

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE TAINÁ AMARAL HORN

**A EDUCOMUNICAÇÃO E A ATUAÇÃO DO JORNALISTA: UM ESTUDO SOBRE
O PROJETO *TELEVISANDO***

CURITIBA
2016

ALINE TAINÁ AMARAL HORN

**A EDUCOMUNICAÇÃO E A ATUAÇÃO DO JORNALISTA: UM ESTUDO SOBRE
O PROJETO *TELEVISANDO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração em Comunicação e Sociedade, Linha de Pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais, setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

CURITIBA
2016

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca do Campus Cabral

Horn, Aline Tainá Amaral

A educomunicação e a atuação do jornalista: um estudo sobre o projeto
Televisando / Aline Tainá Amaral Horn – Curitiba, 2016.
227 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação
e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação na educação 2. Programas de televisão - Estudos de
caso 3. Jornalismo e televisão 4. Identidade cultural I. Título.

CDD 302.2

FOLHA DE APROVAÇÃO



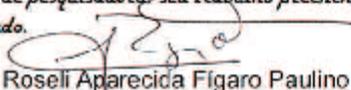
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Born Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

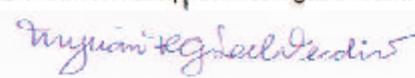
ALINE TAINÁ AMARAL HORN

PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **ALINE TAINÁ AMARAL HORN**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado “O PROJETO TELEVISANDO: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DO JORNALISTA EM UM PROJETO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO”, é de parecer favorável à APROVAÇÃO da acadêmica, habilitando-a ao título de *Mestre* em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 21 de março de 2016.

A banca aponta que a aluna tem perfil de pesquisadora; seu trabalho preenche uma lacuna na formação de jornalista; deve ser revisado e publicado.


Profa. Dra. Roseli Aparecida Fígaro Paulino


Profa. Dra. Myrian Regina Del Vecchio de Lima – SKIPE


Profa. Dra. Rosa Maria-Caudoso Dalla Costa
Orientadora e presidente da banca examinadora

Dedico esse trabalho aos meus amados pais, pela vida, educação e por todo amor.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, aos meus pais, amigos e todos aqueles que fizeram parte dessa importante trajetória da minha vida. Com todo carinho, agradeço:

À minha orientadora, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, pela confiança, incentivo e importantes contribuições que levaram a concretização desse trabalho. Minha gratidão, respeito, carinho e admiração;

Aos meus queridos pais, Geraldo Balduino Horn e Vera Lúcia do Amaral, pessoas maravilhosas que enchem meu coração de alegria. Gratidão por todo apoio, incentivo, força e torcida em todos os momentos e escolhas da minha vida, para esta, em especial;

Ao meu noivo, Paulo Oneda, pela compreensão, cuidado e paciência. De braços abertos me acolheu com carinho nos momentos que mais precisei;

Ao meu amigo Everton Renaud, pelas conversas, trocas e parceria. Sempre solícito, em muito contribui para os insights da pesquisa;

Aos meus amigos, que desde o começo do mestrado, torceram com alegria e entusiasmo;

Ao meu irmão Lucas Hemann Horn, pelas brincadeiras que trouxeram mais leveza e alegria nos meus intensos dias “dissertando”;

À Claudia Guadagnin, Elaine Tezza e gerente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Borges, pela atenção e disponibilidade em ajudar com informações e materiais para a pesquisa;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal que participaram do processo de amadurecimento da pesquisa e que em muito contribuíram com sugestões e críticas, em particular, à Prof^a Myrian Del Vecchio e Prof^a Regiane Ribeiro;

Aos colegas do mestrado pelas trocas e parceria ao longo desses dois últimos anos.

RESUMO

Pesquisa que investiga de que forma o jornalista incorpora à sua realidade profissional a proposta do *Televisando* – projeto de comunicação e educação desenvolvido pela emissora RPC TV e Instituto GRPCom em parceria com Secretarias Municipais da Educação e Instituições de Ensino Superior – que propõe a produção de reportagens especiais com a finalidade de estimular a produção de atividades em sala de aula nas escolas municipais do Paraná. Discute-se o paralelo que se estabelece entre ações educacionais e as práticas jornalísticas, frente aos desafios do dia a dia de trabalho do jornalista, como o tempo restrito para produção de conteúdo, adequação às novas tecnologias e metas institucionais. A pesquisa parte da seguinte questão-chave: Tendo em vista a necessária aproximação dos campos da Comunicação e Educação, como se configura a atuação do jornalista em um projeto de comunicação e educação? O referencial teórico principal baliza-se na área de intervenção produção midiática, conceito proposto por Soares (2014) que abarca programas produzidos pelas mídias a partir do parâmetro educacional. Os fundamentos da Educação, jornalismo e televisão são percorridos a partir dos seguintes autores: Soares (2011; 2014), Citelli (2011), Baccega (2009), Fígaro (2013), Marcondes Filho (2001), Ferrés (1996) e Martín-Barbero (2014). Os instrumentos metodológicos utilizados, formulários e entrevistas, foram aplicados a jornalistas e editores-chefes das sedes da RPC TV e as informações coletadas foram sistematizadas seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa dos autores Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) e Santos (2009). A análise das reportagens a partir de Bardin (1977) considerou o referencial proposto por Hernandez (2006) e Soares (2011). Entre os principais resultados, apesar da experiência de trabalho no projeto estar relacionada a “novas experiências” e a “aproximação com a escola”, o jornalista não é visto como um mediador de ações educacionais. O termo *jornalista-educador*, idealizado na pesquisa, visa ressaltar o compromisso desse profissional como agente transformador no processo de aprendizagem e formação dos sujeitos. A partir da compreensão que o engajamento do jornalista na escola em muito depende da iniciativa das próprias corporações, propôs-se ações de intervenção que possam ser incorporadas à realidade de trabalho desse profissional, a fim de atenuar a dicotomia entre a comunicação e educação latente na atuação do jornalista.

Palavras-chave: Educação. Televisão. Jornalismo. *Televisando*. RPC TV.

ABSTRACT

Research that aimed to investigate the way the journalist works with *Televisando* – communication and education project developed by RPC TV and GRPCom Institute in partnership with Municipal Departments of Education and Higher Education Institutions – proposing the production of special reports in order to stimulate production activities by students of municipal schools of Paraná. It discusses the parallel established between educommunication actions and journalistic practices, considering the challenges of the journalist's work as restricted time for content production, adaptation to the new technologies, institutional goals etc. The research part of the following key question: *Given the necessary approximation of fields of Communication and Education, how it sets the action of the journalist in a communication and education project?* The main theoretical goal in the area of intervention media production concept proposed by Soares (2014) includes programs produced by the media from educommunication parameter. The theory of Educommunication, journalism and television consider the following authors: Soares (2011; 2014), Citelli (2011), Baccega (2009), Figaro (2013), Marcondes Filho (2001), Ferrés (1996) and Martin-Barbero (2014). The methodological tools used, forms and interviews were applied to journalists and editors of RPC TV and the information collected was codified following the principles of qualitative and quantitative research of the authors Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (1999) and Santos (2009). The analysis of reports based in Bardin (1977), considered the theory proposed by Hernandez (2006) and Soares (2011). The results indicate that despite the experience of working on the project be related to "new experiences" and "approach to school", the journalist is not considered an educommunication mediator. The term *journalist-educommunicator*, designed in the research, aims to highlight the commitment of this professional as an agent responsible for educating people. The investigation proposed intervention actions that can be incorporated into the working reality in order to attenuate the dichotomy between communication and education that still latent in the professional performance of journalist.

Keywords: Educommunication. Television. Journalism. *Televisando*. RPC TV.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESQUEMA CATEGORIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO.....	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESPOSTAS SOBRE DEFINIÇÃO DE PROJETOS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	107
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DESCRIÇÃO DOS ITENS DE GERENCIAMENTO DE ATENÇÃO DO PÚBLICO.....	127
TABELA 2 - DESCRIÇÃO DOS ITENS DO MODELO DE DECUPAGEM DAS REPORTAGENS.....	128
TABELA 3 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO.....	129
TABELA 4 - DECUPAGEM REPORTAGEM 1	130
TABELA 5 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 1	136
TABELA 6 - ANÁLISE REPORTAGEM 1	136
TABELA 7 - DECUPAGEM REPORTAGEM 2	140
TABELA 8 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 2	148
TABELA 9 - ANÁLISE REPORTAGEM 2.....	148
TABELA 10 - DECUPAGEM REPORTAGEM 3.....	151
TABELA 11 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 3	161
TABELA 12 - ANÁLISE REPORTAGEM 3.....	162
TABELA 13 - DECUPAGEM REPORTAGEM 4.....	167
TABELA 14 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 4	171
TABELA 15 - ANÁLISE REPORTAGEM 4.....	172
TABELA 16 - DECUPAGEM REPORTAGEM 5.....	175
TABELA 17 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 5	181
TABELA 18 - ANÁLISE REPORTAGEM 5.....	181
TABELA 19 - INCIDÊNCIA DAS CATEGORIAS EDUCOMUNICATIVAS NAS REPORTAGENS.....	187

LISTA DE SIGLAS

AC	–	Análise de conteúdo
E1	–	Editor 1
E2	–	Editor 2
E3	–	Editor 3
E4	–	Editor 4
E5	–	Editor 5
FAG	–	Fundação Assis Gurgacz
Ibope	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
GRPCom	–	Grupo Paranaense de Comunicação
G1	–	Portal de notícias da Rede Globo
J1	–	Jornalista 1
J2	–	Jornalista 2
J3	–	Jornalista 3
J4	–	Jornalista 4
J5	–	Jornalista 5
JN	–	Jornal Nacional
RPC	–	Rede Paranaense de Comunicação
SBT	–	Sistema Brasileiro de Telecomunicação
Secom	–	Secretaria de Comunicação da Presidência da República
ODM	–	Objetivos do Milênio
ONU	–	Organização das Nações Unidas
Oscip	–	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

UDC	–	Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Unicentro	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unicesumar	–	Centro Universitário Cesumar
Unipar	–	Universidade Paranaense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A COMUNICAÇÃO, A CULTURA E O JORNALISTA DO SÉCULO XXI	22
2.1 OS MARCOS DA HISTÓRIA DO JORNALISMO	26
2.2 O <i>NEWSMAKING</i> : A PRODUÇÃO DA NOTÍCIA	29
2.3 O JORNALISTA E O MUNDO DE TRABALHO	33
2.4 PILARES DE ATUAÇÃO.....	39
3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	45
3.1 UM CAMPO DE APROXIMAÇÕES	45
3.2 INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	50
3.3 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO COMUNICATIVA.....	55
4 A TRÍADE: TV, JORNALISMO E EDUCAÇÃO.....	62
4.1 AS NOVAS PRÁTICAS JORNALÍSTICAS E A EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE INTERSECÇÕES.....	82
4.2 PROJETO TELEVISANDO: PARCERIA RPC TV E INSTITUTO GRPCOM ...	86
5 METODOLOGIA	94
5.1 TÉCNICAS DE PESQUISA.....	96
5.2 DELIMITAÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO	98
5.3 TÉCNICA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	99
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	103
6.1 APLICAÇÃO DOS FORMULÁRIOS.....	103
6.1.1 Panorama do projeto nas regionais do Paraná.....	103
6.2 ENTREVISTAS	109
6.2.1 O Televisando e o modo de fazer jornalismo.....	109
6.2.2 O jornalista e sua aproximação com a cultura escolar.....	117
6.3 ANÁLISE DAS REPORTAGENS	126
6.3.1 Reportagem 1	130
6.3.2 Reportagem 2	140
6.3.3 Reportagem 3.....	151
6.3.4 Reportagem 4.....	167

6.3.5 Reportagem 5.....	175
6.3.2 Análise comparativa das reportagens.....	184
7 AÇÕES DE INTERVENÇÃO.....	189
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICE A – FORMULÁRIO JORNALISTAS.....	204
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DOS FORMULÁRIOS.....	209
APÊNDICE C – RESULTADOS FORMULÁRIOS.....	210
APÊNDICE D - ACOMPANHAMENTO DE REPORTAGEM CURITIBA.....	217
APÊNDICE E – ACOMPANHAMENTO DE REPORTAGEM LONDRINA.....	218
APÊNDICE F – TABELA ROTEIRO ENTREVISTA EDITORES-CHEFES.....	220
APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS EDITORES-CHEFES.....	221
APÊNDICE H – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DA EQUIPE PRODUÇÃO DE REPORTAGEM.....	226
APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA JORNALISTAS.....	227

1 INTRODUÇÃO

No mundo de hoje é possível notar os efeitos da globalização na formação das culturas e nos novos modos de pensar e agir em sociedade. Nunca na história da humanidade se teve tanta facilidade de acesso à informação e nunca se produziu tanto conhecimento, como atualmente. O incentivo à competitividade, a aproximação econômica entre países, a repercussão de notícias internacionais em tempo real, a participação das pessoas nas mídias por meio de fotos, vídeos, depoimentos e a própria interação nas redes sociais revelam um movimento de rápidas transformações que, simultaneamente, ficam obsoletas em um curto espaço de tempo. Essas mudanças nos âmbitos econômico, social e cultural configuram as atuais sociedades pós-modernas pautadas pelos pilares do imediatismo, simulacro, consumo e relações efêmeras e, essas características são facilmente identificadas nas relações sociais, na família e na vida em sociedade. Nas corporações, incluindo as de comunicação, o cenário não é diferente.

Frente a pressões internas e questões institucionais, o jornalista, dentro das empresas de comunicação, vê sua atuação cada vez mais limitada. Sem tempo para criticidade e reflexão que antecedem a produção de reportagens, é também desafiado a estar continuamente desenvolvendo novas competências, incorporando tecnologias inovadoras ao seu dia a dia e, também, por vezes, adequando à sua realidade profissional projetos que propõem a interface comunicação e educação, tendência cada vez mais crescente nas organizações.

O interesse pelo estudo sobre as convergências entre os campos da Comunicação e da Educação emergiu no último ano do curso de graduação em Jornalismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), momento em que me dediquei à produção do trabalho de conclusão de curso: “A Educomunicação e o Projeto Televisando o Futuro: desafios e possibilidades do professor em sala de aula”. Na ocasião, a minha professora orientadora Rosa Maria Dalla Costa me incentivou a estudar o campo de interface dessas áreas do conhecimento e as abrangências e perspectivas educacionais. Entre os resultados, o trabalho revelou que a Educomunicação é um campo indispensável à formação de educadores e que a inserção do *Projeto Televisando* na realidade escolar gerou mudanças no cotidiano de várias escolas do Paraná, como maior interação entre

professor e aluno, alterações na estrutura física na sala de aula (disposição das carteiras em círculos) e participação mais ativa das crianças durante as aulas. Como conclusão, o estudo voltado à mediação do professor em sala de aula revelou outras possibilidades de investigação. Depois de formada, como jornalista, o desejo pela continuidade do trabalho realizado na graduação se tornou ainda maior, justamente pela possibilidade de me deparar no mercado de trabalho com projetos dessa natureza. Os questionamentos e as inquietudes de como atuaria frente a um projeto de âmbito educacional motivaram ainda mais o anseio pela pesquisa, realizada no mestrado, que investigou o campo da produção e a atuação do jornalista no mesmo projeto de comunicação e educação estudado no TCC, o *Televisando*.

Esse projeto tem o mesmo objeto de estudo de outras duas pesquisas de mestrado, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A primeira delas, “Televisão e Educação: um estudo sobre o Projeto Televisando o Futuro na Escola”, da pesquisadora Ana Gabriela Simões Borges (2012), investiga como as ações que envolvem a televisão e a educação nas escolas podem ser aprimoradas para que sejam consideradas educacionais. A segunda, “Mídia e Escola: um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula”, do pesquisador Everton Luiz Renaud de Paula (2015), compreende a análise da recepção que ocorre em sala de aula a partir do processo mediador construído pela ação institucional da escola e pela ação pedagógica do professor. Particularmente, ambas as pesquisas serviram de subsídio para ampliar o leque de possibilidades de investigação ainda não abordadas.

Durante o estudo exploratório, constatou-se a presença de um número significativo de pesquisas na área de comunicação e educação, mas pouquíssimas que tratam da relação Jornalismo e Educação. Um dos principais autores desse último campo do saber, Ismar Soares de Oliveira (2014), reconhece a ausência de pesquisas relacionadas à área de intervenção, produção midiática, que investiga os produtos da mídia produzidos a partir do âmbito educacional. A escassez de pesquisas nesse viés de estudo aumentou o interesse pela atual investigação, que parte do entendimento de que os jornalistas, como protagonistas dos veículos de comunicação, têm o compromisso, também como educadores, de contribuir para a formação crítica e dialógica dos cidadãos em sociedade.

Considerou-se, também, como fundamental a leitura do relatório “Desafios do Jornalismo”, que traz informações relevantes de um estudo realizado pelo pesquisador Tiago Lima, entre março e julho de 2010, direcionado a jornalistas integrados aos meios de comunicação portugueses, com maior expressão na imprensa, rádio e televisão. Entre as conclusões desta pesquisa constatou-se que o jornalista vê o seu estatuto pouco valorizado; sua prática profissional como cada vez mais generalista e multifacetada e, a relevância atribuída à formação complementar em áreas paralelas à produção de conteúdo jornalístico (áreas temáticas em particular).

A leitura do documento conclusivo do encontro “Fórum Mídia e Educação: Perspectivas para a qualidade da informação”, promovido em São Paulo, em 1999, pelo Ministério da Educação em parceria com organismos da sociedade civil, trouxe muitas contribuições para a delimitação da temática da pesquisa em questão. Dentre as reflexões levantadas, o documento discorre sobre perspectivas do “bom jornalismo educativo”, além de reconhecer a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional e, que o desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes. Apesar de o documento ter sido elaborado há pouco mais de 15 anos e apresentar algumas dificuldades pertinentes ao contexto da época, como o difícil acesso à internet, não cabível na atual realidade, as temáticas abordadas são atuais e demonstram que de lá para cá, ainda pouco se fala no jornalismo voltado a propostas educacionais.

A motivação em compreender a atuação do jornalista em um projeto de âmbito educacional aliada ao meu encantamento pela televisão, despertado na infância e ainda permanente no meu dia a dia, mesmo diante de outros atrativos tecnológicos, reforçou ainda mais meu interesse em continuar investigando o *Televisando*, projeto educacional que aborda a linguagem televisiva.

Desenvolvido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC TV)¹ e Instituto do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom)² em parceria com secretarias municipais da Educação do Paraná e Instituições de Ensino Superior paranaenses, o *Televisando* propõe a realização de atividades nas escolas da rede municipal a partir de reportagens especiais produzidas pela equipe de jornalistas da RPC TV,

¹ Emissora de televisão paranaense afiliada da Rede Globo.

² Organização da sociedade de civil de interesse público (Oscip).

exibidas quinzenalmente nos telejornais locais Paraná TV 1º e 2º edição (12h e 19h, respectivamente), durante o período de três meses (geralmente em abril, maio e junho). Os alunos assistem às notícias em casa com seus pais e, posteriormente, os professores, em sala de aula, propõem a realização de atividades (redação e/ou ilustração) relacionadas ao tema abordado nas reportagens. Os educadores, por sua vez, elaboram relatórios das práticas pedagógicas realizadas durante o período vigente do projeto.

Cada um dos parceiros do *Televisando* realizam as seguintes ações: a Secretaria Municipal da Educação mobiliza escolas e professores para aderir ao projeto; o Instituto GRPCom além de patrocinar e fazer a gestão de todo o projeto (mobilização, lançamento, monitoramento, concurso cultural), elabora e organiza o material didático para as escolas sobre o uso pedagógico da TV em sala de aula, promove oficinas pedagógicas presenciais e disponibiliza cursos de capacitação EaD aos professores; a RPC TV produz as reportagens direcionadas ao projeto para veiculação nos telejornais e, por fim, especialistas das Instituições de Ensino Superior em conjunto com a equipe da RPC TV e do Instituto GRPCom realizam a avaliação dos trabalhos feitos pelos alunos e professores.

As atividades do projeto são encerradas por meio do concurso cultural promovido pelo Instituto GRPCom, com três etapas de premiação: municipal, regional e estadual. A fase municipal classifica os melhores trabalhos de cada categoria em todas as cidades participantes. Os selecionados passam para a fase regional e, por fim, na última etapa são escolhidos e premiados os melhores trabalhos do Estado em cada uma das categorias. A premiação é composta por cinco categorias: Ilustrador mirim, 1º ao 3º ano; Cartunista mirim, 4º e 5º ano; Redator júnior, 6º e 7º ano. Já os professores são reconhecidos na categoria Professor Transformador, que avalia as melhores práticas pedagógicas embasadas no *Televisando*. As Secretarias e Núcleos de Educação participam da categoria Menção Honrosa, que avalia o envolvimento e mobilização de cada uma no desenvolvimento do projeto.

Como em Curitiba, sede do Instituto GRPCom e RPC TV, o *Televisando* ainda não foi implementado, as escolas municipais da capital não participam das ações desenvolvidas pelo programa. Porém, a redação de jornalismo da RPC TV da cidade produz reportagens para o projeto, que por sua vez são exibidas em outras regionais

do Paraná. Desde seu lançamento, no ano de 2008, em Foz do Iguaçu, “mobilizou 752 mil estudantes e quase sete mil professores de 3.518 escolas de 46 municípios do Paraná”³ das regionais de Londrina, Maringá, Cascavel, Noroeste, Foz do Iguaçu e Ponta Grossa.

Embora se reconheça que esse projeto seja produto de uma emissora autônoma e afiliada de uma das maiores corporações de comunicação do mundo, a Rede Globo de Televisão, e que, portanto, possa reforçar motivações institucionais e de marketing, trata-se de uma iniciativa de responsabilidade social, que visa à aprendizagem e o exercício crítico da comunidade. Ao propor a aproximação dos campos da comunicação e educação e, por consequência, de seus agentes envolvidos – jornalista, educador, aluno e educador – entende-se que o estudo sobre o modo de fazer jornalismo e as particularidades da produção de reportagens com fins educacionais, pode contribuir para a mediação crítica e criação de espaços que oportunizem o diálogo e a reflexão, tanto na cultura escolar, como também nas relações sociais: família, amigos e sociedade.

O interesse do estudo em questão está calcado no entendimento de que a comunicação é também um processo educativo e, assim, o jornalista, como protagonista dos veículos de comunicação, tem imbuído no seu exercício profissional o compromisso com a educação. Por outro lado, esse mesmo jornalista do século XXI também se vê em meio a limitações do seu próprio fazer jornalístico, como tempo restrito para produção de conteúdo, metas institucionais, adequação às novas tecnologias etc. Essas reflexões norteiam a seguinte questão chave da pesquisa: Tendo em vista a necessária aproximação dos campos da Comunicação e Educação, como se configura a atuação do jornalista em um projeto de comunicação e educação?

A compreensão de que “os campos da comunicação e educação, simultaneamente, educam e comunicam” (SOARES, 2011), aflora outros subquestionamentos de pesquisa: O jornalista faz um trabalho em consonância com projetos educacionais? Ele desenvolve novas competências para adequar a sua prática profissional a projetos de comunicação e educação? Na essência, o que muda no tratamento de conteúdos relacionados à interface comunicação e educação? O jornalista percebe seu papel fundamental nessa relação entre a

³ Boletim Televisando, edição 1, p. 2.

comunicação e educação, jornalismo e educação? Ele se enxerga além de repórter, também como um educador?

Frente à essas questões, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar de que forma o jornalista incorpora um projeto de comunicação e educação à sua realidade profissional, e os objetivos específicos são: 1) identificar como o envolvimento do jornalista no Televisando orienta o seu modo de fazer jornalismo; 2) compreender como o jornalista concebe de forma diferenciada as reportagens do Televisando em relação às demais notícias do telejornal e 3) verificar como os recursos audiovisuais são utilizados pelos jornalistas nas reportagens do projeto.

O “fio norteador” desse estudo centra-se nas seguintes hipóteses: 1) o jornalista tem um importante papel no processo de produção de significados em um projeto educacional, na construção de “ecossistemas comunicativos”, mas não se vê como um dos principais sujeitos envolvidos no processo de mediação entre a televisão e a educação; 2) projetos de comunicação e educação possibilitam ao jornalista maior compreensão, ainda que parcial, em relação à interface comunicação e educação.

O enfoque dessa pesquisa está calcado no estudo de aspectos da produção, ou seja, em como o jornalista produz reportagens para um projeto institucional, de comunicação e educação, explorando aspectos destas áreas do conhecimento, sem perder de vista o público a quem se direciona, “atuando no âmbito de ação da mediação cultural, em coerência com os fundamentos epistemológicos do conceito de educação” (SOARES, 2011, p. 62).

Parte-se do entendimento de que o jornalista se situa no âmbito da consultoria, expressão utilizada por Soares (2011, p. 61) para caracterizar profissionais, inseridos no terceiro setor e nas organizações, que têm um olhar direcionado ao sistema educativo e visam à implementação e gestão de projetos com propostas educacionais dentro das corporações de comunicação.

Uma das funções desse consultor é a de estimular os próprios jovens atendidos pelos projetos culturais a inserir-se na atividade produtiva, como já acontece em muitas escolas e em projetos mantidos por ONGs, nos quais os alunos estão engajados em projetos midiáticos, habilitando-se tecnicamente, desenvolvendo suas capacidades criativas e de trabalho em equipe, e, muitas vezes descobrindo suas vocações profissionais (SOARES, 2011, p. 70).

A pesquisa, portanto, se insere na área de intervenção produção midiática (SOARES, 2014, p. 138) a qual contempla ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional. Tendo em vista que a Educomunicação é um campo do saber que constitui um conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos que garantam possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36), também serão considerados para a investigação os seguintes aspectos necessários à construção de tais ecossistemas: clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Assim como aponta Martín-Barbero (1997), entende-se que a recepção é um campo importante a ser observado, já que o autor propõe pensar a comunicação a partir das práticas sociais e dinâmicas culturais. Porém, essa pesquisa centra-se no campo da emissão por considerar a emergência de um olhar mais apurado nos modos de produção da reportagem em propostas educacionais, buscando entender como o jornalista – produtor de conhecimento e agente do interesse público – pode intervir e questionar a sua própria atuação no modo de tratamento da informação, como *gatekeeper*⁴.

Para atender as questões e objetivos apresentados, a pesquisa propõe considerar os conceitos abordados na Educomunicação e no modo de fazer jornalismo em televisão e, ainda, na relação entre o jornalismo e a educação, desenvolvidos em oito capítulos. O referencial teórico está ancorado nos seguintes autores, a destacar: Soares (2011, 2014), Citelli (2002), Baccega (2003), Tosta e Melo (2008), Fígaro (2013), Marcondes Filho (2002), Martín-Barbero (2014) e Gómez (2014) e está desenvolvido nos três primeiros capítulos.

O segundo capítulo discorre sobre a configuração e a relação entre a comunicação, a cultura e o jornalista do século XXI, além de salientar os marcos da história do jornalismo e os apontamentos acerca do mundo de trabalho do jornalista e suas possibilidades de atuação. O terceiro capítulo aborda os principais conceitos da interface comunicação e educação, em particular, os desdobramentos da Educomunicação e suas áreas de intervenção, assim como uma reflexão sobre a comunicação pensada como um processo educativo e a educação pensada como

⁴ Em teoria do jornalismo, o jornalista atua como *gatekeeper* (na tradução literal significa "porteiro") quando seleciona aquilo que é noticiado e tornado público à sociedade.

um processo comunicativo. Já o quarto capítulo apresenta um paralelo entre jornalismo e educação (tidos como campos “sérios”) e suas possibilidades de interface na TV (meio “não sério”), além de reflexões acerca do campo de interseção entre as novas práticas jornalísticas e a educomunicação. Também discorre sobre os desafios da RPC TV (órgão privado) e do Instituto GRPCom (Oscip) em trabalhar com um mesmo projeto em parceria e apresenta uma descrição sobre o objeto de estudo em questão, o *Televisando* (participantes, histórico, regulamento etc).

No quinto capítulo relata-se o percurso metodológico adotado para a investigação a partir do referencial, a destacar, Alvez-Mazzotti e Gewansznajder (1999). A pesquisa apresenta dois momentos. No primeiro, de caráter quantitativo, foram aplicados formulários direcionados aos jornalistas das regionais da RPC TV. Já no segundo, de caráter qualitativo, foram realizadas entrevistas com os editores e jornalistas e, posteriormente, a análise das reportagens, ancorada no referencial teórico de Bardin (1977). Dentre as regionais do Paraná, Londrina foi delimitada como ambiente de estudo, pois considerou-se como critério a regional que apresentasse uma equipe fixa de jornalistas envolvidos no *Televisando*. Curitiba também foi considerada como recorte de pesquisa, justamente para confrontar os resultados de realidades de trabalho similares (a redação de TV), considerando jornalistas que produzem reportagens exclusivamente para o projeto e outros que elaboram reportagens de acordo com a escala do dia na redação, sem regularidade.

O sexto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, sistematizado em três blocos: 5.1) Aplicação dos formulários; 5.2) Entrevistas e 5.3) Análise das reportagens. Esta última etapa está embasada no referencial teórico proposto por Hernandez (2006) relacionado às estratégias de gerenciamento de nível de atenção do público: arrebatamento, sustentação e fidelização. Paralelamente, também foram considerados para a análise os conceitos da educomunicação, a partir do referencial de Soares (2011,2014). O capítulo sete elenca um plano de ações de intervenção que podem ser adequadas ao *Televisando* com o objetivo de potencializar a figura do jornalista como agente transformador e mediador entre a televisão e a escola. Por fim, no último capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

Diante da estreita e indissolúvel relação entre os campos da Comunicação e Educação, adota-se, nessa pesquisa, a denominação jornalista-educomunicador, para fazer referência aos jornalistas que atuam como educomunicadores, principalmente, quando se deparam, no mundo de trabalho, com projetos de âmbito educacional. Entende-se que reconhecer a figura deste profissional como a de um agente transformador, que integra todo o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos, em muito pode contribuir para que ações educacionais possam efetivamente ser concretizadas dentro das organizações e em toda a sociedade.

2 A COMUNICAÇÃO, A CULTURA E O JORNALISTA DO SÉCULO XXI

O jornalista do século XXI já não é o mesmo do século passado. Com o advento da internet, particularmente a partir de meados dos anos 2000, observa-se uma série de mudanças no modo de fazer jornalismo, como, por exemplo, a maior aproximação com o público, que nos dias de hoje, é também emissor e produtor de conteúdo. Em um mundo globalizado, onde as pessoas têm mais possibilidades de acesso a diferentes tipos de informação, o jornalista além de ampliar seus conhecimentos multidisciplinares, ainda necessita estar conectado nas diversas interfaces tecnológicas para se comunicar com as pessoas e, simultaneamente, fazer a cobertura dos fatos em uma velocidade ainda maior para dar conta desse turbilhão de dados *online*.

Frente às mudanças contemporâneas vigentes nas sociedades, compreender a configuração do jornalismo é também refletir sobre as mudanças do indivíduo e de toda a trama cultural. Para Gómez (2014, p. 140) não é nada simples falar de cultura nestes tempos “aparentemente desaculturados, ou de culturas híbridas ou bombardeadas pela globalização” e, lembra que mais complicado ainda é compreender a mediação mútua entre cultura e comunicação, entre tecnologia e cultura, e entre comunicação, tecnologia e cultura:

Na mediação entre comunicação e cultura, observa-se que cada vez mais – para o bem e para o mal – vai ganhando terreno uma comunicação definida mais pela técnica e por seus dispositivos e suportes materiais do que pelo sentido ou significado; uma comunicação com maior ênfase no desenho e no formato da mensagem, ou seja, nos elementos materiais, do que no seu conteúdo ou em certas intenções ou premissas significantes a priori (GÓMEZ, 2014, p. 142).

Essas são questões de fundo que retratam o mundo de trabalho do jornalista. Os profissionais de comunicação, cada vez mais especializados, cumprem a tarefa de editar a realidade, “fazer a montagem do mundo, a partir de supressões, acréscimos, destaques, ou simulando realidades que prescindem propriamente de serem reais, de existirem para adquirirem ares de veracidade” (TOSTA; MELO, 2008, p. 53). Para Adghirni e Pereira (2010, p. 1) há, atualmente, um cenário marcado por um conjunto de transformações no modo de produção da notícia pelos processos de convergência digital e pela crise da empresa jornalística enquanto modelo de negócios. Pode-se afirmar, portanto, que o jornalista transforma o seu

modo de atuação em conformidade com a globalização da informação, característica das sociedades contemporâneas, o que pode acentuar o desligamento entre o jornalista e a opinião pública nacional, conforme exemplifica Wolton (2006, p. 47):

Ele será cada vez menos o 'representante' do cidadão e cada vez mais um indivíduo isolado confrontado com todas as influências. A questão da confiança que lhe é atribuída como condição da sua legitimidade se tornará ainda mais importante. Os jornalistas têm a temível responsabilidade de informar, sem retomar sistematicamente o discurso dos atores políticos, mas também nem sempre tendo os meios para as suas investigações (WOLTON, 2006, p. 47).

Considerando este panorama, Marcondes Filho (1995) relata que a nova era da computação (a atual cultura digital) está instituindo um novo mundo, ou melhor, uma relação totalmente diferente do homem com seu meio e com suas ideias:

Além de alterar o ambiente, o trabalho, as relações sociais e pessoais, ela introduz uma nova lógica, uma nova estruturação do pensamento, que não pode ser desprezada, computadores, semicondutores, microprocessadores, robôs, o uso das fibras ópticas, novas tecnologias utilizadas na educação e os canais de telecomunicação, além de influírem efetivamente no mercado de trabalho, na organização da produção, na sistematização de dados, introduzem uma nova consciência adaptada e ágil para operar esse complexo informacional (MARCONDES FILHO, 1995, p.103).

Frente a uma sociedade mais ativa e participativa, em meio ao universo das novas tecnologias, cabe ao jornalista desenvolver alternativas colaborativas de coleta e formatação de conteúdo, além de novas formas de interação com o público. Isso não quer dizer que na prática isso efetivamente aconteça, até porque as formas de interação ficam defasadas muito rapidamente e outros formatos de interação são reinventados a cada dia.

Por outro lado, a possibilidade de um maior contato com o público não necessariamente garante a comunicação entre jornalistas e indivíduos. É o que discute Dominique Wolton (2006) no livro "É preciso salvar a comunicação". Em linhas gerais, o autor afirma que a facilidade de acesso ao conhecimento por meio das novas tecnologias da comunicação pode distanciar o contato entre os sujeitos e até mesmo aumentar as diferenças culturais ao invés de aproximá-las. Em âmbito mundial, um exemplo claro disso são os jornalistas que fazem reportagens em

regiões de conflito e tornam-se vítimas em territórios estrangeiros. Recentemente, o que mais se tem visto são tragédias envolvendo jornalistas em todo o mundo, como é o caso da execução do jornalista japonês Kenji Goto, realizada pelo grupo extremista Estado Islâmico (EI), mesmo grupo responsável pelo massacre dos jornalistas do Charlie Hebdo, em Paris, em janeiro de 2015. Esses são exemplos de como o repúdio às diferenças culturais distancia e aumenta o ódio de culturas que estão em conflito religioso, político, econômico há milênios.

Dadas às considerações, fato é que na outra ponta, não existe dúvida de que há atualmente uma maior participação do público na produção de conteúdo, (FLICHY, 1999 apud ADGHIRNI; PEREIRA, 2010, p. 14) em virtude da popularização de ferramentas tecnológicas, aliadas a mecanismos cada vez mais acessíveis de conexão com a internet. Com a flexibilização das fronteiras entre produtores e audiência, exige-se do jornalista, como fonte legítima da informação, a habilidade de perceber e relacionar as várias partes que compõe o acontecimento:

[...] que tenha a condição de reelaborar o que vem como um dado, reconhecer o que ainda está mal desenhado, com contornos borrados, construir uma visão que totalize os fatos, inter-relacionando todas as esferas da sociedade, percebendo que o que está acontecendo em cada uma delas é resultado da dinâmica que faz com que todas interajam, dentro das possibilidades daquela formação social, naquele momento histórico, que, como dissemos, são características do conhecimento (BACCEGA, 2003, p. 36).

Perante as inúmeras possibilidades de atuação, o jornalista, agente social e protagonista da comunicação pública, acaba por representar a extensão da fragmentação social da realidade contemporânea. É o que observa Marcondes Filho (2002, p. 53) ao conceber o jornalismo como uma atividade múltipla:

Um jornalismo diário de um grande matutino é muito diferente do jornalismo semanal, de uma revista especializada, de um boletim de assessoria de imprensa ou de um jornal sindical ou de bairro. Mas o canal também difere: fazer notícias para o jornal das 20 horas é diferente de fazer uma reportagem como enviado especial do outro lado do planeta, organizar um documentário, um reality-show, conduzir uma entrevista, e todos estes diferem muito do jornalismo de rádio ou da imprensa escrita. E todos são jornalistas (MARCONDES FILHO, 2002, p. 53).

Quando se trata do aumento no número de atribuições do jornalista, um dos pontos cruciais a ser observado, fica evidente que a produção de conteúdo jornalístico é norteadada pelos interesses comerciais das corporações de comunicação. Meyer (2007, p. 242) questiona justamente isso, e faz uma crítica em relação ao mundo de trabalho do jornalista, alegando que os mais bem-pagos recém-formados em faculdades de jornalismo “hoje são webdesigners, jovens capazes de criar o design e o empacotamento de interfaces para exibir a informação, além de construir os hiperlinks que integram todos os elementos”. Afirma ainda que se o velho jornalismo não conseguir adaptar-se, pessoas que sabem usar a nova tecnologia melhor do que os tradicionalistas – ou que apenas estejam mais abertas a experimentar – irão começar a substituir profissionais menos propensos às tecnologias (MEYER, 2007, p. 242).

No mesmo sentido de Meyer (2007), Marcondes Filho (2002, p. 54) afirma que os jornalistas mais experientes, “imbuídos das funções clássicas em extinção e movidos ideologicamente”, estão em oposição aos jovens, os chamados *yuppies*, “desatrelados desses valores, alguns preocupados com uma única ideologia, a da transparência”, outros sem nenhuma, e, raramente, alguns com alguma ligação aos antigos princípios da imprensa. Em ambas as discussões apresentadas pelos autores, tem-se a impressão equivocada de que há uma oposição entre uma geração politizada e a atual (despolitizada).

Evidentemente, não se pode levar as afirmativas dos autores ao pé da letra, até porque independente da geração da qual o jornalista faça parte (baby boomers, x, y e mais, recentemente, a geração z), o investimento no ensino humanista que forme “profissionais pensantes, capazes de refletir sobre a realidade em que atuam” (COSTA, 2008, p. 12) e, na educação embasada em valores que resgatem a consciência do indivíduo em sociedade – que o faça pensar na coletividade e no exercício da cidadania – é o que de fato norteia o modo de fazer jornalismo, seja em que tempo e geração for.

Em contrapartida, não se pode negar que as gerações de jornalistas possuem suas divergências, tanto na bagagem histórica, política e cultural, quanto na forma de pensar e se posicionar em sociedade. Diante dessas diferenças, a aproximação entre as gerações pode gerar enfrentamentos, mas também possibilitar aprendizados, desde que as gerações estejam dispostas a construir a “coabitação”,

termo utilizado por Wolton (2006, p. 147) para “refletir sobre as condições de um mínimo de inter-relação que respeite as diferenças”. A flexibilidade, a resiliência e a capacidade reflexiva dos jornalistas de gerações distintas, sem dúvida, são competências indispensáveis à constituição de um fazer jornalístico crítico que fortaleça sua legitimidade por meio da colaboração e interação mútua.

Longe de estabelecer antagonismos entre gerações, evidenciando uma em detrimento da outra, sabe-se que a forma de aprender nos dias de hoje, é outra, o que não quer dizer que os mais jovens são mais preparados ou melhores que aqueles de outras gerações. Por outro lado, não se pode negar a importância de preparar a juventude ingressante no jornalismo para aquilo que ainda não se sabe que está por vir, para as incertezas, instabilidades e novidades, características da própria profissão na sociedade individualista e imediatista atual.

Isso leva a crer que o jornalismo – pressionado pelas novas tecnologias, pelas práticas de comunicação organizacional e entretenimento, pela participação ativa do público e pela democratização das formas de acesso ao espaço público midiático – parece vivenciar um momento de indefinição (ADGHIRNI; PEREIRA, 2010, p. 2). Diante desse panorama das sociedades atuais, pautado por regras da convergência, mobilidade digital e novos formatos de produção de conteúdo, o jornalista se vê diante de alguns enfrentamentos: sobre si como sujeito “movediço” perante a sua própria *práxis* em “transição” e frente às mudanças culturais vigentes.

Ressalta-se, portanto, que para debater sobre a atuação do jornalista, particularmente em um projeto de comunicação e educação, objeto de estudo desta pesquisa, é fundamental resgatar alguns marcos históricos do Jornalismo e suas implicações na constituição da prática profissional dos jornalistas, para então compreender suas perspectivas de atuação no âmbito da Educomunicação.

2.1 OS MARCOS DA HISTÓRIA DO JORNALISMO

Quando se fala em história do Jornalismo, é do senso comum associar sua origem à invenção da imprensa de Gutenberg, no século XV, mas, sabe-se que somente depois de mais de 200 anos é que de fato a imprensa popularizou-se, isso porque a sociedade, apenas depois destes longos anos – perpassando pelas dimensões antropológica, econômica e social da comunicação – foi capaz de

explorar esta invenção, considerada um marco do período moderno que disseminou profundas revoluções na história da humanidade. Pode-se afirmar, portanto, que o Jornalismo tem sua origem no começo da Modernidade, em meados do século XVII e, desde então, vem passando por transformações latentes até os tempos atuais.

Marcondes Filho (2002), em sua obra “A saga dos cães perdidos”, traça uma linha do tempo e subdivide a história do jornalismo em fases: pré-história, primeiro, segundo, terceiro e quarto jornalismo. A primeira delas, denominada pré-histórica (1631 a 1789), marca o período da Revolução Francesa, símbolo da destituição aristocrática, do fim das monarquias e do sistema absolutista herdado na Idade Média. O aparecimento do jornalismo é associado à conquista do direito à informação, e por consequência, à desconstrução do poder da Igreja e da Universidade. Já a fase denominada primeiro jornalismo (1789 a 1830), culmina na constituição do jornalismo político-literário e na ascensão da profissionalização do jornal (surgimento da redação, cargos diferenciados etc). As mudanças ocorrentes nos veículos de comunicação, submetidas às regras de mercado, se evidenciam no denominado segundo jornalismo (1830 a 1900), período marcado pelo surgimento das inovações tecnológicas e ascensão das grandes empresas capitalistas. No século XX, o desenvolvimento e o gradual crescimento das empresas jornalísticas culminam na constituição do terceiro jornalismo (1900 a 1960), caracterizado pela ascensão da imprensa monopolista e pelo desenvolvimento da indústria publicitária e de relações públicas, que passam a concorrer com o jornalismo. Já o quarto jornalismo, da era tecnológica, tem seu início na década de 70, predominando até os dias de hoje. Sem dúvida, o que mais chama a atenção nesta fase é a reformulação do sistema de trabalho nas empresas jornalísticas, exigindo, conforme comenta Marcondes Filho (2002, p. 36), que o profissional passasse a trabalhar na velocidade do sistema, ou seja, o jornalismo passa a priorizar a técnica, em detrimento do seu caráter investigativo.

Um pouco mais adiante, na década de 90, Nonato (2013, p. 159) afirma que após a denominada “revolução digital”, o universo da comunicação, separado por Ramonet (1994) como esfera de informação (imprensa, agência de notícias, noticiários de televisão), a comunicação institucional (publicidade, propaganda) e a cultura de massa (telenovela, quadrinhos) “passou a não mais apresentar diferença entre as três esferas”. Consequentemente, este conjunto de mudanças históricas

culmina, nos anos 2000, em uma série de desdobramentos que refletem na constituição do jornalismo do século XXI:

O monopólio da verdade, que foi detido durante séculos pela religião, e do qual a ciência iluminista apropriou-se ao destronar as formulas místicas do saber, sobreviveu como farsa até nossos dias. É neste final de século que ficou claro que toda e qualquer imprensa está dissociada da ilusão da verdade. Os jornais, as emissoras de rádio e estações de televisão produzem verdades. Dezenas, centenas, milhares de verdades. Cada uma conta a sua verdade e neste contar verdades arregimenta adeptos, amplia a bagagem de dados e informações das pessoas para que em seu próprio cotidiano também exerçam suas aspirações de poder e de influencia no conjunto maior (MARCONDES FILHO, 2009, p. 192).

No Brasil, esta nova configuração do jornalismo balizado por forças históricas, de poder e de mercado, tem engendrado um divisor de águas: o que ficou antes e depois do fim do diploma. Conforme afirmam Pereira e Maia (2011, p. 4) a extinção do diploma, em 2009, significou um momento de ruptura para o jornalismo, em que se questiona um importante mecanismo de reconhecimento das etapas formais de atribuição do status de jornalista. “Altera-se, portanto, por decisão externa ao grupo, uma condição definida por lei quatro décadas atrás”.

Segundo Pereira e Maia (2011, p. 4), no Brasil, a imposição do diploma para exercer o jornalismo, resultado do decreto-lei 972/1969 instituído por uma junta militar quase em meados dos anos 70, buscou estabelecer condições para o ingresso no jornalismo “de forma a separar ‘profissionais’ a ‘amadores’ – estes só poderiam participar da imprensa na condição de colaboradores”. Para os autores (2009, p. 9) é neste momento da história que este profissional assume o papel de informante ou mediador sobre o que acontece na sociedade e passa a ser visto como o único interlocutor legítimo entre o mundo social e o público.

Mas para chegar até aqui, relembra-se que uma das figuras marcantes da história do jornalismo, Gustavo de Lacerda, fundou a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, em 1908, instituição que reivindicava uma escola de jornalismo para formar repórteres:

[...] o educador Anísio Teixeira atendeu a essa demanda, criando o primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo. Em consequência, a academia só abriu suas portas aos jornalistas nos anos 40, quando o ensino de jornalismo foi oficializado e as primeiras escolas foram

autorizadas a funcionar em São Paulo (1947) e no Rio de Janeiro (1948) (BRASIL, 2009, p. 8).

De lá para cá, o desafio relacionado ao ensino e prática do jornalismo em âmbito nacional continua latente. Conforme consta no relatório “Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo” (2009, p. 8), a educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século:

A demanda floresceu no caldo de cultura gerado pela industrialização da imprensa. Os jornais deixavam de ser correias de transmissão dos partidos políticos para se converter em empresas auto-sustentáveis. A sociedade requeria profissionais competentes para produzir notícias de interesse coletivo e comentários sintonizados com as aspirações do público leitor (BRASIL, 2009, p. 8).

Este breve histórico dos marcos mundiais e nacionais do Jornalismo, assim como o relato das mudanças ao longo de sua trajetória, teve como objetivo contribuir para as reflexões acerca da sua constituição atual e seus possíveis desdobramentos como campo do conhecimento, ainda, em constante mutação.

2.2 O NEWSMAKING: A PRODUÇÃO DA NOTÍCIA

Em paralelo à trajetória histórica do Jornalismo, como foi abordado no tópico anterior, não se pode deixar de mencionar suas principais teorias, que datam fins do século XIX até a atualidade. As teorias exemplificadas aqui remetem às conceituações adotadas por Nelson Traquina (2005, p. 145-201), no livro “As Teorias do Jornalismo”. A Teoria do Espelho, surgida por volta de 1850, considera “que as notícias são como são porque a realidade assim as determina” e entende o jornalista como um “comunicador desinteressado”. O *Newsmaking*, idealizado após um século, por volta de 1950, considerado oficialmente a primeira teoria do Jornalismo, concebe que o processo de produção da informação passa por uma série de escolhas. Já a Teoria Organizacional insere o jornalista no contexto da organização para qual trabalha e engloba fatores que promovem o conformismo com a política editorial da empresa, ou seja, coloca a cultura organizacional em detrimento da cultura profissional. Daí em diante, outras teorias ganham notoriedade, como: Ação Política,

Construcionistas, Estruturalista, Interacionista que não cabem ser exemplificadas neste estudo.

Como este trabalho parte da análise do modo de produção, ou seja, do modo de fazer jornalismo em um projeto de comunicação e educação, destaca-se aqui o conceito de *newsmaking* ou produção da notícia. Para discorrer sobre os modos de fazer notícia, é preciso entender: afinal, como é feita ou que características devem ter as reportagens de um projeto de comunicação e educação? Hernandez (2006, p. 24) define a notícia como uma hierarquização de fatos, fruto de uma visão de mundo, “dentro de um objetivo de despertar curiosidade, crenças, sensações e ações de consumo do próprio meio de comunicação”, por outro lado, sob pressão da hora do fechamento, a notícia pode surgir a qualquer momento e, portanto, “diante da imprevisibilidade, as empresas necessitam colocar ordem no tempo e no espaço”.

Esta realidade vai ao encontro do que Adghirni e Pereira (2005, p. 7) afirmam em relação ao atual modelo de produção de notícias predominante, o que os franceses chamam de *journaliste assis* ou *jornalista sentado*. O termo é utilizado para designar um jornalismo direcionado ao tratamento de uma informação que não é coletada pelo próprio jornalista e, por este motivo, a figura do *jornalista sentado* adaptou-se muito bem às condições de produção para o digital. “Como repórter de notícias em tempo real, ele é responsável pela transposição para a web de material informativo produzido por outros meios, sejam eles jornalísticos ou não” (ADGHIRNI; PEREIRA, 2005, p. 7). Em outras palavras, “a noticiabilidade está diretamente relacionada com os processos de rotinização e estandardização das práticas produtivas” (VIZEU, 2003, p. 82).

Na produção de notícias, temos, por um lado, a cultura profissional; e, por outro lado, as restrições ligadas à organização do trabalho sobre as quais são criadas convenções profissionais que definem a notícia e legitimam o processo produtivo, desde a captação do conhecimento, passando pela produção, edição até a apresentação. Resultado: estabelece-se assim um conjunto de critérios de relevância que definem a noticiabilidade de cada acontecimento. Ou seja, sua capacidade para ser transformado em notícia (VIZEU, 2003, p. 83).

Vizeu (2003, p. 82-85) enfatiza que a produção diária da informação, passa pelas seguintes fases: a captação, a seleção e a apresentação. Na primeira fase, o componente fundamental são as fontes (pessoas ou agências de informação). Já a

segunda se desenvolve ao longo de todo ciclo de trabalho, realizado em diferentes etapas, desde as fontes até o redator e editor. A terceira constitui o processo final da notícia. Porém, essas fases não se bastam por si só, pois, conforme relata Vizeu (2005, p. 126-143), o trabalho do jornalista é orientado pelos seguintes valores: o *ethos*, a liberdade e a objetividade. Enquanto o *ethos* é a “maneira de como se deve ser (jornalista)/estar (no jornalismo)”, a liberdade tem como pano de fundo a relação entre jornalismo e democracia; a credibilidade que leva a verificação dos fatos e avaliação das fontes de informação e a importância da exatidão/verdade da informação. Já a objetividade, tem sido objeto de discussão, crítica e má-compreensão em função de seu caráter subjetivo, reconhecido por muitos autores. “(...) a objetividade é (...) uma série de procedimentos que os membros da comunidade interpretativa utilizam para assegurar uma credibilidade como parte não-interessada e se protegerem contra eventuais críticas ao seu trabalho” (VIZEU, 2005, p. 135).

A obra “Os truques da mídia”, de Nilton Hernandes (2006, p. 52-73) discorre sobre as estratégias de gerenciamento de atenção do público utilizadas na rotina de trabalho do jornalista para reter e fidelizar os espectadores: arrebatamento, sustentação e fidelização. A primeira está relacionada às sensações, ao que instiga a curiosidade, o “querer-saber” do público, envolvendo questões de expressão que ativam os sentidos, como contrastes e simulações. Os recursos utilizados nesse tipo de estratégia recorrem a imagens com cores fortes, utilização de infográficos, narração tensa (chamada ou o texto da reportagem), grande número de cortes de uma cena de pequena duração. Já a estratégia de sustentação mobiliza os afetos do público por meio do conteúdo da notícia, em outras palavras, faz o público ver e/ou saber sobre o que está sendo falado. Neste caso, o tempo da reportagem, os personagens que geram identificação no público, o efeito de atualidade são características levadas em conta. Por fim, a estratégia de fidelização utiliza de instrumentos para cativar o público com o objetivo que mantenham uma relação contínua com o meio. Nesse caso, a edição é pensada não apenas para manter o sujeito bem informado, mas também para ser vibrante, chamativa, agradável.

É inegável que essas estratégias, por sua vez, acabam por influenciar os critérios que definem a importância de uma notícia e podem variar de acordo com a empresa jornalística. No caso do Manual da Folha de S. Paulo (2005, p. 43), esses

critérios são: ineditismo (a notícia inédita é mais importante que a já publicada); improbabilidade (a notícia menos provável é mais importante do que a esperada); interesse (quando mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ele é); apelo (quanto maior a curiosidade que a notícia possa despertar, mais importante ela é); empatia (quanto mais pessoas puderem se identificar com o personagem⁵ da notícia, mais importante ela é); proximidade (quanto maior a proximidade geográfica entre o fato gerador da notícia e o leitor, mais importante ela é). Abre-se aspas aqui apenas para ressaltar que este último conceito tem-se tornado relativo, segundo autores da cibercultura, em função da intensa globalização. O manual ainda cita que as reportagens devem atender às necessidades de informação de seus leitores e que se essas mudam, “o jornal participa de modo ativo desse processo” (Manual da Folha de S. Paulo, 2005, p. 43).

É importante ressaltar que tais critérios são também influenciados pela visão institucional das empresas. Segundo Breed (1993, p. 157-61 apud VIZEU, 2003, p. 79) há seis motivos que fazem com que os jornalistas se conformem com a política editorial da organização: a autoridade institucional e as sanções; os sentimentos de dever e estima para com os superiores; as aspirações à mobilidade profissional; a ausência de fidelidade de grupo contrapostas; o caráter agradável do trabalho e, por fim, o fato da notícia ser transformada em valor.

Portanto, o jornalista carregando “(...) uma grande parcela de subjetividade em suas ações” (VIZEU, 2008, p. 37), deve pautar-se nos valores-notícia, ou seja, nos critérios de relevância que perpassam por todo o processo de produção até a apresentação da notícia e que definem “quais os acontecimentos são suficientemente interessantes, significativos e relevantes para serem transformados em notícia” (VIZEU, 2003, p. 82), com enfoque na “notícia/valor público”, ao invés da “notícia/mercadoria”.

O jornalista diante dos valores-notícia, políticas editoriais/institucionais e até frente a sua própria subjetividade está literalmente num “fogo cruzado”, em meio a mudanças afins à sua rotina de trabalho e novos rumos do fazer jornalismo. Apesar de a informação chegar mais facilmente ao jornalista por meio dos aparatos tecnológicos, por outro lado, os cuidados em relação aos critérios de valor e de

⁵ Termo utilizado no telejornalismo para fazer menção à sonora/fonte, ou seja, a pessoa entrevistada na reportagem. Ressalta-se que o termo “personagem” em TV remete a ficção – pessoas que simulam, atuam ou fazem parte de uma cena que não corresponde à realidade.

apuração da notícia devem ser redobrados. Como consequência, no fervor da agilidade e do “quem cobre primeiro”, a incidência do erro “passa a ser incorporada como fato rotineiro, quase naturalizado, desprezando, em muitas ocorrências denunciadas pelas redes sociais, qualquer justificativa ou explicação” (LIMA; CAETANO, 2015, p. 74). Fato é que enquanto o jornalismo for exercido pelo homem e não pelas máquinas (assim especula-se), sem dúvida, o erro será inevitável, mas é importante atentar para os processos que antecedem o erro. É no campo da produção da notícia, pautado pelo imediatismo, que os valores encontram terreno para se manifestar. É nesse mesmo lugar que as escolhas individuais do jornalista e do seu modo de produção/fazer jornalístico pautam o que será de conhecimento do coletivo/sociedade. A partir dessa reflexão, o próximo tópico dedica-se a compreensão do campo de trabalho do jornalista do século XXI.

2.3 O JORNALISTA E O MUNDO DE TRABALHO

As transformações inerentes ao jornalismo não são de hoje. O campo profissional encontra-se em um terreno movediço, pautado pelo imediatismo, pelo efêmero, pela falta de engajamento e pela valorização do aparentar “ser” em detrimento do “ser”. A notícia é cada vez mais imediata, ou seja, o novo de hoje já fica ultrapassado em um estalar de dedos. A velocidade e o inédito são características sim do jornalismo, mas a liquidez como os fatos se desfazem é algo latente na atuação profissional. As questões do tempo, da qualidade e tratamento do imenso fluxo de informações, das relações de mercado, das questões institucionais, estão, sem dúvida, entre os maiores desafios atuais do jornalista.

Para refletir sobre esses questionamentos, destaca-se o posicionamento crítico de Fígaro (2013, p. 14) em relação aos meios de comunicação e às mudanças no mundo de trabalho do jornalista. Para a autora, o jornalista é um mediador e as empresas exigem que este profissional atue em multiplataformas e tenha domínio sobre aspectos estéticos e de conteúdo, tendo “noções de marketing e de administração”. Por outro lado, Nonato (2013, p. 145) enfatiza que cabe ao jornalista ser “capaz de atuar no campo da comunicação de maneira integrada, articulando diferentes mídias e linguagens da comunicação a partir de uma sólida formação humanística”.

Já Meditsch (1997, apud MORETZSOHN, 2007, p. 124) sustenta que, além de produzir conhecimento de forma peculiar, o jornalismo também o reproduz de modo específico, de acordo com a função de comunicação que lhe é inerente. “Com isso (...) contesta a ideia de transmissão de conhecimentos, falseadora por sugerir implicitamente a possibilidade de uma mediação sem a interferência do mediador”.

É o que ressalta Hernandez (2006, p. 34) quando afirma que o jornalista permanece neutro na coleta e na apresentação de um conteúdo noticiado, “os adjetivos são evitados. Pessoas, tempo e espaço são bem demarcados. Cede-se a palavra a entrevistados, o que cria a ilusão de situações ‘reais’ de diálogo” e, exemplifica:

Do ponto de vista analítico, mais relevante do que discutir se um texto disse ou não a verdade é notar que cada elemento do jornal foi pensado com uma missão: a de fazer parecer real e ser sentido como real. O leitor, o ouvinte, o telespectador ou o internauta não devem desconfiar de que certos aspectos da realidade são silenciados na triagem ideológica para que a ‘densidade de outros’ seja ressaltada. O resultado final apresentado pelos jornais deve ser sentido pelo público-alvo como a própria realidade, e não como uma versão dela (HERNANDES, 2006, p. 28).

Como afirma Marcondes Filho (2002, p. 65), nenhum bom jornalista se firma profissionalmente se não tiver “uma capacidade de discernimento, critérios de julgamento, valores consolidados, em suma uma base intelectual que suporte as turbulências da profissão”. Por outro lado, seria bastante arriscado atribuir ao ensino do jornalismo a responsabilidade de dar conta de todas estas frentes que se colocam postas, no que diz respeito à atuação e modo de fazer jornalismo, mas, evidentemente, é essencial o investimento em uma formação consistente, que prepare o jornalista para a multidisciplinaridade e futuras adversidades e desafios profissionais:

O investimento intelectual no jornalista é o melhor lucro que donos de jornais e escolas podem ter a longo prazo: só isso lhes garantiria um aumento da qualidade e da formação do profissional, tornaria o trabalho jornalístico desses profissionais mais respeitado (inclusive diante das hoje tão sofisticadas manobras de manipulação) consolidaria os bons profissionais no mercado e teria como resultado uma melhora na qualidade das notícias. Só isso também poderia permitir uma certa durabilidade do jornalismo diante da depreciação tecnológica (MARCONDES FILHO, 2002, p. 66).

Nesse contexto, Meyer (2004, p. 244) ressalta que os comunicadores profissionais experimentam uma série de coisas, como tornar o conteúdo o mais chocante e bizarro possível, divulgar informação tão rápido que não sobra tempo para checar os fatos ou ainda “mesclar o conteúdo editorial a publicidade paga ou ao material de assessoria de imprensa, de forma tão imperceptível que o consumidor não tem consciência de estar recebendo uma mensagem comercial”. Porém, o autor admite que embora essas ações, em geral, não sejam realizadas por jornalistas legítimos, “há uma quantidade suficiente de infrações altamente visíveis feitas por jornalistas para que a opinião pública considere a distinção bastante imperceptível”.

Neste sentido, Moretzson (2007, p. 154) critica o ideal da transparência pregado pelo Jornalismo:

[...] de saída, esconde coisas importantes como os interesses empresariais dos próprios jornais e das fontes que os alimentam, e o processo de seleção das informações que nos são oferecidas. Além disso, sugere a necessidade de exposição imediata dos fatos, como se a simples exposição bastasse para esclarecer o público. Principalmente por causa do uso da imagem, remetendo a antiga ilusão de que ‘ver’ é compreender’ (MORETZSON, 2007, p. 154).

Segundo Meyer (2004, p. 239), para preservar as funções de responsabilidade social da imprensa é necessário “parar de dar atenção aos proprietários e investidores e começar a olhar para as pessoas da linha de frente, responsáveis pelo cotidiano da profissão”, entre eles, os jornalistas. Conforme relata Nonato (2013, p. 145), o jornalista ao lidar diretamente com a informação, ocupa o papel de protagonista:

O profissional passou a ter destaque na sociedade da informação e precisou se organizar como categoria, regulamentando a profissão. Ao transmitir a informação, ele auxilia no processo de formação do sujeito receptor, cidadão de uma sociedade democrática, que precisa de subsídios para conhecer a realidade em que vive e sentir-se parte dela. Recebe a informação por fontes oficiais (assessorias de imprensa) e não oficiais; filtra essa informação, que é retrabalhada por ele, e repassada para os leitores dos jornais, revistas e sites (NONATO, 2013, p. 145).

Pereira e Maia (2009, p. 8), por sua vez, consideram que o jornalismo se articula com a noção de interesse público, o que legitima o status do jornalista frente à sociedade. Os autores partem da seguinte premissa:

[...] o jornalista trabalha em função do interesse público; logo tudo o que ele diz é importante; e, por isso, ele não deve ser cerceado, pois isso seria um atentado contra toda a sociedade. Tal silogismo garante ao jornalista um status social extraordinário. Primeiro porque legitima suas ações. Segundo porque lhe permite se posicionar na sociedade como alguém que está acima dos interesses de grupos específicos. Se o jornalista serve à coletividade, ele deve se balizar por valores universais (PEREIRA; MAIA, 2009, p. 8).

Apesar de os autores enfatizarem a importância do jornalista como porta voz do interesse público, há sobre ele uma carga de responsabilidade muito grande. O jornalista nem sempre representa os interesses da coletividade, sobretudo quando está dentro de uma empresa. Para sobreviver no mercado de trabalho, exerce sua profissão dentro das normas institucionais das organizações da qual faz parte. Isso não quer dizer que o jornalista que se adequa à cultura organizacional de uma empresa seja corrompido ou antiético. Ele, assim como os demais profissionais de outras áreas, é inserido em um sistema que é regido por ordens econômicas e de cumprimento de metas. Por vezes, o jornalista exerce funções que atendem a comunicação institucional da empresa, como ações internas e de marketing. E isso não é ruim. É mais um dos atributos que são incorporados ao leque de atividades afins à profissão. O problema é quando o jornalista se vê em confronto com os próprios princípios e deveres inerentes ao Jornalismo.

É o que atenta Grohmann (2013, p. 246) ao afirmar que os jornalistas encontram na sua prática profissional o que não querem, ou seja, valores e práticas que não reiteram os valores deontológicos. “Isto é, o jornalista se ilumina com esses valores, no entanto, não são esses valores que orientam a atividade real de trabalho”. Fígaro (2013) discute justamente as implicações que norteiam mudanças no mundo de trabalho dos jornalistas:

As mudanças nos processos e rotinas produtivas, a concorrência global e as novas demandas dos consumidores têm profundas implicações para os profissionais do setor da comunicação. Implicações que vão do campo ético-profissional ao cultural e pessoal. Elas demandam respostas, gestão e planejamento ao nível político institucional (empresas, sindicatos, Estado, faculdades) (FÍGARO, 2013, p. 12).

Portanto, a preparação para a prática profissional, segundo Meditsch (2010, s/p) deve considerar todas as funções do jornalismo, inclusive seu planejamento e gestão.

[...] e também não apenas a formação de futuros empregados, do setor privado ou público, mas também a capacitação para a sobrevivência como autônomos e para o empreendimento de novos projetos autossustentáveis, com ou sem fins lucrativos. Afinal, o modelo de negócio que historicamente sustentou o jornalismo está fazendo água e é preciso reinventá-lo, e o novo ambiente cultural e tecnológico é um momento extraordinário de oportunidades abertas neste sentido, de que a universidade não pode deixar de participar (MEDITSCH, 2010, s/p).

Por outro lado, a configuração atual do jornalismo está calcada em transformações, a partir dos seguintes processos: competição por novos mercados e mudanças nas condições econômicas da empresa jornalística; embaralhamento entre o jornalismo e outras profissões; enfraquecimento dos sindicatos; redefinição das noções de liberdade de expressão e informação; miscigenação das fronteiras entre público e privado; direito autoral sob pressão; padrões e normas éticas sob pressão; imposições de novas tecnologias e emergência de novos estilos e gêneros (STEENSEN apud ADGHIRNI; PEREIRA, 2010, p. 7).

Tais implicações que se colocam postas na atuação do jornalista indicam que este profissional se encontra em um campo de contradições. Wolton (2006, p. 104) atenta que a falta de reconhecimento, somada aos desafios que lhe são postos no seu dia a dia, reflete-se em incertezas relativas ao campo profissional:

[...] por um lado, a perda de confiança do público que reduziria a legitimidade dos jornalistas (...) por outro lado, a ilusão de que, graças às novas tecnologias, seria possível reduzir o papel dos jornalistas. A prazo, é o estatuto do jornalista, intermediário entre o espetáculo do mundo e o público, que está em causa, na sequência dessa evolução técnica e da crise de confiança do público em relação à profissão. É inútil dizer que uma tal evolução seria catastrófica, tanto para a profissão como para a informação, para o público e para a democracia (WOLTON, 1999, p. 214).

Para o autor (1999, p. 214) quanto mais informação, mais comentários e mais opiniões houver, “mais a função do jornalista como intermediário para selecionar, organizar e hierarquizar a informação se torna indispensável”. Por outro lado, a afirmação: “[...] o jornalismo como um conceito distinto, formado por um conjunto próprio de habilidades e valores, corre o risco de perder sua identidade” (MEYER, 2007, p. 242) reforça a importância da constante “reciclagem” profissional, assim como a adesão de novas competências e habilidades, a começar pela contínua revisão curricular.

Da mesma forma, Lopes (2008 apud COSTA, 2008, p. 13) alerta que é

preciso acompanhar os novos aparatos tecnológicos e adaptar as matrizes curriculares para formar jornalistas preparados para a rotina: “não é rádio, é áudio; não é tele, é vídeo; não é impresso, é texto, é foto; não é internet, é áudio, vídeo, texto e foto (...) Não é jornalismo, é um processo intelectual de mediação cultural”. Sabe-se que este trabalho de revisão das matrizes curriculares do curso de Jornalismo, em âmbito nacional, foi homologado pelo Ministério da Educação, em setembro de 2013, com implementação vigente até final de 2015.

No relatório “Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo”⁶ (2009, p. 14), consta no item I, “Estrutura do curso de Jornalismo”, que o curso “deve ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade”. Este mesmo relatório aponta que cabe ao jornalista o desafio de questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes, ou seja, entender o mundo que o cerca e compreender as motivações, os interesses, as demandas e os códigos do público a que se direciona:

Não é demais acentuar que a nova fisionomia da atualidade coloca ao Jornalismo problemas novos e inesperados. Talvez o mais complexo e desafiador, resida nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo, em geral, e às redações convencionais, em particular (BRASIL, 2009, p. 7).

Conforme ressalta Gramsci (1982, p. 192), filósofo marxista e jornalista de nacionalidade italiana, o princípio, porém, de que o jornalismo deve ser ensinado e “que não é racional deixar que o jornalista se forme por si mesmo, casualmente, por meio da ‘prática’”, é vital e irá se impor cada vez mais, à medida que o jornalismo também se tornar uma indústria mais complexa e um organismo civil mais responsável.

Isso leva a crer que somente o investimento no ensino sólido – que forme jornalistas capazes de produzir conteúdos noticiosos críticos que provoquem a mobilização e o diálogo – pode levar à adequada utilização da técnica e, por consequência, viabilizar uma prática profissional responsável, consciente e cidadã.

⁶ Portaria Nº 203/2009. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/educacao/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Essa reflexão remete a uma questão fundamental no jornalismo apontada por Moretzsohn (2007, p. 17): explorar as possibilidades de o jornalista superar, no contexto mesmo de suas rotinas profissionais, o caráter imediato dos fatos para oferecer ao público elementos de reflexão. “Sobretudo no jornalismo televisivo, tão comumente desprezado pela crítica acadêmica como subproduto da indústria do entretenimento”.

Diante das reflexões levantadas, há autores que defendem que numa perspectiva futura, os jornalistas se tornarão indispensáveis, em meio a tantas informações. Wolton (2006, p. 121) é um dos autores que partilha desta ideia e diz que o jornalista ao ter a responsabilidade de informar – sem retomar o discurso dos atores políticos, e ao mesmo tempo, não se autoproclamar “justiceiro da democracia” – exerce um papel essencial na comunicação política e nas democracias.

Já outros estudiosos, fazem uma alusão pessimista em relação ao futuro do Jornalismo. É o caso de Marcondes Filho (2002, p. 146), que afirma que o volume de dados circulantes leva a crer que “no futuro os jornalistas se tornem dispensáveis, pois as pessoas terão critérios, discernimento e desenvoltura para pesquisar, localizar e utilizar de toda a informação necessária a sua vida”. O autor é enfático ao afirmar que caso os jornalistas sobrevivam, estes serão “técnicos em documentação”. Entre os prognósticos apresentados pelos autores, alguns mais otimistas e outros nem tanto, vale ressaltar que o “nó” a ser desatado quando se fala nas mudanças no mundo de trabalho do jornalista, se encontra justamente em cumprir a sua premissa maior – contribuir para a formação do indivíduo – e, assumir, simultaneamente, seu lugar como indivíduo inserido em uma trama cultural que impõe valores calcados no mercado, no consumo e nas relações de poder, sem reduzir a profissão à mera tecnicidade. Isso não quer dizer que este profissional esteja em um “beco sem saída”, mas indica que deva percorrer um caminho que coloca em pauta a responsabilidade pela formação pública como eixo norteador e inerente a sua profissão.

2.4 PILARES DE ATUAÇÃO

Para discorrer sobre o panorama de atuação do jornalista – considerando as mutações e contradições inerentes à profissão – optou-se pela definição dos

denominados pilares da prática jornalística: tecnológico, técnico interacional, multidisciplinar e mercadológico, conceitos idealizados especificamente nesta pesquisa. De autoria da pesquisadora da investigação, tais pilares foram concebidos para ilustrar as dimensões da produção da atividade jornalística e suas perspectivas atuais, a partir das leituras de vários estudiosos que discutem os desdobramentos da comunicação, do jornalismo e do mundo de trabalho do jornalista, como: Fígaro (2013), Wolton (2006), Marcondes Filho (2009), Moretzson (2007), Adghirni (2014), Meyer (2007), Vizeu (2003), entre outros.

O pilar tecnológico levanta a necessidade de o jornalista adequar à sua prática profissional o desenvolvimento contínuo de competências técnicas frente às tecnologias, mesmo tendo-se em vista que o trabalho aumentou com o uso das tecnologias digitais *online*, exigindo desse profissional interação com o público e ainda mais agilidade no tratamento da informação no seu dia a dia profissional. O próprio relatório “Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo” (2009, p. 16) ressalta a importância da preparação de profissionais para atuar em um contexto de mutação tecnológica constante no qual, “além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecer os seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente”.

É, sem dúvida, fundamental, ter conhecimento sobre as interfaces tecnológicas que facilitam os processos de trabalho. Por outro lado, vale ressaltar que a tecnologia por si só não basta. Conforme ressalta Wolton (2006, p. 109) caberá aos jovens, “ao ingressarem nessas formações, fazer com que os conteúdos evoluam e, sobretudo, perseguir uma reflexão crítica que vai além das ferramentas que lhe são propostas”. Em relação à atuação do jornalista, o autor parte da seguinte compreensão:

Refletir sobre a heterogeneidade social e cultural é extremamente difícil, pois isso não depende somente dos captadores das ferramentas utilizadas, mas também da forma como os profissionais as utilizam, ou seja, depende do trabalho dos jornalistas. Estes são, com efeito, personagens centrais da modernidade. Isso traz concretamente problemas de competência, status, remuneração, formação...Na falta de um comando humano, os sistemas de informação suscitarão resultados inversos aos objetivos perseguidos (WOLTON, 2006, p. 121).

Assim como enfatiza Wolton (2006), Moretzson (2007, p. 258) afirma que nenhuma tecnologia é capaz de alterar as relações sociais, pelo contrário, “são as

relações sociais, a luta política, os conflitos e contradições historicamente determinados que vão conformar a utilização dessa tecnologia”.

Como consequência do processo de informatização da atividade, “a vida de jornalistas tem se tornado cada vez mais difícil. O trabalho aumentou, o contingente foi reduzido, as responsabilidades se tornaram mais individuais” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 56). Como observa Wolton (2006, p. 45), cabe ao jornalista permanecer “em seu espaço simbólico, sair das *news*, buscar as chaves de compreensão dos acontecimentos, ou seja, encontrar a densidade da história por trás da força dos acontecimentos”.

O segundo pilar, a dimensão técnico interacional, atenta para a competência técnica do jornalista em produzir conteúdos noticiosos para mídias diferenciadas: impresso, web, televisão etc. Como sinaliza Fíguro (2013, p. 14) as empresas “requerem um profissional com habilidades em multiplataformas, com destreza no uso da língua e das linguagens para produzir enunciados de acordo com os requisitos das diferentes plataformas e dos objetivos de consumo”. Tendo em vista que é da habilidade do jornalista transformar conteúdos noticiosos em diferentes linguagens, é importante considerar que no cenário atual, o eixo norteador da produção de pautas e notícias está embasado na interatividade com os diversos públicos, sob as interfaces tecnológicas. Este profissional ao lidar com os múltiplos sentidos produzidos pelas diferentes mídias, se vê desafiado a construir ferramentas para “falar a língua” dos públicos segmentados, os quais se disseminam em redes com interesses, mídias e linguagem diferenciadas. Entender como estas redes se constituem e como são sensibilizadas pelas mídias é mais uma competência a ser constantemente desenvolvida pelo jornalista. Isso requer do profissional tanto o exercício da pesquisa, quanto o seu envolvimento com sistemas (programação), pois a partir de dados pode identificar o público-alvo e suas demandas e, assim, desenvolver mecanismos de diálogo com a audiência, interagindo, por exemplo, com educadores e educandos nos casos relacionados a projetos de comunicação e educação.

Já o pilar multidisciplinar abarca as competências do jornalista em tratar de assuntos de diferentes especialidades, tendo em vista que é da sua *práxis* saber produzir conteúdos de diversas áreas do conhecimento: marketing, economia, tecnologia da informação, engenharia, educação etc. Por outro lado, o jornalista está

sujeito a tratar uma pauta sem a devida importância, negligenciando ou tratando superficialmente determinados assuntos dos quais tem pouco conhecimento. Conforme atenta Meyer (2007, p. 252), “(...) o aforismo de ‘um bom repórter é bom em qualquer lugar’ não se aplica mais quando a reportagem usa conhecimentos especializados”, o que leva a crer que o jornalista tem o compromisso de, no seu dia a dia, adaptar e renovar a sua prática profissional, assim como investir continuamente na sua própria formação. O grande impasse está justamente em conciliar seu aprimoramento profissional em meio a uma rotina de trabalho que demanda sua dedicação integral, em corporações que nem sempre valorizam a formação continuada de seus funcionários.

O último pilar, mercadológico, visa abarcar as demandas institucionais e de mercado. Inevitavelmente, como a maior parte dos jornalistas está incorporada a organizações, por consequência, está também submetida a metas e interesses corporativos e comerciais. Na investigação realizada pela pesquisadora Roseli Fígaro (2008) com comunicadores de grandes empresas de comunicação brasileira⁷, a autora destaca que o mercado de trabalho quer um profissional multiplataforma e com noções de marketing e de administração, “visto que se prioriza a visão de negócios/mercadoria já inserida no produto cultural, por meio do tratamento dados as pautas e a segmentação do público” (FÍGARO, 2013, p. 14).

Ao priorizar a visão de negócios, muitas empresas de comunicação configuram um modo de fazer jornalismo balizado nas métricas (alcance de audiência), ou seja, estão mais preocupadas com as sensações e emoções provocadas por produtos jornalísticos que geram lucros, do que em fazer um jornalismo comprometido efetivamente com as causas sociais.

É, portanto, difícil pensar no fazer jornalístico voltado exclusivamente à sociedade em geral, que não seja pensado em um público segmentado e que não reflita os interesses institucionais. Para Nonato (2013, p. 146) as empresas estão muito ligadas ao sistema capitalista e a globalização e, portanto, o jornalista é “uma peça dentro do processo, cada vez mais sufocado, cada vez mais raro nas redações”. Esse profissional moldado por regras de mercado inevitavelmente produz notícias norteadas pelas estratégias das próprias corporações de comunicação.

⁷ Resultados da pesquisa disponíveis no livro: FÍGARO, R. **Relações de comunicação no mundo de trabalho**. São Paulo: Annablume, 2008.

Na década de 30, Gramsci (1982) na obra “Os intelectuais e a organização da cultura” refletiu sobre a relação jornalismo/mercado:

Ademais, é impossível falar de negócio jornalístico e editorial sério se não existir este elemento, a saber, a organização do cliente, da venda; tratando-se de um cliente particular (pelo menos em sua massa), há necessidade de uma organização particular, estreitamente ligada à orientação ideológica da "mercadoria" vendida. E uma observação generalizada a de que, num jornal moderno, o verdadeiro diretor é o diretor administrativo e não o diretor da redação (GRAMSCI, 1982, p. 164).

A discussão levantada por Gramsci (1982) aflora alguns questionamentos relacionados ao jornalismo e suas implicações no mercado de trabalho. Longe de estabelecer qualquer antagonismo entre o Jornalismo e a Publicidade e também sem a intenção aqui de enfatizar as diferenças entre esses dois campos do saber da área de Comunicação Social, ressalta-se, que, nos processos seletivos, os jornalistas são bem vistos (pela associação estabelecida entre a profissão e exercício crítico), porém, os publicitários acabam sendo, por vezes, mais benquistos, pois trabalham com a emoção, com o foco em atingir o público (cliente), principal demanda das empresas. Isso leva a crer que o jornalista também precisa desenvolver capacidades relacionadas à criatividade e à inovação para permanecer no mercado de trabalho, porém, essa se torna uma exigência difícil de ser cumprida. O jornalista aprende durante toda a vida acadêmica a ser neutro, imparcial, objetivo, por outro lado, na prática, o trabalho exige o desenvolvimento de habilidades que envolvem criação, liberdade, parcialidade e, é aí que o objetivo muda: da neutralidade (imparcialidade) à criação (capacidade persuasiva).

Moretzson (2007, p. 134) sinaliza que o jornalismo se condena ao mundo das aparências e “passa a forjar uma realidade adequada aos cânones ideológico-industriais que conformam as rotinas de produção”, enquanto Hernandez (2006, p. 25) ressalta que mesmo submetidos aos valores institucionais, o jornalista ainda assim elege e prioriza aquilo que se considera ser notícia. É o que autor traz como reflexão quando afirma que a seleção de um fato aponta a existência de uma visão de mundo: “tornar algo visível, presente, é, antes de tudo, determinar-lhe valor. Significa, simultaneamente, omitir ou esquecer outros aspectos envolvidos” (2006, p. 24). Mesmo diante do fato de que os jornalistas não produzem textos sem que estejam inseridos em uma visão de mundo, Hernandez (2006, p. 36) ressalta que

não se pode, no entanto, desvalorizar a atividade jornalística, taxando-a como um “mal” à sociedade:

Inicialmente porque a atividade jornalística não envolve apenas os grupos dominantes. Há jornais de ONGs, sindicatos, partidos políticos. Jornais garantem a circulação de pontos de vista diferentes sobre as ações humanas, e é esse conflito que é base das sociedades que se querem democráticas (HERNANDES, 2006, p. 36).

Este panorama leva a crer que vive-se uma ruptura histórica no modo de fazer jornalismo, o que demanda uma revisão das práticas jornalísticas que perpassa pelos quatro pilares de atuação, com enfoque, neste estudo, em particular, no pilar multidisciplinar, pautado nos estudos da interface comunicação/educação, que serão aprofundados no capítulo a seguir, a partir da compreensão que o foco na formação humanística e na educação para a autonomia, garante ao jornalista mais condições de criar seus próprios caminhos e possibilidades diante das limitações da vida profissional.

A partir do entendimento de que a pesquisa está inserida na área de intervenção produção midiática (SOARES, 2014), a qual contempla os produtos produzidos pelos veículos de comunicação considerando ainda o parâmetro educacional e, que, por consequência, abrange o fazer jornalístico, as reflexões a seguir serão norteadas pela compreensão de que o jornalista é um agente cultural fundamental na construção da interface comunicação e educação.

Considerando os pilares de atuação indicados neste capítulo, é inegável que a compreensão do modo de fazer o jornalismo (incluindo suas mutações e permanências) perpassa pela análise da conjuntura cultural contemporânea e pelos fenômenos de comunicação em meio à globalização. Quando o jornalista apreende as mediações culturais, isto é, tudo aquilo que influencia a maneira como o indivíduo vai receber e reelaborar as mensagens que o atingem, ele, por sua vez, reelabora o seu exercício profissional e, à medida que se transforma, o seu papel também muda perante a sociedade. Portanto, a relação cultura, jornalismo e comunicação, aprofundada nesse capítulo, teve o intuito de chamar a atenção para a figura do jornalista e as implicações decorrentes do trabalho exercido por esse profissional na sociedade.

3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

É possível notar, nos dias de hoje, o estreitamento cada vez mais acentuado entre os campos da Comunicação e da Educação por meio do desenvolvimento de propostas de interface – idealizadas por iniciativas do governo, de empresas de segmentos variados e do terceiro setor. Porém, ter o entendimento dos avanços e das limitações de cada uma dessas áreas do conhecimento é essencial à compreensão do universo de suas possibilidades de interface. Na Comunicação, o jornalista, frente a inúmeros fatores, como imediatismo da cultura pós-moderna, novas tecnologias, público segmentado, mercado de trabalho competitivo etc, é desafiado a todo o momento a se adequar às novas demandas da profissão, “reinventando” um novo modo de fazer jornalismo. Já a Educação, apesar dos avanços no que diz respeito às metodologias de ensino e uso de tecnologias em sala de aula, ainda apresenta certa resistência na utilização dos/com/para/pelos meios na escola quando retira, por vezes, do aluno, seu potencial de produção de conhecimento, frente às vigentes mudanças culturais.

Entendendo que pensar a relação entre a comunicação e educação e seus papéis como difusoras de valores hegemônicos é indispensável à configuração das sociedades atuais e, que, é fundamental não somente compreender de que forma estes campos do conhecimento se entrelaçam, mas também como os profissionais envolvidos atuam em conjunto em propostas com iniciativas que buscam aproximar estas áreas do saber, este capítulo propõe aprofundar conceitos que resgatem a origem, a aproximação e a mediação da comunicação e educação com o objetivo principal de discorrer sobre o campo no qual se insere o jornalista e sua atuação frente à propostas de comunicação e educação, na área de intervenção da educomunicação denominada por Soares (2014) de produção midiática.

3.1 UM CAMPO DE APROXIMAÇÕES

Não é de hoje a relação estabelecida entre os campos de comunicação e educação. Segundo Soares (2011), na América Latina, as primeiras experiências que envolveram estes campos, aconteceram no período de 1945 a 1964, como resistência aos regimes ditatoriais e, se fundamentaram mais na pedagogia freireana

e nos movimentos populares (centros de educação popular, igrejas, movimentos de educação de base) do que no sistema educacional formal. O autor afirma ainda que a proposta desses movimentos era problematizar a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana das comunidades e instigar uma visão crítica, por meio de dispositivos expressivos e dialógicos.

Para Soares (2011), a implantação de projetos na área da educação para a comunicação em território latino americano se deu por meio de contribuições teórico-práticas de Célestin Freinet e Paulo Freire, filósofos da educação e, de Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún, autores da comunicação, que tinham seus referenciais teóricos embasados na formação crítica e dialógica do sujeito.

No Brasil, Dalla Costa (2008, p. 98) afirma que as investigações sobre as inter-relações entre os campos comunicação e educação “ganham consistência a partir da segunda metade do século XX, em especial após a popularização das emissoras de rádio e de televisão e a criação dos cursos de Comunicação Social”. No artigo “A Indústria Cultural e a produção de programas denominados educativos”, a autora apresenta reflexões resultantes de sua pesquisa de pós-doutorado realizada em Paris e, observa que na França, projetos de comunicação e educação são idealizados nas escolas ou nas televisões como propostas de participação democrática, ao passo que no Brasil são criados no âmbito dos movimentos sociais e populares e “têm inicialmente o objetivo de conscientizar a população sobre as possibilidades de manipulação de opiniões da mídia de uma maneira geral” (DALLA COSTA, 2008, p. 3).

Citelli (2002, p. 153) observa que a relação entre estas áreas do conhecimento tem mobilizado esforços de várias entidades governamentais e não governamentais em todo país – instituições acadêmicas, religiosas, organizações da sociedade civil e movimentos populares – que buscam implantar ações com o objetivo tanto de pesquisar e refletir teoricamente sobre a inter-relação comunicação/educação, como “também de implementar novas metodologias e práticas capazes de formar competências para a realização de produtos culturais apoiados nas linguagens dos meios”.

Não se pode negar, por outro lado, que mesmo diante de projetos de comunicação e educação que visam à formação crítica frente aos meios, como o objeto de estudo desta pesquisa, o *Televisando*, é possível observar algumas

contradições, como precariedades no que diz respeito ao acesso às tecnologias na educação e políticas públicas pouco efetivas:

Enquanto o próprio governo federal divulgava a formação de educadores e crianças por meio de programas específicos veiculados pela TV, os dados (Folha de S. Paulo, 1/5/2000) mostravam que 63 mil escolas (34,5% do total) não dispunham de energia elétrica. Menos de oito em cada cem estabelecimentos de ensino fundamental tinham equipamentos para atividades pedagógicas, como laboratórios de ciências ou de ciências ou de informática. E apenas três de cada cem escolas tinham acesso à internet (FONTE; LOREIRO, 2003, p. 48).

Esta realidade é de fato muito preocupante, tendo em vista a importância da escola como instituição de direito público voltada à formação e ao aprendizado:

A escola representa um campo de possibilidades e desafios que podem abranger desde o aprendizado de questões operacionais afeitas as novas tecnologias, até a análise crítica das mensagens de massa, indo à discussão de temas mais complexos como os das variadas significações produzidas pela comunicação na sociedade moderna até o repensar dos próprios modelos didático-pedagógicos (CITELLI, 2002, p. 153).

Em contrapartida, Borges (2012, p. 19) chama a atenção para uma questão problemática da educação:

As inúmeras mudanças culturais e avanços tecnológicos que a sociedade vem atravessando não mudaram, ou mudaram pouco, a forma com que a escola e os professores têm lidado com tantos elementos que condicionam o ensino e a aprendizagem. A dinâmica da maioria das escolas é a mesma de décadas, ou até de séculos atrás, e isso se deve, em parte, a dificuldade das escolas para integrar os bens culturais produzidos pela mídia, aos bens culturais produzidos e perpetuados há anos pelo sistema educacional (BORGES, 2012, p. 19).

De fato, a sociedade pós-moderna configura constantes mutações no que diz respeito aos novos formatos de interação, modos de vida, hábitos, tecnologias etc, o que exige esforços tanto da comunicação quanto da educação em acompanhar, se adaptar e se transformar continuamente em meio a toda trama cultural. Tendo em vista que representam instituições indispensáveis à vida em sociedade, Soares (1999, p. 48) destaca que enquanto a Educação organiza os processos que incluem a socialização dos membros das comunidades no contexto de suas respectivas culturas, a sistematização, operacionalização e avaliação do conhecimento, a Comunicação existe para a sistematização e a transmissão de informações, a

criação de ambientes de entretenimento, a circulação de mercadorias e a prestação de serviços. Mesmo assumindo papéis diferenciados, vale ressaltar que é fundamental que estas áreas do conhecimento considerem suas convergências e divergências, para que constituam juntas “um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2009, p. 21).

Portanto, conforme afirma Martín-Barbero (2014, p. 53), somente ao assumir os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá “interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico”. O autor também comenta que a crise que padece o sistema escolar na América Latina, ainda não foi notada pelo governo, e exemplifica:

[...] a educação já não é concebível a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma era informacional na qual ‘a idade para aprender são todas’, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios, e especialmente a internet (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121).

É evidente que esta transformação frente aos novos formatos de aprendizado requer uma mudança de comportamento e quebra de paradigmas que partam justamente da Comunicação e Educação, como instituições implicitamente vinculadas à formação da sociedade.

Para tanto, é preciso superar alguns estereótipos. Da mesma forma que há uma visão predominante da relação verticalista professor – aluno, a mídia, por vezes, acaba reproduzindo e reforçando padrões verticalistas na relação jornalista – sociedade (público-alvo/audiência), em especial nos países poucos desenvolvidos, com sociedades ainda pouco “politizadas” para os meios. É o que afirma Soares (2011, p. 37), ao relatar que o maior obstáculo na relação Comunicação e Educação é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos que, é reforçada, por outro lado, “pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e

receptor”. Ou seja, colocar a escola numa ponta mais rígida, fora do seu tempo e do ritmo dos jovens e crianças em oposição a uma mídia flexível, horizontal, interativa e atual, é, portanto, bastante relativo.

Obviamente, não cabe somente à educação adotar ações transformadoras, que promovam ambientes abertos e reflexivos dentro e fora de sala de aula. À comunicação também compete a responsabilidade pelo processo formativo, assim como a criação e implementação de ações que promovam o diálogo com a escola e seus atores envolvidos. De nada adianta fazer a sua parte como instituição difusora de valores formativos, se não está aberta para compreender o universo da cultura escolar e suas particularidades e linguagens, totalmente divergentes das quais está acostumada a lidar usualmente.

Longe de qualquer determinismo, é preciso superar o idealismo em relação à interface entre a comunicação e a educação frente às dificuldades relacionadas às restrições institucionais, contexto social precário do qual fazem parte as crianças e jovens das escolas públicas e formação defasada do professor e do comunicador. É fundamental não somente o investimento em políticas públicas que priorizem a qualidade da educação, mas também um esforço dobrado por parte dos agentes envolvidos, educadores e comunicadores (entre eles, os jornalistas) na busca pela desconstrução de seus próprios valores enraizados e total abertura e flexibilidade para o diálogo e mudanças.

Nesta pesquisa, uma atenção especial é dada a atuação do jornalista neste contexto de interface da comunicação e educação. Tendo-se em vista que este profissional está inserido na Comunicação, e que esta área do conhecimento, por sua vez, encontra-se em mutação – contínua adequação às novas tecnologias, às novas formas de interação com o público, às novas formas de produção de conteúdo etc – o jornalista se vê inserido num campo “movediço” (como já foi falado no capítulo 2) caracterizado pelo descompasso entre o ritmo da academia e a prática profissional, dificuldade de definição do campo e adaptações dentro do mercado de trabalho. Diante destas reflexões, é possível afirmar que estes campos do conhecimento, cada qual com a sua “crise de identidade”, estão, no cenário atual, num contínuo enfrentamento: ora dialogam, ora imobilizam um ao outro. Esse espaço de encontro de ambas as áreas provoca uma sensação de falta de

pertencimento, o que se reflete na constituição identitária dos sujeitos envolvidos: jornalistas, educadores, educadores e alunos.

Haroche (2008, p. 123) faz uma releitura do conceito de “liquidez”, termo idealizado por Bauman (2001) no livro “Modernidade Líquida” e, atenta que as sociedades contemporâneas, sob o impacto da globalização, tendem a se transformar de maneira contínua, balizadas por valores efêmeros e superficiais. Por consequência, as configurações do mundo de hoje afetam o modo de fazer jornalismo, que se recicla e se reinventa a cada dia. Ou seja, atingem diretamente o trabalho dos jornalistas, que como sujeitos pós-modernos com “identidades líquidas”, na busca pelo próprio reconhecimento de si, necessitam acompanhar e se adaptar a essas transformações culturais.

Nesse contexto, a Comunicação e a Educação estão passando por uma transição, que a priori, não tem data para acabar. Isso gera, como toda mudança, melhorias, mas também muitas incertezas e a necessidade de uma contínua revisão de suas práticas, assim como a implementação de ações imediatas de adaptação e incorporação de novos modelos comunicacionais e educacionais. Colocar em prática tudo isso é de fato um grande desafio. Porém, é relevante observar que compreender as limitações de cada uma dessas áreas, em particular, do Jornalismo, como subárea da Comunicação, enfoque desse estudo, é dar um importante passo em direção à transformação rumo a um modo de fazer jornalismo aliado às propostas de interface comunicação/educação.

3.2 INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Como foi retratado no tópico anterior, as atuais tendências relacionadas à integração das tecnologias em sala de aula, mediatização do processo ensino aprendizagem, criação de estratégias e metodologias inovadoras que deem conta não só das mudanças vigentes no mundo, mas das crianças e jovens de hoje – cada vez mais conectados e também produtores de conhecimento nas inúmeras interfaces tecnológicas – configuram a emergência de duas áreas de estudo e pesquisa: a Comunicação e a Educação. Conforme definição de Melo e Tosta (2008, p. 49) o campo que une a educação e a comunicação:

[...] representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes e efetivos cidadãos. (...) Este é um campo que abre margens a desafios, pois exige o reconhecimento da mídia “como um outro lugar do saber”, que influencia e condiciona, juntamente com a escola, o processo de formação dos indivíduos (MELO; TOSTA, 2008, p. 49).

Conceitualmente, as áreas do conhecimento que tratam do universo de interface da comunicação e educação são definidas como Mídia-educação e Educomunicação. A primeira, também denominada de educação para as mídias, tem importância cada vez mais significativa no atual contexto de mudanças aceleradas. Esta corresponde à comunicação educacional que “(...) vai se desenvolvendo como uma nova ‘disciplina’ ou campo que vem substituir e ampliar a ‘tecnologia educacional’” (BELLONI, 2009, p. 9). Em contrapartida, a Educomunicação, é consolidada como uma nova área de intervenção e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação. As discussões acerca desse novo campo do saber (consolidado como licenciatura desde 2009) foram aprofundadas no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), especialmente pelos pesquisadores Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelli.

Embora a Educomunicação ainda represente um campo polêmico, em função dos crescentes e emblemáticos debates em congressos de comunicação entre estudiosos que defendem este campo do conhecimento em contraposição a Mídia-Educação e, vice versa, fato é que, aquém das diferenças e similaridades conceituais entre ambas, a preocupação central, neste estudo, quando se trata da interface da comunicação e educação está em levantar reflexões que deem conta dos profissionais que não têm formação nesta área do conhecimento – os jornalistas – mas que estão completamente imersos, nas suas respectivas práticas profissionais, em projetos de comunicação e educação.

Como já mencionado na Introdução, apesar da pesquisa desenvolvida por Ana Gabriela Simões Borges (2012), na sua dissertação de mestrado, “Televisão e Educação: um estudo sobre o Projeto *Televisando o Futuro*”, ter um enfoque diferenciado da presente investigação (voltado para o estudo da formação/mediação do professor em sala de aula), considera-se pertinente destacar que um dos resultados apontados pela pesquisadora indica que o *Televisando* não é um projeto considerado educomunicativo na sua totalidade:

No que se refere à educomunicação, as ações que podem ser consideradas educucomunicativas ainda são minoria e não estão sistematizadas como algo que faz parte da rotina da escola, ou seja, ainda não fazem parte da cultura escolar e nem da cultura das escolas pesquisadas (...). A partir disso, a educomunicação foi até percebida, mas de maneira ainda muito tímida, muito discreta, espontânea e inconsciente, não de forma planejada (BORGES, 2012, p. 92).

Em outro momento da pesquisa, Borges (2012, p. 16), também afirma que os métodos utilizados pelos professores envolvidos no projeto para abordar a televisão na escola, não estão em total consonância com o conceito de educomunicação defendido por Soares (2011) e Citelli (2011) e, justifica:

[...] as ações educucomunicativas e os meios de comunicação (em especial a televisão), apesar de garantirem diversas possibilidades, ainda são pouco ou inadequadamente exploradas no ambiente escolar. Não por culpa ou desleixo dos professores ou da escola, mas por desconhecimento de suas possíveis abordagens (BORGES, 2012, p. 16).

Mesmo diante do que foi levantado pela autora, é possível reconhecer que o *Televisando*, em si, possui uma proposta educucomunicativa, conforme descrição apresentada no site do projeto⁸:

Criado em 2008, o *Televisando* é um projeto de educação e comunicação, que busca promover a reflexão sobre temas sociais relevantes e contribuir para a construção da cidadania. (...) A proposta é colocar a força da televisão a serviço da educação e mobilizar educadores, educandos e familiares para soluções éticas, sustentáveis e transformadoras.

Para fins metodológicos, diante destes apontamentos, este estudo irá se apropriar dos conceitos de Educomunicação para tratar dos principais objetivos desta pesquisa. Soares (2011, p. 36) conceitua esse campo do saber como um conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver “ecossistemas comunicativos, abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas”.

⁸ Site do Projeto Televisando. Disponível em: <<http://www.institutogrpc.com.br/projetos/televisando>>. Acesso em: 12 mar. 2015

É importante ressaltar que Soares (2011, p. 44) empresta o conceito de “ecossistema comunicativo”, idealizado por Martín-Barbero, e a ele atribui um novo sentido para designar um ambiente que promova o diálogo e a reflexão dos indivíduos, por meio de ferramentas da comunicação. Embora o autor reconheça que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mas sim pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento entre os sujeitos, Soares (2011, p. 37) resalta que a educomunicação não emerge espontaneamente, ou seja, precisa ser construída intencionalmente, por meio de ações inclusivas, democráticas, criativas e midiáticas. Coloca-se em destaque esta última categoria por constituir ações que valorizam as mediações possibilitadas pelos veículos de comunicação, que têm como seus protagonistas, os jornalistas. É a partir desse entendimento que se enfatiza a importante contribuição desses profissionais na constituição dos “ecossistemas comunicativos” na sociedade, tendo-se em vista que a educomunicação se caracteriza justamente por criar e desenvolver tais ecossistemas em espaços educativos.

[...] A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer o diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, 2011, p. 45).

Sabe-se que hoje, o público, longe de ser somente um sujeito-receptor, é também um emissor, um produtor de conteúdo e, está cada vez mais em “contato” com os jornalistas, compartilhando fotos, vídeos e informações na sua vida diária em tempo real. Por outro lado, a reflexão que se levanta aqui é: de que forma os jornalistas constroem esses “ecossistemas comunicativos” por meio das reportagens de um projeto de comunicação e educação? O jornalista produz notícias especiais, que de fato favoreçam o diálogo e a crítica entre os diversos agentes imersos na cultura da escola? Ele promove na sua rotina de trabalho a participação de educadores, crianças e jovens como produtores de conteúdo?

Essas indagações refletem o que Gómez (2014, p. 33) afirma ser o maior desafio contemporâneo: formar o público para assumir-se como emissor e interlocutor. Nas palavras do autor, “se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção

criativas”. Esta afirmativa vai ao encontro do conceito de “ecossistema comunicativo”, proposto por Soares (2011), tendo em vista que a construção de ambientes formativos e dialógicos necessita de um interlocutor, que, neste estudo, coloca em destaque a figura do jornalista.

Soares (2011, p. 48) levanta a importância das ações que levam às práticas educacionais, denominadas “áreas de intervenção”, a destacar: 1) educação para a comunicação (volta-se para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade, é caracterizada pela implementação de projetos de mídia-educação); 2) expressão comunicativa através das artes (formas de manifestação artística na comunidade educativa); 3) mediação tecnológica nas práticas educativas (caracteriza-se pelo acesso e uso democrático da tecnologia na cultura escolar); 4) pedagogia da comunicação (refere-se às ações na educação por meio de projetos da escola); 5) gestão da comunicação nos espaços educativos (volta-se para o planejamento e execução de projetos referentes às demais áreas de intervenção, no intuito de promover espaços de convivência e uso das tecnologias); 6) reflexão epistemológica (trata-se do estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação). Mais recentemente, no artigo “Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação” (2014, p. 138), Soares faz menção a mais uma área de intervenção, denominada produção midiática, a qual contempla ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional.

Embora se reconheça que a área de intervenção reflexão epistemológica possa ser considerada para o estudo, por levar em conta a sistematização de experiências da inter-relação comunicação e educação e a coerência entre a teoria e a prática, a presente pesquisa se ancora fundamentalmente, na área de produção midiática.

Nesta investigação, opta-se pela análise que parte do lado da produção midiática, do mundo de trabalho do jornalista, a partir da hipótese de que este profissional tem um importante papel na produção de significados em sala de aula, na construção de ecossistemas comunicativos, mas, que, por outro lado, não se vê como um dos principais sujeitos envolvidos no processo de mediação de comunicação e educação. Entendendo o importante papel do jornalista como agente mediador entre a escola e a mídia, adere-se, nesta pesquisa, à denominação

jornalista-educomunicador, para fazer referência aos jornalistas que se deparam nas suas vidas profissionais com projetos de comunicação e educação.

Afirma-se, portanto, que o jornalista se situa no “âmbito da consultoria”, conceito utilizado por Soares (2011, p. 61) para caracterizar profissionais, inseridos no terceiro setor e nas organizações, que têm um olhar direcionado ao sistema educativo e visam à implementação e gestão de projetos com propostas educacionais dentro das corporações de comunicação.

Ainda que de forma incipiente, o mundo empresarial, sob pressão das demandas advindas da aplicação do conceito de responsabilidade social, tem demonstrado interesse em contar com consultores que contribuam para melhorar processos de relacionamento tanto com seus públicos externos quanto com seus próprios funcionários, através de práticas educacionais que superem uma visão mais superficial de marketing social (SOARES, 2011, p. 62).

Para dar continuidade a essas reflexões, o próximo tópico pretende discorrer sobre a configuração da comunicação e educação e seus desdobramentos, tendo-se em vista que ambas as áreas visam à formação do indivíduo em sociedade.

3.3 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO COMUNICATIVA

Embora os campos da comunicação e da educação tenham origem e perspectivas distintas, cada um com especificidades próprias da sua *práxis*, ambos são indispensáveis à formação do sujeito e ainda estão demarcados “no contexto do imaginário social como espaços aparentemente neutros e organizados para reproduzirem saberes oficialmente reconhecidos e apresentados como verdadeiros” (SOARES, 1999, p. 43).

Para Soares (2011, p. 17), a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”, tendo em vista que a comunicação é um “fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano”. Já a comunicação é também uma “ação educativa” enquanto produção simbólica e transmissão de sentidos. A partir da compreensão que “os campos da comunicação e educação, simultaneamente, educam e comunicam” (SOARES, 2011, p. 17), e considerando que as “preocupações comunicacionais da Educação, e as preocupações sobre a aprendizagem na Comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos

originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação” (BRAGA, CALAZANS, 2003, p. 56), parte-se do entendimento de que a comunicação e a educação são instituições do saber disseminadoras de valores hegemônicos, e que realocar o olhar sobre a produção de conhecimento/saber de cada campo amplia as reflexões acerca das possibilidades de construção de ações conjuntas nesse terreno de interface.

No final da década de 90, Jacquinet (1998, p. 5) chamou a atenção para a inter-relação entre esses campos do conhecimento, alegando que não se pode ter uma visão de oposição entre o saber midiático e o saber escolar, pelas seguintes razões: primeiro, porque os alunos aprendem pelos meios, ou seja, se referem com mais frequência aos meios do que à escola como fonte de informação; segundo, porque a escola e os meios têm pontos em comum e, o que é aprendido na escola pode ajudar a compreender os meios e vice-versa; e por último, porque os modos de apropriação do saber mudaram e, “mudarão ainda mais na nossa sociedade que desenvolve ‘as indústrias do conhecimento’”.

Em relação às contribuições da comunicação e educação, Tosta e Melo (2008, p. 49) afirmam que a interface destes campos do saber leva ao desenvolvimento da capacidade dos educadores, educandos e profissionais da comunicação, em pensar criticamente a realidade:

[...] conseguir selecionar, distinguir e inter-relacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola. A complexidade dessa interface obriga-nos a reinventar conceitos, formular novas categorias de análise, bem como incorporar outras problemáticas para a compreensão dos processos de socialização e aprendizado na contemporaneidade (TOSTA; MELO, p. 49).

Apesar de a escola assumir um papel reconhecido socialmente e institucionalmente como lugar legítimo de produção de conhecimento e de aprendizado, sabe-se que os lugares de aprendizado são cada vez mais disseminados, atemporais e até mesmo informais. Tal afirmativa é inspirada na obra “A Comunicação na Educação”, de Martín-Barbero (2014) que discute sobre os desdobramentos da comunicação e da educação a partir das transformações da trama cultural, como por exemplo, o papel do livro e da escola em relação à televisão e as novas tecnologias. Para o autor as sociedades contemporâneas configuram a transição de uma sociedade com um sistema educativo para uma

sociedade do conhecimento e da aprendizagem contínua e, ainda reconhece que “se essa mudança de fundo não é percebida nem assumida pelas nossas enésimas e inerciais reformas educativas, isso condena o sistema escolar a uma crescente esquizofrenia com sua própria sociedade” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 121). A partir do entendimento que a escola convive com ‘saberes-sem-lugar-próprio’, “atravessados por saberes do ambiente tecnocomunicativo, regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 87), os meios ganham destaque. Embora muitos veículos de comunicação hegemônicos mantenham uma visão verticalista em relação ao público receptor, por outro lado, se configuram como espaços privilegiados de possibilidades de aprendizado, no papel de educadores, conforme observa Baccega (2009, p. 22), dividindo as funções antes destinadas somente à escola:

Os meios de comunicação são hoje um novo espaço do saber, ocupando parte do lugar que antes era destinado apenas à escola. Aparece também lugar de publicização, a qual, no mais das vezes, é indispensável para obtenção de êxito em nossos objetivos. *O que não deu na televisão, não aconteceu* (BACCEGA, 2009, p. 27).

Considerando que a aprendizagem hoje pode se constituir fora do modelo escolar, frente às mídias, pressupor que cabe aos jornalistas, do lado da produção, dar conta de todos esses aprendizados é bastante arriscado. Evidentemente, o jornalista tem uma grande responsabilidade no seu exercício profissional, afinal, lida constantemente com a prestação de serviço, ao informar a população sobre assuntos que são de interesse público. Mas, não seria uma utopia alegar que o jornalista tenha esse tamanho compromisso de bem servir a comunidade? Seria ingênuo delegar ao jornalista o papel de super-herói da sociedade, mas também não se pode negar, que diferentemente de outras profissões, a ele se atribui uma carga relativamente pesada, como se tivesse sempre que estar preparado para fazer análises de conjuntura nacional e mundial. Há uma expectativa que “paira no ar” para que o jornalista em uma roda de amigos, família e até entre conhecidos expresse sua opinião crítica sobre algum assunto que está em alta nas mídias. Isso pode ser até lisonjeador, mas é um claro equívoco esperar sempre um posicionamento desse profissional, afinal ser conhecedor das mais diversas áreas do conhecimento (desde educação, economia, política, saúde, até moda) é uma

tarefa árdua e difícil de ser cumprida no dia a dia de trabalho. Como o jornalista pode aprofundar conhecimentos, sendo que seu dia a dia de trabalho exige agilidade na cobertura das notícias? Conforme afirma Fígaro (2013, p. 111), as dificuldades do mercado de trabalho, as debilidades da formação universitária, as expectativas com relação à profissão e à dedicação ao trabalho “desenham as trajetórias pessoais e também compõem o quadro real de como se exerce a profissão e as dramáticas da atividade que os jornalistas de carne e osso enfrentam no cotidiano de trabalho”.

Longe de atribuir mais responsabilidades ao jornalista, mas afirmando, por outro lado, o seu importante papel como agente cultural e mediador entre o mundo escolar e os veículos de comunicação, foco de estudo dessa pesquisa, evidencia-se que assim como a mídia precisa estar aberta para as demandas que vem da cultura escolar, a escola deve também fazer o seu papel e se abrir a esta nova configuração do modo de aprendizagem. Loureiro e Fonte (2003, p. 41) observam que a introdução das novas tecnologias da informação na área educacional, em especial a discussão da linguagem imagético-eletrônica, é, geralmente, tratada sob o prisma de juízos avaliativos precários. Considerando o caráter pedagógico-formativo que a mídia ocupa nos dias atuais, Orofino (2008) levanta a seguinte reflexão:

O desafio de ‘meter o bedelho nesta ciranda’ é grande e solicita, na minha compreensão, a nossa capacidade de luta para que as crianças tenham acesso igualitário a essas novas mídias. Não apenas aos meios, mas sim (e fundamentalmente) as mediações, ou seja, a um consumo reflexivo, pautado pelo diálogo, pelo debate social franco, cada vez mais aberto, saudável e democrático (OROFINO in FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 125).

A autora observa muito bem que mais do que os meios, as mediações, no âmbito escola, mídia e interações sociais, são fundamentais justamente para a criação dos ecossistemas comunicativos, como já foi falado no tópico anterior (3.2). Dando destaque ao modo de produção, enfoque desta pesquisa, destaca-se a afirmativa de Gómez (2011, p. 171), quando ressalta que a produção comunicativa a partir das características dos sujeitos e, não somente dos conteúdos nem dos meios, é um dos desafios principais para os comunicadores do século XXI e, que, portanto, cabe ao comunicador profissional ser especialista “do desenho das lógicas midiáticas para vincular diversos conhecimentos e informações, por uma parte e por outra, para ligar os educandos/usuários com essa informação” e, exemplifica:

[...] seriam os comunicadores os peritos no acompanhamento do processo educativo, a partir dos sujeitos educandos/usuários, através da exploração de todos aqueles elementos que incidem na sua recepção ou interação com a informação e os novos meios e tecnologias que a rodeiam. Dessa maneira, os comunicadores retroalimentariam os educadores com informação do tipo comunicacional que se requer para estabelecer o diálogo educativo, a negociação de significados, a apropriação e produção comunicativa através da qual se manifestarão os aprendizados dos sujeitos partícipes nos diversos processos educativos (GÓMEZ, 2011, p. 172).

Tendo em vista que os meios são ferramentas colaborativas para a constituição desses ambientes abertos e dialógicos, atentar para o modo que a produção de conhecimento é realizada por parte das mídias significa estar em alerta e desenvolver um estado de contínua crítica em relação ao que é retratado, principalmente, porque, conforme afirma Baccega (2009, p. 20), a interpretação da realidade ocorre a partir dos meios de comunicação, considerados não somente agências de socialização, mas também educadores. Para a autora, a comunicação/educação inclui, mas, não se resume à educação para os meios, leitura crítica dos meios e usos da tecnologia em sala de aula, pois tem como objetivo fundamental construir a cidadania, “a partir de um mundo editado, devidamente conhecido e criticado”. Por este motivo, ressalta que a interface dessas áreas do conhecimento merece lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, pois “permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura”.

Portanto, conforme afirma Gómez (2011, p. 172), da mesma forma que os educadores deveriam descentrar sua preocupação principal dos conteúdos e focalizar mais os processos, os comunicadores também deveriam desviar sua preocupação dos meios e focalizar mais os processos ao redor dos meios, dos receptores, das interações que os mesmos meios possibilitam e dos contextos nos quais se realizam estas interações, “já que é no contexto que, afinal, nasce o sentido da comunicação, e também é daí que se pode apreciar a relevância dos aprendizados realizados”.

É importante atentar, que, logicamente, considera-se aqui o indivíduo um sujeito pensador, ativo e crítico, mas, releva-se, neste estudo, a reflexão de que a produção, ou seja, o modo particular do fazer jornalismo embasado na proposta de um projeto de interface de comunicação e educação, possa contribuir para a formação de ambientes que promovam o dialógico e a reflexão. Ou seja, ter o

entendimento de como o jornalista na constituição do seu fazer jornalístico produz conteúdos midiáticos pensando em como estes serão mediatizados, é fundamental para que os educadores

(...) potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento autossuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente (BELLONI, 2009, p. 26).

Pensando nisso, torna-se urgente compreender como crianças e jovens “experimentam a cultura dos meios de comunicação ou a maneira com que os meios de comunicação são experimentados de maneira diferente por diferentes indivíduos” (COGO; GOMES, 2001, p. 40) para que assim novas formas de aprendizagem sejam incorporadas. Esta afirmativa corrobora com a reflexão levantada por Soares (2011, p. 18) quando afirma que o que importa não são as tecnologias, “mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”. Em outras palavras, é fundamental resistir ao pensamento pós-moderno que reforça uma formação fragmentada apoiada na crença somente do uso de tecnologias. Estas, sem dúvida, podem em muito contribuir para o aprendizado ancorado no diálogo e na reflexão, porém, o investimento maior está na formação do educador e comunicador/jornalista, mediadores de todo o processo educativo/comunicacional. Somente assim, pensando a comunicação como um processo educativo e a educação como um processo comunicativo, pode-se almejar uma aprendizagem balizada no diálogo e nas trocas culturais.

Considerando as reflexões até aqui expostas, é possível depreender que apesar da comunicação e educação operarem segundo lógicas distintas, “os dois sistemas se relacionam e possuem laços de dependência” (TOSTA; MELO, 2008, p. 11) e, portanto, desempenham um importante papel de responsabilidade social, ao influenciar na formação, nas sensibilidades e na criticidade dos sujeitos e, juntos, podem representar um campo de transformações. Para analisar a relação entre mídia e educação, Teruya (2009, p. 155) sugere que a comunicação seja pensada dentro da complexidade cultural e das relações de poder que permeiam os meios de comunicação no contexto histórico, político e econômico como “fatores fundamentais para a compreensão da ação midiática na escola”.

A partir da compreensão de autores, que desde a década de 1980, entendem a televisão e as novas tecnologias de comunicação como catalisadoras de profundas mudanças subjetivas nos indivíduos (GIRARDELLO in FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 132), tendo em vista que o objeto de estudo dessa pesquisa, o *Televisando*, é um projeto de comunicação e educação televisivo, o próximo capítulo dedica-se ao estudo da relação estabelecida entre televisão, jornalismo e educação e aos desdobramentos e novas perspectivas da TV como ferramenta colaborativa para a aprendizagem.

4 A TRÍADE: TV, JORNALISMO E EDUCAÇÃO

A televisão é, atualmente, mesmo diante de todas as novas ferramentas comunicacionais, o meio de comunicação preferido dos brasileiros. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015⁹, 95% dos entrevistados afirmam ver televisão, sendo que 73% têm o hábito de assistir todos os dias, o que comprova que desde a sua popularização no Brasil, na década de 60, é “a única atividade partilhada por todas as classes sociais e por todos os grupos etários, fazendo assim o elo entre todos os meios” (WOLTON, 1999, p. 90), o que leva a crer que a TV é um dos principais elos sociais das sociedades atuais.

Na televisão tudo se mistura: diversão, tragédia, novela, música, notícia ao vivo, programas de entretenimento, educação e, por vezes, esse emaranhado de assuntos da realidade e da ficção que adentram as casas das pessoas, se misturam e se confundem. Não é possível afirmar que as novelas, por exemplo, são mais comentadas do que os próprios noticiários, mas não se pode negar que além de agendar assuntos para debate público, podem alterar os hábitos da população, como foi o caso da “Avenida Brasil” (2012), novela que no seu último capítulo alcançou altíssimos índices de audiência, fazendo “parar” o país em plena sexta-feira à noite. Outro exemplo é a novela “Cheias de Charme” (2012) que lançou um vídeo na internet antes de ser exibido na televisão do clipe das “empreguetes”¹⁰, protagonistas da trama. Esta convergência dos meios gerou uma participação gigantesca do público, que em poucas horas, compartilhou, publicou e comentou nas redes sociais o episódio que passaria na TV. Já em relação ao telejornalismo, o “Mensalão”¹¹, e mais recentemente, a “Operação Lava Jato”¹², uma das maiores denúncias de corrupção do Brasil, tiveram uma repercussão significativa na sociedade, gerando manifestações pelas mídias. Esses fatos inéditos – tanto da ficção quanto da realidade – da história da TV brasileira mostram as adaptações que

⁹ Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015

¹⁰ Personagens conhecidas por Penha, Rosário e Cida (Taís Araújo, Leandra Leal e Isabelle Drummond, respectivamente) que atuam como empregadas da trama e gravam o clipe "A vida de empregue". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q_xM0IKDaqQ>. Acesso em: 15 jun. 2015

¹¹ Escândalo de corrupção política, ocorrido entre 2005 e 2006, que envolveu o financiamento político ilegal de parlamentares para garantir apoio ao governo Lula.

¹² Operação realizada pela Polícia Federal que investiga um esquema bilionário de desvio e lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobrás. Trata-se de uma das maiores denúncias de corrupção do Brasil.

o próprio meio tem feito para responder as demandas do mundo de hoje, pautado pelo imediatismo e interatividade com o público, onde a ficção, por vezes, ganha igual ou maior destaque do que o próprio fato real, noticiado.

Assis Chateaubriand, precursor da implantação da televisão no Brasil, inaugura em 1950 a primeira emissora brasileira, a TV Tupi. Na década de 50, o país tinha como emblema o investimento na modernização e abertura ao capital externo, o que na década seguinte, nos anos 1960, se reflete na popularização da televisão em todo território nacional e no surgimento dos primeiros programas educativos. Para Marques de Melo (2008, p. 13), a indústria brasileira de televisão caracterizou-se inicialmente como importadora de programas estrangeiros, sobretudo norte-americanos, mas foi, pouco a pouco, reduzindo a dependência externa e, nas duas últimas décadas do século XX, passou à condição de exportadora.

Segundo Bucci (1996, p. 15), a importância da televisão em uma sociedade é diretamente proporcional às taxas de analfabetismo e de subdesenvolvimento, ou seja, “a influência do veículo tende a ser maior na pobreza do que na riqueza, maior em continentes como América Latina do que nos Estados Unidos”. Vale destacar que o cenário brasileiro representa um terreno fértil à adesão da televisão, pois, representa um meio de entretenimento em um país com uma taxa de analfabetismo estimada, no ano de 2014, em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), entre brasileiros com 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³.

A história da TV, conforme afirma Gontijo (2004, p. 402-415), indica que o impacto da televisão foi diferente em cada cultura. No caso do Brasil, a implantação de televisores e de programas televisivos ocorreu por meio de investimentos norte-americanos e foram as agências de publicidade que criaram os primeiros programas patrocinados por seus clientes, como os telejornais Repórter Esso, Telejornal Bendix e Telejornal Pirelli e, programas de auditório, a destacar, Gincana Kibon, Sabatina Maisena, entre outros.

Tendo em vista que tanto os telejornais, como os programas de auditório brasileiros (a destacar, os programas educativos) foram financiados por empresas norte-americanas, é possível observar que a história da televisão no Brasil tem suas bases estruturadas no modelo privado e com foco no entretenimento. Como

¹³ Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

consequência, é notório o impacto na estruturação de toda a programação televisiva até os dias de hoje.

Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, os brasileiros assistem à televisão, principalmente, para se informar (79%), como diversão e entretenimento (67%) ou por causa de um programa específico (19%). Já outra pesquisa realizada pela empresa Meta Pesquisas de Opinião¹⁴ revela que os telejornais são considerados a programação televisiva mais relevante para 64,6% dos entrevistados, seguido das novelas, que correspondem a 16,4%.

Para Gómez (1997, p. 58) se fala com certa familiaridade que os meios de comunicação, em particular a televisão, são uma “escola paralela”, ou seja, uma escola “sem licença para ensinar” que, conforme o autor, “se instalou nas sociedades contemporâneas, de maneira definitiva, e que ameaça as funções e objetivos de outros agentes e instituições já legitimados”.

Em hipótese alguma pretende-se atribuir a TV o papel de “salvadora”, em detrimento da escola, atrasada. No entanto, ressalta-se o potencial da televisão, que se utilizada adequadamente, pode ser uma importante ferramenta educativa, o que evidencia que a TV, como instituição educativa informal, em muito contribui para a formação do indivíduo em sociedade.

Apesar do presente movimento de mutações no que diz respeito aos lugares e modos de aprendizagem, já é hora de superar a ideia de que a televisão representa uma “ameaça” às instituições ditas legítimas, responsáveis pela formação das pessoas e, admitir que a TV, está presente na vida das pessoas até mesmo como um passatempo, já que 11% dos brasileiros declaram ter a TV como uma companhia em seus lares.

Ter a televisão como um passatempo revela as mudanças no próprio contexto cultural das pessoas. Desde seu surgimento, a TV tem se adequado a um novo mundo que se constitui a cada dia, com as novas formas de interação, participação do público na produção de conhecimento nas redes que se disseminam na internet, surgimento de novas ferramentas de comunicação e até mesmo novos hábitos das pessoas, como fazer várias coisas simultaneamente: assistir TV, navegar na

¹⁴ Meta Pesquisas de Opinião Brasileira. Disponível em: <<http://www.metapesquisa.com.br>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

internet, falar com um amigo no *whatsapp*¹⁵, ler um livro e comer um sanduíche, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, embora a TV seja o meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros, é também um meio que permite que as pessoas realizem outras atividades enquanto a assistem. Para reter a atenção do público, a televisão adequa sua programação, alternando um programa em cima do outro, sem dar fôlego para o próprio espectador “refletir”, justo para não mudar de canal e ali ficar por horas, garantido a audiência tão almejada pelas emissoras de televisão. Por outro lado:

[...] um aparelho de TV ligado não é necessariamente sinônimo de recepção do conteúdo veiculado, já que atenção à programação pode estar dividida com a execução de outras atividades (...) a televisão possui um componente social e aglutinador, já que serve como pano de fundo para conversas entre as pessoas. Por fim, há uma interação entre o hábito de se assistir à TV e o uso da internet (PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA, 2015, p. 16).

Segundo a Meta Pesquisas de Opinião, a televisão aberta é considerada pelos brasileiros o meio de comunicação mais importante para se buscar informações (66,3%), seguido da internet (15,5%). Outro dado aponta que 72% dos brasileiros possuem acesso à TV aberta, enquanto 26% são atendidos por um serviço pago de televisão e 23% por antena parabólica¹⁶. Isso leva a crer que a maior parte da população brasileira se informa por meio das notícias dos canais abertos. No Brasil, conforme afirma Marques de Melo (2008, p. 12) o sistema de TV aberta é constituído por 9 redes nacionais e inclui 406 emissoras, sendo 386 privadas e 20 estatais, sintonizadas por 48 milhões de domicílios. A programação dessas emissoras é majoritariamente nacional, predominando os conteúdos de entretenimento (ficção, esportes e humorismo), secundados pela informação (telejornalismo).

O Jornalismo, como já exposto no tópico 3.1 tem sua origem anterior ao surgimento da TV, em meados do século XVII, mas somente na segunda metade do século XX encontra um novo espaço para se desenvolver: a televisão. A partir de sua popularização, surgem novos formatos de produção jornalística, principalmente, na década de 1970, com as unidades móveis de gravação, câmeras mais leves e a cobertura dos fatos não mais somente nos estúdios, mas também nos locais onde os

¹⁵ Ferramenta utilizada em *smartphones* para troca instantânea de mensagens, vídeos, áudios e fotos.

¹⁶ Dados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (2015, p. 15).

fatos são noticiados com a utilização do “ao vivo”. Ou seja, o telejornalismo, é uma das áreas do jornalismo mais recentes, anterior apenas ao *webjornalismo*, que se desenvolveu com o advento da internet, a partir da década de 90. Portanto, o jornalismo na televisão ultrapassa o compromisso de somente cobrir os fatos da sociedade e, adapta o seu modo de funcionamento embasado no entretenimento.

Para Baccega (2003, p. 37) o entretenimento enfatiza “o lado do show, da atração, e já vem sendo conhecido como *infotainment*”. Frente a essa “informação-entretenimento”: como o Jornalismo separa o fato noticiado da diversão, sem confundir os atores das novelas com os próprios apresentadores dos telejornais? Como inserir conteúdos reais em um meio como a TV que valoriza e dedica grande parte de sua programação à ficção?

Esses apontamentos indicam que as confusões entre o real e ficcional são muitas dentro da televisão. Conforme afirma Fischer (2001, p. 118), uma leitura mais qualificada permite observar que, na televisão, nada é simples, pois cada vez mais se tornam fluídas, por exemplo, as interfaces entre a informação, a ficção, a publicidade comercial, a propaganda. “Mais e mais se tornam complexas questões como a veracidade da informação e a qualidade das programações: nada é inocente”. Uma evidência clara disso é que muitos jornalistas se confundem com as celebridades. A jornalista Fátima Bernardes, hoje em dia, é tão famosa quanto apresentadores, como Angélica, por exemplo. Como afirma Bucci (1996, p. 29) o apresentador do telejornal desenvolve com o telespectador um vínculo de familiaridade como se fosse um ator, um astro e, exemplifica:

[...] os problemas reais dos trabalhadores brasileiros, a respeito, dos quais, evidentemente, eles têm maior conhecimento, não são incluídos de forma prioritária na pauta de nossos telejornais e na programação da TV como um todo. Mesmo assim, na ficção, em especial, nas telenovelas, problemas concretos de pessoas reais, ainda que de forma estereotipada e distorcida, são representados e induzem à reflexão dos próprios trabalhadores. Ao contrário, e paradoxalmente, no telejornalismo eles estão ausentes. Assim, chega-se ao absurdo de se ter mais realismo na ficção do que no Jornalismo, que se transforma na terra da fantasia, o que talvez explique porque as pessoas não queiram mais realismo nas telenovelas embora queixem-se de que faltam questões mais próximas de si no JN: é que a ficção é encarada mais como o espaço do lazer, do sonho, da imaginação. E, de uma forma ou de outra, tem sido nas telenovelas que a pessoas têm encontrado mais a sua própria realidade espelhada, ainda que deformada (BUCCI, 1996, p. 114).

Nessa discussão sobre a ficção versus realidade, o telejornalismo, principalmente, da última década do século XX até então, com o advento da internet e a maior interação do público nas mídias com envio de fotos, vídeos, comentários etc, tem se norteado pela ideia de “inovação”, que em alguns casos banalizou-se como mera estratégia de marketing das empresas de comunicação para aumentar as audiências de suas programações. Por outro lado, fato é que muitas emissoras têm investido fortemente em novas tecnologias nos estúdios de televisão e ousado mais na formatação dos telejornais. O próprio Jornal Nacional, telejornal mais assistido nos lares brasileiros, com 56,4%¹⁷ da preferência, inaugurou em 2015, no aniversário de 50 anos da TV Globo, um novo formato do telejornal: enquadramentos de tela diferenciados, linguagem mais informal, espaço para breves comentários e opiniões dos apresentadores, telas maiores que simulam a presença dos correspondentes internacionais na própria bancada do jornal etc. Além dos recursos modernos e tecnológicos, o rompimento das formalidades do jornalismo padrão “sério” e a tentativa de buscar maior interação com o público mostra que as primeiras de muitas mudanças do telejornalismo já estão sendo implementadas.

Como esta pesquisa se direciona ao estudo do jornalista de televisão em um projeto de comunicação e educação, lembra-se aqui que a Educação, nascida nos moldes do Iluminismo, embasa-se na razão sistemática, sequencial e ordenada. Já a Comunicação, tendo o Jornalismo como uma de suas áreas de extensão, baseada nos princípios da Modernidade, se estrutura de forma mais rápida, dispersa e informal. Essas diferenças já configuram por si só um pano de fundo de muitos desafios no que diz respeito à interface dessas áreas do conhecimento.

[...] a televisão se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para qual os cidadãos estão menos preparados. Como todas as grandes instituições tradicionais, a escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada (FERRÉS, 1996, p. 9).

Com o surgimento da televisão, na década de 50, o jornalismo se adequou à linguagem televisiva e criou seus próprios moldes de funcionamento. Nesse mesmo período, os primeiros programas lançados na televisão foram justamente os

¹⁷ Meta Pesquisas de Opinião Brasileira. Disponível em: <<http://www.metapesquisa.com.br>>. Acesso em: 7 jun. 2015

educativos, porém, todos eles inseridos numa lógica de mercado, com os nomes de seus próprios patrocinadores (como o programa infantil Gincana Kibon), em uma época que se desejava modernizar o país e alfabetizar a população dentro de modelos de educação ainda hierárquicos e rígidos quanto aos modos de aprendizagem.

Porém, apesar de tanto o Jornalismo, quanto a Educação, encontrarem espaço na TV, ambos caminham para lados opostos, justamente porque suas raízes são muito distintas. Na década de 70, o telejornalismo sai do estúdio e passa a transmitir as notícias “ao vivo”, o que, por consequência, traz familiaridade e faz o público “sentir” a realidade. Já os programas educativos, presentes na programação televisiva, aos poucos vão perdendo espaço para programas de auditório mais popularescos. Somente nos anos 80, como já foi exposto no tópico 3.2, é que foram instauradas as primeiras iniciativas da educação para os meios em sala de aula. Conforme afirma Soares (2011), isso revela o porquê da educação e da comunicação se constituírem, no contexto do imaginário social, como espaços independentes e aparentemente neutros, assumindo funções específicas: a educação como transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação como difusora das informações, em prol do lazer popular e manutenção do sistema produtivo por meio da publicidade. Para o autor a educação representando o tempo do pensamento lógico estaria em crise, enquanto a comunicação, firmando um pensamento fragmentado, essencialmente audiovisual, estaria em alta.

Não é por menos que é do senso comum associar a imagem da mídia como um “mal” à sociedade e a educação à um “bem”, o que representa uma grande controvérsia. Os desafios da educação, sem dúvida, são complexos, pois envolvem o investimento em políticas públicas brasileiras que valorizem a educação como a base para uma sociedade mais crítica e desenvolvida. Por outro lado, a precarização da infraestrutura da maioria das escolas públicas e a ausência de valorização e formação do professor indicam as dificuldades em ser educador em um país que sempre apresentou cenários de corrupção graves, que recentemente passaram a ser investigados, sob a égide de um governo democrático, mas que ainda não tem a educação como um pilar prioritário para a formação da dignidade do indivíduo em sociedade.

Somado a isso, Fischer (2001, p. 122) chama atenção ao fato de educadores, em sua maioria, presos as suas rotinas (temáticas e metodológicas), não conseguirem articular os audiovisuais contemporâneos ao processo pedagógico. “A presença de equipamentos em grande parte das redes públicas não significa que eles estejam sendo usados com proveito”. Do lado da mídia, que tem as organizações de jornalismo como um de seus símbolos, há também muitos desafios, como as questões institucionais e políticas, programas televisivos estruturados e monitorados por indicadores de nível de audiência e não de qualidade da programação, entre outros fatores. Aquém dessas constatações, vale ressaltar aqui que o trabalho conjunto de profissionais da comunicação e educação em muito tem a contribuir para novas configurações de interface, no atual cenário “móvel” e propício a mudanças, a começar por superar esses antagonismos entre educação (bem) versus comunicação (mal) ou vice-versa.

O Jornalismo, ao contrário da escola, se adaptou facilmente às mudanças vigentes no mundo e encontrou na televisão um universo de possibilidades para se desenvolver. A linguagem mais coloquial e descontraída da TV permite uma liberdade maior aos próprios telejornais que podem usufruir dos recursos do audiovisual para criar novas formas de comunicar, por meio de gráficos, cortes de câmera, animações e outras ferramentas de edição. Já a escola, tendo o livro como símbolo, se limitou as outras ferramentas de comunicação que pudessem oportunizar novas formas de aprendizagem. Mesmo diante de muitas iniciativas de educação para os meios, por sinal, bem-sucedidas em muitas escolas, a educação intermediada pela televisão, ainda está longe de alcançar os ideais da educação libertadora, crítica e dialógica, proposta por Paulo Freire (1980), justamente porque há muitos paradigmas a serem rompidos por educadores que veem a TV como uma ameaça à sua autoridade em sala de aula.

E isso não é de hoje. Martín-Barbero (2014) traz como reflexão que, a partir do mito platônico da caverna, durante séculos, a imagem foi identificada com aparência e projeção subjetiva, o que a convertia em obstáculo estrutural do conhecimento. “Ligada ao mundo do engano, a imagem foi, por um lado, assimilada como instrumento de manipulação, de persuasão religiosa ou política” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 88). Isso justifica o porquê a TV é associada, por vezes, à manipulação. Porém, a forma como a televisão se instaurou pelo mundo, tem

implicações diferenciadas em cada cultura. Enquanto os americanos, por exemplo, desenvolveram empresas de comunicação privadas, os europeus adotaram majoritariamente os modelos das TVs públicas. Segundo Dalla Costa (2008, p. 5) a principal diferença apontada normalmente pelos pesquisadores em comunicação entre a televisão brasileira e francesa é o fato de uma ter sido, desde o início de sua história, entregue à iniciativa privada, no caso brasileiro, e outra ao Estado, no caso francês. Como decorrência, a autora afirma que há uma generalização de que pelo fato de ser gerenciada pelas leis do mercado, a TV brasileira é muito menos ‘cultural e educativa’ do que a francesa:

Observa-se primeiramente que a própria noção do conceito “educativo” para uma e outra televisão tem sentidos diferenciados. Se para o Brasil, a responsabilidade “educativa” da televisão é pensada no sentido de levar a educação para aqueles que a ela não têm acesso devido aos problemas socioeconômico e políticos do país, para a França o objetivo dos programas assim denominados têm muito mais o objetivo de complementar a educação desenvolvida pela escola, que é uma instituição tradicional, concebida para ser um dos pilares do regime democrático. Enquanto para a realidade brasileira o educar pode representar desde fornecer informação sobre como prevenir uma doença simples como a desidratação através de campanhas televisivas, para a França, a ideia de educar remete à sistematização formal do conhecimento (DALLA COSTA, 2008, p.5).

A partir dessa compreensão, Dalla Costa (2008, p. 6) explica que na história dos meios de comunicação, em especial a partir dos audiovisuais, surgem dois tipos de entendimento sobre suas possibilidades. A primeira delas, preocupada com o conteúdo de suas mensagens, tem um caráter muitas vezes moralizante e condenatório, que prega uma “educação para os meios” com objetivo claro de conscientizar a população sobre os riscos e malefícios trazidos pela programação midiática. Já a outra tem uma visão mais aberta e acredita ser possível, “através dos meios”, ampliar o alcance da educação básica e democratizar a cultura, tornando-a acessível a todos.

Essas reflexões da autora vão ao encontro com o que afirma Gómez (1997, p. 64-65) no artigo intitulado “Professores e meios de comunicação: desafio, estereótipos”, quando relata que já é hora de superar a ideia de que os meios de comunicação, especialmente a televisão, são inimigos da escola. Para o autor, ainda há estereótipos acerca do campo da comunicação e educação. O primeiro deles diz respeito a manter os meios de comunicação longe da escola e dos processos

educativos. O segundo, generalizado entre educadores, é aquele que afirma ser a escola a única instituição legítima para educar. O terceiro leva em conta que a educação deve ser coisa séria. Por fim, o último estereótipo consiste em considerar que os receptores são passivos, indefesos frente às mensagens dos meios de comunicação. Em contrapartida, o autor ressalta que a audiência é “constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas” (GÓMEZ, 1997, p. 64-65). Vale ressaltar aqui o estereótipo apontado pelo autor que pressupõe que a educação seja “coisa séria”. De fato, a responsabilidade que cabe à escola pela formação crítica do indivíduo é algo que deva ser levado a “sério” sim, porém, está comprovado que a didática que ainda segue os padrões da pedagogia tradicional já está mais que defasada quando reforça a relação “séria” e “autoritária” do professor em sala de aula e subtrai do aluno seu potencial de expressão e de aprendizagem compartilhada. Do lado da televisão, o questionamento, conforme afirma Bucci (1996, p. 26) é justamente que a TV, ao contrário da educação, “não é coisa séria”:

Seria simplória demais, idiotizante demais para ser levada à sério. As telenovelas seriam sempre ruins porque sempre são melodramáticas. O telejornalismo, sempre superficial porque é sempre espetacularizado. Os comerciais, sempre lixo porque só querem vender, e vender porcaria (BUCCI, 1996, p. 26).

Tendo em vista os estereótipos: “escola é coisa séria” e “televisão não é coisa séria” pode-se ter a compreensão do porquê das dificuldades relacionadas à interface da comunicação e da educação. Como a TV, “coisa não séria”, que só serve para divertir, pode se inserir em um meio “sério” como a escola? E mais, como projetos de comunicação e educação podem ser bem-sucedidos com tantos “estereótipos” e julgamentos do senso comum latentes no universo cultural, escolar e comunicacional? Um primeiro passo, conforme afirma Fischer (2001, p. 113), seria inserir a TV nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e sobretudo – como objeto de estudo.

Televisão para ajudar a educar, sim, mas simultaneamente a uma educação para a televisão (...) Como formadora de comportamentos e opiniões, a TV exerce um poder sem precedentes (...). Cabe educar para uma compreensão objetiva e crítica da linguagem e das mensagens da TV, para identificação de como ela funciona enquanto mídia comercial, de como ela interage com as realidades socioculturais e políticas no mundo todo, mas de modo especial no Brasil (FISCHER, 2001, p. 113).

Ferrés (1996, p. 93-94) afirma que uma adequada integração da televisão à sala de aula pressupõe considerar duas dimensões da formação: educar *na* televisão e educar *com* a televisão. A primeira pressupõe introduzir à grade curricular educacional conhecimentos relativos à televisão, à sua linguagem e à sua mecânica de funcionamento. Sugere introduzir de forma periódica e sistemática os debates, seminários, exercícios de análise de filmes, séries ou programas da TV. Já o segundo pressupõe aproveitar de forma didática os materiais que o meio oferece – desde aqueles que provém de televisões educativas até os demais programas – integrando-os de maneira adequada às diversas áreas do ensino. Para o autor, o aproveitamento didático do material de televisão apresenta a vantagem de tornar o ensino significativo, enquanto a escola contribui para que os alunos internalizem as normas de reflexão e a análise crítica para quando assistirem à televisão fora do âmbito escolar:

Se o ato de assistir à televisão é a atividade à qual os alunos dedicam a maior parte do seu tempo, se a televisão é um elemento decisivo na formação do imaginário coletivo das gerações de alunos, não resta dúvida de que aprender a partir da televisão facilitará e reforçará a aprendizagem porque auxiliará os alunos a vincular os novos conteúdos a conteúdos fortemente enraizados na sua psique e em sua mente (FERRÉS, 1996, p. 96).

Fischer (2001, p. 18) chama atenção para o fato de que essa presença da TV na vida cotidiana tem importantes repercussões nas práticas escolares, na medida em que crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar no mundo também nesse espaço de cultura. Para a autora, a leitura audiovisual mais qualificada expande a capacidade de compreender, distinguindo e, ao mesmo tempo, integrando conteúdos e formas, além de apurar “a percepção visual e auditiva, permitindo identificar e apreciar a composição imagem/som/texto, que é a própria essência dessa linguagem e fonte de sua atração” (FISCHER, 2001, p. 117).

Já Cogo e Gomes (2001, p. 81) afirmam que a televisão parece levar vantagem em relação à família e à escola, porque ao sustentar a racionalidade e mesmo a intencionalidade educativas que pautam o trabalho educativo dessas duas instituições, a TV “consegue maior abertura, flexibilidade e pluralidade na

abordagem de temas que, em grande medida, ainda são tabus para pais e educadores ou que eles têm dificuldade de lidar”. Justamente por este motivo, é que Fischer (2001, p. 112) ressalta que mobilizar a televisão como recurso de aprendizagem faz sentido e pode tornar-se um elemento realmente significativo no contexto escolar, desde que seja bem compreendida as suas funções e seus limites pedagógicos. Não é por menos que Baccega (2003, p. 70) afirma que a experimentação da realidade da criança e do jovem de hoje passa pela representação da TV, que se consagrou como agência de socialização, no geral, mais importante que a escola e a família, o que resulta em mudanças de percepção no processamento da informação e na construção de conhecimento. Para a autora, o grande desafio que se coloca para a escola, para a educação e para a sociedade em geral, “é a perda da relevância da escola no processo educativo e na cultura e a ascensão da televisão como protagonista nesse cenário” (BACCCEGA, 2003, p. 67).

Tosta e Melo (2008, p. 79) atentam para o fato que os meios de comunicação de massa, em particular, a televisão, desempenham um papel decisivo na formação da população brasileira e “atuam verdadeiramente como educadores coletivos”. Por outro lado, ressalta-se aqui o questionamento de Bucci (1996, p. 34) quando afirma que “a TV não tem controle da TV”:

A televisão patrocina cursos educativos, telecursos de química, de matemática e de geografia, e, ao mesmo tempo, opera numa linguagem cada vez mais sumária, reforçando a desnecessidade da leitura, do estudo e da reflexão. A TV nega aquilo que diz acreditar. A TV não tem controle da TV. Ela está subordinada a pressões que não pode governar, ainda que possa abraça-las: uma pressão vem da curiosidade do público, que ela mesma alimenta, e outra pressão é posta pelas empresas que disputam a hegemonia do veículo, que gera uma concorrência sobre a imagem mais chocante, mas extravagante, mais ousada (BUCCI, 1996, p. 34).

Sabe-se que os canais de sinal aberto são concedidos pelo Estado temporariamente às emissoras por meio de licitações, ou seja, a TV é um negócio e tanto, pois tem imbuído no seu modo de operar interesses comerciais e políticos. Representa, portanto, uma tensão e contradição permanente: tem alto potencial educativo (é um importante meio de utilidade pública), mas, simultaneamente, prioriza a produção de programas sensacionalistas com imagens impactantes que geram alto retorno financeiro.

Apesar da “TV não ter controle da TV” (Bucci, 1996), quando se trata do

campo comunicação e educação, Baccega (2003, p. 14) afirma que a televisão é o mais importante componente, espaço de convergência de vários saberes, fundamental na construção da cidadania. Por este motivo, a autora comenta que um dos conceitos básicos para se pensar a relação com a televisão é o de mediação, pois entre o telespectador e a TV manifesta-se uma série de aspectos do universo do receptor, os quais serão determinantes na interpretação que ele faz do que está vendo. Nesse universo, “a mediação está presente na construção do conhecimento” (BACCEGA, 2003, p. 12).

Por outro lado, Baccega (2003, p. 37) atenta que a informação, que tem na televisão sua divulgação mais efetiva, não é conhecimento. Inúmeros são os programas de entretenimento e educativos, novelas, filmes, telejornais e o que é feito com todas essas informações passa sempre pela mediação, por aquilo que o espectador faz com o que vê diante de todo seu repertório cultural, social e econômico. Porém, quando se fala em telejornalismo, uma das categorias mais importantes da televisão e uma das pontas da tríade que este capítulo se propõe a debater, pergunta-se como o profissional de comunicação, o jornalista, pode produzir informações que contribuam para aumentar as possibilidades de diálogo e construção do conhecimento dos espectadores?

O comunicador ao editar uma reportagem, por exemplo, reconfigura “alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer determinado ponto de vista” (BACCEGA, 2009, p. 25). Segundo Baccega (2003, p. 35), ao ser destacado para cobrir um evento para a televisão, o profissional tem menos tempo para pensar sobre o que significa o fato que ele está cobrindo. O tempo de reflexão é diminuído: tanto do jornalista quanto do editor, na redação. “Só com conhecimento ele será capaz de contextualizar o que está ocorrendo, para que possa construir um discurso, um texto que percorrerá o mundo. Caso contrário, a notícia não se sustentaria”. Conforme a autora, é preciso que o jornalista consiga perceber e relacionar as várias partes que compõem o acontecimento e, isso exige uma preparação prévia muito intensa, já que no local da cobertura não haverá tempo suficiente para absorver e aprender tudo. Aqui vale destacar que não é por menos que Bucci (1996, p. 34) afirma que a televisão tem um caráter imediatista e está “subordinada a pressões que não pode governar”.

No telejornal, essas pressões não são menos tênues, isso porque, conforme

afirma Marcondes Filho (1955, p. 55), o telejornal além de fragmentar os fatos ocorridos para transformá-los em notícia, ainda altera a realidade dos acontecimentos por meio de recursos técnicos e ideológicos. Para o autor, o telejornalismo é, portanto, um gênero de televisão que transmite algo muito diferente do que se propõe a priori. “Onde deveria haver informação, há encenação; onde deveria haver crítica, há bagatelização; onde deveria haver utilidade pública, há comércio”. O questionamento do autor é pertinente, porém, se limita a crítica da televisão como um meio de que nada serve, senão alienar. Para Marcondes Filho (1995, p. 117), a alienação reforçada pela televisão só poderia ser quebrada pelo trabalho direto, pela discussão, “pelo exercício continuado de reflexão, conduzido por uma ou mais pessoas e desenvolvido sistematicamente, ou seja, não somente por educadores”, mas também pelos próprios jornalistas, produtores do conteúdo midiático. Portanto, o investimento na formação intelectual do jornalista, não somente de televisão, mas de todos os meios de comunicação, é relevante tanto às organizações de comunicação, quanto as instituições de ensino e à sociedade:

[...] só isso lhes garantiria um aumento da qualidade e da formação do profissional, tornaria o trabalho jornalístico desses profissionais mais respeitado (inclusive diante das hoje tão sofisticadas manobras de manipulação), consolidaria os bons profissionais no mercado e teria como resultado uma melhora na qualidade das notícias. Só isso também poderia permitir uma certa durabilidade do jornalismo diante da depreciação tecnológica (MARCONDES FILHO, 2002, p. 66).

Por outro lado, Gómez (2014, p. 120) afirma que o desafio que se apresenta aos comunicadores está na ordem da inovação:

A inovação, isto é, o criativo diferente nos produtos midiáticos, no ecossistema pós-comunicacional em que estamos, teria a ver mais e principalmente com o desafio ‘cognitivo integral’ dos comunicantes. Isso se conseguiria não com parafernália audiovisual adicional, mas com uma ‘narrativa impecável’, sóbria, que vá apresentando enigmas e perguntas ou problemáticas a serem resolvidas pelo videojogador ou pela audiência. Rumo a esse elemento de motivação é que deveria dirigir-se a aposta da produção, por parte de todos os que dela participam (GÓMEZ, 2014, p. 120).

No telejornalismo, no âmbito da produção, Vizeu (2008, p. 22-25) atenta que a construção do real no jornalismo passa pelas seguintes operações: atualidade, objetividade, interpelação, leitura e operadores didáticos. A primeira delas é na essência o discurso da atualidade, não aquela cronológica entre o momento do

acontecimento e a notícia, mas da atualidade do discurso do noticiário televisivo, onde o “tempo real” se submete ao tempo e à formatação do telejornal que considera um recorte sobre a realidade, um plano da tomada, uma forma de enquadramento etc. Já a segunda operação, a objetividade, pressupõe garantir que o que está sendo relatado é verdadeiro. Na interpelação, a gramática da produção procura construir um vínculo afetivo com a recepção, como por exemplo, a utilização do pronome pessoal *nós* que busca fazer que a audiência se sinta coparticipante do telejornal. A operação de leitura, por sua vez, trata do âmbito do discurso, momento em que a audiência faz elos associativos com base em seus próprios saberes. Por fim, os operadores didáticos referem-se aos jornalistas que, de uma maneira geral, têm uma preocupação didática com relação à audiência.

Nas organizações de comunicação, o monitoramento da audiência nunca é deixado de lado. Desde os primeiros anos da TV, o Ibope é um dos recursos mais utilizados pelas emissoras de televisão para mensurar os níveis de audiência e aceitação da opinião pública. Segundo Marques de Melo (2008, p. 12), a Rede Globo catalisa 50% dos telespectadores, sendo campeã de audiência há vários anos. A outra metade da audiência é disputada pelas oito redes concorrentes: SBT (19,4%), Bandeirantes (13,1%), Record (9%), Rede TV (2,3%), outras (4,3%). Em relação à audiência do telejornal, Bucci (1996) afirma que a TV tem alternativas muito mais atraentes à sua disposição do que melhorar o nível jornalístico, como

aumentar a extensão do alcance de seu sinal, ampliar o número de estações afiliadas à sua rede, encaixar o telejornal no meio de dois programas de grande popularidade, contratar grandes nomes que, por si só, sejam capazes de atrair público para apresentar as notícias (BUCCI, 1996, p. 35).

Conforme afirma Hernandez (2006, p. 122), outra maneira de reter a audiência seria a utilização das estratégias de gerenciamento de atenção do público, que segundo o autor são sofisticadas e de efeito imediato:

O aspecto de show, a transformação da vida de artistas em notícia, o uso crescente de recursos visuais possibilitados pelas novas tecnologias de manipulação digital, por exemplo, podem ser entendidos como armas possíveis – e sempre discutíveis – para prender a atenção, e não como características inerentes – e imutáveis – do telejornalismo (HERNANDES, 2006, p. 122).

Apesar de Hernandez (2006) afirmar que essas estratégias não são utilizadas unicamente pelo telejornalismo, o autor atenta que com o manejo dos planos de câmera (planos, focalização, angulação) e da montagem (edição), manipula-se o tempo que o público precisa para pensar e dar ordem aos estímulos:

Em vez de falar do telejornalismo como um gênero televisual no qual é impossível a reflexão, acreditamos que é mais relevante notar como cada programa, cada notícia, de acordo com os interesses ideológicos do enunciador, reforça ou coíbe certos momentos de reflexão, de criação e paixões e o grau de inteligibilidade do assunto quando lhe interessa (HERNANDES, 2006, p. 181).

Segundo Baccega (2003, p. 26) o público interpreta somente aquilo que chega ao seu conhecimento, ou seja, aquilo que foi escolhido no âmbito da produção, levando em conta vários aspectos, sobretudo a orientação da empresa detentora daquela mídia. Portanto:

Se é verdade que o receptor (enunciatário/enunciador) mobiliza seu universo cultural para interpretar o que aparece nos meios de comunicação, seja de que gênero for, também é verdade que temos de levar em conta em nossas reflexões a mediação, o filtro que antecede o que ele está vendo, ouvindo ou lendo: a mediação no campo da produção (BACCEGA, 2003, p. 26).

Quando a televisão seleciona aquilo que é veiculado na mídia – de acordo com os seus interesses, sejam ideológicos, políticos, econômicos, institucionais etc – faz uma edição dos fatos locais e globais que deseja tornar público. Segundo Martín-Barbero (1997, p. 299), um dos aspectos fundamentais que deve ser considerado na estrutura e dinâmica da produção televisiva é o que configura as condições específicas de produção, ou seja, os modos com que o sistema produtivo – a indústria televisiva – semantiza e recicla as demandas oriundas dos públicos e seus diferentes usos. Mesmo entendendo que o público é sujeito-ativo, o autor sugere algumas instâncias a serem consideradas quando se trata da lógica de produção. A primeira delas refere-se à competitividade industrial, que pressupõe a capacidade de produção manifesta no grau de desenvolvimento tecnológico, assim como a capacidade de risco financeiro para inovação e grau de diversificação-especialização profissional de uma empresa. Outra instância seria a dos níveis e fases de decisão na produção de cada gênero: quem, em que momentos, e com que critérios decide o que é produzível. Por conseguinte, considera-se as ideologias

profissionais como componentes e campo de tensão entre as exigências do sistema produtivo, as regras do gênero, as demandas sociais, a iniciativa e a criatividade (as formas de resistência) dos produtores, diretores, atores, cenógrafos, operadores etc. Já as rotinas de produção se referem às exigências do tempo da produção e das formas de atuação. Por fim, as estratégias de comercialização, se referem aquilo que deixou suas marcas na estrutura do formato do produto televisivo, por exemplo.

Até que um fato se torne notícia, a colocação de Baccega (2009, p. 25) de que o mundo é editado é, sem dúvida, muito pertinente à discussão do modo de produção e veiculação dos meios, tendo em vista que o “mundo visível” aos olhos do público é “redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares, de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura” (BACCEGA, 2009, p. 25). A autora ainda ressalta que as mediações, nesse espaço de passagem, de interações entre polos às vezes opostos, “constituem elementos fundamentais para se pensar e se atuar no campo da comunicação/educação, lugar de produção de conhecimento” (BACCEGA, 2009, p. 20).

Na obra “Dos meios as mediações”, Martín-Barbero (1997) reconhece a análise das lógicas de produção e recepção, assim como a função desempenhada pelo rádio e pela televisão na América Latina, na formação do Estado-Nação e dos mercados nacionais e transnacionais. O autor propõe que as mediações – articulações entre os movimentos sociais e as práticas comunicacionais – podem se configurar na cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural, as quais contribuem para a compreensão dos desdobramentos de toda a trama cultural e do universo que permeia a interação entre os sujeitos da emissão e recepção.

Assim como Martín-Barbero (1997), Gómez (2014) discorre sobre a mediação no âmbito da recepção televisiva e, propõe o conceito de mediações múltiplas que se configuram como: situacional, institucional, individual e vídeo-tecnológica. Coloca-se aqui em destaque as mediações institucionais, pois referem-se as instituições sociais como a família, a escola, o trabalho, a igreja, o bairro, o partido político e os próprios meios de comunicação. Segundo Gómez (2014, p. 44) esse tipo de mediação exercida pela televisão como instituição social, constitui um conjunto crescente, mesmo que variante, de mediações:

O estabelecimento das agendas de discussão em sociedades e países concretos é, talvez, sua mais clara manifestação. A transformação paulatina

dos parâmetros do que é relevante saber, do que se assume como divertido, perigoso, ameaçador, sedutor, importante ou banal, ou do que constitui notícia ou do que é educativo, substancia essa mediação institucional televisiva, que cada vez mais focaliza o espetáculo como proposta de consumo (GÓMEZ, 2014, p. 44).

Portanto, é relevante observar o questionamento de Cogo e Gomes (2001, p. 96) quando atentam para a necessidade de repensar a relação da televisão com a educação:

Cada vez mais impõem-se como necessária a implementação de um amplo projeto de educação para a comunicação em todos os níveis. Os projetos educativos, desenvolvidos das séries iniciais à universidade, passando pelo ensino médio, devem sair de sua redoma de vidro e articularem-se de forma interdisciplinar, envolvendo todos os campos do saber. No caso do ensino superior, as faculdades de educação devem se articular com as faculdades de comunicação para o desenvolvimento de um projeto comum de educação e comunicação (COGO; GOMES, 2001, p. 96).

Para Baccega (2003, p. 37), a televisão e os demais meios de comunicação estão incorporados como educadores privilegiados e, por este motivo, o campo comunicação/educação já está por si só constituído. De acordo com Fuenzalida (2012, p. 82), a educação para a mídia evolui a partir da necessidade de defesa diante da vitimização operada pela televisão contra as crianças, bem como da valorização da televisão como entretenimento e prazer. “Ao invés de estigmatizar o suposto ‘entretenimento não educativo’ da televisão começou-se a trabalhar e experimentar a produção de eduentretenimento”.

Não resta dúvida de que a mediação na televisão em sala de aula traz importantes contribuições à aprendizagem. Diversas pesquisas na área de interface comunicação/educação e educomunicação, como a dissertação de mestrado “Educação para os Meios: um estudo de caso sobre a percepção e uso da linguagem audiovisual por alunos de uma escola estadual de Almirante Tamandaré”, da pesquisadora Aline Nunes Silva (2007), relatam os aspectos construtivos que atividades – que propõem o estudo do audiovisual – provocam na percepção da realidade de jovens e crianças.

Vale resgatar o conceito adotado por Jacquinet (1998, p. 10) para se referenciar a televisão. A pesquisadora chama a TV de “terminal cognitivo”, porque, segundo ela, as crianças não são iguais na frente da telinha, pois a “maneira de assistir diferencia muito o que se assiste”:

[...] porque a televisão para alguns não é mais que uma “boca furada”, não lhes dando acesso à cultura normatizada da escola, enquanto para outros ela é uma alternativa para outras formas de acesso à cultura normatizada: porque também, pelo jogo da “distinção”, (no sentido de Bourdieu) transmitem muito cedo modelos de apreciação, atração ou de desinteresse pela gama de produtos culturais veiculados pela telinha (JACQUINOT, 1998, p. 10).

Conforme relatam Braga e Calazans (2003, p. 127), tendo em vista que os alunos assistem mais à TV do que leem os clássicos da literatura, é possível afirmar que o uso do vídeo, como prática de produção cultural, “pode conferir uma nova familiaridade com a nossa língua materna”, pois, “falar a linguagem da TV é necessariamente falar a linguagem dominante do nosso tempo”. Além disso, Fuenzalida (2012, p. 75) ressalta que as transmissões televisivas têm a capacidade de suscitar diálogo familiar diante de programas informativos e fictícios, mediada pela própria conversa entre integrantes da família.

Destaca-se, portanto, o que afirma Baccega (2003, p. 31) quando relata que o mundo que esteve sempre em permanente mudança tem como sustentáculo os meios de comunicação, em especial a televisão, “mediadores privilegiados entre nós e o mundo, e que cumprem o papel de ‘costurar’ as diferentes realidades”. Para a autora, a TV exerce uma enorme influência nas sociedades subdesenvolvidas, pois “não existem outros canais de mediação: pouco se lê jornal, poucos têm acesso à literatura, a escola parece estar defasada, a família é também alvo da própria TV” (BACCEGA, 2003, p. 58). Apesar dos avanços e políticas que visam democratizar o acesso à educação e à cultura, a realidade brasileira ainda está longe dos patamares de desenvolvimento dos países ricos. Conforme afirma Bucci (1996, p. 19), no Brasil, a televisão é poder porque ela se confunde com o próprio poder:

O andamento moroso da evolução da TV no Brasil para um modelo mais plural é exatamente análogo e simultâneo ao da evolução da democracia. A TV anda devagar porque a evolução política é vagarosa – e é sabido, que no Brasil, as mudanças na política (e no próprio Estado) costumam ser ‘lentas e graduais’, quase nunca se dão por rupturas. Pois assim é com a TV. Ela avança (ou não) segundo as mesmas leis que regem os avanços (ou não) das formas de poder (BUCCI, 1996, p. 19).

Pensando em todas essas circunstâncias históricas e atuais pode-se concluir que a televisão, presente dos lares de 97,2%¹⁸ famílias no Brasil, apesar de ser considerada um meio “não sério”, conforme reflexões levantadas por Bucci (1996), é considerada um meio educativo por pesquisadores da comunicação e educação, como Baccega (2003), Gómez (2014) e Tosta e Melo (2008).

Sabe-se que, de acordo com o decreto lei 52.795¹⁹, as emissoras de televisão devem dedicar 5% de seu tempo diário de programação à exibição de notícias, ou seja, ao telejornalismo. Segundo Becker (2011, p. 7), as principais emissoras de televisão brasileiras Rede Record, Rede Globo e SBT dedicam 20,5%, 20,3% e 16,6%, respectivamente, do tempo de sua programação ao jornalismo. Frente a esses dados, pode-se afirmar que apesar da maior parte dos brasileiros alegarem assistir TV para se informar, ainda assim, a maior parte do que é veiculado não prioriza conteúdos noticiosos.

Sem a intenção de reforçar antagonismos, mas no intuito de valorizar o potencial educador da televisão e da escola, é importante ressaltar a emergência pela superação da dicotomia entre TV (viés comercial) e a cultura escolar (lugar sagrado). Ambas as instituições educam e, portanto, “nomeá-las” sob o slogan “bem versus mal à sociedade”, é um grande equívoco. Evidentemente, os programas da TV se mantêm no ar por meio da publicidade, o que, por sua vez, não a descaracteriza como instituição do saber. Da mesma forma, a escola “romantizada” não é “salvadora”, até porque apresenta inúmeras limitações, como precariedade de estrutura física das salas de aula e deficiência no formato de aprendizagem.

Quando se fala na tríade TV, jornalismo e educação é possível notar aí um terreno de contradições, a começar pelo fato da TV estar relacionada à representação do “divertimento”, enquanto a educação e o jornalismo estão vinculados à representação da “seriedade”. A educação, associada ao regime autoritário na relação professor/aluno, está ligada à ideia conservadora de que o processo de aprendizado é “coisa séria” e que, portanto, não passa pela diversão, ou seja, não passa pela TV. Já a televisão, apesar das iniciativas que propõem sua utilização como ferramenta à aprendizagem, também apresenta suas restrições,

¹⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2013. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/publicacoes/doc_download/2555-pnad-tic-2013>. Acesso em: 7 jun. 2015.

¹⁹ Decreto datado em 31 de outubro de 1963. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D52795.htm>. Acesso em 7 jun. 2015.

quando reforça a relação verticalista jornalista/ audiência, por exemplo.

Frente às reflexões levantadas, reconhecer as limitações da televisão e da escola, significa também compreender suas possibilidades como meios educativos. Como já foi abordado nos capítulos anteriores, é evidente o movimento de mutação que perpassa a comunicação e a educação, por outro lado, é possível observar que as fronteiras entre a TV, o jornalismo e a educação estão cada vez menos demarcadas e que há entre elas muito mais espaços de confluência do que de antagonismos. Nesse sentido, é que se coloca em questão a discussão acerca de propostas de interface da comunicação e educação que encontram na TV um meio para se desenvolver.

Diante das considerações até então levantadas, o próximo tópico chama a atenção para o importante papel exercido pelos jornalistas para que ações educacionais possam, de fato, ser bem-sucedidas, aliadas às novas práticas jornalísticas vigentes nessa segunda década do século XXI.

4.1 AS NOVAS PRÁTICAS JORNALÍSTICAS E A EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE INTERSECÇÕES

O aumento do número de atribuições do jornalista, reflexo da expansão das redes, da globalização, das novas formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas, da interatividade, da convergência digital, entre outros, são alguns dos atributos que pautam as novas práticas jornalísticas em pleno século XXI: produção colaborativa das notícias (levando em conta a participação ativa do público), atuação em multiplataformas, visão de negócios e de marketing, foco na internacionalização e participação em ações educacionais por meio de projetos institucionais de comunicação e educação, enfoque dedicado a essa pesquisa.

Projetos de comunicação e educação têm crescido e se consolidado a cada ano dentro das organizações. O Instituto GRPCom²⁰, por exemplo, possui projetos como o *Ler e Pensar, Televisando e 98 FM nas escolas*²¹, realizados em parceria com a RPC TV (Rede Paranaense de Comunicação), Gazeta do Povo²², entre

²⁰ Oscip (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público).

²¹ Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/educomunicacao>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

²² Jornal impresso do estado do Paraná.

outros veículos pertencentes ao Grupo Paranaense de Comunicação. Tendo em vista que esses projetos são também de responsabilidade social, ressalta-se:

[...] o mundo empresarial, sob pressão das demandas advindas da aplicação do conceito de responsabilidade social, tem demonstrado interesse em contar com consultores que contribuam para melhorar processos de relacionamento tanto com seus públicos externos quanto com seus próprios funcionários, através de práticas educacionais que superem uma visão mais superficial de marketing social (SOARES, 2011, p. 62).

Para Ribeiro (2012) as empresas têm intensificado o apoio a programas sociais e ao desenvolvimento de projetos voltados a uma determinada causa. Diz: “Tais práticas parecem estar cada vez mais integradas ao conjunto de estratégias corporativas que regem o negócio, deixando de ser uma atividade de importância secundária para a alta administração” (RIBEIRO, 2012, p. 87). Esse tipo de iniciativa evidencia que as organizações têm investido em ações que ultrapassam as barreiras institucionais, ou seja, demonstra que estão atentas às demandas que vêm de fora, da sociedade e abertas ao diálogo, ao que o público tem a dizer.

No entanto, para que ações educacionais sejam implementadas institucionalmente, reitera-se, como já foi falado no capítulo 3, que a educação precisa ser construída intencionalmente, por meio de ações inclusivas, democráticas, criativas e midiáticas (SOARES, 2011, p. 37). Coloca-se em destaque esta última categoria por constituir ações que valorizam as mediações possibilitadas pelos veículos de comunicação, que têm como seus protagonistas, os jornalistas.

As práticas jornalísticas estão diretamente relacionadas com as novas formas de interação com o público, que hoje em dia, longe de ser somente sujeito-receptor, é também emissor, produtor de conteúdo e, está cada vez mais em “contato” com os jornalistas, compartilhando fotos, vídeos e informações na sua vida diária (trânsito, clima etc) em tempo real. A interatividade como pilar norteador da atuação do jornalista vai ao encontro do que propõe Soares (2011, p. 37) ao reconhecer que o diálogo é estabelecido pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento entre os sujeitos. Não é à toa, frente a um público mais ativo e participativo, o jornalista é cada vez mais requisitado a desenvolver alternativas

colaborativas de coleta e formatação de conteúdo noticioso para dialogar com o público ou sensibilizá-lo.

Ribeiro (2012, p. 81) observa que as empresas aderentes a propostas de responsabilidade social têm como objetivo principal fortalecer a imagem organizacional a uma perspectiva de comprometimento, cooperação, interesse público e transformação social. Porém, não necessariamente de fato estão alinhadas à proposta educomunicativa:

As organizações têm dificuldade de eleger focos de atuação e utilizar competências organizacionais para obter maiores eficiência e eficácia das ações sociais promovidas e elegem os projetos na área de educação como prioridade sem ter um conhecimento teórico-metodológico da interface e de como podem responder as demandas e necessidades da organização e de seus públicos (RIBEIRO, 2012, p. 87).

Para que práticas educomunicativas de fato sejam consolidadas nas organizações, é fundamental a implementação de ações conjuntas entre profissionais da educação, educomunicadores e jornalistas. Atenta-se, por outro lado, que quando se fala em projetos de comunicação e educação, geralmente, o jornalista aparece de forma apagada, como coadjuvante. Ainda não se associa a figura desse profissional como mediador de ações educomunicativas, agente transformador que integra todo o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos.

O engajamento do jornalista em ações que visam a criticidade do público, o fomento ao diálogo, assim como o maior aprofundamento sobre a proposta da educomunicação, em muito depende da iniciativa das próprias corporações em não somente implementar tais práticas no contexto empresarial, mas também priorizar o investimento na formação continuada em mídia-educação desses profissionais da comunicação, assim como oportunizar, no ambiente de trabalho do jornalista, a interação com os educadores, por meio do compartilhamento de conhecimentos e experiências da cultura escolar. Soares (2008, s/p)²³ propõe que as empresas se aproximem das práticas educativas por meio de uma negociação “que pode ser feita na medida em que a empresa esteja aberta para um diálogo cultural, permitindo que

²³ Entrevista realizada com Ismar de Oliveira Soares, por Ademir Veroneze. Disponível em: <<http://educomambiental.blogspot.com.br/2008/11/ismar-soares-e-educomunicacao-nas.html>>. Acesso em: 02 set. 2015.

os funcionários escolham metodologias de trabalho e tenham espaço para expressões culturais”.

É o que observa Carvalho (2005, s/p) ao afirmar que a educomunicação aplicada ao mundo organizacional surge como o meio mais adequado para fazer das organizações ecossistemas comunicativos, tendo como seus principais campos de ação: a (re)afirmação ou (re)construção de uma identidade corporativa sólida com a participação ativa dos colaboradores; a formação dirigida às pessoas da empresa com implicação prática no dia a dia da organização; a integração entre colaboradores e empresa, através de unidades educativas; e ações que busquem formar os funcionários como usuários críticos, pensadores e arquitetos dos meios de comunicação e das tecnologias da informação.

No entanto, Soares (2008, s/p) atenta que a educomunicação ainda não é realizada plenamente nas organizações “devido à existência de hierarquia e expectativa estabelecidas pelas empresas com relação ao comportamento dos funcionários”. Ou seja, há fatores de ordem institucional que inviabilizam a adesão bem sucedida de projetos de comunicação e educação, como: 1) a ausência de uma gestão horizontal, que oportunize a autonomia do funcionário, assim como o compartilhamento de experiências e expertises na relação entre colegas de trabalho e chefes; 2) não agregação de valor a propostas educacionais; 3) falta de investimentos; 4) dificuldades afins à própria rotina de trabalho, ao modo de operar as funções das redações, sejam elas de TV, rádio ou web. Por vezes, o dia a dia de trabalho impõe algumas restrições ao jornalista, como o cumprimento de metas de produtividade, tempo limitado para a produção das notícias e, até mesmo, adequação às novas tecnologias em um tempo cada vez mais reduzido.

Diante da compreensão de que a educomunicação é consolidada de forma intencional, chama-se atenção aqui para o que Soares (2011, p. 37) aponta como aspectos necessários à construção dos ecossistemas comunicativos: clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. Ou seja, o mapeamento de ações institucionais que contemple tais aspectos por meio de projetos educacionais (desde sua concepção até sua avaliação dos resultados) e, que simultaneamente, leve em conta as mudanças latentes no mundo de trabalho do jornalista, indica maior possibilidade de aderência e efetiva incorporação de propostas com iniciativas educacionais dentro das organizações.

A partir do entendimento que a comunicação e educação constituam juntas “um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2009, p. 21), atenta-se, por outro lado, a necessidade de que as empresas superem a concepção de que “ações de responsabilidade social são apenas aparentemente ‘sociais’ (...) preocupadas mais com a visibilidade e lucratividade do que com a transformação social” (RIBEIRO, 2012, p. 91).

Esses apontamentos constituem o pano de fundo que ilustra a intersecção entre as novas práticas jornalísticas e as ações educacionais que têm adquirido cada vez mais espaço nas corporações de comunicação. Pode-se afirmar, portanto, que há uma emergência para que programas de comunicação e educação sejam desenvolvidos pelos veículos de comunicação, incluindo, portanto, a participação ativa dos jornalistas, por meio da área de intervenção da educação denominada produção midiática.

O próximo tópico propõe reflexões acerca dos desdobramentos do projeto que alia duas instituições de natureza diferenciada do Grupo Paranaense de Comunicação, a RPC TV (órgão privado) e o Instituto GRPCom (Oscip).

4.2 PROJETO TELEVISANDO: PARCERIA RPC TV E INSTITUTO GRPCOM

O *Projeto Televisando*, idealizado pelo Instituto GRPCom é realizado em parceria com a RPC TV, ou seja, mobiliza pessoas de diferentes formações: jornalistas, pedagogos, filósofos, entre outros. Ambas as instituições fazem parte do Grupo Paranaense de Comunicação e cada uma é responsável por executar atividades específicas. Enquanto os jornalistas da RPC TV produzem as reportagens e participam de algumas etapas de avaliação e de premiação dos trabalhos dos alunos e professores, o Instituto faz a gestão de todo o projeto, como elaboração do regulamento, mobilização das secretarias da Educação para apoiar a disseminação das iniciativas do *Televisando* pelas escolas municipais do Paraná, definição das temáticas anuais, mediação da plataforma dos cursos EaD, avaliação dos trabalhos, organização dos eventos de premiação, entre outras ações.

Composto por pessoas de diferentes formações, culturas, histórias de vida, experiências profissionais, o ecossistema organizacional, como um todo, independente da empresa, é muito complexo. Se o desafio de trabalhar em equipe,

por exemplo, já é grande em uma mesma instituição, propor ações conjuntas entre profissionais de organizações com rotinas e atividades diferenciadas de trabalho, como o Instituto GRPCom e a RPC TV, por exemplo, não é tarefa nada fácil. Aliar iniciativas de responsabilidade social (realizadas há longo prazo e com planejamento) à realidade do jornalismo (imediatista e factual) exige dos profissionais envolvidos interação, ousadia, flexibilidade, abertura ao novo e, principalmente, uma mudança na própria cultura organizacional (que passe a agregar caráter prioritário a tais iniciativas propiciando condições de formação e adaptação dentro da rotina de trabalho dos funcionários).

A RPC TV, como qualquer empresa de comunicação privada, visa, entre seus objetivos institucionais, a audiência, e o Instituto GRPCom como uma organização social de interesse público (Oscip) tem um viés mais direcionado a ações de responsabilidade social. Criado em 2001, com sede em Curitiba e presente em todo o Paraná, atua nas áreas de educação, cultura, desenvolvimento humano e comunitário, além de promover disseminação de informações e orientações voltadas ao fortalecimento do terceiro setor. Conforme consta no site²⁴, a criação do Instituto possibilitou fazer a gestão conjunta dos programas e projetos sociais, culturais e educacionais desenvolvidos diretamente pelas empresas ou apoiados pelas mesmas. O Instituto não deixa de ter seus próprios objetivos e metas, até porque sabe-se que iniciativas que partam das Oscip(s) se refletem no abatimento de impostos de suas organizações promovedoras, e que, portanto, não deixam de estar relacionadas a ganhos financeiros. Ou seja, associar boas ações à marca é uma estratégia comum, independente da natureza da organização (órgão privado, Ongs, Oscips).

Tendo em vista que a RPC TV, afiliada da Rede Globo, e, portanto, parte da mídia hegemônica nacional, integra as reportagens do *Televisando* à sua grade de telejornais, é importante ressaltar que a Globo adota o seguinte conceito de jornalismo:

[...] jornalismo é o conjunto de atividades que, seguindo certas regras e princípios, produz um primeiro conhecimento sobre fatos e pessoas. Qualquer fato e qualquer pessoa: uma crise política grave, decisões governamentais com grande impacto na sociedade, uma guerra, uma

²⁴ Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/sobre-o-instituto-grpcom>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

descoberta científica, um desastre ambiental, mas também a narrativa de um atropelamento numa esquina movimentada, o surgimento de um buraco na rua, a descrição de um assalto à loja da esquina, um casamento real na Europa, as novas regras para a declaração do Imposto de Renda ou mesmo a biografia das celebridades instantâneas. O jornalismo é aquela atividade que permite um primeiro conhecimento de todos esses fenômenos, os complexos e os simples, com um grau aceitável de fidedignidade e correção, levando-se em conta o momento e as circunstâncias em que ocorrem. É, portanto, uma forma de apreensão da realidade (GRUPO GLOBO, 2011, p. 4).

É inegável a potência do jornalismo da emissora, mas é questionável afirmar que seja “uma forma de apreensão da realidade”, até porque sabe-se que nem tudo que é veiculado na mídia é relevante e de interesse público. Por vezes o jornalismo se mostra “comportado” justamente por ser regido por outros aspectos que vão além do critério que garanta o direito do cidadão. Para aumentar a audiência, a linha editorial, a influência política, a publicidade e os patrocínios são levados também em consideração na produção da notícia dentro das corporações de comunicação.

Aquém das questões de ordem econômica e institucional, é inquestionável que a implementação de projetos de responsabilidade social traz resultados muito positivos à sociedade. O *Televisando*, projeto de comunicação e educação que alia o trabalho do jornalismo da RPC TV e do Instituto GRPCOM, é um exemplo claro desse tipo de iniciativa. Sua proposta é incentivar a expressão literária, artística, comunicativa e pedagógica, envolvendo alunos e professores das escolas das redes municipais paranaenses. Desde seu lançamento, em 2008, em Foz do Iguaçu, o projeto “mobilizou 752 mil estudantes e quase sete mil professores de 3.518 escolas de 46 municípios do Paraná”²⁵ das regionais de Londrina, Maringá, Cascavel, Apucarana, Foz do Iguaçu e Ponta Grossa.

Trata-se de um projeto de responsabilidade social “que coloca a força da televisão a serviço da comunidade”²⁶ e, visa estimular a produção de atividades em sala de aula a partir dos temas de reportagens especiais produzidas para o projeto, pela equipe de jornalismo da RPC. Essas reportagens além de exibidas no Paraná TV 1º e 2º edição, ao ar às 12h e 19h, respectivamente, durante os meses de abril, maio e junho, também ficam disponíveis no G1²⁷ e no site do projeto²⁸ e, ainda são

²⁵ Boletim Televisando, edição 1, p. 2.

²⁶ Instituto GRPCOM. Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/televisando>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

²⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/index.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

²⁸ Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

enviadas às escolas em DVDs.

A proposta é que os alunos assistam e conversem com seus pais sobre as reportagens, para posterior realização de debate em sala de aula e produção de trabalhos orientados pelos professores, que elaboram, por sua vez, suas próprias metodologias para trabalhar a linguagem televisiva em sala de aula, aliada às disciplinas da grade curricular (Matemática, Português etc). Os educadores não seguem nenhum modelo de relatório das atividades desenvolvidas com os alunos, ou seja, têm liberdade para conduzir as aulas, seguindo apenas a orientação que as atividades se enquadrem nas categorias do projeto: desenho, cartum e redação.

De modo geral, o critério que determina que uma matéria integre o *Televisando* é um tema específico que varia a cada nova edição. O projeto é anual e fica vigente por aproximadamente oito meses. Nesse período, a exibição das reportagens ocorre quinzenalmente durante cerca de três meses, totalizando, seis reportagens por regional e resultando em aproximadamente 36 reportagens a cada edição anual. Porém, conforme afirma Suzana Possanai (2015), coordenadora de reportagem em Curitiba, as reportagens do projeto, assim como as demais matérias do telejornal, são salvas em um banco de vídeos da própria RPC, que fica disponível para todas as equipes de jornalismo do Paraná. Ou seja, qualquer regional pode utilizar este material para divulgação local. Em outras palavras, é comum a prática de “realocar” reportagens ao *Televisando*, mesmo que não tenham necessariamente sido produzidas exclusivamente para o projeto.

Exceto na regional de Londrina, todos os jornalistas das regionais do Paraná produzem reportagens para o *Televisando*, ou seja, não são sempre os mesmos, pois a alternância de profissionais varia conforme a escala do dia da redação. Não há reuniões de pauta específicas do projeto, visto que as mesmas são levantadas na rotina diária da redação, juntamente com as demais pautas do telejornal, sem datas predeterminadas. O mesmo ocorre na etapa de edição. Quanto ao processo de produção da reportagem, as diferenças em relação às demais reportagens do telejornal residem na rotina de trabalho. As reportagens do projeto são produzidas durante o período integral do jornalista na redação (manhã, tarde ou noite), ao contrário do que ocorre no dia a dia da redação, em que são produzidas geralmente duas reportagens por período.

Conforme consta no site do *Televisando*, o projeto é realizado em quatro

etapas. A primeira delas trata do Lançamento e Mobilização, momento em que são promovidos encontros para o lançamento do projeto, assim como são realizadas as matrículas ou rematrículas dos professores. Na segunda etapa, Formação e exibição das reportagens, os professores têm acesso aos cursos oferecidos no programa de formação do projeto. Paralelamente, as reportagens são exibidas, quinzenalmente, no Paraná TV 1º e 2º edição. Em seguida, na etapa Incentivo à comunicação e expressão, os alunos desenvolvem as atividades propostas pelos professores, assim como debatem os temas abordados nas reportagens. Os educadores, por sua vez, preparam os relatórios de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Na última etapa, Reconhecimento e valorização, todos os trabalhos produzidos são enviados à coordenação do projeto e avaliados pelas bancas, de acordo com os critérios de seleção descritos no regulamento do projeto. Por fim, ocorre a premiação dos melhores trabalhos.

Entre os objetivos do *Televisando*, destacam-se: promover o debate sobre temas de relevância social e educacional no âmbito escolar e familiar; estimular o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo; estimular e reconhecer a produção artística e literária dos alunos; aproximar a família da escola; contribuir para concretizar, por meio de ação social efetiva, a missão da RPC de desenvolver “a nossa terra e a nossa gente”²⁹ e valorizar e dar visibilidade aos bons trabalhos desenvolvidos na escola por alunos e professores.

O projeto também prevê o engajamento dos parceiros, que realizam as seguintes ações: a Secretaria Municipal da Educação mobiliza escolas e professores para aderir ao projeto; o Instituto GRPCom, além de elaborar e organizar o material didático para as escolas sobre o uso pedagógico da TV em sala de aula, promove oficinas pedagógicas presenciais e, disponibiliza cursos de capacitação EaD aos professores; a RPC TV produz as reportagens direcionadas ao projeto para veiculação nos telejornais e, por fim, especialistas das Instituições de Ensino Superior (UDC, FAG, Unipar, UEPG, Unicentro, Unicesumar, entre outras), em conjunto com a equipe da RPC TV e do Instituto GRPCom realizam a avaliação dos trabalhos feitos pelos alunos e professores.

Os cursos *online* disponibilizados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem

²⁹ Disponível em <<http://www.grpcom.com.br/grpcom.html>> Acesso em: 7 jun. 2015.

do Instituto GRPCom)³⁰ – Mídia-Educação, TV e suas possibilidades, Tecnologias na educação, Inclusão, Políticas Públicas, Gestão e Avaliação de Projetos – são destinados aos professores das escolas da rede municipal engajadas no projeto. Um ou mais cursos podem ser realizados simultaneamente e, uma vez realizado um dos cursos, o educador não precisa fazer novamente, a não ser que queira reciclar seus conhecimentos. Não há obrigatoriedade em fazer os cursos, porém, a equipe do Instituto, a cada nova edição do *Televisando*, faz uma mobilização para que os professores participem das aulas *online*, sem custo algum, para que sejam capacitados a fazer a melhor utilização dos recursos didáticos em sala de aula, a partir da linguagem televisiva. Os educadores podem utilizar o material disponibilizado pelos cursos como suporte para a condução das aulas a partir das temáticas abordadas nas reportagens do projeto.

Os cursos de capacitação foram elaborados pelos profissionais do Instituto GRPCom em parceria com professores da Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti. Renaud (2015, p. 110), professor mestre em Educação da UFPR, afirma que a capacitação EaD ocorre desde 2012 e que os tutores que acompanham a aprendizagem à distância são formados para tutoria e “conhecedores do projeto, embora nem todos sejam professores”³¹.

Para reconhecer e valorizar os trabalhos feitos tanto pelos alunos, quanto pelos professores, as atividades do projeto são encerradas por meio de concurso cultural promovido pelo Instituto GRPCOM, com três etapas de premiação: municipal, regional e estadual. A fase municipal classifica os melhores trabalhos de cada categoria em todas as cidades participantes. Os selecionados passam para a fase regional e, por fim, na última etapa são escolhidos e premiados os melhores trabalhos do Estado em cada uma das categorias.

O concurso cultural é composto por cinco categorias: Ilustrador mirim (1º ao 3º ano) e Cartunista mirim (4º e 5º ano). Já os professores são reconhecidos na categoria Professor Transformador, que avalia as melhores práticas pedagógicas embasadas no *Televisando*. As Secretarias e Núcleos de Educação participam da

³⁰ Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/rpctv/televisandoofuturo/noticia/2014/04/plataforma-de-educacao-distancia-do-televisando-o-futuro-esta-aberta.html>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

³¹ Informações mais detalhadas relacionadas aos mentores dos cursos, assim como o referencial teórico utilizado para a elaboração do material estão disponíveis em: DE PAULA, Everton Luiz Renaud. **Mídia e escola**: um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

categoria Menção Honrosa, que avalia o envolvimento e mobilização de cada uma no desenvolvimento do projeto. De 2012 a 2014, eram também vigentes as categorias Redator júnior (6º e 7º ano) e Repórter teen (8º e 9º), porém, a partir de 2015, em virtude de mudanças implementadas, essas premiações foram extintas, pois o projeto deixou de abranger a rede estadual. Adotou-se um novo nome (de *Televisando o Futuro*, passou a ser denominado de *Televisando*), uma nova logomarca e novo público, agora composto somente pelos alunos do Ensino Fundamental 1, ou seja, estudantes do primeiro ao quinto ano.

Quanto aos trabalhos produzidos pelos estudantes das escolas municipais, todos são previamente avaliados pelos seus professores e, após essa análise, os cinco melhores de cada categoria são enviados aos coordenadores do projeto do Instituto GRPCOM de cada regional. Ao final, no concurso cultural, as premiações variam desde *tablets*, *smartphones*, computadores, *notebooks*, câmeras digitais até TV de LED, bicicletas, além de camisetas exclusivas do *Televisando* e certificados.

O projeto nestes oito anos de existência, já trabalhou com temáticas diferenciadas a cada edição: Família na Escola (2008), Valores (2009), Escolha Consciente, Escola Inteligente (2010), Meio Ambiente (2011), Cultura da Paz (2012) e em sua última edição, em 2015, o tema tratou do Uso Consciente das Tecnologias. Com o intuito de “colocar a comunicação a serviço da educação”³², desde seu primeiro ano até o presente momento, se disseminou gradativamente pelos municípios paranaenses e atualmente tem grande visibilidade e aderência por todo o Estado. Em Curitiba o *Televisando* ainda não foi implementado, pois segundo a coordenadora do projeto, Claudia Guadagnin (2015), a cidade tem uma abrangência muito grande, o que exigiria uma equipe maior de profissionais tanto do Instituto, quanto da RPC. Porém, alega ter expectativa que futuramente o projeto seja incorporado à capital paranaense.

Conforme consta no Boletim *Televisando* (1º edição, 2015), a pesquisa de satisfação enviada aos professores e às secretarias de educação parceiras revelou que 80% dos respondentes afirmaram estar satisfeitos com o projeto.

O índice foi expressivamente superior ao alcançado em 2013 (64%) e tem relação com a maior proximidade estabelecida pela equipe do projeto com educadores e escolas a cada edição. O levantamento, demonstrou, ainda, a

³² Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/noticia/2015/02/televisando-parceria-entre-rpc-e-instituto-grpcom.html>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

credibilidade que a RPC tem com o público com o qual trabalha. Dos 670 respondentes, 98% concordaram totalmente que a emissora é comprometida com a Educação (BOLETIM TELEVISANDO, 2015, p. 6).

Segundo informações do site do *Televisando*³³, a metodologia do projeto é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde 2010, por contribuir com o objetivo 2 – Educação Básica de qualidade para todos – dos Objetivos do Milênio (ODMs). Em 2012, o projeto recebeu o Prêmio Socioambiental Chico Mendes, que reconhece empresas comprometidas com os meios social e ambiental, o desenvolvimento responsável e o bem-estar da humanidade.

³³Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/noticia/2015/02/conheca-historia-do-projeto-televisando.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

5 METODOLOGIA

Para discorrer sobre o percurso metodológico adotado para essa pesquisa, relembra-se aqui que a questão-chave dessa investigação propõe compreender a atuação do jornalista em um projeto de comunicação e educação, tendo em vista que esse profissional tem imbuído, na sua prática jornalística, o compromisso com a educação. Essa problemática, por sua vez, se desmembrou em novos questionamentos relacionados à aproximação do jornalista com a cultura escolar, a construção de “ecossistemas comunicativos” na relação desse profissional com o público e reflexões acerca do que orienta o trabalho do jornalista em um projeto de âmbito educacional.

Para atender aos objetivos desse estudo, a pesquisa bibliográfica baseia-se nos principais conceitos teóricos relacionados à Educomunicação, televisão, jornalismo e educação dos seguintes autores: Soares (2011), Citelli (2002), Baccega (2003), Tosta e Melo (2008), Fígaro (2013), Marcondes Filho (2002) e Gómez (2014). O referencial teórico de Martín-Barbero (2014) também é considerado para essa pesquisa, em função de sua contribuição à discussão sobre a interface da Comunicação e Educação, por considerar os desdobramentos da comunicação na sociedade, nas práticas sociais e dinâmicas culturais contemporâneas.

Segundo Gil (2007, p. 45) a pesquisa bibliográfica:

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (...) convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (GIL, 2007, p. 45).

Tendo em vista que a pesquisa documental “pode dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes sub-grupos (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANSZNAJDER, 1999, p. 169), os documentos considerados para a análise, são os seguintes: relatório de aderência do projeto nas regionais do Paraná, documento de adesão de pautas das escolas pelas redações, histórico e avaliação dos

resultados do projeto e princípios editoriais do Grupo Globo. Teve-se como objetivo obter mais informações sobre os resultados do projeto – dados do público, número de escolas, alunos e professores participantes, informações gerais sobre histórico, abrangência e concurso cultural do *Televisando* – assim como ter maior compreensão do trabalho desenvolvido pelo Instituto GRPCom em parceria com a RPC TV e sua visão institucional em relação ao projeto. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 170), à medida que os dados vão sendo coletados, cabe ao pesquisador:

[...] identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de ‘sintonia fina’ que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 170).

Além de se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, considera-se que a investigação também se caracteriza como uma investigação qualitativa e quantitativa. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 163), a pesquisa qualitativa utiliza uma grande quantidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados:

(...) A observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas”. Já a pesquisa quantitativa considera o que pode ser quantificável, “o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Conforme afirma Santos (2009, p.146), quando os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observação, entrevistas ou outro tipo de fonte “busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma maior compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social”. Portanto, pode-se afirmar que a pesquisa apresenta dois momentos. No primeiro momento da investigação, de caráter quantitativo, foram aplicados formulários direcionados aos jornalistas das regionais da RPC. Já no segundo momento, de caráter qualitativo, foram realizadas entrevistas com os editores e jornalistas e, posteriormente, a análise das reportagens, técnicas de pesquisa que serão exemplificadas no próximo tópico, 5.1.

5.1 TÉCNICAS DE PESQUISA

Segundo Lopes (1994, p. 127), a escolha das técnicas varia de acordo com a natureza da pesquisa e é determinada pela maneira como integra a estratégia da investigação:

É enquanto “teorias em ato” que elas devem ser integradas ao projeto de pesquisa. As técnicas são teorias particulares relativas à interpretação do objeto e, por conseguinte, são procedimentos que constroem empiricamente o objeto através dos fatos coletados (...) Uma vez escolhidas, as técnicas conferem um significado epistemológico ao tratamento do objeto e um significado teórico aos problemas que se colocam ao objeto (LOPES, 1994, p.127).

Diante desta afirmação, considerando que as principais técnicas de coleta da pesquisa empírica “(...) são técnicas de observação indireta, como o questionário, o formulário, a entrevista e a história de vida” (LOPES, 1994, p.128), o presente estudo abrange as seguintes técnicas de pesquisa: formulários e entrevistas, que foram estruturados a partir das hipóteses da pesquisa e dos aspectos, que segundo Soares (2011, p. 37), idealizador da Educomunicação, são necessários para a construção dos “ecossistemas comunicativos” (conforme descrição no tópico 3.2): clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Os formulários (Apêndice A) foram enviados via e-mail institucional aos jornalistas envolvidos no *Televisando* de todas as regionais do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Guarapuava e Noroeste e, estima-se que cerca de 90 jornalistas tiveram acesso a eles. Destes, 11 os responderam. Obteve-se respostas das regionais de Ponta Grossa, Noroeste, Londrina e Maringá, cada uma com número de respondentes equivalente a 1, 2, 4 e 4, respectivamente. Nessa etapa da pesquisa teve-se como objetivo obter um panorama da abrangência do projeto no estado: verificar se o envolvimento no projeto gerou alterações na rotina de trabalho; público a quem se destinam as reportagens; formação complementar do jornalista em mídia-educação; engajamento do jornalista pós-concurso cultural promovido pelo projeto (compreensão de todas as etapas do projeto); entendimento do jornalista do que seja um projeto de comunicação e educação.

Já as entrevistas semiestruturadas foram subdivididas em dois momentos. Primeiramente, perguntas foram enviadas por e-mail a todos os editores-chefes das redações locais da RPC TV das regionais onde o projeto é vigente, com o objetivo de verificar: a visão institucional; identificar como o projeto *Televisando* é tratado na redação da TV; equipe envolvida no projeto; se o envolvimento no projeto muda o dia a dia na redação; de que forma as reportagens do projeto se diferem das demais matérias do telejornal; possíveis dificuldades em relação à abordagem das reportagens; o que diferencia as reportagens do projeto em relação a outras reportagens de teor educativo do telejornal e verificação de como o projeto institucional, mas também educacional, é tratado na redação e na relação de trabalho do jornalista.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), na entrevista semiestruturada o entrevistador faz perguntas específicas e deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos, pois está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os com profundidade (...) pode ser a principal técnica de coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Considerando o referencial apontado pelos autores e no intuito de atender a essas sub-questões de pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista direcionado aos editores-chefes, conforme consta no Apêndice F. Como resultado, obteve-se respostas de quatro regionais: Maringá, Londrina, Guarapuava e Ponta Grossa. Para esclarecimento, essa última regional é a única do Paraná que não possui editor-chefe e, como a intenção da pesquisa é contemplar o maior número possível de respostas das regionais do Estado, optou-se pela entrevista com o coordenador da redação, responsável pela equipe de jornalismo dessa localidade, que a priori exerce função similar à de um editor-chefe.

Posteriormente, as entrevistas foram realizadas pessoalmente com cinco jornalistas (um produtor/coordenador de reportagem, três repórteres e um repórter cinematográfico) e tiveram objetivos diferenciados, conforme descrição apresentada no tópico a seguir. Inicialmente, tinha-se a intenção de entrevistar outros

profissionais da equipe de jornalismo da redação envolvidos no projeto, entre eles, um repórter cinematográfico e dois editores. Porém, no primeiro caso identificou-se na ocasião que o repórter não possuía formação em Jornalismo e, portanto, não se enquadrava no escopo da pesquisa. Já no segundo caso, inviabilizaram-se as entrevistas, pois a reportagem produzida para o *Televisando* seria editada em outra data, não definida, por qualquer um dos editores da redação, de acordo com a escala do dia.

5.2 DELIMITAÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO

Dentre as regionais do Paraná, Londrina foi delimitada como ambiente de estudo da pesquisa, pois considerou-se como critério a regional que apresentasse uma equipe fixa de jornalistas envolvidos no *Televisando*. Partiu-se da hipótese que o engajamento e/ou experiência do jornalista em projetos de comunicação e educação contribui para a sua compreensão, ainda que parcial, em relação à interface comunicação e educação. Outro ambiente delimitado para o estudo é Curitiba, pois apesar do projeto não existir na capital, algumas reportagens do *Televisando* são produzidas na cidade de acordo com a escala do dia na redação, sem regularidade. Como já foi assinalado, tais reportagens permanecem em um banco de vídeos da RPC TV e podem ser veiculadas em qualquer regional paranaense. Optou-se por essas duas regiões como recortes da investigação, justamente para confrontar os resultados de redações de TV que adequam o projeto à rotina de trabalho de forma diferenciada.

Como os jornalistas (repórter e repórter cinematográfico) em Curitiba tinham pouco conhecimento sobre o *Televisando*, as perguntas se diferenciaram daquelas feitas aos jornalistas de Londrina e objetivaram verificar os desafios do dia a dia na televisão, perspectivas do jornalismo no futuro, mudanças na rotina de trabalho e a recorrência do tema educação nas reportagens. Já em Londrina, teve-se como objetivo identificar: de que forma os jornalistas trabalham no projeto; se a rotina de produção da reportagem do projeto se diferencia do conteúdo pautado diariamente na redação; questões políticas e institucionais; experiência ou formação na área de interface da comunicação e educação, com base no roteiro de entrevista (Apêndice I).

Em Curitiba e Londrina, as entrevistas foram realizadas, respectivamente, nos dias 30 de março e 6 de abril de 2015. Na ocasião, mediante autorização da RPC TV, optou-se por acompanhar as equipes de redação na rua, durante a produção das reportagens do projeto, o que em muito contribuiu para conhecer a rotina de trabalho na TV³⁴, assim como melhor contextualizar e aprimorar a questão chave da pesquisa. Em Curitiba, acompanhou-se a produção de uma notícia que foi adequada à série da edição 2015 de Londrina e que também foi exibida no telejornal local, sem apresentar a vinheta do *Televisando* ou qualquer vínculo com o projeto. A intenção inicial era também acompanhar as outras etapas de produção, além da elaboração da reportagem, porém, como já citado, não há reuniões de pauta específicas do projeto, o que inviabilizou o acompanhamento da produção da pauta, visto que as mesmas são levantadas na rotina diária da redação, sem datas pré-determinadas. O mesmo ocorre na etapa de edição.

5.3 TÉCNICA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Para atender aos objetivos desta pesquisa, tendo em vista que a interpretação do material coletado “(...) implica classificação e categorização dos fatos, processo de codificação, representação numérica dos dados” (SANTAELLA, 2002, p. 149), a técnica de análise utilizada nessa pesquisa é a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 42) constituiu um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. Para a autora, a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc, “por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (1977, p. 44). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é constituída pelas seguintes fases: 1) Organização da análise; 2) Codificação; 3) Categorização e 4) Inferência.

A partir desse referencial, a organização dos dados se deu a partir da seleção do material de análise, que nessa investigação, refere-se a cinco reportagens do *Televisando* exibidas em Londrina, regional escolhida como principal recorte de estudo. Ainda segundo Bardin (1977, p. 107), o documento ou unidade do gênero

³⁴ Informações mais detalhadas relacionadas a ambos os dias de acompanhamento das reportagens estão disponíveis do Apêndice D e E.

(um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato), por vezes serve de unidade de registro, desde que possa ser caracterizado globalmente. No caso dessa pesquisa, a unidade de registro é a reportagem do projeto.

Conforme Bardin (1977, p. 103), tratar o material é codificá-lo e a codificação corresponde a uma transformação:

[...] efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem vir a servir de índices.

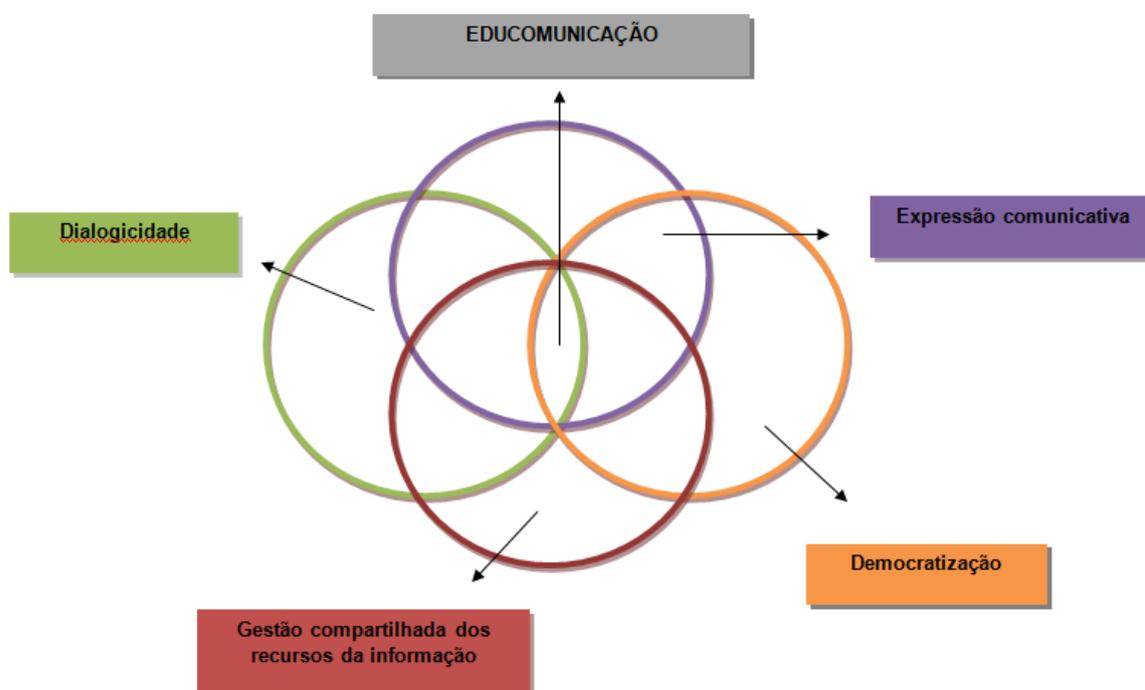
Nessa investigação, a codificação se deu por meio do tratamento apurado de decupagem das reportagens. Para facilitar a visualização detalhada das reportagens, a fim de analisá-las minuciosamente, o material audiovisual jornalístico foi traduzido para a linguagem escrita – transcrição detalhada dos sons (*off*, sonora, passagem, cabeça, pé)³⁵ – e para a linguagem visual – recortes de imagens (*prints* dos fragmentos e cortes de cena).

Bardin (1977, p. 119) afirma que a partir do momento que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias para fornecer “uma representação simplificada dos dados brutos”. Para a autora (1977, p. 153), a análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 1977, p. 153). A partir dessa compreensão, os temas considerados como categorias de análise das reportagens referem-se às estratégias de gerenciamento de nível de atenção – arrebatamento, sustentação e fidelização – referencial proposto por Hernandez (2006), e às categorias da Educomunicação – democratização, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos da informação – produzidas a partir do aporte teórico de Soares (2006). Em relação a este último, ressalta-se que

³⁵ *Off* (texto narrado pelo jornalista e coberto por imagens); sonora (fonte ou pessoa entrevistada em uma reportagem); passagem (momento em que o jornalista aparece em cena narrando algum fato relacionado à reportagem); cabeça (texto narrado pelo apresentador no estúdio do telejornal para dar entrada a uma reportagem); pé (texto narrado pelo apresentador no estúdio do telejornal após a exibição da reportagem para dar alguma informação adicional relacionada a notícia).

a educomunicação representa a intersecção de todas as categorias citadas, conforme esquema abaixo:

FIGURA 1 - ESQUEMA CATEGORIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO



FONTE: A autora (2015).

Para Soares (2011, p. 18) a educomunicação reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto do seu público.

Esta é a razão pela qual se afirma que o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no habitat natural da educomunicação. Sua função é de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como *democracia*, *dialogicidade*, *expressão comunicativa*, *gestão compartilhada dos recursos da informação* fazem parte de seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia (SOARES, 2011, p. 18).

Como ressalta Soares (2011), os conceitos – democracia, dialogicidade etc – constituem o campo da educomunicação, que por sua vez, se faz presente inclusive nos próprios produtos e ações advindos dos veículos de comunicação. Entendendo que as reportagens do *Televisando* representam um produto da mídia, os resultados

obtidos nessa etapa da pesquisa, partiram da análise e seleção por categoria dos termos-chave³⁶ presentes nas reportagens. Salienta-se que Soares (2011) não discorre sobre a conceituação literal das categorias mencionadas, o que exigiu um esforço de interpretação do referencial teórico trabalhado pelo autor no livro “Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação” (SOARES, 2011) para a atribuição de significados às mesmas. Tais conceituações consideradas como parâmetro de seleção dos termos-chave foram associadas também aos significados apresentados no Dicionário Aurélio, conforme descrição apresentada no tópico 5.3.

A título de esclarecimento, após a aplicação dos formulários e realização de entrevistas, os resultados indicaram que as reportagens “especiais” do *Televisando* apresentam similaridade em relação às demais reportagens do telejornal e que o conceito de interface da comunicação e educação é pouco conhecido pelos jornalistas do projeto, o que levou a crer que a utilização dos recursos audiovisuais não necessariamente tem como ponto de partida o parâmetro educacional. Entendendo que a análise de produtos audiovisuais incorpora outros recursos além do texto e, para cumprir o terceiro objetivo da pesquisa, verificar como os recursos audiovisuais são utilizados pelos jornalistas nas reportagens do projeto, optou-se pela análise de conteúdo das reportagens, tendo a concepção heurística, idealizada por Bardin (1977) como pilar norteador dessa investigação, a fim de enriquecer a tentativa exploratória e aumentar a propensão à descoberta, “para ver o que dá”.

Para Bardin (1977, p. 133), a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, “seja este linguista, psicólogo, sociólogo (...) ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto”. Esse “saber mais” implica nas seguintes perguntas: “Sobre o quê e sobre quem e (também o porquê), se poderá centrar a análise de conteúdo? Por outras palavras, quais serão os seus polos de atração?” (BARDIN, 1977, p. 133). Segundo a autora esses questionamentos se apoiam nos elementos que constituem o mecanismo clássico da comunicação: a mensagem, o emissor e o receptor. A investigação em questão centra-se na análise da própria mensagem, que constitui o “ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (BARDIN, 1977, p. 134).

³⁶ Grifados na transcrição do texto nas decupagens das reportagens.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo dedica-se a análise dos resultados da pesquisa de campo, sistematizados em três blocos: 5.1) Aplicação dos formulários; 5.2) Entrevistas e 5.3) Análise das reportagens.

6.1 APLICAÇÃO DOS FORMULÁRIOS

Neste tópico são apresentados os resultados dos formulários enviados por e-mail para os jornalistas envolvidos no *Televisando* das regionais do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Guarapuava e Noroeste, subdivididos em três blocos de estudo: (5.1.1) Panorama do projeto nas regionais do Paraná; (5.2.1) O *Televisando* e o modo de fazer jornalismo e (5.2.2) O jornalista e sua aproximação frente à cultura escolar.

O objetivo nesse momento da pesquisa é contextualizar a abrangência do *Televisando* nas regionais do Paraná para levantar informações relacionadas à participação e experiência de trabalho do jornalista no projeto; formação no campo de interface da comunicação e educação; mudanças na rotina de trabalho; participação de alunos e professores na produção das reportagens e a compreensão por parte dos jornalistas do que seja um projeto de comunicação e educação.

6.1.1 Panorama do projeto nas regionais do Paraná

Das sete regionais, obtiveram-se respostas de Londrina, Maringá, Noroeste e Ponta Grossa, correspondente a 4, 4, 1 e 2 participantes, respectivamente, somando um total de 11 respondentes. Não foi possível identificar quem são os jornalistas que responderam a pesquisa, pois os formulários *online* foram respondidos anonimamente e as perguntas não contemplaram questões sobre tempo de experiência e informações mais detalhadas sobre as condições de trabalho. Por outro lado, identificou-se que os jornalistas são contratados por tempo indeterminado e têm uma carga horária de seis por um, ou seja, trabalham seis dias seguidos e folgam um dia.

Em relação aos cargos exercidos, identificou-se que nenhum repórter

cinematográfico e assistente de produção/edição respondeu a pesquisa. Apenas um respondente, da regional de Maringá, afirmou exercer mais que uma função no projeto atuando como repórter, editor e apresentador. Por outro lado, três jornalistas – um produtor de Ponta Grossa e um apresentador e um repórter de Maringá – afirmaram que além de exercer seus cargos, também atuam como jurados, fazendo parte da banca de avaliação dos trabalhos dos alunos que participam do concurso cultural do *Televisando*. Já outros oito respondentes afirmaram ter tido contato com os trabalhos dos alunos envolvidos no *Televisando*, o que indica a possibilidade de mais jornalistas atuarem como jurados do projeto ou terem alguma outra participação.

Verificou-se que cinco respondentes – das regionais de Londrina, Ponta Grossa e Maringá – alegaram ter participado de todas as edições do projeto, enquanto três jornalistas afirmaram já ter participado de três edições, o que demonstra o aumento da abrangência do projeto desde o seu lançamento até o ano atual. Lançado em 2008, o *Televisando* envolvia unicamente escolas do município de Foz do Iguaçu e, desde então, o projeto se expandiu, chegando a abranger, em 2014, 42 municípios, 818 escolas, 2900 professores, 102 mil estudantes e cerca de mil profissionais das Secretarias Municipais e Núcleos Regionais de Educação³⁷. Hoje esses números são maiores, englobando escolas de 46 municípios do Paraná.

Em relação à motivação em participar do projeto, quase metade dos respondentes alegou que passou a integrar o *Televisando* por decisão de suas lideranças/chefias, apenas dois afirmaram participar voluntariamente³⁸. No campo aberto para comentários, teve-se como respostas: “Faz parte do nosso trabalho”; “Na reportagem, por decisão da minha liderança (escala), na banca de avaliação (voluntariamente)”; “Por uma questão de divisão de trabalho e responsabilidades da minha função” e “Rotina de trabalho”.

Sete respondentes afirmaram que é possível diferenciar o público do *Televisando* em relação ao das demais reportagens do telejornal, em oposição a três que disseram não haver diferença alguma. Por outro lado, nas entrevistas foi possível observar uma preocupação por parte dos jornalistas de que as reportagens

³⁷ Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/noticia/2015/02/em-2014-o-projeto-televisando-mobilizou-mais-de-106-mil-pessoas.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

³⁸ Alguns dos resultados da aplicação dos formulários foram ilustrados em gráficos, conforme Apêndice C.

do projeto sejam produzidas pensando não somente no estudante, mas também no público em geral que assiste ao telejornal da RPC TV.

Oito afirmaram que as reportagens do *Televisando* se diferenciam das demais reportagens do telejornal. Embora as reportagens do projeto sejam caracterizadas como “especiais” tanto no regulamento, como no site do *Televisando*, não há uma definição clara que justifique o porquê da utilização dessa definição. Inicialmente, subentende-se que assim seja caracterizada por fazer parte de um projeto educacional, porém, a pesquisa de campo indicou que a utilização da terminologia está relacionada ao tempo mais extenso de reportagem, por apresentar um viés educativo e compor uma série adaptada à grade do telejornal, entre outras justificativas apresentadas pelos jornalistas nas entrevistas, detalhadas no próximo tópico.

Em relação à atuação no projeto³⁹, dez respondentes alegaram que a experiência de trabalho no *Televisando* está relacionada tanto a “novas experiências” quanto a “aproximação com a escola”, enquanto oito associam o trabalho no projeto a “reportagens especiais” e quatro ao “desenvolvimento de novas competências profissionais”.

Nenhum respondente afirma haver “mudanças na rotina de trabalho”, o que contradiz o resultado da questão 7 que indicou que a participação no projeto muda o dia a dia na televisão de seis jornalistas, pouco mais da metade dos respondentes. Essa constatação leva a crer que as “novas experiências” podem estar mais associadas à ideia de “aproximação da escola”, do que efetivamente relacionada a mudanças no modo de fazer jornalismo no projeto. Isso se comprova em outra questão unânime para a maior parte dos participantes, que consideram que o envolvimento no projeto não aumenta a sobrecarga de trabalho.

Seis afirmaram acompanhar as mídias sociais do projeto, o que pode indicar maior interesse por parte dos jornalistas em obter mais informações sobre a proposta do *Televisando*, tendo em vista que a *fanpage* divulga conteúdos sobre educação, tecnologia e mídia. Conforme consta na página do projeto no *Facebook*⁴⁰, o objetivo principal é “ser um canal de aproximação e interação com educadores, educandos e familiares que participam ou se interessam pelo *Televisando*”,

³⁹ Nessa questão, mais de uma alternativa poderia ser assinalada.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/Televisando/info?tab=page_info>. Acesso em: 12 jun. 2015.

representando, portanto, uma ferramenta de diálogo e de aproximação com o público-alvo do projeto.

Dez respondentes afirmaram que há participação de professores e alunos na produção das reportagens do *Televisando*, apenas um alegou “não saber informar”. Chama-se atenção aqui para uma provável interpretação ambígua desta questão, pois a formulação da pergunta não deixou claro que a intenção era investigar se os educadores e alunos participam de alguma etapa de produção da notícia, não como fontes, como é possível observar na maioria das reportagens do projeto, mas como emissores/produtores ou coparticipantes da produção das reportagens. Por outro lado, dez jornalistas afirmaram que as pautas encaminhadas pelas escolas foram utilizadas para produzir reportagens para o *Televisando*.

Na questão 18 – *Você acredita que o tempo dedicado à produção das reportagens do Televisando influencia na qualidade da informação?* – a predominância maior de respostas afirmativas, correspondente a dez, indica que para os jornalistas “a importância de manter a credibilidade leva a um trabalho constante de verificação dos fatos e de avaliação das fontes de informação” (TRAQUINA, 2005, p. 132). O que, por sua vez, requer uma dedicação maior de tempo, algo precioso no mundo de trabalho do jornalista, principalmente, nas redações de TV. Quando questionados sobre a necessidade de realizar uma formação complementar para atuar no *Televisando*, apenas um jornalista, da regional de Ponta Grossa, afirmou que é preciso fazer cursos para trabalhar com a produção das reportagens para o projeto. Cinco jornalistas alegaram não ter tido contato com a área de estudos que propõe a inserção da TV em sala de aula durante a graduação ou especialização. Esse dado é complementar ao resultado referente à formação no campo de interface da comunicação e educação: somente quatro respondentes afirmaram ter realizado cursos e oficinas na área. Destes, três realizaram essa formação para “aprimoramento e desenvolvimento profissional”.

Em relação ao engajamento dos jornalistas em outros projetos de comunicação e educação, apenas três afirmaram já ter trabalhado com propostas afins à interface desses campos do conhecimento, além do *Televisando*. Já na questão 22 – *De 1 a 5, o quanto você considera que o Televisando contribui para o aprendizado em sala de aula?* – é possível afirmar que mais da metade dos respondentes atribuíram, dentro da escala indicada, valor 4. Ou seja, a maioria dos

jornalistas considera que o projeto contribui para o aprendizado na cultura escolar.

Para entender como os jornalistas definem um projeto de comunicação e educação, obteve-se as seguintes respostas:

QUADRO 1 - RESPOSTAS SOBRE DEFINIÇÃO DE PROJETOS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Definição de projetos de comunicação e educação
Resposta 1
<p>“Um projeto de comunicação e educação possibilita unir ferramentas modernas de comunicação para formar, informar e conscientizar a comunidade sobre determinado assunto. Ou seja, o <i>Televisando</i> promove essa união na prática, visando ajudar na formação do público estudantil, mas com reflexos também na família desses estudantes”.</p>
Resposta 2
<p>“Na minha opinião, um projeto de comunicação e educação tem eficácia quando possibilita ao aluno relacionar o conteúdo das disciplinas com a realidade em que vive e, principalmente, quando este passa a ser um agente modificador de sua sociedade. O projeto deve ajudar no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, no desenvolvimento da cidadania. No caso do <i>Televisando</i>, é por meio das reportagens que o aluno é estimulado a acompanhar o telejornal e se preocupar ainda mais com o coletivo. No futuro, o aluno bem informado e sabendo o que fazer com essa informação poderá fazer escolhas concisas, com ética e respeito ao próximo. Sejam essas escolhas na urna ou no trabalho, numa reunião de condomínio ou mesmo dentro da própria família”.</p>
Resposta 3
<p>“Quando se fala de um projeto de comunicação e educação, podemos pensar em duas vertentes: 1 - Um projeto de comunicação desenvolvido pela própria escola que envolva os alunos em atividades que trabalhem a importância e o papel dos meios de comunicação. 2 - Um projeto desenvolvido pelos meios de comunicação que visa aproximar os alunos, os professores, a comunidade escolar da mídia com o objetivo de despertar a consciência de temas importantes, contribuir para o aprendizado em</p>

sala de aula e estimular essa aproximação entre os veículos e a escola. No caso do *Televisando*, conseguimos aproximar essa relação do aluno com a mídia, bem como estimular os professores a utilizarem a mídia na prática pedagógica”.

Resposta 4

“É um projeto cuja principal finalidade é facilitar o processo de aprendizagem, através dos meios de comunicação”.

FONTE: A autora (2015).

Pode-se afirmar que as respostas contemplam palavras-chaves que caracterizam o campo de interface da comunicação e educação, como: conscientizar, formação, crítica, aprendizagem e meios de comunicação. Os respondentes demonstram conhecimento sobre a proposta do *Televisando* quando comentam que o projeto “visa ajudar na formação estudantil” (resposta 1); “possibilita ao aluno relacionar o conteúdo das disciplinas com a realidade em que vive” (resposta 2); “visa aproximar os alunos, os professores, a comunidade escolar da mídia” (resposta 3) e “facilita o processo de aprendizagem, através dos meios de comunicação” (resposta 4). Por outro lado, em nenhum momento a educomunicação é citada como conceito fundamental que pauta projetos de comunicação e educação e apesar dos termos “educadores” e “alunos” serem constantes, também não houve menção do “jornalista”, agente participante do processo de mediação entre a escola e a mídia.

Na questão aberta à críticas e sugestões, obteve-se uma resposta (anônima), conforme descrição:

É um projeto que mexe com as escolas, cria um clima favorável, uma competição sadia e, no meio do caminho, descobrimos que mesmo em escolas pouco estruturadas há talentos incríveis a serem desenvolvidos...há professores dedicados, comprometidos, criativos...há estudantes que sabem que a educação vai melhorar as condições de vida deles e da família, há pais envolvidos no processo mesmo sem terem tido a mesma chance de frequentar uma escola.

O jornalista participante da pesquisa demonstra engajamento em relação ao *Televisando*. É possível observar em seu depoimento termos como “escola”, “professores”, “estudantes” e “pais”, os quais são os principais atores envolvidos no projeto. Nota-se também que o respondente enfatiza os resultados positivos e ideais

do projeto, porém, assim como nas respostas do Quadro 1, nenhum jornalista aponta os desafios e até mesmo as dificuldades enfrentadas para colocar as ações e propostas de um projeto de comunicação e educação em prática, o que indica a ausência de entendimento do seu papel como mediador e educador em projetos dessa natureza.

Todos os respondentes afirmaram que a produção das reportagens do projeto, além de exigir um maior contato com a cultura escolar, também gera uma maior interação com a escola. Entende-se por “interação” uma “ação” entre sujeitos que instiga o diálogo e reflexão e, que, portanto, está associada à criação de ecossistemas comunicativos (conceito adotado por Ismar de Oliveira Soares, conforme desenvolvido no capítulo 3). Frente a essa conceituação, pode-se afirmar que não ocorre a interação na prática, porém, poderá ser efetivamente alcançada em ambientes onde alunos, professores, educadores e jornalistas tenham a oportunidade de se expressar, criar e compartilhar conhecimento por meio da televisão. No tópico 5.2, pretende-se analisar as entrevistas com editores-chefes e jornalistas e, simultaneamente, confrontar os dados do formulário com os resultados que serão identificados nessa etapa da pesquisa.

6.2 ENTREVISTAS

Como já foi apresentado na Metodologia, as entrevistas realizadas via e-mail com os editores-chefes das regionais de todo o Paraná, foram respondidas apenas pelos representantes das regionais de Maringá, Londrina, Guarapuava e Ponta Grossa. Já as entrevistas com os jornalistas envolvidos no *Televisando* foram realizadas pessoalmente em Londrina e Curitiba⁴¹.

A seguir, são apresentados os principais resultados das entrevistas relacionados ao modo de fazer jornalismo no projeto: rotina de trabalho; etapas de produção das reportagens “especiais” do *Televisando* e desafios do dia a dia na TV.

6.2.1 O Televisando e o modo de fazer jornalismo

⁴¹ Informações gerais relacionadas ao perfil e ao tempo de experiência dos jornalistas entrevistados estão disponíveis no Apêndice H.

As equipes de jornalistas envolvidas no *Televisando* das regionais que participaram da pesquisa não são fixas, exceto em Londrina, onde, dos 33 jornalistas, apenas alguns se envolvem no projeto a cada edição, por escolha da coordenação de reportagem. A equipe de profissionais envolve produtor, repórter, repórter-cinematográfico e editor. Destes, os dois primeiros são fixos, enquanto os últimos variam de acordo com a escala de reportagens.

No caso de Maringá, Guarapuava e Ponta Grossa todos os jornalistas podem participar da produção das reportagens do projeto, pois essas entram na escala do dia da redação, assim como as demais notícias do telejornal. Em alguns casos, como em Maringá, por exemplo, além de não haver equipe específica para o projeto, as pautas podem ser feitas por outros profissionais de outras praças.

Os editores-chefes afirmaram que a escolha dos jornalistas que fazem as matérias para o *Televisando* varia de acordo com os seguintes requisitos: por interesse próprio, oportunidade de participar ou até por afinidade com o assunto, o que é contraditório, já que em outro momento da entrevista houve uma predominância de respostas dos próprios editores que indicou que todos os jornalistas participam, de acordo com a “escala” do dia, independente da escolha pessoal de cada profissional.

O mesmo não ocorre em Londrina. O jornalista 1 (J1), produtor e coordenador de reportagem da regional, afirmou que, ao fazer a escala de reportagem, prefere que o mesmo repórter faça todas as matérias do projeto, porque passa a ter um histórico dos temas abordados nas reportagens. Porém, afirma não ser uma regra: “(...) ele (o jornalista) já sabe o que destacou na primeira matéria e o que vai destacar na terceira (...) quando é possível eu procuro colocar o mesmo repórter em todas as matérias daquele ano” (J1). Isso leva a crer que haja uma preocupação por parte do coordenador de reportagem de que o repórter tenha um aprofundamento maior dos temas abordados no projeto e, por consequência, seja capaz de produzir reportagens que contemplem os objetivos do *Televisando*. Apesar do editor-chefe da regional relatar que os jornalistas envolvidos não são fixos, o histórico das edições indica que poucos jornalistas participaram do projeto, ou seja, houve pouca rotatividade de profissionais durante esses anos de vigência do *Televisando*.

Quando questionados se o envolvimento no projeto muda o dia a dia do jornalista na redação, as respostas dos editores-chefes foram distintas:

Durante o período de produção e edição, sim, exige dele uma atenção maior que as demais atividades, e, em alguns momentos, até exclusividade (E1).

Sim. As reportagens têm tema definido e são alinhadas com as propostas do *Televisando* (E2).

As produções entram na pauta diária normal (E3).

Só do que participa da análise dos trabalhos. Para os outros rotina normal: apuração, reportagem, edição...ainda que seja de material especial do *Televisando* (E4).

Acho que é a mesma dedicação como se fosse qualquer outra matéria. O que acho que muda é a sensação de retorno. Como o projeto tem um cronograma maior do que a produção de matérias, nós podemos acompanhar até a premiação. E temos também uma forte sensação de auxiliar na divulgação das boas ideias que estão nas escolas. É muito gratificante poder divulgar o trabalho de um professor ou de uma escola, uma boa ideia que pode ser propagada para outras unidades (E5).

Os posicionamentos dos editores-chefes se diferem dos depoimentos dos jornalistas. O jornalista 2 (J2), que atuou como pauteiro do *Televisando* durante três anos consecutivos, relatou que o envolvimento no projeto mudou a sua rotina na redação “por conta do excesso de trabalho e de uma necessidade de estar administrando as duas coisas”, reportagens do telejornal e matérias produzidas para o projeto:

Às vezes, a rotina impõe uma dificuldade, é você tratar do factual envolvendo a educação, greve nas escolas, dificuldades dos professores se manterem, falta de dinheiro, greve nas universidades, greve de professores, eu não me lembro muito de estar trazendo para a rotina do telejornal matérias relacionadas a educação de iniciativas importantes dentro do contexto escolar, só me lembro dentro do *Televisando*. Então, tudo indica que a rotina impõe uma dificuldade para que isso seja tratado com outro viés, com um olhar um pouco mais ampliado a respeito disso (J2).

Segundo o J1 as reportagens do *Televisando* são tratadas de forma diferenciada em relação às demais matérias do telejornal, principalmente nas etapas de produção e de reportagem. Porém, afirma que o repórter não tem o mesmo “engajamento” que o produtor:

Quem tem que se aprofundar mesmo é o produtor e o repórter, só que o repórter pela correria que ele tem no dia a dia ele não vai ter o tempo que o produtor tem (...) Olha, no meu caso, como produtora e agora como coordenadora de produção altera a rotina de trabalho do produtor. Porque eu lembro que no ano passado, eram 5 horas da manhã e eu estava em

casa lendo coisa de 300 páginas, eu tive que selecionar um tanto, e tive que ler umas 60 páginas na minha casa, porque aqui eu não teria a tranquilidade e o tempo para me concentrar para poder fazer isso, mas pela minha função atual. Então ele altera o produtor. Agora a equipe de reportagem chega aqui e todo o dia faz uma ou duas matérias, que pode exigir um pouco mais de conhecimento, mas ele já vai estar recebendo esta informação (J1).

O jornalista 3 (J3) afirmou que o dia a dia na TV impõe algumas limitações, como fazer reportagens dentro do contexto do projeto com a dificuldade do tempo da televisão. Por outro lado, ressaltou que tem uma maior disponibilidade de tempo para fazer as reportagens do *Televisando*: o período integral da TV (manhã ou tarde). Para o J3 as reportagens do projeto são mais “amarradas” e a história é mais bem contada:

Geralmente já vem mais embasada, já sai daqui com um carinho especial também, porque não é uma matéria qualquer, é o *Televisando*, então a gente tem que dar destaque, não errar para não menosprezar aquele trabalho que é bonito, então a responsabilidade é maior. Eu como repórter eu acho que tenho uma função não sei se menor no caso, mas a gente tem que traduzir, tentar mostrar, fazer bonito, com a dificuldade de fazer no tempo que a televisão precisa, ser mais preciso, que às vezes tem muita mais coisa que você quer contar e que você não consegue (J3).

Não é por menos que para o J1, o envolvimento no projeto muda o dia a dia na TV, pois exige dos jornalistas um maior aprofundamento sobre os assuntos que serão abordados nas reportagens que se diferenciam por apresentar uma linguagem mais acessível aos alunos e professores. Nota-se aqui uma preocupação em produzir reportagens pensando no público da escola. Já a maioria dos editores-chefes afirmou que as reportagens do *Televisando* são “especiais”, pois têm um viés didático, apresentam uma abordagem específica, um tempo maior de exibição, possuem uma linguagem mais explicativa, têm uma sequência de exibição, ganham destaque no telejornal e, ainda têm pós-produção⁴², conforme depoimentos a seguir:

Por terem abordagens específicas, por serem mais direcionadas, por ganharem um tempo de exibição maior do que as reportagens do dia a dia, podem ser consideradas especiais (E1).

As reportagens são consideradas especiais, pois seguem como uma série de reportagens abordando um único tema. O assunto não se encerra em

⁴² Após o término das gravações, passa-se para a montagem do material, a edição, que requer, às vezes, alguns recursos como: computação gráfica, efeitos, trilha sonora, dublagem, locução e outros. Disponível em: <<http://www.tudosobreteve.com.br/produ/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

apenas uma reportagem, pelo contrário, segue sendo tratado nos telejornais durante todo o período do *Televisando* (E2).

Os repórteres procuram usar uma linguagem mais explicativa e o tempo das matérias é maior do que a média (...) Elas são produzidas como as reportagens especiais, com mais marcações e detalhamentos e com um tempo maior para a produção e para a edição (E3).

[...] é um projeto que a emissora valoriza muito, que tem esse viés didático, por isso precisa ser tratado de forma especial. As reportagens precisam de um cuidado extra com a forma e com o conteúdo (...) damos um tratamento especial. Um acabamento mais refinado, trilhas (E4).

Temos um cuidado maior na produção de imagens, das entrevistas e na edição da matéria. Tratamos como matérias especiais, feitas com mais tempo e com maior cuidado. São matérias que têm pós-produção, sonorização. Elas são mais elaboradas e maiores que as matérias do dia a dia (...). As matérias do *Televisando* o Futuro são identificadas e destacadas no jornal. Além disso, elas têm uma sequência de exibição. Também: são matérias mais elaboradas (E5).

Tendo em vista que o tempo das reportagens do projeto é aproximadamente de 3min30s, maior do que as demais reportagens, pode-se afirmar, inicialmente, que as matérias do *Televisando* são consideradas relevantes pelo telejornal dessa regional. Apesar disso, o J1 afirma que o tempo das reportagens pode variar de acordo inclusive com os temas de cada edição do projeto:

No *Televisando* existem situações que eu vou precisar de mais tempo para explicar melhor aquele conteúdo e situações que são mais simples (...) falar de meio ambiente não é uma coisa tão complexa para explicar porque não deve poluir o meio ambiente diferente de falar de diversidade cultural, que já é um assunto um pouquinho diferenciado (J1).

Como já foi destacado, as reportagens do *Televisando* ficam em um banco de vídeos da RPC TV e podem ser veiculadas em qualquer regional do Paraná. Foi o caso, por exemplo, da matéria produzida em Curitiba sobre segurança na internet – pauta produzida a partir do tema de 2015 – “O uso das novas tecnologias” – que além de ser veiculada como primeira notícia da série do *Televisando* de Londrina, também foi exibida no telejornal de Curitiba, porém, como uma reportagem comum, sem apresentar a vinheta do projeto. J1 justifica:

Porque como nós somos um grupo, é um trabalho integrado. Então Curitiba fez a matéria e fala então gente, quem quer? Aí vamos imaginar que Foz do Iguaçu já tinha planejado o mesmo assunto que Curitiba fez, então Foz não irá usar esta matéria, porque ela está priorizando destacar uma atividade ou um grupo ou um trabalho de uma escola daquela cidade (...). Eu não sou

obrigada a usar, é uma questão de avaliação da emissora e uma escolha (J1).

Na edição 2015, em Londrina, ambiente definido para estudo, foram exibidas cinco reportagens do projeto. Destas, duas foram produzidas pelos profissionais da regional, enquanto as outras duas foram realocadas de Curitiba e uma de Ponta Grossa.

Conforme resultados até então levantados, pode-se afirmar que a produção das notícias do *Televisando* acontece de forma muito similar às demais reportagens do telejornal. Segundo o J1, as reuniões de pauta vêm acontecendo desde o começo do ano e são articuladas com outras regionais, ou seja, não há uma reunião de pauta específica para o *Televisando*, e sim reuniões padrão onde se levantam várias outras pautas, incluindo as referentes ao projeto.

Na rotina normal da produção das reportagens, geralmente os jornalistas fazem duas matérias por período (manhã, tarde ou noite). Porém, quando se trata do projeto, os jornalistas dedicam seu tempo exclusivamente à produção de suas reportagens. Entretanto, não é possível afirmar que isso aconteça com regularidade, pois isso exigiria o acompanhamento de todos os dias de produção das notícias. Já a edição é realizada por outros profissionais do jornalismo que não se envolveram em nenhuma etapa anterior à produção das reportagens.

Em Curitiba, o cenário do projeto na redação de Jornalismo é um pouco diferente. O jornalista 4 (J4), repórter há dez anos na RPC TV de Curitiba, afirmou não lembrar de ter feito reportagens para o *Televisando*, assim como o repórter cinematográfico, o jornalista 5 (J5), que afirmou: “Está é a primeira vez que conheço o *Televisando*. Nunca tinha ouvido falar”. Fato é que, como já foi falado, o *Televisando* não existe em Curitiba e, apesar de ser um projeto de grande abrangência estadual, não é muito conhecido pelos jornalistas da capital paranaense.

Quando questionados sobre as perspectivas de atuação, mudanças no dia a dia profissional e desafios do mundo de trabalho na TV, os jornalistas apresentaram posicionamentos distintos. Para o J4, não há grandes mudanças na rotina de trabalho:

Não, não tem mudanças na nossa rotina, tem lá dentro, mas na nossa rotina de reportagem não tem assim grandes mudanças na nossa forma de operar na rua. A gente tem uma pauta, a gente desenvolve essa pauta, existe claro

uma pressão para que esse material seja o melhor possível porque ele tem que chamar ainda mais atenção das pessoas, para que as pessoas optem por assistir ao nosso material em invés de ver em uma outra mídia (J4).

Por outro lado, também não descarta que há muitos desafios do Jornalismo e que o principal deles é definir o público-alvo:

[...] um dos desafios que eu vejo é definir quem é o nosso público. A gente faz uma série de pesquisas e (...) muitas vezes a gente acaba perdendo com a internet, a gente precisa definir quem é o nosso público, o que a gente está fazendo, para quem a gente trabalha, muitas vezes é muito difícil né, nesta corrida pela audiência, é, então, para a gente ter uma audiência maior, para quem a gente precisa trabalhar, que tipo de material a gente precisa produzir e muitas vezes a gente não sabe (...) Saber exatamente para quem a gente está trabalhando, o que as pessoas mais gostam de ver, porque isso tudo é muito difícil de ver, muitas vezes, de definir (J4).

Já o J5, também de Curitiba, comenta que o maior desafio do jornalismo é o tempo, “é o nosso problema e a nossa solução. A melhor imagem não é a melhor, mas a primeira a chegar, é um troféu” e comenta que é preciso lidar com a concorrência que as mídias sociais representam:

[...] é nós trabalharmos com essa concorrência, entre aspas, que são as redes sociais. É você buscar este público que está nas redes sociais e puxá-los para a atenção da televisão. Durante um tempo ela reinou sozinha como um veículo de comunicação que ditava o que era comunicação, jornalismo e até entretenimento e hoje ela tem uma concorrência muito grande, não só com as redes sociais que está no computador, mas também está nos meios portáteis como o celular. Então eu acho que a busca em espaço junto com essas mídias sociais é um desafio da televisão (J5).

Não é por menos que o J3 atenta que diante de tantas ferramentas de comunicação, o desafio hoje em dia na TV é fazer um jornalismo mais agradável, divertido e dinâmico, rompendo até com alguns padrões do modo de fazer notícia:

Eu acho que a TV diferente do jornalismo é entretenimento né, a pessoa liga a TV buscando entretenimento e, o jornal não, sempre foi aquele momento de passar as coisas sérias, notícias e acabou. A audiência dos jornais da TV como todo já vem caindo. Então eu acho que o nosso desafio é fazer um jornalismo, mas agradável, que a pessoa consiga assistir (...) porque eu acho que de nada adianta fazer o jornalismo tradicional se as pessoas não gostam, não vão assistir, não vão captar a informação (...) Se é um escândalo, você tem que mostrar do jeito que o jornalismo sempre faz, mas agora se é uma matéria sobre comida, sobre emprego, enfim, acho que pode ser mais divertido, mais dinâmico, sem ter o modelo tradicional, *off* e passagem, do jeito que a gente está acostumado (J3).

J2 compartilha da mesma opinião e, ainda acrescenta que é necessário fazer do veículo TV e do jornalismo televisivo algo mais atraente, que prenda as pessoas das mais variadas idades:

[...] a gente enfrenta uma concorrência gigantesca, de outros meios, de outros veículos, de outras modalidades, de outras ferramentas de comunicação e a gente percebe que há uma quantidade de pessoas que saíram daquela comodidade de se informar só via TV, os tempos mudaram muito, então eu acho que o maior desafio da TV hoje é continuar sendo importante, como ela já foi, sendo fundamental, confiável, sendo uma ferramenta de massa moderna, inteligente, divertida e o jornalismo está dentro disso. Eu acho que o jornalismo de televisão precisa sim mergulhar nesse desafio, porque é uma questão até de sobrevivência (J2).

Frente aos resultados levantados até então, destaca-se que os jornalistas produzem reportagens para o projeto de acordo com a “escala” do dia e que é comum que matérias produzidas para o telejornal em outras regionais sejam aproveitadas na íntegra para o projeto. Pode-se afirmar que as notícias do *Televisando* são tratadas de forma diferenciada em relação às demais matérias do telejornal nas etapas de produção e de reportagem e, que são consideradas “especiais” por apresentar um viés didático, ou seja, por proporcionar um cuidado maior com a forma e conteúdo, assim como um tempo maior de exibição e uma linguagem mais explicativa. Por outro lado, fica evidente a ausência de compreensão, por parte do jornalista, de seu papel como educador no processo de produção da reportagem, do fazer jornalístico imbuído do compromisso com a produção de significados entre o universo da TV e da escola. Esta constatação não confirma a hipótese central desse trabalho, de que o jornalista envolvido em projetos de comunicação e educação tem um maior entendimento da interface comunicação e educação, por outro lado, constata-se que esse profissional, ainda assim, tem uma maior compreensão em relação aos demais jornalistas não engajados em propostas educacionais.

Entre os desafios levantados pelos jornalistas em relação ao mundo de trabalho na TV, destaca-se: lidar com o tempo e com a concorrência que as mídias sociais representam; fazer um jornalismo mais agradável, atraente, divertido e dinâmico, rompendo com alguns padrões do modo de fazer notícia (passagem, *off*, sonora) e ser direcionado aos mais variados perfis de público-alvo. Esses levantamentos pautam as reflexões do tópico a seguir.

6.2.2 O jornalista e sua aproximação com a cultura escolar

Como já foi visto anteriormente, o jornalismo é uma profissão multidisciplinar, que exige conhecimentos das mais diversas áreas e, sobretudo, que diz respeito à cultura e sociedade. E quando está diante de projetos de comunicação e educação, de que forma o jornalista estabelece uma aproximação e uma interação com a cultura escolar? Para dar continuidade às frentes de discussão até então levantadas, este tópico pretende aprofundar alguns resultados da pesquisa relacionados à atuação do jornalista na área de interface comunicação e educação, à mediação escola e televisão e à relação entre jornalismo e educação.

Borges (2012, p. 42), na sua pesquisa sobre o *Televisando*, relata que as reportagens do projeto acontecem de forma muito particular:

Diz-se isso, pois diferem da dinâmica e rotina dos jornalistas a partir do momento que têm mais tempo para serem produzidas (cerca de 2 meses), e principalmente porque as pautas são enviadas pelas próprias audiências, ou seja, pelos professores, alunos e escolas que participam do projeto (...) a emissora recebe as pautas oriundas da comunidade escolar sobre a temática já pré-definida pelo projeto e comunicada às escolas participantes. Na sequência, faz a seleção da pauta que melhor ilustra a temática e vai à campo para a produção da reportagem (BORGES, 2012, p. 42).

Conforme dados referentes à edição do projeto de 2013, das 30 pautas sugeridas às redações de jornalismo da RPC TV das regionais do Paraná, 11 foram colocadas em prática e tornaram-se notícias para o projeto. Segundo Elaine Tezza (2015), coordenadora do Instituto GRPCom de Foz do Iguaçu, modelos de pauta são enviados às escolas e, por sua vez, são preenchidos por diretores, educadores e pedagogos, porém, geralmente, as sugestões não têm um diferencial, não têm gancho⁴³.

Em Londrina, a equipe de produção/pauta, nos primeiros anos do projeto, teve um contato maior com o universo escolar e, por vezes, considerou as sugestões de pautas das escolas. Porém, dos últimos dois anos para cá, a coordenação de reportagem optou por produzir pautas que retratem não somente alguma ação ou atividade realizada dentro das escolas de um determinado município, mas que

⁴³ O gancho é um jargão utilizado no jornalismo para determinar um assunto relevante de uma pauta, que renda uma notícia.

atendam a realidade de todas as crianças da sociedade, independente da escola da qual façam parte. Optou-se, portanto, em produzir reportagens que não sejam obrigatoriamente dentro das escolas.

Por estar envolvido no projeto desde essa mudança, o J3 afirma não se recordar de alunos ou professores terem participado ativamente da produção de pauta: “Nesse sentido assim de ajudar na pauta, eu não me recordo. Acredito que não, pelo menos nas reportagens que eu produzi, não”. Já para o J2, envolvido nos primeiros anos do projeto, houve a participação da escola na produção das reportagens, mas segundo ele: “Eu não vou saber dizer quantas vezes isso aconteceu, se eu não sei dizer não foi tão importante a ponto de a gente levar isso em conta. Às vezes pintava uma dica ao longo da produção no processo (...), mas nada que a gente possa considerar em quantidade”.

Isso se evidencia nos depoimentos dos editores-chefes quando afirmam que a participação da escola ocorre quando professores ou alunos se tornam os personagens das matérias ou por meio da participação na produção da reportagem: “(...) há momentos em que eles (educadores) são mais do que meros participantes, viram personagens, pautam assuntos” (E1); “Eles (educadores) podem participar com sugestões de reportagens, que são avaliadas pelo Jornalismo e também como personagens em algumas matérias” (E3); “Eles (escolas) mandam sugestões de reportagens, que são analisadas e, se for o caso, aproveitadas” (E4); “Eles participam de toda a produção. Na verdade, são os projetos deles que direcionam nossas matérias. Temos o tema, mas são os projetos das escolas que nos guiam” (E5).

No dia de acompanhamento da produção da matéria “*Televisando: crianças precisam ser alertadas para não serem vítimas de crimes na internet*” (06/04/2015), exibida, posteriormente, após cerca de duas semanas (14/04/2015) em Londrina, o J3 realizou entrevistas com educadores e alunos das Escolas Municipais Maria Teixeira Gerog e Parigot de Souza e, por fim, com uma professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Conforme descrição da pauta:

Proposta: Vamos fazer matéria para o Televisando. Nesse ano o tema é “Uso Consciente das novas tecnologias”. Nessa primeira matéria, vamos mostrar que a internet, os computadores, podem ser ferramentas de apoio ao trabalho dos professores. Ou seja, são recursos que tornam disciplinas difíceis como a Matemática em algo interessante, divertido e de fácil compreensão. Nesse VT, vamos mostrar o projeto de ensino de Matemática implantado em todas as escolas municipais de Rolândia. Temos que

mostrar que as escolas ganharam laboratório de informática e que aquelas que ainda não têm laboratório, ganharam *notebooks* que são usados em salas de aula comuns. Podemos entrevistar professores, as crianças e a coordenadora do projeto. A professora da UEL, Lucinéia Rezende, vai explicar a importância da escola se adaptar as mudanças tecnológicas e usar esses recursos na formação da nova geração.

Chama-se atenção para o trecho da pauta que destaca que a escola deve “se adaptar as mudanças tecnológicas”. Será mesmo que a escola tem esse dever? Evidentemente a afirmativa do jornalista que produziu a pauta retrata o equívoco da própria mídia que, muitas vezes, não assume sua parcela de responsabilidade na formação dos sujeitos. Ao contrário do posicionamento do jornalista, a professora entrevistada, Lucinéia Rezende, afirma que a tecnologia é importante para o aprendizado, porém, é apenas um instrumental, ou seja, “requer uma maneira diferente de lidar com a própria máquina, de lidar com o outro ou de lidar com o mundo”⁴⁴. A professora destaca a importância da mediação realizada por outras instituições da sociedade, além da escola, que prestam serviço de responsabilidade pública, como os veículos de comunicação.

Apesar de a matéria ter sido realizada em ambientes escolares, o enfoque da proposta da reportagem era sobre um projeto implantado em todas as escolas da rede municipal, ou seja, as professoras foram entrevistadas meramente como fontes da reportagem. Isso demonstra, assim como ficou evidente nos depoimentos do J2 e J3, que na regional de Londrina, mesmo quando as escolas colaboravam com a produção das reportagens, sugerindo pautas, há uma preocupação por parte do jornalismo em fazer matérias que atendam não somente o público-alvo das escolas, mas também a população em geral, conforme afirma o J3:

Eu não posso pensar só no professor ou só no estudante que realmente além de assistir ele vai produzir o material para participar do concurso do Televisando (...) mas ao mesmo tempo como eu estou dentro do telejornal, eu também estou levando uma informação interessante para outras pessoas da comunidade (J3).

O J2 compartilha da mesma opinião:

[...] a gente ponderava o que era importante e tentar falar com as crianças, entendeu, com as crianças da idade do projeto, então a gente tentava escrever o material levando isso em consideração. Então, assim, eu fazia

⁴⁴ O depoimento encontra-se na tabela 8 (decupagem reportagem 2).

um esforço para facilitar no texto a linguagem, fazer com que a linguagem também se tornasse atraente não só para o cara que chega na hora do almoço do trabalho que vai ver o jornal, mas para aquela criança que também eventualmente tivesse em frente à TV para que ela se sentisse atraída por aquilo, desde o texto até a produção a gente tentava fazer isso, se aproximar, mas nunca houve uma recomendação formal (...) para que as crianças sejam prioridade para a matéria, até porque nada garantia que as crianças iam estar lá em maior público diante das TV, mas a gente tentava isso (J2).

Para o J1, assim como as reportagens do *Televisando* não são direcionadas somente ao público das escolas, a educação também não é um tema restrito ao projeto:

A educação não é tratada com exclusividade no *Televisando*, ela faz parte do dia a dia (...). A educação é um tema tão importante quanto o esporte, quanto política e tudo isso faz parte da comunidade. Ela pode ser abordada do primeiro ao último dia do ano se for um assunto relevante para a comunidade (J1).

Na opinião de J2, o jornalista atua como educador não somente quando produz reportagens de cunho educativo:

A gente é educador quando a gente procura informar com qualidade, informar de maneira clara, bem escrita, de maneira objetiva, de maneira a avaliar todos os aspectos possíveis daquilo que a gente está trazendo para o telespectador. Eu acho que assim a gente educa também. Eu acho que esta participação é importante, de trazer as coisas à tona e não só as relacionadas a educação (J2).

Entre as respostas sobre como os jornalistas compreendem a proposta de um projeto de comunicação e educação, destacam-se:

É a oportunidade que, eu pelo menos, visualizo de levar informações importantes para a minha comunidade, de ajudar na formação destas crianças e ao mesmo tempo também fazer a minha comunidade refletir sobre o que está acontecendo no mundo em que ele vive e como você pode ajudar na formação dessas crianças (J1).

Olha eu achava o *Televisando* um projeto bacana sabe, ele dava trabalho, mas era um projeto bacana. Você imagina que era um projeto que dedicava um espaço de 3 a 5 minutos, um espaço grande para um telejornal, que era um espaço exclusivamente voltado ao universo da educação para as crianças, ele levava em conta o esforço geral para que aquilo ficasse interessante, e a gente via o retorno de que ele dava resultado, que as pessoas se interessavam, faziam perguntas, queriam participar (...) Então o projeto tem que contemplar isso, se fazer entender, um esforço para ser leve, divertido, para tratar o assunto sem rispidez, sem militância, sem ideologia, sem imposições (J2).

Eu definiria como um projeto indispensável para uma emissora que quer ter credibilidade, quer ter respeito e, que a gente precisa dar alguma coisa de volta, o pessoal assiste, a gente tem que dar um retorno e a educação talvez seja o melhor retorno (J3).

Nos depoimentos dos jornalistas, há uma predominância de respostas que associam a definição de projetos de comunicação e educação ao *Televisando*. Isso leva a crer que há uma compreensão geral do que se trata o projeto, mas, por outro lado, há uma dificuldade de conceber qual é a proposta fundamental de projetos que propõe a interface da comunicação e educação. Em alguns casos, prevalece a visão institucional: “um projeto indispensável para uma emissora que quer ter credibilidade, quer ter respeito” (J3). Ou então, sua definição é associada a algo leve, divertido, tratando o assunto “sem rispidez, sem militância, sem ideologia, sem imposições” (J2). Em relação a esse último depoimento, ressalta-se o equívoco e a falta de conhecimento do jornalista do que seja “militância” – defesa de uma causa, participação e busca pela transformação na sociedade. A participação e o diálogo são justamente os pressupostos da educomunicação e do próprio jornalismo que visa a criticidade e a prestação de serviço público. O conceito mais próximo que associa o projeto à formação de alunos e à sociedade está na resposta do J1: “ajudar na formação destas crianças e ao mesmo tempo também fazer a minha comunidade refletir sobre o que está acontecendo no mundo”. Os depoimentos indicam uma dificuldade, por parte dos jornalistas, em definir projetos de comunicação e educação, porém, termos que remetem a área de interface desses campos do saber foram, por vezes, mencionados nas entrevistas, como por exemplo: reflexão, diálogo, formação e crítica.

Já entre as respostas dos editores-chefes, ressalta-se: “Projeto que promove interação” (E1); “É um projeto que consegue unir as duas coisas, tornando comum temas que abordem a educação e possam levar à reflexão” (E2); “(...) propõe a discussão sobre temas atuais e estimulando o pensamento crítico (E3); “(...) se utiliza de ferramentas de comunicação (no caso, TV) para sensibilizar um número maior de escolas, diretores, professores, alunos a participarem” (E4); “É um projeto que se propõe a ser uma via de mão dupla, apresentando e recebendo informação (...) busca o desenvolvimento: o crescimento conjunto de todos os envolvidos com a troca de informações, problemas, objetivos e soluções” (E5). A utilização dos termos reflexão, pensamento crítico, discussão, interação e, até mesmo, via de mão dupla

remetem ao ecossistema comunicativo, um dos conceitos principais da educomunicação, o que indica que os editores-chefes relacionam o projeto da instituição da qual fazem parte à educação, no entanto, não o associam a um novo campo do saber, interdisciplinar. A resposta do E5 – “Não entendi a pergunta” – à questão – “Os jornalistas passam por alguma formação na área de interface de comunicação e educação?” – evidencia a ausência de conhecimento em relação a essa área de inter-relação.

Nenhuma resposta contemplou expressões como educação para os meios, mídia-educação ou educomunicação, o que leva a crer que tanto os jornalistas, como os editores-chefes percebem a importância do projeto como uma ação educativa, porém, não veem a atuação do jornalista como parte de um processo que contribua para que o público pense os meios criticamente. Tendo em vista que a educomunicação parte da concepção de que os veículos de comunicação corroboram para a construção de ambientes propícios ao diálogo e a reflexão, o J2 destaca que apesar da televisão não representar um suporte definitivo e único para a aprendizagem, considera que é uma ferramenta importante de comunicação:

Eu acho que sim, não sei se fundamental, acho importante iniciativas dentro da televisão que fomentem o interesse pela educação, que fomentem o interesse pela leitura, pela convivência entre as pessoas, pela convivência social. A televisão exerce um papel bacana e também acho que ela precisa ser submetida a regras dentro do que a gente está falando de ensino. Acho que não dá para fazer da televisão um suporte definitivo e único para o amparo de uma criança que está sendo educada, mas acho que ela pode de maneira racional, ela pode fazer parte sim, como já faz. Existe uma série de educadores que se utilizam de televisão. Eles incitam que o aluno busque subsídios para fazer trabalho, avaliações, dos mais variados assuntos, acho que ela pode ser sim. Não sei se ela deveria servir, deveria ser utilizada com papel de protagonista nessa história, mas eu acho que ela pode ser sim uma ferramenta bacana (J2).

Já o J3 considera que a TV está ficando ultrapassada, porém, ainda assim é um instrumento educativo:

[...] eu acho que a sala de aula como a gente conhece, como a gente conheceu já, tá ficando ultrapassada, talvez até a TV já esteja ficando ultrapassada. A gente está numa época que já tem várias outras mídias, modelos, o pessoal busca conhecimento, internet, *smartphone*, mas a TV pode servir sim de instrumento, como já serviu no modelo antigo, como exemplo, o Telecurso 2000, que ajudava as pessoas na televisão. Tudo bem, hoje ela já está em outra plataforma, já está na internet, mas acho que na sala de aula a televisão pode ter um papel importante, de repente trazer documentário, porque aquela coisa do professor com giz, às vezes fica cansativo para o aluno né, já era cansativo na nossa época, era a única

opção que tinha, hoje com a opção da internet, eu acho que o professor tem que se atualizar, o caminho pode ser a TV ou o acesso à internet ou mesmo as reportagens produzidas na cidade (J3).

Como já foi falado no capítulo 4, a TV é considerada um meio educativo por pesquisadores da comunicação e educação, como Baccega (2003), Gómez (2014) e Tosta e Melo (2008) e quando aliada a projetos com propostas educacionais, seu potencial educativo torna-se ainda maior. Porém, é importante distinguir reportagens educativas, educacionais e educacionais. As primeiras referem-se àquelas que, independente do assunto (saúde, política, serviços), de alguma forma instruem a população. As educacionais são aquelas produzidas dentro de programas com fins educativos, como o Telecurso 2000, por exemplo. Já as últimas, estão dentro de propostas educacionais, que visam por meio da intervenção de educadores, educadores e comunicadores a formação dialógica, crítica e reflexiva do público, como é o caso do *Televisando*.

Não à toa, Vizeu (2006) no livro “Telejornalismo: a nova praça pública” traça um paralelo entre o jornalismo e a educação: “Nas suas práticas diárias, o jornalista, na produção das notícias, se coloca como um professor a explicar determinados fatos à audiência, idealizada e presentificada nos textos como alguém que não sabe” (VIZEU, 2006, p. 35). Diante desse paralelo que correlaciona a figura do jornalista a de um educador, é importante ressaltar que conforme afirma Soares (2011), a Educação visa ações destinadas a construção de ambientes formativos, de “ecossistemas comunicativos” e, necessita de um interlocutor, que, neste estudo, é justamente o jornalista/educador. Para tanto, é importante retomar que a área de intervenção desse campo do saber que se aplica a essa pesquisa é a de produção midiática, pois a mesma propõe ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional, ou seja, possibilita a investigação acerca do jornalista enquanto agente responsável pela criação de ambientes dialógicos corroborados justamente pela televisão, meio do qual fazem parte.

A escola, por sua vez, em parceria com o jornalista, por meio do *Televisando*, pode então desvelar “os processos de produção da notícia e edição do mundo, pode ajudar a transformar a informação veiculada pelos meios de comunicação em conhecimento” (BACCEGA, 2003, p. 38).

Vale destacar que a RPC TV trata de reportagens educativas, não somente

no *Televisando*, mas nos seus telejornais, Paraná TV 1º e 2º edição e Bom dia Paraná. Pode parecer do senso comum, mas é possível observar nos mais diversos telejornais locais e nacionais que a maioria das reportagens relacionadas a educação geralmente enfatizam acontecimentos negativos: greves, manifestações, falta de investimento público em políticas educativas, defasagem na formação do professor, precariedade de estruturas nas escolas. Isso tudo de fato acontece, como foi possível observar na cobertura da RPC TV durante as manifestações e paralisação dos professores da rede pública estadual ocorrida em abril de 2015, em Curitiba – motivada pelo projeto do governo estadual⁴⁵ que muda a forma de custear o regime da Previdência Social dos servidores do estado. Além de atender o interesse público, a emissora proporcionou espaços de abertura nos telejornais para que representantes da educação e políticos prestassem seus esclarecimentos e posicionamento perante a sociedade. Nos episódios de violência e agressão aos professores, o maior tempo destinado às reportagens do Paraná TV 1º edição, retratam o conceito de Hernandez (2006) sobre as estratégias de gerenciamento do nível de atenção, que afirma que quanto maior o tempo dedicado a uma reportagem, maior é o valor dado à notícia: “Quando um programa cede mais tempo para uma reportagem está comunicando que deu mais atenção a um assunto em relação a outro mostrado em menos tempo” (HERNANDES, 2006, p. 131).

Não há dúvidas que as coberturas de denúncia de temas relacionados à educação, como foi o caso das manifestações dos educadores, sejam relevantes, mas coloca-se aqui como reflexão compreender por que as notícias do *Televisando*, não são “merecedoras” deste tempo “maior” destinado à população. São raras as vezes que temas educativos são tratados de forma apreciativa nas coberturas televisivas, como é o caso das reportagens do projeto, que, atualmente, têm em torno de 3min30s, tempo pouco maior em relação às demais reportagens do telejornal (média de 2min30s). Consideradas matérias “frias”, ou seja, que não perdem atualidade com facilidade, destaca-se o conceito de “efeitos de atualidade”, termo utilizado por Hernandez para exemplificar a sustentação de atenção do público na frente da TV:

⁴⁵ A descrição das mudanças do projeto do governo estadual está disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/deputados-aprovam-projeto-para-mudar-previdencia-no-parana.html>>. Acesso em: 15 out. 2015.

O efeito de atualidade é essa instauração, pelos jornais, de um presente 'elástico', com diferentes durações. Só que esse alongamento do tempo tem uma missão clara: deve fazer uma unidade noticiosa parecer 'presentificada', vibrante, pelo menos no período estipulado de consumo da edição do jornal (HERNANDES, 2006, p. 55).

Isso remete a afirmação de Baccega (2003, p. 24) sobre os assuntos que ganham destaque nas mídias:

A escolha dos fatos atende ainda ao aspecto da espetacularidade. Escolhem-se fatos que possam ser, eles próprios, verdadeiros espetáculos de imagens, de emoções construídas, de resgate de sentimentos às vezes ocultados pelo público e que encontram espaço, desse modo, para se expandir (...) Entre tantos acontecimentos que ocorrem na cidade, no país e no mundo, quais os que devem ser pautados, isto é, quais os que merecem aparecer no jornal, na revista, na televisão, fazendo compor o mundo como se apenas aqueles, os fatos escolhidos, fossem o mundo todo. Trata-se do processo metonímico – a parte pelo todo – que nos passa a convicção de que o mundo que existe é aquele, o escolhido, o selecionado, sem que tenhamos clareza de que a inclusão de um determinado fato significou a exclusão de um número infindável de outros que, por não chegarem aos meios de comunicação, não se tornarão públicos (BACCEGA, 2003, p. 24).

Para que os meios de comunicação cumpram adequadamente seu papel de mediadores, Baccega (2003 p. 28) afirma que se faz necessário investir no crescimento da sociedade, na inovação estética e no realce da qualidade. Quando se trata do âmbito da produção (polo de emissão) a autora atribui à predominância da mediação organizativa, que leva em consideração o seu público receptor, procurando selecionar o que há de mais conveniente tanto aos interesses da empresa a que pertence aquela mídia quanto ao perfil médio do público. Pode-se traçar um paralelo entre esse tipo de mediação e a mediação institucional exercida pela televisão como instituição social, conceituação adotada por Gómez (2014, p. 44), que baliza-se em parâmetros do que é relevante saber ou do que se constituiu como conteúdo noticioso ou educativo e, que cada vez mais, focaliza o espetáculo como proposta de consumo. Nesse contexto, resgata-se o conceito de "lógicas de produção", idealizado por Martin-Barbero (já exemplificado no capítulo 4), que desmembra-se nas seguintes instâncias: competitividade industrial, estratégias de comercialização, níveis e fases de decisão, ideologias profissionais e rotinas de produção. Tendo em vista que a pesquisa em questão privilegia o estudo do modo de fazer jornalismo em um projeto educomunicativo, destaca-se aqui as três últimas instâncias citadas e os novos formatos que o objeto de estudo em questão pode ser

pensado e posteriormente questionado a partir de suas propostas.

Quando se fala nos níveis e fases de decisão, é possível afirmar que a produção das notícias do *Televisando* é elaborada por jornalistas da RPC TV (quem), durante o período de três meses (em que momentos) e a partir do tema da edição do projeto que varia a cada ano (critérios de decisão do que é produzido). Já as ideologias profissionais configuram o campo de tensão entre as exigências do sistema produtivo, demandas sociais e formas de resistência dos atores envolvidos, nesse caso, os jornalistas. Ou seja, essa instância põe em discussão: (1) os desafios enfrentados pelos jornalistas frente às demandas de um projeto institucional (sistema produtivo); (2) a adequação de pautas sem “gancho” sugeridas pelas escolas e as pautas produzidas pela própria TV (demandas sociais); (3) atuação e desafios dos jornalistas frente a projetos de comunicação e educação (formas de resistência). Já a rotina de produção pode se referir às práticas jornalísticas, particularmente, em um projeto de âmbito educacional. Pretende-se aprofundar os desdobramentos dessa última instância e correlacioná-los com os conceitos teóricos que serão abordados nas próximas etapas da pesquisa.

6.3 ANÁLISE DAS REPORTAGENS

Este tópico destina-se à análise de cinco reportagens do *Televisando* exibidas na regional de Londrina (edição 2015), a fim de cumprir o terceiro e último objetivo da pesquisa: verificar como os recursos audiovisuais são utilizados pelos jornalistas nas reportagens do projeto.

A análise de cada uma das reportagens (R) embasa-se no modelo de estudo proposto por Hernandes (2006), a partir das estratégias de gerenciamento de nível de atenção: arrebatamento, sustentação e fidelização. Em um segundo momento, considera-se o referencial teórico de Soares (2011) para mapear as categorias da Educomunicação: democracia, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos da informação, idealizadas especificamente para essa pesquisa.

Para melhor compreensão da definição conceitual das estratégias de gerenciamento de nível de atenção, elaborou-se uma breve descrição de cada um dos itens considerados para a pesquisa (TABELA 1).

TABELA 1 - DESCRIÇÃO DOS ITENS DE GERENCIAMENTO DE ATENÇÃO DO PÚBLICO

ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO DE ATENÇÃO	DEFINIÇÃO	ITENS	DESCRIÇÃO
ARREBATAMENTO	Estratégia relacionada às sensações, ao que instiga a curiosidade, o “querer-saber” do público, envolvendo questões de expressão, que ativam os sentidos, como contrastes e simulações.	<i>Narração tensa</i>	Uma narração tensa após um momento de tranquilidade, atrai mais a atenção do público.
		<i>Imagens</i>	As imagens constituem as paisagens em cores fortes, inusitadas, fotos grandes etc.
		<i>Infográficos</i>	Referem-se aos gráficos mais espessos ou chamativos.
		<i>Número de cortes</i>	Quanto maior o número de cortes em uma cena de curta duração, maior ênfase ao assunto da reportagem.
SUSTENTAÇÃO	Estratégia que mobiliza os afetos do público por meio do conteúdo da notícia. Em outras palavras, faz o público ver e/ou saber sobre o que está sendo falado.	<i>Tempo</i>	Quanto maior o tempo de uma reportagem, maior importância se dá ao tema.
		<i>Efeito de atualidade</i>	Trata-se da proximidade temporal. Noticiário antigo não emociona. Notícias “quentes” perdem facilmente a atualidade, enquanto que as “frias”, não.
FIDELIZAÇÃO	Estratégia que se utiliza de instrumentos para cativar o público com o objetivo que mantenham uma relação contínua com o meio.	<i>Recursos de câmera e edição</i>	Os recursos de câmera e edição representam o recorte, o ordenamento e a apresentação dos acontecimentos ao mundo. A edição é pensada para ser vibrante, chamativa, agradável.

FONTE: A autora (2015).

A título de esclarecimento, a empatia, item da estratégia de sustentação, não foi considerado para a análise, porque não seria possível medir, nesse estudo, o grau de identificação do público em relação às reportagens, tendo em vista que a pesquisa não se trata de um estudo de recepção. A análise das reportagens⁴⁶ recorre ao modelo de decupagem proposto por Hernandez (2006, p.145), dividido em cinco partes, a saber: fragmentos, momento de início de apresentação e recurso

⁴⁶ A análise das reportagens foi feita a partir do material disponibilizado em CD pelo Instituto GRPCom e no site do projeto.

de câmera, duração em segundos, narração e observação, conforme descrição abaixo.

TABELA 2 - DESCRIÇÃO DOS ITENS DO MODELO DE DECUPAGEM DAS REPORTAGENS

ITENS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Fragmento	Trecho de gravação que não apresenta corte.
Momento de início de apresentação e recurso de câmera	Instante de ocorrência do fragmento e o tipo de plano de câmera utilizado na tomada.
Duração em segundos	Tempo em segundos do segmento.
Narração	As falas, quem narra, efeitos sonoros.
Observação	Pequena análise do trecho.

FONTE: A autora (2015).

Já os conceitos da Educomunicação foram utilizados como referencial para identificar termos-chave mencionados nas reportagens e agrupá-los nas categorias que, segundo Soares (2011, p. 18), fazem parte do vocabulário da educomunicação: democracia, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos da informação. Para a obtenção dos resultados, os termos-chave grifados na transcrição do texto nas decupagens foram separados por categoria e, posteriormente, realizou-se suas somatórias, convertidas em percentuais⁴⁷. Como exposto na Metodologia, teve-se a intenção de mensurar a incidência das categorias, a partir da concepção heurística, para ver “no que vai dar” (BARDIN, 1977).

Para agrupar os termos-chave em cada uma das categorias, considerou-se, além das conceituações discorridas por Soares (2011) que mais se aproximam dos conceitos das categorias mencionadas (descrição apresentada na tabela 3), os seguintes significados apresentados no Dicionário Aurélio⁴⁸: 1) Democracia: Governo em que o povo exerce soberania direta ou indiretamente; partido

⁴⁷ A quantidade e as taxas percentuais dos termos-chave estão descritas nas tabelas de termos-chave em cada uma das reportagens analisadas.

⁴⁸ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/recurso>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

democrático; o povo (em oposição à aristocracia); 2) Dialogicidade/diálogo: Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação; Troca ou discussão de ideia, opiniões; 3) Expressão + comunicativa: Ato de exprimir-se; Enunciação do pensamento por gestos ou palavras escritas ou faladas; verbo; Dito, frase; Manifestação; Comunicativa – Que se comunica facilmente; Que se exprime ou comunica com facilidade, sem timidez; 4) Gestão + compartilhada + recursos + informação: Gestão – gerência; administração. Compartilhada – Ter ou tomar parte em; participar de; compartilhar, partilhar. Recursos – ato de procurar auxílio ou socorro; meio, o que serve para alcançar um fim; Informação – Ato ou efeito de informar; Dados acerca de alguém ou de algo; Instrução, direção; Conhecimento extraído de dados; Resumo dos dados.

TABELA 3 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO

CATEGORIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO	DESCRIÇÃO
DEMOCRACIA	A relação entre o ensino, a juventude e o mundo da comunicação encontra-se no centro do processo formativo, ou seja, o pleno acesso das novas gerações ao mundo da comunicação e de suas tecnologias, colocado a serviço do bem comum e da prática da cidadania (SOARES, 2011, p. 15).
DIALOGICIDADE	A educomunicação opta pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento e contribui para que as normas que regem o convívio humano passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, 2011, p. 45).
EXPRESSÃO COMUNICATIVA	Os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pela linguagem são uma garantia de participação ativa na vida social (SOARES, 2011, p. 16).
GESTÃO COMPARTILHADA DOS RECURSOS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	Os ecossistemas comunicativos são construídos coletivamente em um determinado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p. 44).

FONTE: A autora (2015)

A seguir, serão apresentadas as análises detalhadas de cada uma das reportagens (R) consideradas para a pesquisa: R2 e R3, produzidas em Londrina; R1 e R5, em Curitiba e R4, em Ponta Grossa.

6.3.1 Reportagem 1

TABELA 4 - DECUPAGEM REPORTAGEM 1

R1				
Retranca	<i>Televisando</i> : crianças precisam ser alertadas para não serem vítimas de crimes na internet			
Data de produção	30/03			
Data de exibição	14/04/2015			
Local	Curitiba			
Tempo	03m31s			
Fragmento	Momento de início de apresentação e recurso da câmera	Duração(s)	Narração	Análise
	1 – (00m00s) Vinheta do Projeto Televisando.	3	Não há narração. Apenas trilha da vinheta.	Todas as reportagens do Televisando são antecedidas pela vinheta.
	2 – (00m04s) – Câmera fixa em plano médio.	15	Cabeça: A gente sempre alerta do perigo de <u>compartilhar fotos</u> ou <u>informações</u> íntimas na <u>internet</u> . Muitas vezes uma <u>foto</u> enviada para uma só pessoa cai na <u>rede</u> e é vista por outras milhões. Os chamados <u>ciber crimes</u> são cada vez mais frequentes. E o cuidado tem que ser ainda maior com as crianças. Tem gente desenvolvendo até <u>aplicativo</u> para ajudar na <u>orientação</u> e no combate a esse tipo de crime.	O gancho da cabeça da matéria é sobre os crimes na internet que envolvem crianças. A estratégia de arrebatamento se baseia na criação da “curiosidade” de que existe um aplicativo que pode resolver esse tipo de problema, ou seja, o “enredo” do apresentador desperta um “querer-saber”, uma vontade de descobrir como esse aplicativo funciona e como pode proteger as crianças de ciber crimes.

	<p>3- (00m20) – Panorâmica (vertical, de cima para baixo) em primeiro plano.</p>	7	<p><i>Off</i> 1: Uma <u>foto</u> de biquíni transformou a vida dessa mulher, que para evitar mais constrangimento prefere não se identificar.</p>	<p>Imagens em tons avermelhados, sombreados e desfocados não permitem a identificação do rosto do entrevistado. Iniciar a reportagem com imagens de alguém que não quer se identificar, reforça a “curiosidade” despertada na cabeça da matéria. O texto tenso narrado pela repórter logo no início da matéria também reforça o desejo pelo “querer-saber” o que aconteceu.</p>
	<p>4 – (00m28s) – Panorâmica, esquerda para direita, em plano detalhe.</p>	6	<p><i>Off</i> 1 (continuação): (...) A filha dela de 12 anos enviou uma <u>foto</u> para o namorado. Ele acabou <u>mostrando</u> para os amigos e em pouco tempo a <u>foto</u> se espalhou.</p>	<p>O enredo do primeiro <i>off</i> da reportagem relata resumidamente a história, como um “lead”, respondendo as perguntas: quem, quando, o que, como, onde, por quê. As imagens sombrias tensionam ainda mais o “enredo” relatado pelo jornalista.</p>
	<p>5 – (00m35s) – Câmera fixa em plano médio.</p>	5	<p><i>Off</i> 1 (continuação): (...) e em pouco tempo a <u>foto</u> foi parar em <u>redes sociais</u> e em um <u>site</u> que expõe meninas nuas ou de roupa íntima.</p>	-
	<p>6 – (00m41s) – Câmera em plano detalhe (<i>zoom in</i>).</p>	5	<p><i>Off</i> 1 (continuação) – (...) A família foi a delegacia e fez a denúncia. Um trauma difícil de lidar.</p>	-
	<p>7- (00m47s) - Câmera em plano médio.</p>	3	<p>Sonora 1 – Foge de uma simples <u>foto</u> de biquíni né. Isso deixa ela muito constrangida, amigos, até o próprio namorado, que talvez não tivesse a intenção</p>	<p>Além da utilização da imagem sombreada produzida por meio de recursos de câmera e luz manipulados intencionalmente para</p>

			<p>maldosa que isso chegasse adiante, né.</p>	<p>que a identidade do entrevistado fosse preservada, a voz do “personagem” da matéria também foi alterada na edição (mais um recurso utilizado para impedir a identificação do entrevistado), o que evidencia características da estratégia de sustentação, ao chamar atenção para o curioso, para alguém que não deseja mostrar seu rosto, mas tem voz, quer falar, testemunha o acontecimento relatado e, assim mobiliza afetos, emoções, por dar um depoimento de um assunto delicado/traumático.</p>
	<p>8 – (01m00s) – Câmera em primeiro plano.</p>	19	<p>Passagem: Histórias assim são cada vez mais comuns. Todo problema pode começar com um simples <u>compartilhamento de fotos</u> e ganhar proporções desastrosas que muitas vezes fogem do controle. A delegacia especializada em crimes na <u>internet registra</u> de dois a três casos semelhantes a esse por semana.</p>	<p>A repórter grava a passagem no estúdio (local de trabalho). Recursos de luz são utilizados para dar ênfase ao notebook, chamando atenção para uma das tecnologias mais utilizadas pelas pessoas para acessar a internet, que é justamente o enfoque do gancho da reportagem.</p>
	<p>9 – (00m20s) – Plano médio.</p>	19	<p>Sonora 2 (Demétrios): A questão da <u>distribuição da imagem</u> vai <u>provocar</u> aquele fenômeno da revitimização, ou seja, uma <u>foto</u> produzida hoje ela se prolifera de tal forma dentro da <u>rede</u> se não tiver nenhum tipo de</p>	<p>Primeiro momento da reportagem que aparece uma “fala oficial” para justificar o que tem sido feito para combater esse tipo de crime.</p>

			restrição, que ela vai parar em outros países, em outros continentes. Daqui a 5, 10 anos essa <u>imagem</u> retorna e novamente é vitimizada por esse tipo de problema.	
	10 – (01m40s) – Plano detalhe	3	<i>Off 2:</i> Assim como a <u>distribuição da imagem</u> sem o consentimento da pessoa.	O plano fechado nas mãos da sonora mobiliza a emoção, gera proximidade com o assunto.
	11- (01m44) – Câmera em <i>travelling</i> , fechando para primeiro plano.	7	<i>Off 2:</i> (...) a pedofilia é um dos crimes que mais vitimizam crianças e adolescentes na <u>internet</u> .	O enquadramento da câmera em “Nuciber” ganha destaque, como uma possível solução para o problema apresentado na matéria.
	12 – (01m52s) - Plano detalhe.	2	<i>Off 2:</i> (...) o controle dos <u>pais</u> é fundamental para evitar que isso aconteça.	Aqui o texto da repórter fala em pais e apesar de não aparecer os pais em cena, o enquadre das mãos e notebook transmite a mensagem relatada pela jornalista no <i>off</i> . O enfoque nas mãos pode ser associado ao “controle dos pais”.
	13 – (01m55s) – Plano médio.	10	Sonora 2: Muitos casos terminam com o desaparecimento de crianças, com morte de crianças, <u>encontros</u> pela <u>internet</u> levaram crianças em outras unidades federativas até a morte, várias vezes.	O depoimento tensiona mais uma vez o assunto e retrata uma estratégia de arrebatamento. Nesse momento já se tem muitas informações sobre o fato noticiado, mas falar em “morte” enfatiza a seriedade do assunto tratado.
	14 – (02m06s) – Plano aberto em ângulo plano (plano horizontal).	9	<i>Off 3:</i> Esses <u>professores</u> de uma universidade de Curitiba criaram um <u>programa</u> que identifica...	Aqui é o momento de virada da notícia, onde é apresentada uma “solução”, o que pode ser

				feito para combater o crime na internet. O ângulo da câmera privilegia o enquadre dos professores, mentores da “solução” apresentada.
	15 - (02m12s) - Plano detalhe em <i>travelling</i> .	4	<i>Off 3</i> (continuação): (...) quando uma criança ou adolescente está sendo aliciado na <u>internet</u> .	O plano detalhe na revista mostra que o assunto ali retratado é importante e que, portanto, merece destaque.
	16 - (02m17s) - Câmera baixa em primeiro plano.	3	<i>Off 3</i> (continuação): (...) a ideia é impedir que o abuso sexual aconteça.	O posicionamento da câmera enobrece a figura dos professores, que ficam em destaque.
	17- (02m21s) - Primeiro plano.	3	<i>Off 3</i> (continuação): (...) o <u>software</u> ainda depende de <u>parcerias</u> para ser comercializado.	Aqui não há imagens que “ilustrem” um software.
	18 - (02m25s) - Plano médio em <i>travelling</i> (movimento vertical de cima para baixo).	5	<i>Off 3</i> (continuação): Os <u>professores analisaram</u> mais de 20 mil <u>conversas</u> entre crianças e pedófilos.	O enquadre em plano médio coloca em cena os “personagens” da reportagem. O movimento da câmera que parte dos professores em direção da revista, coloca em destaque o título da matéria da revista “abuso sexual”. Essa captação de imagem foi montada, ou seja, a revista foi propositalmente colocada sobre a mesa para simular uma cena que retratasse o gancho da matéria. Essa “montagem” não poderia ser percebida facilmente se esse fragmento não fosse analisado. A estratégia de sustentação da atenção é mais uma

				vez predominante. O “querer-saber” o que é e como funciona o software prevalece.
	19 – (02m31s) – Câmera em plano fechado.	4	Off 3 (continuação): Ao lado da <u>tela</u> o sinaleiro alerta as crianças e os <u>pais</u> dos riscos do <u>bate papo</u> .	Imagem sustenta o que foi dito no texto da reportagem.
	20 - (02m36s) – Primeiro plano na entrevistada.	4	Sonora 3 (Chintia): Se a <u>conversa</u> for tranquila, normal, né, entre pessoas...	O recurso da estratégia de sustentação de atenção utilizado e mais evidente é o tempo.
	21 – (02h40s) - Primeiro plano, seguido de recurso de edição.	5	Sonora 3 (continuação): sem nenhum interesse, é uma <u>conversa</u> verde.	Fica também evidente a estratégia de arrebatamento, que gera a curiosidade. Os infográficos são bem utilizados, pois ajudam a visualizar o que é relatado pela entrevistada.
	22 – (02m45s)	10	Sonora 3 (continuação): A partir do momento que o aliciador começa a introduzir determinados tipos de comportamento naquela <u>conversa</u> que pode ser <u>elogiar</u> muito, se interessar por...	-
	23 – (02m55s)	5	Sonora 3 (continuação): características físicas daquela criança, ele começa a <u>apontar</u> para...	
	24 – (03m00s)	10	Sonora 3 (continuação): uma <u>conversa</u> em amarelo, e depois quando chega no último estágio a <u>conversa</u> , que o aliciador pretende marcar um encontro com essa criança, com esse adolescente, para cometer o abuso.	-

	25 – (03m11s)	4	Sonora 3 (continuação): esse <u>software</u> pontua em vermelho.	-
	26 - (03m15s – 03m31s) – Plano médio.	15	Sonora 1: A gente, mães, pai, <u>educadores</u> ... a gente tem que prestar muita atenção com essa <u>tecnologia</u> que a gente larga nas mãos dos nossos filhos, né. São às vezes armas que podem traumatizar eles para o resto da vida. Tem que cuidar.	A reportagem acaba com o depoimento da mesma entrevistada do começo da matéria e tensiona novamente o tema da reportagem, com a cena com imagens sombrias e contrastantes, mais uma vez, evidenciando a estratégia de sustentação.

FONTE: A autora (2015).

TABELA 5 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 1

Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
distribuição (2x)	bate papo encontros parcerias conversas (6x) pais (2x) professores (2x) educadores	Orientação registra provocar mostrando analisaram apontar elogiar	Compartilhar foto (10x) informações internet (4x) rede (2x) ciber aplicativo redes sociais site compartilhamento programa imagem (4x) software (2x) tela tecnologia
2	14	7	32
4%	24%	12%	60%

FONTE: A autora (2015).

TABELA 6 - ANÁLISE REPORTAGEM 1

CATEGORIAS	ITENS	DESCRIÇÃO R1
SUSTENTAÇÃO	<i>Tempo</i>	03m31s
	<i>Efeito de atualidade</i>	Matéria fria.

ARREBATAMENTO	<i>Narração tensa</i>	<i>Off 1:</i> Uma foto de biquíni transformou a vida dessa mulher, que para evitar mais constrangimento prefere não se identificar. A filha dela de 12 anos enviou uma foto para o namorado. Ele acabou mostrando para os amigos e em pouco tempo a foto se espalhou. Em pouco tempo a foto foi parar em redes sociais e em um site que expõe meninas nuas ou de roupa íntima. A família foi a delegacia e fez a denúncia. Um trauma difícil de lidar. O lead e também o clímax da reportagem é apresentado nesse trecho, logo do começo da matéria.
	<i>Imagens</i>	As imagens que mais chamam atenção são as que aparecem logo no começo da reportagem, cobrindo o <i>Off 1</i> (narração mais tensa da reportagem). Em tons avermelhados e em preto, destacam a figura de uma mulher (não identificada). Justamente por não ser possível ver o rosto da entrevistada, a imagem ganha destaque.
	<i>Infográficos</i>	Infográficos contribuem para o entendimento e visualização do que é relatado pela entrevistada. São apresentados em 4 fragmentos de uma cena de 39s (f20 – f25) e alternados com a imagem da entrevistada.
	<i>N. de cortes</i>	27
FIDELIZAÇÃO	<i>Recursos de câmera e de edição</i>	Há um grande número de planos fechados em detalhe (no celular, nas mãos, notebook, tela, livros). A maioria dos cortes de câmera privilegia o ângulo plano. O único ângulo de filmagem em câmera baixa ocorre no fragmento 16 (02m17s) e coloca em destaque uma das entrevistadas, como se alguém ao lado da câmera estivesse olhando de baixo para cima. Texto e cortes de cenas estão bem encadeados

FONTE: A autora (2015).

Essa reportagem é a primeira da série do *Televisando* da edição 2015 e também é a primeira das cinco exibidas na regional de Londrina. Essa mesma matéria, produzida em Curitiba, cidade onde o projeto não é vigente, foi exibida no telejornal da cidade, Paraná TV 1º edição, sem apresentar vínculo algum ou menção ao projeto, enquanto em Londrina, foi adequada a série do *Televisando*.

O tempo (03m31s) da matéria é similar às demais reportagens do telejornal. A matéria é “fria”, ou seja, não perde atualidade com facilidade por tratar de um tema recorrente: os crimes na internet e como as crianças são diretamente afetadas com o uso das tecnologias. Portanto, poderia ser exibida no telejornal em qualquer época do ano, pois não apresenta nenhum marco, como uma festividade ou qualquer outro

tipo de evento associado a uma data específica.

Os infográficos – recursos de edição que ganham destaque na reportagem – ilustram o que é relatado pela entrevistada e facilitam o entendimento do público sobre o *software* que contribui para o combate de crimes na internet. São apresentados em quatro fragmentos da cena de maior duração da reportagem (f20, 02m36s, ao f25, 03m11s). Para Hernandez (2006), quanto maior o número de cortes em uma cena de curta duração, maior ênfase ao assunto da reportagem. Apesar de a cena ser longa (39s, ocupando aproximadamente 20% da reportagem) e a narração do fragmento onde são apresentados os infográficos não ser tensa, por não apresentar o clímax ou mesmo o gancho da matéria, coloca à tona um assunto novo e importante: o modo de funcionamento do *software*.

A narração tensa da reportagem, em destaque, é apresentada logo no início, no *off* 1: “Uma foto de biquíni transformou a vida dessa mulher, que para evitar mais constrangimento prefere não se identificar (...) A família foi à delegacia e fez a denúncia. Um trauma difícil de lidar”. O conteúdo do *off* relata resumidamente a história da reportagem, como um lead. O clímax, o “querer-saber”, aquilo que gera curiosidade, foi apresentado nos primeiros minutos da matéria, no intuito de mobilizar afetos e de prender a atenção do telespectador até o fim da reportagem. Exibido em 20s, apresentou quatro cortes, encadeando imagens – manipuladas intencionalmente por meio de recursos de câmera para produzir efeitos em tons avermelhados, sombreados e desfocados – que não permitiram a identificação do rosto do entrevistado. A voz do entrevistado também foi modificada em edição. As alterações tanto da imagem, quanto da voz, são elementos da estratégia de sustentação que reforçam a “curiosidade” despertada na cabeça da matéria.

A maioria dos enquadres de câmera privilegia o ângulo plano, porém, há um grande número de planos fechados em detalhe (no celular, nas mãos, notebook, tela, livros). Para Hernandez (2006, p. 52) esse tipo de plano sugere um sentido instigante, que “impõe um querer-saber na forma de um querer-entender” (HERNANDES, 2006, p. 52). Ainda segundo o autor, quando o plano aberto mais inteligível e menos tenso fecha para plano fechado, o quadro deve ser considerado mais tenso, emocional e importante. É exatamente o que ocorre no fragmento 11 (01m44s) da reportagem, momento em que a câmera aberta fecha na fachada

“Nuciber” (Núcleo de Combate aos Ciber Crimes). A imagem ganha destaque, como uma possível solução para o problema apresentado na reportagem.

O único ângulo de filmagem em câmera baixa ocorre no fragmento 16 (02m17s) e coloca em destaque a figura dos professores, como se alguém ao lado da câmera estivesse olhando de baixo para cima. Durante esse fragmento, o *off* 3: “(...) a ideia é impedir que o abuso sexual aconteça” indica a ênfase/importância no combate ao abuso sexual. A imagem dos professores nas “alturas” sugere a importância do trabalho que estão realizando no combate ao crime na internet.

O tom da matéria está longe do formato “*happy-end*”, característica predominante na maioria das reportagens do projeto. O gancho jornalístico tem um viés menos apreciativo em relação ao uso das tecnologias (tema da edição 2015 do projeto). É uma reportagem pertinente, que trata de um assunto importante que atende o público de maneira geral, não direcionado somente a alunos, educadores e pais (público-alvo do *Televisando*), mas a sociedade como todo. Até o final da matéria, os afetos são mobilizados quando passa a mensagem de que a situação vivida pela entrevistada poderia ter acontecido com qualquer pai e mãe.

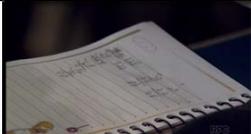
A estratégia de sustentação é uma constante no transcorrer da reportagem. A emoção aparece em “picos”, a cada depoimento da entrevistada quando relata a experiência ruim frente à tecnologia. Essa emoção é “anestesiada” quando são intercalados *offs* e sonoras de outros entrevistados que trazem no discurso uma “solução” para o problema apresentado. Nesses instantes, o afeto aflorado, o “alívio”, rapidamente se transforma em “apreensão” quando a reportagem termina com o depoimento tenso da entrevistada vitimizada pela tecnologia.

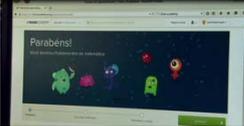
Quanto aos aspectos da Educomunicação, é possível observar na tabela 5, a relação de termos-chave por categoria de educomunicação. Ressalta-se que a reportagem foi produzida por jornalistas que desconheciam ou tinham pouco conhecimento sobre o *Televisando*. Apesar de a categoria dialogicidade corresponder a 24% – a destacar conversas (6x), pais (2x) e professores (2x) – a repetição dos termos – internet (4x), software (2x), foto (10x) e imagem (4x) – pertencentes à categoria gestão compartilhadas dos recursos da informação (60%), demonstram a ênfase na tecnologia em detrimento das pessoas ouvidas na reportagem (apenas três sonoras).

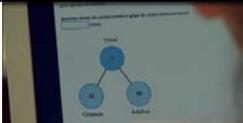
6.3.2 Reportagem 2

TABELA 7 - DECUPAGEM REPORTAGEM 2

R2				
Retranca	Escola em Rolândia – matemática			
Data de produção	06/04/2015			
Data de exibição	29/04/2015			
Local	Londrina/Rolândia			
Tempo	3m48s			
Fragmento	Momento de início de apresentação e recurso da câmera	Duração(s)	Narração	Análise
	1 – (00m00s) Vinheta do Projeto Televisando.	3	Não há narração. Apenas trilha da vinheta.	Todas as reportagens do Televisando são antecedidas pela vinheta.
	2 – (00m04s) – Plano médio em movimento no apresentador.	11	Cabeça da matéria: “No Televisando de hoje você vai ver como a <u>tecnologia</u> tem ajudado <u>alunos</u> em uma <u>escola</u> em Rolândia. É aquela velha história né, <u>falou</u> em <u>aula</u> de matemática, muita gente até arrepiá né. Mas para esses <u>alunos</u> , muita coisa mudou”.	O gancho é que a tecnologia contribui para que alunos aprendam matemática em sala de aula. A estratégia de arrebato, recurso que desperta curiosidade, ocorre quando o apresentador mostra proximidade com o público, ao utilizar a expressão coloquial “arrepiá né”.
	3 – (00m16s) - Câmera aberta em panorâmica para mostrar o a sala de aula. Posteriormente, há três	6	<i>Off</i> 1: Na época em que você <u>estudava</u> matemática provavelmente era assim, <u>explicação</u> na lousa...	As imagens ilustram exatamente o texto narrado em <i>off</i> . O repórter fala “sala de aula” e a imagem é da sala de aula.

	sequencias de plano detalhe.			
	4 – (00m21s) – Câmera fixa em plano detalhe	2	<i>Off</i> 1 (continuação): (...) caderno na carteira e lápis da mão...	O repórter fala em “caneta” e “caderno”, e as imagens novamente correspondem ao que é falado.
	5 – (00m23s) - Câmera fixa em plano detalhe	2	<i>Off</i> 1 (continuação): (...) conseguir uma boa nota era o objetivo.	Idem.
 	6 – (00m25s) – Câmera em <i>travelling</i> fechada em plano detalhe.	3	<i>Off</i> 1 (continuação): (...) mas já parou para pensar em <u>estudar</u> para conseguir...	O momento de ruptura do habitual/previsível ocorre quando o repórter termina o <i>off</i> lincando a sonora da aluna, logo na sequência. Os planos detalhes apresentados nesses últimos quatro fragmentos reafirmam o texto falado.
	7 – (00m28s) – Câmera em primeiro plano mostra aluna entrevistada.	3	Sonora 1 (aluna Helo): (...) o terceiro pula-pula, que é muito difícil.	A utilização do apelido, ao invés do nome, na legenda da sonora, representa novamente uma marca do coloquial e da tentativa de proximidade/intimidade com o público. A fala da entrevistada é uma continuidade do <i>off</i> do repórter, ou seja, a sonora não faria sentido senão fosse o <i>off</i> que a antecedeu.
	8- (00m31s) – Câmera em primeiro plano mostra aluna jogando no computador. Na	4	<i>Off</i> 2: O pula a pula que a Heloisa <u>falou</u> é um avatar.	Apesar de o repórter falar na Heloisa, outra aluna aparece em cena. Os enquadramentos priorizam nesse momento as etapas do jogo.

	sequência, há três planos fechados em diferentes etapas do jogo de matemática.			
	9 - (00m35s) – Câmera em plano detalhe	2	<i>Off 2</i> (continuação): Um personagem do <u>computador</u> .	Aqui nota-se a estratégia de arrebatamento, ao mexer com a curiosidade do público em ver como é a “carinha” do jogo. O plano detalhe instiga a emoção, independente se quem está assistindo é uma criança ou um adulto.
	10 – (00m37s) - Câmera em plano detalhe	3	<i>Off 2</i> (continuação): Os <u>alunos</u> ganham os avatares e também medalha de honra...	Idem.
	11 – (00m40s) - Câmera em plano detalhe	1	<i>Off 2</i> (continuação): (...) conforme vão superando os desafios.	Apesar das imagens dos últimos fragmentos (9, 10 e 11) não serem muito chamativas, estão em plano detalhe e há um número grande de cortes no transcorrer do <i>off 2</i> , narração de curta duração.
	12 - (00m41s) – Câmera em primeiro plano na aluna.	6	Sonora 2 (aluna Ludmila): Bom, faltam dois avatares e para ganhar mais uma medalha só falta doze <u>habilidades</u> .	Entrevista realizada com aluna familiarizada com o jogo de matemática. O primeiro plano utilizado é o mais comum para entrevistas, ou seja, não foge do usual.
	13 - (00m47s) – Plano aberto da sala de aula, seguido de dois enquadres de primeiro plano e, por fim, um plano detalhe, focalizando no	5	<i>Off 3</i> : Esse método de <u>ensino</u> foi <u>aplicado</u> em oito <u>escolas</u> municipais de Rolândia...	O repórter nesse e nos próximos três fragmentos que cobrem o <i>off 3</i> (fragmento 13 - 16) explica ao público do que se trata esse jogo e, quando diz: “E quando é criança já viu né, quer ganhar sempre”, de

	jogo.			alguma forma, nesse momento da matéria busca-se segurar a atenção do telespectador.
	14 – (00m52s) – Primeiro plano.	5	Off 3 (continuação): (...) aqui pertinho de Londrina. A matéria continua a mesma, mas o interesse dos <u>alunos</u> mudou muito.	As imagens em primeiro plano ilustram o texto do repórter.
	15 – (00m57s) – Primeiro plano.	3	Off 3 (continuação): (...) só porque tudo é feito como se fosse um <u>jogo</u> .	Idem.
	16 – (01m00s) – Plano detalhe.	1	Off 3 (continuação): E quando é criança já viu né, quer ganhar sempre.	Idem.
	17- (01m02s) – Câmera em primeiro plano na aluna.	11	Sonora 3 (aluna Maria Clara): Tem gente que <u>falava</u> , ai, eu não gosto de matemática, ai, matemática é muito chato e agora tá bem melhor, tá virando matéria preferida dos <u>alunos</u> .	Depoimento da aluna sobre o jogo. Apresenta ponto de vista positivo.
	18 - (01m14s) - Câmera em primeiro plano no aluno.	5	Sonora 4 (aluno Antônio): A gente faz mais questão. A gente trabalha mais a matemática.	Depoimento do aluno enfatizando de forma apreciativa o jogo. Tanto esse depoimento, quanto o anterior, confirmam a narrativa construída desde o início da reportagem para apontar os benefícios do jogo em sala de aula.
	19 – (01m19s) – Primeiro plano na professora, seguido de um movimento de <i>zoom-out</i> que acaba em um plano americano, mostrando a professora	8	Off 4: A <u>tecnologia</u> também mudou a maneira de <u>avaliar</u> os <u>alunos</u> . O <u>programa</u> passa um <u>relatório</u> detalhado daquilo que o <u>estudante</u> <u>aprendeu...</u>	Aqui vale destacar que, apesar de o repórter falar em tecnologia, o enquadramento mostra a sala de aula sem os computadores. Quando fala do “relatório”, a imagem novamente não corresponde ao que é dito.

	orientando os alunos em sala de aula.			
	20 – (01m27s) - Plano fechado na tela do computador.	4	Off 4 (continuação): e daquilo que teve mais dificuldade.	Aqui não houve uma sincronia entre texto e imagem. O corte da imagem no notebook poderia ter sido antecedido, ou seja, a partir do trecho: “O programa passa um relatório detalhado...”, no fragmento anterior. Por outro lado, isso não prejudicou o entendimento da narrativa apresentada pelo jornalista.
	21 - (01m31s) – Câmera em primeiro plano na professora.	20	Sonora 5 (professora Fernanda): Eu olho lá e vamos supor, o João não dominou ainda tal <u>habilidade</u> ainda. Então eu vou <u>indicar</u> tal <u>habilidade</u> novamente, para que ele consiga dominar essa nova <u>habilidade</u> . Aí a Maria já dominou essa <u>atividade</u> , então ela vai para outro <u>exercício</u> . E quando eles terminam, eles podem ir fazendo mais <u>exercícios</u> , que é quando eles vão ganhando mais pontos e aí é quando eles vão ganhando medalhas e mais medalhas.	O depoimento da professora traz o ponto de vista do educador em relação ao jogo. Mais uma vez não há tensionamento algum, os depoimentos são encadeados a fim de comprovar toda a narrativa da reportagem.
	22 – (01m52) – Câmera em <i>travelling</i> , começa em plano médio, abre plano aberto e fecha em plano americano.	15	Passagem: A gente sabe que nem todas as <u>escolas</u> têm uma estrutura como um laboratório de <u>informática</u> , por exemplo. Aqui na Parigot de Souza e aqui em Rolândia não existe essa sala específica, mas nem por isso a <u>tecnologia</u> deixou de fazer	O movimento da câmera, mesmo enquadrando o repórter, valoriza o ambiente escolar (quadro, alunos, carteiras em sala de aula). O efeito não seria o mesmo se a câmera ficasse estática. Percebe-se a intenção de

			<p>parte das <u>aulas</u> de matemática”.</p>	<p>retratar como é o ambiente escolar mais próximo da realidade (disposição em fileiras das carteiras frente ao quadro negro).</p>
	<p>23- (02m08s) – Plano médio, seguido de plano fechado.</p>	<p>5</p>	<p><i>Off</i> 5: Até porque hoje em dia ela chega em todos os lugares.</p>	<p>Imagem de crianças frente ao computador reforça a mensagem da reportagem.</p>
	<p>24 – (02m13s) – Plano detalhe.</p>	<p>2</p>		<p>Há apenas o som de jogo de matemática quando o aluno faz algum acerto (efeito sonoro).</p>
	<p>25 – (02m15s) – Plano aberto, seguido de plano médio, plano detalhe e, por fim, primeiro plano.</p>	<p>4</p>	<p><i>Off</i> 6: Aqui a inovação veio em forma de <u>netbooks</u>.</p>	<p>Esse <i>off</i> é coberto por quatro fragmentos (25, 26, 27, 28) que apresentam planos de câmera variados: aberto, médio, detalhe e primeiro plano.</p>
	<p>26 – (02m19s) – Plano médio nos alunos.</p>	<p>2</p>	<p><i>Off</i> 6 (continuação): A turma evoluiu muito de um ano para o outro,</p>	<p>-</p>
	<p>27 – (02m21s) – Plano detalhe nas mãos de um dos alunos.</p>	<p>3</p>	<p><i>Off</i> 6 (continuação): depois que a <u>aula</u> passou a ser com os <u>computadores</u>,</p>	<p>-</p>
	<p>28 – (02m24s) – Primeiro plano.</p>	<p>6</p>	<p><i>Off</i> 6 (continuação): pela <u>tecnologia</u>, mas também pela forma de <u>ensino</u> que <u>estimula</u> os <u>alunos</u>.</p>	<p>-</p>
	<p>30 – (02m30s) – Câmera em primeiro plano na professora.</p>	<p>10</p>	<p>Sonora 6 (professora Daniela): Eu acho que a <u>tecnologia</u> para essa geração é muito importante, mas eu acho que é o <u>programa</u>, o</p>	<p>Relato da professora confirma o <i>off</i> anterior do repórter de que a tecnologia ajuda no aprendizado em sala de</p>

			jeito deles <u>estudarem</u> , ajuda bastante.	aula. O “mas” da professora representa uma quebra no seu depoimento, momento em que espera-se um contraponto, porém, sua linha de raciocínio segue a mesma.
	31 – (02m41s) – Plano médio, seguido de três enquadres de primeiro plano.	3	Off 7: Esse é um ponto importante segundo Lucinéia Rezende...	Mais uma vez as cenas (31-34) correspondem ao texto falado pelo repórter, mas pela primeira vez, no off 7, há menção do “outro lado” do uso das tecnologias.
	32 – (02m44s) – Câmera em primeiro plano na professora.	3	Off 7 (continuação): <u>professora</u> do departamento de <u>educação</u> da <u>universidade</u> estadual de Londrina.	-
	33 – (02m47s) - Câmera em primeiro plano no aluno.	5	Off 7 (continuação): Pra ela a <u>tecnologia</u> é muito importante para o <u>aprendizado</u> moderno,	-
	34 – (02m52s) - Câmera em primeiro plano na aluna.	2	Off 7 (continuação): mas é preciso ter cuidado com a forma e com o conteúdo.	-
	35 – (02m54s) – Primeiro plano	20	Sonora 7 (professora Lucinea): A questão é como eu vou utilizar. Se eu simplesmente quiser substituir o <u>aparato</u> <u>tecnológico</u> pela maneira antiga de <u>ensinar</u> , digamos assim, então não vai funcionar. É um <u>instrumental</u> que requer uma maneira diferente de lida com a própria <u>máquina</u> , de lida com o outro ou de lida com o mundo.	A continuidade do tensionamento nesse momento da reportagem acontece por meio do depoimento da professora, que apresenta um ponto de vista que alerta um contraponto em relação à tecnologia.

	36 – (03m16s) – Plano aberto, seguido dois planos médios. Por fim, <i>travelling</i> em plano americano fechando em plano fechado (<i>zoom-in</i>).	4	<i>Off 8</i> : É mais um desafio para as <u>escolas</u> , para os <u>professores</u> .	Mais uma vez imagem de uma sala de aula, porém, dessa vez de uma perspectiva que simula a visão do professor em sala de aula. Visão verticalista, de cima para baixo.
	37 – (03m20s) – Primeiro plano no aluno.	4	<i>Off 8</i> (continuação): trazer um atrativo para as salas de <u>aula</u> .	-
	38 – (03m24s) – <i>Travelling</i> (da esquerda para direita) em plano médio, fechando em plano detalhe na mesa da aluna.	10	<i>Off 8</i> (continuação): aliada a uma forma de <u>ensinar</u> que também empolgue os <u>estudantes</u> , como em Rolândia como as próprias crianças comprovam e agora gostam daquela que já foi temida, a <u>aula</u> de matemática”.	O movimento de câmera traz uma sensação de mais proximidade com o universo escolar, do parecer “estar ali” ao lado da professora e aluna.
	39 – (03m34) – Enquadramentos em primeiro plano.	6	Sonora 8 (aluno não identificado): A gente <u>aprende</u> bastantes coisas assim, para no futuro a gente ser melhor.	Essa e a próxima sonora, ao contrário das outras, não apresenta o nome dos alunos na legenda.
	40 – (03m40s) - Enquadramentos em primeiro plano.	5	Sonora 9 (aluno não identificado): É legal, a gente <u>aprende</u> bastante coisa, e matemática é fundamental para vida da gente né.	A matéria fecha com depoimentos apreciativos dos alunos, confirmando mais uma vez o enredo da narrativa.
	41 – (03m45s-03m48s) – Plano americano.	3	Comentário apresentador (pé da reportagem): Escola <u>pública</u> reinventando a história de seus próprios <u>alunos</u> . Muito legal né.	Após término da reportagem, volta ao estúdio. Reportagem reforça o “ <i>happy-end</i> ” ao reafirmar o trabalho integrado às escolas da rede pública por meio do projeto/jogo de matemática.

FONTE: A autora (2015).

TABELA 8 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 2

Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
universidade pública escola (4x) estudar estudava	falou (2x) explicação falava professora professores alunos (7x) estudante (2x)	ensino (2x) aplicado avaliar aprendeu habilidades (4x) exercício (2x) aulas (6x) estimula educação aprendizado ensinar (2x) aprende (2x) indicar	tecnologia (6x) computador (2x) jogo programa relatório informática <i>netbooks</i> computadores programa aparato tecnológico instrumental máquina
8	15	25	19
12%	23%	37%	28%

FONTE: A autora (2015).

TABELA 9 - ANÁLISE REPORTAGEM 2

CATEGORIAS	ITENS	DESCRIÇÃO R2
SUSTENTAÇÃO	<i>Tempo</i>	3m48s
	<i>Efeito de atualidade</i>	Matéria fria.
ARREBATAMENTO	<i>Narração tensa</i>	<i>Off 7:</i> Esse é um ponto importante segundo Lucinéia Rezende, professora do departamento de educação universidade estadual de Londrina. Para ela a tecnologia é um aprendizado muito importante, mas é preciso ter cuidado com a forma e com o conteúdo. Momento da reportagem onde há uma “virada” dando início a outro ponto de vista, a outra voz que tensiona a narrativa.
	<i>Imagens</i>	Não há imagens com cores contrastantes e chamativas.
	<i>Infográficos</i>	-
	<i>N. cortes</i>	42
FIDELIZAÇÃO	<i>Recursos de câmera e de</i>	Uso variado de planos em detalhe, primeiro plano,

	edição	fechados e abertos. Movimentos de câmeras sutis (de cima para baixo, da esquerda para direita). Enquadres em câmera de cima para baixo e ângulos planos.
--	--------	--

FONTE: A autora (2015).

Como é possível observar, a matéria produzida pela equipe de jornalistas de Londrina, possui quase 4 minutos, acima da média das demais matérias do telejornal (03m30s). A reportagem apresenta um assunto relevante e atual, tanto para o público inserido no ambiente escolar (educadores e alunos), como para o público em geral, tendo em vista que a temática trata de um assunto de interesse público: a educação e novas formas de aprendizado oportunizadas pelas novas tecnologias, em escolas públicas. Trata-se de uma reportagem que poderia ser exibida em qualquer momento no telejornal, pois não apresenta eventos ou datas comemorativas, que requerem dias específicos de exibição.

O tema da reportagem é tratado de forma bastante apreciativa. As vozes privilegiadas (professoras e alunos) apenas relatam os benefícios da inserção da tecnologia em sala de aula. Os depoimentos são encadeados e harmônicos, servindo para comprovar a narrativa construída pelo repórter nos *offs*. Há uma evidente ausência de contrapostos, ou seja, de depoimentos críticos em relação ao tema no transcorrer da reportagem.

O tom da narrativa construída pelo jornalista apresenta poucas oscilações no transcorrer da reportagem, visto que, como já foi falado, o depoimento da maioria das fontes confirma o bom uso da tecnologia como alternativa de aprendizado. A estratégia de arrebatamento ocorre com o uso da linguagem coloquial na narrativa da reportagem. Na cabeça da matéria, por exemplo, o apresentador mostra proximidade com o público, ao utilizar a expressão da língua falada, “arrepia né”. Já no *off* 3 (fragmento 13, 00m47s), o trecho “(...) aqui pertinho de Londrina (...) E quando é criança já viu né, quer ganhar sempre”, a informalidade do repórter provoca certa intimidade e mexe com a sensação da lembrança de ser criança ou de alguma criança que o telespectador tenha contato. Em outro momento, na sonora 1 (fragmento 7, 00m28s), a utilização do apelido, ao invés do nome, na legenda da entrevistada, representa novamente uma marca do coloquial e a tentativa de proximidade com o público.

Não há imagens com cores contrastantes e chamativas e nem a utilização de

infográficos. Por outro lado, a recorrência de imagens em plano detalhe, como ocorre nos fragmentos 9 (00m35s), 10 (00m37s) e 11 (00m40s), por exemplo, ganha destaque. Tais imagens “aproximadas” do objeto chamam a atenção para o jogo na tela do computador, exibido em diferentes fragmentos em uma cena de curta duração (9s). Segundo Hernandez (2006, p. 145), “qualquer mudança – principalmente um corte – renova a atenção e se enquadra na estratégia de arrebatamento ligada à manipulação do nível sensível e ao ritmo”.

O uso variado de planos em detalhe, primeiro plano, fechados e abertos, assim como os movimentos de câmeras sutis (de cima para baixo, da esquerda para direita) estabelecem um ritmo agradável à reportagem, que mantém sua linearidade em função da narrativa descontraída (ausência de depoimentos divergentes, sem caráter de surpresa ou ineditismo) encadeada por imagens em ângulo plano. Nos momentos em que há um movimento de câmera, como no fragmento 38 (03m24s), provoca-se uma sensação de mais proximidade com o universo escolar, do parecer “estar ali” ao lado da professora e aluna, presenciando que a tecnologia contribui para o aprendizado em sala de aula. Durante a passagem (fragmento 22, 01m52s), por exemplo, o enquadramento do repórter em movimento (entrando na sala de aula) valoriza o ambiente escolar (quadro, alunos, carteiras). O efeito não seria o mesmo se a câmera ficasse estática. Já no fragmento 36 (03m16s), a câmera de cima para baixo faz alusão a uma perspectiva que simula a visão do professor em relação aos seus alunos, enquanto que no fragmento 40 (03m40s), o ângulo de visão é contrário, do aluno em relação ao professor (de baixo para cima). Ou seja, tanto na câmera em movimento, como na angulação de câmera de cima para baixo e vice-versa, percebe-se a intenção de retratar como é o ambiente escolar o mais próximo possível da realidade (disposição em fileiras das carteiras frente ao quadro negro e relação professor/aluno).

Por fim, a matéria finaliza no formato “*happy-end*”, incomum às matérias gerais relacionadas ao tema educação, porém, característica das reportagens do *Televisando*, geralmente leves e descontraídas.

Como observa-se na tabela 8, todas as categorias da Educomunicação são identificáveis no transcorrer da reportagem, a destacar expressão comunicativa (48%) e gestão compartilhada dos recursos da informação (41%). Na primeira categoria, a incidência dos termos-chave – ensino (2x), aulas (3x) e habilidades (4x)

– revela a predominância de aspectos que o jornalista escolheu dar destaque na narrativa para enfatizar a aprendizagem e a construção de significados em sala de aula e na relação com outros indivíduos. Já na segunda, a utilização do termo-chave tecnologia, utilizado seis vezes no transcorrer da narrativa jornalística, relembra ao público o tema da série do *Televisando* da edição 2015: “O uso consciente das novas tecnologias”. A recorrência desse termo comprova que a reportagem foi pensada e concebida tendo como “fio norteador” a proposta educacional do projeto.

Os termos citados na categoria educacional predominante expressão comunicativa (37%) – ensino (2x), aulas (6x), ensinar (2x) – estão em consonância com as categorias gestão compartilhada dos recursos da informação (28%) e dialogicidade (23%). Nesta última, destaca-se a repetição da palavra alunos (7x), demonstrando a ênfase no estudante em sala de aula. A frequente utilização do termo tecnologia (6x) reflete a importância atribuída ao tema do *Televisando* (2015): Uso das novas tecnologias. Apesar de o repórter citar o nome da escola Parigot de Souza (fragmento 22, 01m52s), enfatizando o trabalho que tem sido realizado especificamente em uma escola municipal da regional de Londrina, pode ser considerada uma reportagem “coringa”, adaptável a outros telejornais locais do estado.

6.3.3 Reportagem 3

TABELA 10 - DECUPAGEM REPORTAGEM 3

R3				
Retranca	Ensino a distância possibilita o acesso ao Ensino Superior			
Data de produção	-			
Data de exibição	12/05/2015			
Local	Londrina			
Tempo	04m02s			
Fragmento	Momento de início de apresentação e recurso da câmera	Duração(s)	Narração	Análise

	<p>1 – (00m00s) – Câmera fixa em plano médio.</p>	19	<p>Cabeça: E hoje é dia de <u>falar</u> do Projeto Televisando. Esse ano o tema é o uso consciente das novas <u>tecnologias</u>. E agora a gente vai <u>mostrar</u> que o <u>ensino</u> a distancia tem possibilitado a milhares de pessoas a fazer um curso superior mesmo morando longe dos grandes centros. E a <u>universidade</u> com maior número de <u>alunos</u> no país nessa modalidade de <u>ensino</u> é a Unopar de Londrina.</p>	<p>O uso da linguagem coloquial “a gente” da apresentadora traz um tom mais informal, de intimidade com o público.</p>
<p>Tecnologia</p>   	<p>2 – (00m20s) – Plano detalhe na tela do computador, seguido de <i>zoom-out</i> em primeiro plano e, posteriormente, <i>zoom-in</i>, fechando novamente na tela da TV.</p>	26	<p>Passagem 1: <u>Tecnologia</u>. Hoje ela tá presente em quase todos os lugares. Se bem usada é capaz de encurtar distâncias, como, por exemplo, agora a gente pode <u>conversar</u> com a Melina Clau, gerente de operações acadêmicas de uma <u>universidade</u> de <u>ensino</u> a distância. Essa modalidade ela dá a possibilidade das <u>pessoas</u> realizarem o sonho de <u>estudar</u>?</p> <p>Sonora 1 (Melina) – Dá, ela dá a chance de milhares de <u>pessoas</u> de concretizar um dos maiores sonhos da vida de todo mundo.</p>	<p>Aqui o repórter conjuntamente com o repórter cinematográfico usa os recursos de enquadramento e movimento de câmera de forma criativa, recurso da estratégia de fidelização para reter a atenção do público logo no começo da reportagem.</p> <p>Passagem e sonora acontecem em uma mesma cena. Nos últimos segundos desse fragmento, o enquadramento é realizado na tela da televisão, durante a entrevista da primeira sonora. Há um corte na fala da entrevistada (que continua a dar o depoimento no próximo fragmento) que simula a “passagem” entre a entrevista virtual x pessoal.</p>

	<p>3 – (00m46s) – Câmera em primeiro plano, seguido de <i>zoom out</i>, fechando em plano médio.</p>	<p>16</p>	<p>Sonora 1 (continuação): (...) que é um diploma de um curso superior. E também a <u>tecnologia</u> faz esse tipo de coisa. Nós já estamos aqui na sede do <u>EAD</u> dessa <u>universidade</u>, a maior do Brasil nessa área. Vamos <u>conhecer</u> então aqui os estúdios.</p>	<p>Nesse momento, o repórter se transpõe a outro local, ou seja, se desloca do estúdio para o local onde a entrevistada estava situada e se põe ao seu lado. Utiliza-se um recurso de edição interessante, que foge do formato padrão de construção da reportagem. Por algum momento, o próprio telespectador, juntamente com o repórter, atravessa a telinha e passa a se situar em cena, ao lado da entrevistada. Essa é uma estratégia de arrebatamento, momento importante da matéria, que instiga o “quer-saber” do público. O recurso de edição utilizado, apesar de simples, foi bem utilizado, porque foge à regra, ao que o telespectador está acostumado a ver. Nesse momento, o repórter pensou a reportagem de forma diferenciada do formato padrão (<i>off</i>, passagem, sonora geralmente isolados por cena). A entrevista em nenhum momento foi realizada via estúdio, porém, o repórter soube usar de forma criativa os recursos audiovisuais para fazer o público “sentir” o que seria ou como funciona o EaD.</p>
---	---	-----------	---	--

	<p>4 – (01m00s) – Câmera fixa em plano aberto.</p>	3	<p>Off 1: São nove no total..</p>	<p>O off 1 é coberto por 14 fragmentos (4 – 18). Os fragmentos são curtos e estão distribuídos no transcorrer de 40s, média de um fragmento a cada dois segundos. Aqui é evidente o recurso da estratégia de arrebatamento utilizado logo no começo da reportagem. O grande número de fragmentos mobiliza afetos, pois visa gerar emoções e ritmo à narrativa.</p>
	<p>5 – (01m03s) – Câmera em primeiro plano.</p>	2	<p>Off 1 (continuação): (...) em cada um, uma <u>aula</u> diferente.</p>	-
	<p>6 – (01m05s) – Plano médio.</p>	3	<p>Off 1 (continuação): (...) o <u>professor</u> parece estar <u>falando sozinho</u>, só parece.</p>	<p>O posicionamento da câmera coloca no enquadramento dois ambientes: set de gravação e estúdio.</p>
	<p>7 – (01m08s) - Plano médio no cinegrafista.</p>	2	<p>Off 1 (continuação): nessa <u>universidade</u>..</p>	<p>Imagem não corresponde ao texto do repórter.</p>
	<p>8- (01m10s) – Plano médio na professora.</p>	4	<p>Off 1 (continuação): são 180 <u>professores ensinando</u> 300 mil <u>estudantes</u>..</p>	-
	<p>9 – (01m14s) – Câmera em <i>travelling</i> inicia em primeiro plano na TV seguido de <i>zoom-out</i> terminando em plano aberto na sala de aula.</p>		<p>Off 1 (continuação): Isso mesmo, o número de <u>estudantes</u> matriculados no <u>ensino</u> a distância vem aumentando em todo o Brasil</p>	<p>Enquadramento da câmera mostra que há uma televisão na sala de aula, o que não seria possível de ser percebido caso a câmera ficasse em ângulo plano.</p>

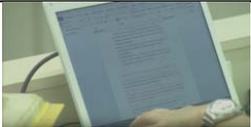
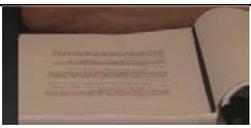
	10 – (01m20s)- Plano médio na aluna.	2	Off 1 (continuação): no ano 2000, eram apenas...	Enquadre em aluno no laboratório, acompanhando a aula EaD.
	11 – (01m22s) – Primeiro plano no painel de projeção.	3	Off 1 (continuação): 5.287..	-
	12 – (01m25s) – Câmera em <i>travelling</i> inicia em plano aberto, seguido e movimento da direita para esquerda em <i>zoom-in</i> , fecha nas televisões em plano médio.	5	Off 1 (continuação): Já o último levantamento de 2013, mostra...	-
	13 – (01m30s) – Plano aberto.	2	Off 1 (continuação): que o número já havia alcançado	Apesar dos satélites não serem mencionados no texto da reportagem, aparecem em cena para ilustrar que as aulas EaD são possíveis graças ao alcance de sinal possibilitado pelos satélites.
	14 – (01m32s) – Primeiro plano.	1	Off 1 (continuação): 1 milhão 153 mil <u>estudantes</u> .	Idem ao anterior.
	15 – (01m33s) – Plano médio.	3	Off 1 (continuação): o <u>professor</u> Maurílio estava estreando	
	16 - (01m36s) – Plano aberto	2	Off 1 (continuação): no curso de pedagogia.	Enquadre no ambiente de uma aula ministrada por um dos professores de pedagogia, entrevistado

				na reportagem.
	17 - (01m38s)	2	Off 1 (continuação): Para ser <u>didático</u> ele usa toda	Texto ilustra texto do repórter.
	18 - (01m40s) – Plano americano.	2	Off 1 (continuação): a <u>tecnologia disponível</u> .	Idem ao anterior.
	19- (01m42s) – Primeiro plano.	2	Sonora 1 (Maurílio) – Nós temos as <u>câmeras</u> que a gente utiliza.	Depoimento da sonora não inicia com enquadre no entrevistado e, sim, no objeto (câmera) mencionado por ele. A sonora é coberta por 8 fragmentos (19 ao 26). Assim como no off 1, essa estratégia de grande número de fragmentos em uma cena de curta duração, retém atenção pelo ritmo texto/imagem e evita monotonia que poderia ser causada pelo texto relatado durante uma sonora longa como esta (total de 44s).
	20 - (01m44s) – Plano fechado.	2	Sonora 1 (Maurílio) – (...) consegue dar um <u>zoom</u> aqui.	Idem ao anterior.
	21 – (01m46s) – A câmera está em plano médio, porém, coloca em destaque dois “objetos” em diferentes planos (no estúdio e na tela do computador).	3	Sonora 1 (Maurílio) – a gente tem o quadro né, que é...	Enquadramento criativo do repórter cinematográfico. Em uma mesma cena, há duas imagens iguais dispostas próximas uma da outra: uma imagem real do professor no estúdio e outra dele na tela do computador.

	22 - (01m49s) - Câmera em primeiro plano no entrevistado.	9	Sonora 1 (Maurílio) – uma <u>ferramenta</u> importantíssima, colocar ali uma <u>imagem</u> , um <u>vídeo</u> né, isso acaba suprimindo aqui porque as <u>aulas</u> são cronometradas, ela tem um tempo para ocorrer, não posso deixar para o dia seguinte.	Plano de câmera tradicional utilizado em entrevistas.
	23 - (01m58s) – Primeiro plano no objeto.		E eu tenho também a <u>câmera</u> de <u>documentos</u>	Imagem corresponde ao texto do repórter, nesse caso a “câmera de documentos”.
   	24 - (02m00s) – Câmera em movimento (esquerda para direita). Inicia em plano médio, seguido de plano detalhe, terminando em primeiro plano no entrevistado.	20	Sonora 1 (continuação): que eu uso bastante quando eu quero <u>mostrar</u> uma <u>imagem</u> , um <u>livro</u> ou alguma coisa então eu consigo através dessa <u>câmera</u> dar um <u>zoom</u> . Aqui hoje eu fiz uma <u>demonstração</u> de umas rochas né, então eu tenho algumas <u>ferramentas</u> que ajudam a aproximar um pouco. O <u>aluno</u> as vezes, aqui no curso de pedagogia nós não temos <u>aula</u> prática né, mas...	A câmera em movimento gera ritmo à cena. Aqui o entrevistado (professor) mostra um equipamento por ele utilizado em suas aulas. A própria fonte faz uma demonstração do que relata frente à câmera. Essa demonstração, de alguma forma, simula a posição do professor frente à câmera, exatamente como seria ministrando uma de suas aulas EaD.
 	25 - (02m20s) – Câmera em movimento (de cima para baixo) em primeiro plano.	3	Sonora 1 (continuação): ele consegue ver as experiências acontecendo e reproduzir na casa dele..	Imagem ilustra equipamentos e como a tela do computador é vista pelos alunos em uma aula EaD.
	26 - (02m23s) – Plano aberto.	3	Sonora 1 (continuação): quando ele for <u>professor</u> no ambiente escolar.	-
	27 - (02m26s) – Câmera em movimento (direita para esquerda), inicia em plano	11	Passagem 2: Não é qualquer um que consegue dar <u>aula</u> nesse modelo, primeiro porque tem que encarar as <u>câmeras</u> . Além disso, saber	O recurso da câmera fechando no painel representa um rompimento da narrativa. Esse recurso de câmera e

	<p>médio no repórter e termina em plano detalhe no painel de projeção.</p>		<p>que tem 17 mil <u>alunos</u> prestando atenção na <u>aula</u> não é fácil não, mas e para os mais interessados nesse assunto...</p>	<p>edição (corte de cena) é incomum e tira o telespectador da zona de conforto, do usual, daquilo que está habituado a ver, que geralmente é previsível e segue uma linearidade. Não é possível dizer de quem partiu a iniciativa de montagem de cena, se foi o repórter ou o repórter cinematográfico, mas é evidente que este trabalho foi concebido conjuntamente entre esses profissionais. Para obter uma maior previsão de como a produção dessa parte da reportagem foi idealizada, seria necessário o acompanhamento e observação. De qualquer forma, o recurso audiovisual mais uma vez é utilizado criativamente e, portanto, se difere das demais reportagens do telejornal.</p>
	<p>28 – (02m37s) – Câmera em movimento (esquerda para direita) inicia em plano detalhe e termina em primeiro plano no repórter.</p>	18	<p>Passagem 2 (continuação): Para quem está do outro lado da <u>tela</u>, será que esse formato de <u>aula</u> é realmente interessante, dá realmente para <u>aprender</u> bastante? Essa aqui é uma das tantas <u>aulas</u> de pedagogia que está tendo com o mesmo <u>professor</u> ao mesmo tempo. Vamos <u>bater um papo</u> com as alunas para saber o que elas estão <u>achando</u>.</p>	<p>Aqui a câmera inicia com enquadre na parede em branco, na tentativa de simular uma continuidade da imagem utilizada para finalizar o fragmento anterior (painel em branco). É possível notar que trata-se de outro ambiente, mas essa ruptura do texto da passagem e corte para outra imagem mobiliza a curiosidade de quem está</p>

				assistindo, retendo a atenção do público nos minutos finais da reportagem.
	29 - (02m55s) - Primeiro plano nas alunas.	3	Off 2: Primeiro descobrimos que quase todas as <u>alunas</u> da sala	As imagens ilustram quem são as alunas do curso e como é o ambiente das aulas EaD.
	30 - (02m58s) - Plano aberto na sala de aula.	3	Off 2 (continuação): não moram em Londrina.	Idem ao anterior.
	31 - (03m00s) - Primeiro plano.	2	Sonora 2 (depoimento aluna): Tabarana.	Nome da aluna não aparece em legenda.
	32 - (03m02s) - Primeiro plano.	3	Sonora 3 (depoimento aluna): Eu sou de Alvorada do Sul, 70 km daqui.	Idem ao anterior.
	33 - (03m05s) - Plano aberto na parede e painel da sala de aula.	2	Sonora 3 (continuação): Não conseguiria <u>estudar</u> senão fosse a distância.	Aqui o depoimento da entrevistada é coberto nesse fragmento pela imagem da aula projetada no retroprojetor.
	34- (03m07s) - Câmera <i>travelling</i> da esquerda para direita em plano aberto na sala de aula.	5	Off 3: Os <u>estudantes</u> assistem a <u>vídeo-aula</u> ao vivo, uma vez por semana.	Movimento da câmera mostra a imagem de toda a sala e disposição dos alunos frente ao painel do retroprojetor, simulando a presença do professor, que está ali na frente, mas de forma virtual ("projetado no telão").
	35 - (03m12s) - Plano médio na aluna.	5	Off 3 (continuação): Nos outros dias tem que correr atrás.	O texto tem significado vinculado à imagem representada nesse fragmento.
	36 - (03m17s) - Primeiro plano.	2	Sonora 4: Dá para <u>aprender</u> bastante sim. É só vir assistir as <u>aulas</u> .	Depoimento da sonora confirma o gancho da matéria: os benefícios de cursar aulas em EaD.

	37- (03m19s) – Plano detalhe.	3	Sonora 4 (continuação): e <u>estudar</u> em casa os conteúdos que são passados,	Mais uma vez, parte da fala da entrevistada é coberta por imagens que retratam o que é por ela falado.
	38 - (03m21s) – Plano detalhe.	1	Sonora 4 (continuação): é tranquilo.	Idem ao anterior.
  	39- (03m22s) – Câmera em movimento (esquerda para direita), inicia em plano americano no entrevistado, seguido de plano médio, fechando em plano detalhe.	10	Off 4: O Roberto <u>aprendeu</u> . Se formou em Ciências Contábeis no jeito tradicional e depois em Gestão Ambiental pelo <u>Ensino</u> à Distância.	Imagens de outra fonte que mais uma vez dá um depoimento favorável em relação ao curso EaD.
	40 – (03m32s) – Primeiro plano no entrevistado.	10	Sonora 5: Vai muito da boa vontade do <u>aluno</u> né. Nós fazemos uma <u>aula</u> presencial, no meu curso no caso às sextas-feiras e nessa <u>aula</u> nós temos toda uma <u>orientação</u> para buscar <u>literatura</u> fora.	Idem ao anterior.
  	41 – (03m42s) – Câmera em movimento (esquerda para direita) em <i>zoom-out</i> . Inicia em plano médio e termina em plano aberto.	3	Sonora 5 (continuação): Para quem busca <u>literatura</u> e busca <u>conhecimento</u> , nós temos uma <u>internet</u> farta.	Novamente a fala do entrevistado é coberta por outras imagens. Isso encadeia ritmo ao depoimento.
	42- (03m45s) – Plano detalhe.	3	Sonora 5 (continuação): nós temos <u>livros</u> , nós temos uma <u>literatura</u> farta também...	Idem ao anterior.

	43 – (03m48s) Zoom-out inicia em plano médio no professor (do outro lado, gravando a aula).	2	Sonora 5 (continuação): (...) que propicia essa questão de aprimoramento.	Idem ao anterior.
	44 – (03m50s) – Continuação do zoom-out do fragmento anterior, fechando em plano aberto no estúdio.	3	Repórter – Você pretende fazer outros cursos de <u>EaD</u> ?	Aqui há uma quebra da sonora, com a pergunta do repórter.
	44- (03m53s) – Primeiro plano.	4	Sonora 5: Eu não pretendo, eu já estou fazendo outro.	Último depoimento do entrevistado fecha a reportagem em tom “happy-end”, confirmando todo o enredo apreciativo construído durante a reportagem em relação aos cursos EaD.
	45- (03m57s-04m02s) – Câmera em movimento (esquerda para direita), inicia e termina em plano médio.	5	Sonora 5 (continuação):	Nesse fragmento, a proximidade da câmera em relação ao objeto (televisão colocada em cena), há a impressão de que foi realizado um zoom-out, porém, a câmera se mantém no mesmo eixo de rotação, sem se distanciar. O que dá a impressão de distanciamento da câmera em relação ao objeto é a angulação da câmera, situada na diagonal em relação ao objeto (TV).

FONTE: A autora (2015).

TABELA 11 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 3

Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
universidade (4x) estudar (3x) EAD (3x)	Falar conversar falando	mostrar (2x) ensino (5x) conversar	tecnologias (4x) câmeras (4x) ferramenta (2x)

literatura (3x)	bater um papo achando alunos (3x) pessoas (2x) professor (4x) professores estudantes (4x) alunas aluno	ensinando didática demonstração aula (10x) aprender (2x) aprendeu orientação	imagem (2x) vídeo documentos livros (2x) tela vídeo-aula internet conhecimento
13	21	25	20
16%	27%	31%	26%

FONTE: A autora (2015).

TABELA 12 - ANÁLISE REPORTAGEM 3

CATEGORIAS	ITENS	DESCRIÇÃO R3
SUSTENTAÇÃO	<i>Tema</i>	Ensino a distância possibilita o acesso ao Ensino Superior.
	<i>Tempo</i>	4m02s
	<i>Efeito de atualidade</i>	Matéria fria.
ARREBATAMENTO	<i>Narração tensa</i>	<p>Passagem 1: Tecnologia. Hoje ela tá presente em quase todos os lugares. Se bem usada é capaz de encurtar distâncias, como por exemplo, agora, a gente pode conversar com a Melina Clau, gerente de operações acadêmicas de uma universidade de ensino a distância. Essa modalidade ela dá a possibilidade das pessoas realizarem o sonho de estudar?</p> <p>Sonora 1 (Melina) – Dá, ela dá a chance de milhares de pessoas de concretizar um dos maiores sonhos da vida de todo mundo (...) que é um diploma de um curso superior. E também a tecnologia faz esse tipo de coisa. Nós já estamos aqui na sede do EaD dessa universidade, a maior do Brasil nessa área. Vamos conhecer então aqui os estúdios.</p> <p>Passagem 2: Para quem está do outro lado da tela, será que esse formato de aula é realmente interessante, dá realmente para aprender bastante. Essa aqui é uma das tantas aulas de pedagogia que está tendo com o mesmo professor ao mesmo tempo. Vamos bater um papo com as</p>

		alunas.
	<i>Imagens</i>	Algumas sonoras são cobertas por imagens que não correspondem somente às fontes entrevistadas. Chama-se atenção para as imagens de satélites nos fragmentos 13 e 14, os quais não são mencionados no texto da reportagem, mas trazem um sentido complementar à mensagem do texto da reportagem. A imagem de uma “tela em branco” nos fragmentos 27 e 28, passa a ideia de ruptura, encadeia ritmo e intencionalmente informa ao telespectador que uma “passagem” de uma cena a outra está sendo realizada naquele momento da reportagem.
	<i>Infográficos</i>	Há utilização de infográficos simples, ilustrados em um pequeno quadro situado na parte inferior da tela (fragmentos 11-14). Não trazem informações complementares, mas reforçam os números falados pelo repórter.
	<i>N. cortes</i>	45
FIDELIZAÇÃO	<i>Recursos de câmera e de edição</i>	Os recursos de câmera e edição são usados de forma criativa e fogem à regra das reportagens tradicionais. Há uma maior utilização de movimentos de câmera (<i>zoom-out</i> , <i>zoom-in</i> , esquerda para direita e vice-versa), um grande número de cortes e fragmentos curtos (de pouca duração). Há “quebras” na reportagem (fragmentos 3 e 4; 27 e 28) realizadas intencionalmente pelo repórter que simulam a “passagem” de um local a outro, ocasionadas pelas montagens de cena e de edição.

FONTE: A autora (2015).

Assim como a reportagem anterior, essa matéria, terceira da série do *Televisando*, também foi produzida pela equipe de jornalistas de Londrina. Como não foi possível vê-la pessoalmente no telejornal da regional, a análise da reportagem baseou-se a partir do material disponibilizado no site do projeto. Excepcionalmente, essa matéria, não foi antecedida pela vinheta. É possível supor que ou tenha sido cortada em edição ou que de fato não tenha sido exibida no telejornal. Por outro lado, a apresentadora do telejornal refere-se ao *Televisando* na cabeça da reportagem, ou seja, informa ao telespectador que se trata de mais uma matéria do projeto. A reportagem é longa em relação às demais do telejornal, totalizando 4m02s e, tem, portanto, um maior destaque em relação às demais. Para Hernandez (2006, p. 87), o valor da notícia relaciona-se à sua duração no fluxo

temporal, ou seja, “uma notícia mais duradoura instaura maior falta de saber, maior curiosidade, tem maior valor em relação à outra que é veiculada em menor tempo”.

O conteúdo jornalístico é atual, porém, alguns trechos retirados da reportagem colocam em dúvida o seu efeito de atualidade. Para Hernandez (2006, p. 61), na gíria jornalística, “um fato gerador de vida curta, cujo ‘agora’ não pode ser muito alongado, é ‘quente’. E se opõe a outro ‘frio’, que não perde a atualidade com facilidade”. Nessa reportagem, as expressões “ensinando”, “estava estreando” e “último levantamento de 2013”, evidenciam marcas temporais que vinculam o que está sendo noticiado ao tempo atual, como é possível observar nos seguintes trechos: 1) “(...) são 180 professores ensinando 300 mil estudantes”, fragmento 8, 01m10s; 2) “(...) o professor Maurílio estava estreando”, fragmento 15, 01m33s; 3) “Já o último levantamento de 2013, mostra (...)”, fragmento 12, 01m25s. Hipoteticamente, caso a reportagem fosse exibida dois meses após sua produção, o “professor Maurílio”, por exemplo, não estaria mais “estreando a aula” ou até lá outro “levantamento” mais atual poderia se tornar vigente e, mesmo os professores que hoje são em “180”, poderiam daqui há um tempo representar um número maior ou menor.

Segundo Hernandez (2006, p. 61), há diversos modos de atualizar um fato principal. Basta acrescentar um elemento de atualização ao fato gerador, ou seja, construir uma notícia com ares de novidade e que será interpretada atual. “O elemento de atualização é um assunto secundário, que não envelhece rapidamente. Ao ser relacionado ao fato gerador, tem propriedade de atualizá-lo” (HERNANDES, 2006, p. 61). Nessa reportagem, o elemento de atualização, “o número de estudantes matriculados no ensino a distância vem aumentando em todo o Brasil” (fragmento 9, 01m14s), “expande a própria vida da notícia” (2006, p. 62) e gera atualidade ao fato gerador, “a universidade com maior número de alunos no país nessa modalidade de ensino é a Unopar de Londrina” (fragmento 1, 00m00s). A presença do elemento de atualização leva a constatação de que a reportagem, mesmo com as incidências de expressões que indicam a perda do factual, é “fria”.

A reportagem apresenta o maior número de cortes de todas as demais apresentadas na análise, totalizando 45, média de cinco segundos por fragmento. Para Hernandez (2006, p. 89), o ritmo de cortes intensos no jornalismo e a duração mais curta ou mais longa de um fragmento determina a possibilidade de uma

unidade noticiosa ser entendida mais sensorialmente do que racionalmente. Nessa reportagem, o *off* 1, por exemplo, é composto por 14 fragmentos (4 – 18) curtos distribuídos no transcorrer de 40s (média de duração do fragmento de dois segundos), evidenciando que esse recurso da estratégia de arrebatamento (grande número de cortes) é utilizado logo no começo da reportagem no intuito de mobilizar afetos, gerar emoções e ritmo à narrativa. Conforme Hernandez (2006, p. 88), o ritmo, produz, entre outros efeitos, “a sensação de aceleração e desaceleração do texto que é importante para obter e manter o público atento”. É exatamente o que acontece no transcorrer da reportagem, a destacar, os fragmentos 3 e 4, 27 e 28 (00m20s/00m46s e 02m26s/02m37s, respectivamente), que representam as passagens, narrativas tensas da reportagem. As “quebras”, ocasionadas pelos movimentos de câmera, cortes de texto e edição, realizadas intencionalmente pelo repórter, simulam a “passagem” de um local para outro e geram ritmo à narrativa.

Na primeira passagem, fragmentos 3 e 4, o repórter se transpõe a outro local, ou seja, se desloca do estúdio e passa a se situar ao lado da entrevistada, frente à sala de aula. Por algum momento, o próprio telespectador, juntamente com o repórter, “atravessa” a tela da televisão e passa a se situar em cena, ao lado da entrevistada. A entrevista em nenhum momento foi realizada no estúdio, porém, o repórter soube usar de forma criativa os recursos audiovisuais para fazer o público “sentir” o que é e como funciona o EaD.

Já na segunda passagem, fragmentos 27 e 28, o momento em que a câmera enquadra o painel, imagem de uma “tela em branco”, passa a ideia de ruptura, encadeia ritmo e intencionalmente informa ao telespectador que a “passagem” de uma cena a outra está sendo realizada naquele momento da reportagem. Segundo Hernandez (2006, p. 181), a montagem define as relações entre unidades, as formas de percepção de valores e o tempo dos fragmentos, ou seja, “determina a sensação de passagem de tempo” (HERNANDES, 2006, p. 136).

Nos dois exemplos citados, os recursos audiovisuais – movimento de câmera, enquadramento e edição – são utilizados de forma inusitada e tiram o telespectador da zona de conforto, do usual, daquilo que está habituado a ver (montagem de cenas previsíveis que seguem uma linearidade). Apesar de apresentar o formato padrão tradicional (*off*, passagem, sonora), a reportagem encadeia ritmo por meio da montagem criativa das cenas. Como não há nenhum momento de tensão e o

discurso se mantém muito linear e apreciativo em relação às aulas EaD, o que mantém a atenção do público é justamente os recursos de câmera em movimento (*zoom-out*, *zoom-in*, esquerda para direita e vice-versa) e edição (cortes e cenas de curta duração) que se diferenciam das demais reportagens do telejornal. De acordo com Hernandez (2006, p. 136), a câmera “tem uma capacidade de simular uma interação do espectador com o que ele vê”. Um dos momentos em que essa interação com o público fica evidente ocorre na entrevista realizada com o professor (sonora 1), fragmentos 19 (01m42s) ao 26 (02m23s). Durante o transcorrer do depoimento da sonora (coberta por oito fragmentos, média de 5 segundos por fragmento), há um enfoque em outros objetos e cenas, além do próprio entrevistado e são utilizados enquadres e movimentos de câmera diferenciados: primeiro plano, plano detalhe, fechado, médio, aberto e câmera em movimento da esquerda para direita, de cima para baixo.

Ainda segundo Hernandez (2006, p. 89) uma sequência longa, sem cortes, “pode permitir que o público tenha tempo para atribuir valores ao que está sendo apresentado e armar toda uma complexa rede de causas e consequências”.

Nas reportagens de TV, por exemplo, quando um entrevistado tem uma fala longa, pode se inserir o chamado contra-plano. O público vê o entrevistado de frente, depois de lado e de frente novamente. Não houve mudança no tempo cronológico, mas alterou-se via ato de edição, o sentido de tempo de percepção dessa entrevista: o efeito obtido pela inserção do contraplano é de uma fragmentação do plano de expressão, o que dá uma sensação de aceleração, de que a cena está passando mais aceleradamente em relação a uma outra sem o recurso. Esse efeito de expressão resulta no que é mais conhecido como ‘tempo psicológico’ (HERNANDES, 2006, p. 88).

Conforme ressalta Hernandez (2006, p. 88), não é difícil perceber que, no jornalismo de TV, “em função da coerção máxima de manter a atenção do público, a criação de trechos mais longos ou mais curtos tem enorme impacto na manutenção da audiência”. Ou seja, a sensação de aceleração tanto de uma cena longa, por exemplo, o fragmento 24 (02m00s), como a de uma cena de curta duração, conforme é possível observar no fragmento 41 (03m42s), retém atenção do público pelo ritmo texto/imagem e evita a monotonia que poderia ser causada durante uma cena sem cortes com enquadres de câmera repetitivos. O enquadre de câmera nos satélites (fragmentos 13, 01m30s e 14, 01m32s), por exemplo, comprova que a serventia da imagem em alguns momentos “é mais a de manter a atenção, de

distrair o olhar, do que ‘servir’ de prova ao que se narra” (HERNANDES, 2006, p. 178).

A reportagem, assim como a anterior produzida pela equipe de Londrina, aconteceu em um ambiente escolar, dessa vez, em um centro educacional. Quanto aos aspectos da Educomunicação, é possível observar na tabela 11 a predominância das categorias expressão comunicativa (31%) e gestão compartilhada dos recursos da informação (26%), seguidos de dialogicidade (27%) e democracia (16%). Os termos-chave repetidos – mostrar (2x), ensino (5x), aula (8x), aprender (2x), tecnologias (4x), câmeras (4x), ferramenta (2x), imagem (2x) e livros (2x) – refletem o direcionamento do repórter, que enfatiza palavras que remetem ao tema do projeto (uso consciente das tecnologias), como: tecnologias, câmeras, ferramentas e imagem e que, simultaneamente, são direcionadas ao público-alvo da reportagem (professores e alunos), como: mostrar, ensino, aula, aprender e livros.

6.3.4 Reportagem 4

TABELA 13 - DECUPAGEM REPORTAGEM 4

R4				
Retranca	<i>Televisando</i> 2015: em Ponta Grossa, escolas se conectam para interação entre alunos			
Data de produção	-			
Data de exibição	26/05/2015			
Local	Ponta Grossa			
Tempo	02m26s			
Fragmento	Momento de início de apresentação e recurso da câmera	Duração(s)	Narração	Análise
	1 – (00m00s)	3	Não há narração. Apenas trilha da vinheta.	Todas as reportagens do <i>Televisando</i> são antecedidas pela vinheta.

	<p>2 – (00m04s) – Câmera em <i>travelling</i>, inicia em plano médio e termina em plano aberto.</p>	19	<p>Cabeça: Hoje é dia de <u>falar</u> do projeto Televisando. Este ano o tema é o uso consciente das <u>tecnologias</u>. Você tem amigos <u>virtuais</u>? Veja então agora esse projeto de Ponta Grossa. Alunos de <u>escolas</u> distantes se <u>conhecem</u> só pela <u>web</u>. E olha que legal, <u>aprendem</u> juntos.</p>	<p>O movimento da câmera em <i>zoom-out</i> no transcorrer da cabeça ilustra a estratégia de arrebatamento, de chamar atenção para a matéria pelo “querer- saber”/curiosidade.</p>
	<p>3 – (00m23s) – Câmera em <i>travelling</i> inicia em plano fechado e termina em plano aberto.</p>	5	<p>Voz da turma em coral na TV: Oi Voz da turma em coral: Oi</p>	<p>Matéria não inicia em <i>off</i>, como usualmente acontece nas reportagens do telejornal.</p>
	<p>4 – (00m29s) – Plano aberto na sala de aula.</p>	3	<p><i>Off</i> 1: De um lado da <u>tela</u> <u>alunos</u> de uma <u>escola</u> municipal na Vila Estrela.</p>	<p>Plano aberto evidencia o ambiente escolar.</p>
	<p>5 – (00m33s) – Plano médio.</p>	3	<p><i>Off</i> 1 (continuação): do outro lado <u>alunos</u> de uma <u>escola</u> no bairro da Chapada.</p>	<p>Plano enquadra aluna e televisão. Quem está do outro lado da telinha ganha destaque.</p>
	<p>6 – (00m36s) – Câmera baixa em plano aberto.</p>	4	<p><i>Off</i> 1 (continuação): a distância nem é tão grande, é tudo em Ponta Grossa mesmo.</p>	<p>A câmera de baixo para cima se posiciona ao lado dos alunos e indica o ponto de vista deles em relação a TV. Aqui a câmera representa o olhar do aluno.</p>
	<p>7 – (00m41s) – Plano médio.</p>	3	<p><i>Off</i> 1 (continuação): mas eles só se <u>conhecem</u> mesmo, assim pelo <u>computador</u>.</p>	<p>Imagem privilegia a figura da professora, mediadora do projeto, em sala de aula, que propõe as trocas de aprendizados entre alunos de escolas por meio do uso da internet e televisão.</p>

	8 – (00m44s) – Plano médio em ângulo plano.	7	<p>Sonora 1: Oi, meu nome é Helena.</p> <p>Sonora 2: Oi, meu nome é Marcos.</p> <p>Sonora 3: Oi, meu nome é João Andrade.</p>	Apresentação dos alunos aos demais do outro lado da telinha. O ângulo plano na altura das crianças privilegia o ângulo de visão do aluno. Estar “parelho”, de igual para igual, de alguma forma gera a sensação de proximidade com quem fala (nesse caso, os alunos).
	9 – (00m51s) – Câmera em <i>travelling</i> inicia em plano aberto e termina em primeiro plano.	6	<i>Off</i> 2: Nos <u>encontros</u> cada turma prepara algo especial para <u>apresentar aos</u> novos colegas. Aqui, uma <u>poesia</u> .	O movimento da câmera que inicia na sala de aula presencial e termina na TV, reafirma o tema da reportagem: “escolas se conectam para interação entre alunos”.
	10 – (00m58s) – Primeiro plano.	6	Sonora 4: Se a cobiça quer entrar, a união vai derrotar, se a malícia derrubou, o amor se acabou.	O depoimento da aula na sala de aula reflete a troca de aprendizados entre as escolas e comprova como acontece a interação entre alunos por meio da TV
	11 – (01m05s) – Plano fechado.	2	<i>Off</i> 3: De lá, um <u>texto</u> sobre a família.	Idem ao anterior.
	12 – (01m07s) – Plano fechado na tela da TV.	5	Sonora 5: Quando estamos em <u>família</u> , estamos em ambiente acolhedor e cercados de muito amor.	Idem ao anterior.
	13 – (01m12s) – Câmera em <i>travelling</i> da direita para esquerda, inicia em primeiro plano e termina em plano médio.	4	<i>Off</i> 4: Pra descontrair, também uma brincadeira de <u>soletrar</u> .	As imagens comprovam a narrativa da repórter (<i>off</i> 4).

	<p>14 – (01m16s) – Câmera em <i>travelling</i> da direita para esquerda, inicia em primeiro plano e termina em plano americano.</p>	10	<p>Voz da aluna: E a palavra é cobiça. Voz do aluno na TV: c-o-b-i-ç-a</p>	Idem ao anterior.
	<p>15 – (01m26s) – Plano médio.</p>		<p>Sonora 6: Este projeto é bem importante porque principalmente nossos <u>alunos</u> vem da zona rural e assim eles podem estar <u>conhecendo</u> outras realidades dentro da nossa cidade.</p>	<p>A entrevista com a professora do lado de lá da TV reafirma o discurso da reportagem ao falar sobre os benefícios da utilização do recurso áudio visual em sala de aula.</p>
	<p>16 – (01m36s) – Câmera em primeiro plano.</p>	10	<p>Repórter: O que você achou de fazer amigos e <u>conhecer</u> o pessoal aqui pela <u>internet</u>?</p> <p>Sonora 7: É bem legal, porque a gente <u>conhece</u> outras pessoas.</p>	<p>Interação repórter e aluno, por meio da TV. Aqui a repórter reproduz como funciona a interação via televisão entre os alunos.</p>
	<p>17 – (01m46s) – Câmera inicia em plano médio e faz <i>zoom-in</i> fechando em plano detalhe da tela da TV.</p>	14	<p>Passagem: A intenção é fazer com que os <u>alunos aprendam</u> a usar a <u>internet</u> de forma consciente, <u>conheçam</u> outras realidades, e sempre assim ó, monitorado pelos <u>professores</u>, mas também com a possibilidade de fazer novas amizades aqui ó, de frente para a <u>tela</u>.</p>	<p>A imagem ilustra o que está sendo falado pela repórter. O movimento da câmera também ajuda o público a visualizar essa interface sala de aula e TV. O texto da passagem representa uma transição, no último minuto da matéria, para dar voz a outras personagens/sonoras (alunos e professores) a seguir.</p>

	18 – (02m00) – Plano médio.	8	Sonora 8: Ah, eu achei bem legal porque eu não achei assim que eu ia <u>conversar</u> com eles de perto assim.	Os depoimentos dos alunos comprovam mais uma vez os benefícios do projeto. Quando a repórter fica sentada, assim como os alunos, percebe-se a tentativa da jornalista em facilitar o diálogo/interação.
	19 – (02m09s) – Plano aberto.	7	Sonora 9: Ah é muito bom porque a gente tem oportunidade de <u>conhecer</u> eles, <u>aprender</u> coisas com eles e eles <u>aprender</u> com a gente. É bom.	Idem ao anterior.
	20 – (02m17s) – Câmera em primeiro plano.	4	Sonora 10: Essa é também a função do trabalho, é <u>conscientizar</u> os <u>alunos</u> para esse uso consciente da <u>internet</u> .	Idem ao anterior.
	21 – (02m22s-02m26s) – Plano aberto.	5	Voz dos alunos em coro: Tchau.	Os alunos interagem com a repórter, mas se direcionam à câmera. De alguma forma “dialogam” com os demais telespectadores, aqueles que estão atrás da telinha, simulando exatamente a interação que acontece por meio do projeto implementado na escola.

FONTE: A autora (2015).

TABELA 14 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 4

Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
Escolas Escola (2x)	Falar Conversar Alunos (5x) Professores Família	conhecem (2x) aprendem encontros apresentar soletrar conhecendo conhecer (2x) conhece aprendam	Tecnologias virtuais web computador texto internet (3x) tela (2x)

		conheçam aprender (2x) conscientizar poesia	
3	9	16	10
8%	23%	42%	27%

FONTE: A autora (2015).

TABELA 15 - ANÁLISE REPORTAGEM 4

CATEGORIAS	ITENS	DESCRIÇÃO R4
SUSTENTAÇÃO	<i>Tema</i>	<i>Televisando 2015</i> : em Ponta Grossa, escolas se conectam para interação entre alunos
	<i>Tempo</i>	02m26s
	<i>Efeito de atualidade</i>	Matéria fria.
ARREBATAMENTO	<i>Narração tensa</i>	Sonora 6: Este projeto é bem importante porque principalmente nossos alunos vem da zona rural e assim eles podem estar conhecendo outras realidades dentro da nossa cidade. Repórter: O que você achou de fazer amigos e conhecer o pessoal aqui pela internet? Sonora 7: É bem legal, porque a gente conhece outras pessoas.
	<i>Imagens</i>	Não há imagens contrastantes ou chamativas. As imagens que se destacam são aquelas que evidenciam a televisão e as pessoas que estão atrás da telinha, porque demonstram a interação entre o real e o "virtual".
	<i>Infográficos</i>	-
	<i>N. cortes</i>	21
FIDELIZAÇÃO	<i>Recursos de câmera e de edição</i>	Destacam-se os ângulos planos e em primeiro plano. No primeiro caso, a câmera privilegia a visão da "altura" do personagem da matéria (alunos) na tentativa de facilitar o diálogo entre aluno e repórter. Já no segundo caso, a câmera coloca em destaque a televisão e quem está do outro lado da tela, reforçando o tema da matéria: " (...) escolas se conectam para interação entre alunos". Essa conexão se dá por meio da televisão.

FONTE: A autora (2015).

Produzida em Ponta Grossa, a matéria⁴⁹, exibida tanto na própria regional, como também em Londrina, poderia ter sido exibida como a primeira de abertura da série da edição do *Televisando*, porque remete a todo o momento, seja na narração da apresentadora, seja na passagem e depoimentos das sonoras, o tema do projeto de 2015: O uso consciente das novas tecnologias. É também a reportagem que mais se aproxima do que é proposto pelo projeto: "basta que (os professores) apresentem no relato o modo como utilizaram a TV em sala de aula e trabalharam os pilares da Educomunicação: com, pela e para mídia" (BOLETIM TELEVISANDO, 2015, p. 4), ou seja, a matéria reflete a mediação do educador em sala de aula por meio da televisão.

Trata-se de uma reportagem "fria", ou seja, não perde atualidade com facilidade, pois não faz menção a datas ou eventos específicos. Não apresenta tensão/clímax, ou seja, o tom da matéria é sempre linear e leve, texto comprovando imagem e vice-versa. Sua duração, 02m26s, é menor do que a média das reportagens do telejornal (entre 3m e 3m30s) e se difere consideravelmente em relação às reportagens do *Televisando*, que em sua maioria, apresentam entre 3m e 4m de duração. Aqui, os protagonistas são outros, não são "softwares", "computadores", "faculdades" e, sim alunos em diálogo com outros alunos e em contato com outra realidade escolar.

Na passagem da reportagem (fragmento 17, 01m46s) o movimento da câmera (*zoom-in* fechando em plano detalhe da tela da TV) coloca em destaque a televisão e evidencia o bom uso da tecnologia em sala de aula, gancho da matéria. A utilização das expressões "sempre assim ó" e "aqui ó" representa um recurso da linguagem coloquial utilizada pela jornalista para testemunhar os benefícios do uso da TV/internet para o aprendizado. Há nesse momento da reportagem uma presentificação da repórter em "cena", comprovando toda a pauta da reportagem (seja por meio do próprio texto, seja pela utilização criativa dos movimentos e enquadres de câmera). A narração tensa se concentra nos fragmentos 15 e 16 (01m26s 01m36s, respectivamente) e reflete a interação entre a repórter e alunos (sonoras 6 e 7). O posicionamento da jornalista frente à televisão e, nesse caso, frente a alunos (do outro lado da telinha) de uma escola municipal de Ponta Grossa,

⁴⁹ Essa reportagem não está disponível no site do projeto. Portanto, considerou-se a versão da reportagem disponibilizada em cd pelo Instituto GRPCom, exibida em Ponta Grossa (com a cabeça e apresentadora dessa regional).

demonstra o modo de funcionamento da mediação pela TV em sala de aula.

Em relação aos recursos de câmera, destacam-se a utilização de ângulos planos e em plano detalhe. No primeiro caso, a câmera privilegia o ângulo de visão dos personagens da matéria (alunos), como ocorre no fragmento 8 (00m44s), momento que estar “parelho”, de igual para igual, de alguma forma gera a sensação de proximidade entre os sujeitos envolvidos (alunos e jornalista). No segundo caso, o plano detalhe no fragmento 12 (01m07s), por exemplo, coloca em destaque a televisão e quem está do outro lado da tela, reforçando o tema da matéria: “(...) escolas se conectam para interação entre alunos”. Essa interação acontece pela mediação do professor por meio da televisão conectada via internet.

É possível também observar movimentos de câmera em *zoom-out* e *zoom-in* nos fragmentos 2 (00m04s) e 17 (01m46s), por exemplo. Para Hernandez (2006, p. 137-138), os planos de câmera simulam principalmente o contato do público com os personagens ou objetos. Segundo o autor, a aproximação sujeito-objeto se relaciona a atos de intimidade e também ao que desperta curiosidade e atenção, ou seja, “tudo que a câmera traz para perto mobiliza uma dimensão mais afetiva-emocional, passional ou sentimental” (HERNANDES, 2006, p. 137-138). Já o distanciamento da câmera ou planos mais amplos impõe efeitos de distanciamento e inteligibilidade. É exatamente o que acontece no fragmento 2, momento em que a “emoção” é despertada nos primeiros segundos, em um plano mais próximo, enquanto a apresentadora diz “Hoje é dia de falar no projeto *Televisando*”. À medida que a jornalista continua a relatar o texto, a câmera se distancia, a fim de impor certa distância pós segundos iniciais de “emoção”. Já no fragmento 17, quando a câmera faz *zoom-in* e fecha em plano detalhe em uma imagem dentro da tela da TV, o intuito é justamente mobilizar o afeto e a curiosidade do público.

Há também alguns ângulos diferenciados, como no fragmento 6 (00m36s), por exemplo. A câmera de baixo para cima se posiciona ao lado dos alunos e indica o ponto de vista deles em relação a TV. Nesse momento, a câmera representa o olhar do aluno.

De forma geral, a reportagem se diferencia em alguns aspectos: 1) é a mais curta da série; 2) apresenta maior número de sonoras (ao todo, dez); 3) é a matéria que mais se aproxima do tema e da proposta do projeto; 4) os atores (alunos, professores e jornalista) estão presentes e se relacionam entre si. A matéria

privilegiou o ambiente escolar e, teve como aspecto predominante da educomunicação, a categoria expressão comunicativa (42%), seguido de gestão compartilhada dos recursos da informação (27%), conforme consta na tabela 14. Observa-se que os termos-chave mais incidentes – conhecem (2x), conhecer (2x), aprender (2x), internet (3x) e tela (2x) – compõem as duas primeiras categorias com maior percentual. O significativo índice em dialogicidade (23%) sugere que a reportagem se aproxima da proposta do projeto em trabalhar “com, pela e para mídia” em função da utilização criativa dos recursos do audiovisual apresentadas anteriormente, além de destacar as crianças/alunos como protagonistas da reportagem.

6.3.5 Reportagem 5

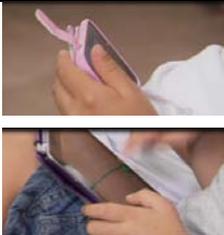
TABELA 16 - DECUPAGEM REPORTAGEM 5

R5				
Retranca	Vício na internet			
Data de produção	-			
Data de exibição	09/06/15			
Local	Curitiba			
Tempo	03m29s			
Fragmento	Momento de início de apresentação e recurso da câmera	Duração(s)	Narração	Análise
	1 – (00m00s) Vinheta do Projeto <i>Televisando</i> .	3	Não há narração. Apenas trilha da vinheta.	Todas as reportagens do <i>Televisando</i> são antecedidas pela vinheta.

	<p>2 – (00m04s) – Câmera em <i>travelling</i> em plano aberto, fechando no apresentador em plano americano até terminar em plano médio.</p>	14	<p>Cabeça: Lidar com as novas <u>tecnologias</u> é algo quase que natural para as novas gerações, mas até que ponto o uso dos <u>tablets</u>, dos <u>computadores</u>, dos <u>celulares</u> podem prejudicar a saúde das crianças. Veja na reportagem para identificar se o seu filho está viciado no mundo <u>virtual</u>.</p>	<p>O apresentador logo no começo já evidencia o gancho da matéria. A narração tensa retrata a estratégia de arrebatamento, do quer-saber, curiosidade despertada por um assunto que faz parte da vida das pessoas. Nesse caso, o direcionamento da matéria é voltado para um público segmentado, os pais.</p>
	<p>3 – (00m19s) - Inicia em plano médio, seguido de plano fechado, dois planos médios, <i>close</i>, plano detalhe, plano médio e, por fim, plano aberto novamente.</p>	3	<p><i>Off</i> 1: Quando os primos se encontram...</p>	<p>Há um grande número de imagens em planos diferenciados (fechado, médio, aberto) e em um curto espaço de tempo durante o <i>off</i> 1 (f3-f9). As imagens estão bem intercaladas com o texto e ilustram o que foi dito na cabeça da matéria, garantindo a atenção do público.</p>
	<p>4 – (00m22s) – Câmera em primeiro plano.</p>	3	<p><i>Off</i> 1 (continuação): Eles ficam assim, quietinhos.</p>	<p>Os principais “personagens” da reportagem são apresentados ao público logo no começo da matéria. Percebe-se que toda a “trama” da reportagem está vinculada a história das crianças das imagens.</p>
	<p>5 – (00m25s) – Câmera em movimento (esquerda para direita) nos entrevistados.</p>	2	<p><i>Off</i> 1 (continuação): um no <u>tablet</u>, outro no <u>celular</u>.</p>	<p>O movimento de câmera mostra a imagem das duas crianças, apesar do texto da repórter colocar em evidência as tecnologias “<i>tablet</i>” e “celular”.</p>

	6 – (00m27s) – Plano fechado no rosto do entrevistado.	3	<i>Off</i> 1 (continuação): Olhos grudados na <u>tela</u> .	Plano fechado reflete a estratégia de fidelização para cativar o público. Quanto mais próxima a câmera está do “objeto”, mais o sensível é ativado em detrimento do inteligível.
	7 – (00m30s) – Câmera em plano detalhe nas mãos e <i>tablet</i> .	2	<i>Off</i> 1 (continuação): Dedos afiadíssimos.	Idem item anterior.
	8 – (0m32s) – Plano médio.	2	<i>Off</i> 1 (continuação): Enquanto os meninos estão <u>jogando</u> ,	Enfoque nos “personagens” da matéria. Juntos fisicamente, um ao lado do outro, mas longe no mundo virtual, cada um com a sua telinha em mãos.
	9 – (00m34s) – Plano aberto na sala.	2	<i>Off</i> 1 (continuação): nada distrai essa dupla.	A imagem em plano aberto contextualiza o ambiente onde estas crianças estão (em casa). Elas olham para baixo (para o celular e <i>tablet</i>), mesmo estando em frente à outra tecnologia, a TV.
	10 – (00m36s) – Plano médio com enquadre nos “personagens” principais da reportagem.	14	Sonora 1 (Guilherme): A gente <u>joga</u> futebol, vai na piscina, mas a maioria das vezes quando meus amigos veem eles querem <u>jogar</u> . Repórter Andressa Almeida: É irresistível? Sonora 1 (Guilherme): É.	Aqui a câmera fica parada e apesar da entrevista ser somente com um dos entrevistados, o outro menino mexendo no celular, enfatiza o gancho da matéria.

	<p>11 - (00m50s) - Câmera em movimento (vertical de cima para baixo) inicia em plano fechado no rosto do entrevistado, seguindo para o <i>tablet</i> e, na sequência, termina em plano detalhe no <i>tablet</i>.</p>	6	<p><i>Off</i> 2: Ludi tem 5 anos. Já sabia mexer no <i>tablet</i> antes mesmo de <u>aprender a falar</u>.</p>	<p>As imagens confirmam o <i>off</i> da reportagem.</p>
	<p>12 - (00m56s) - Câmera em plano médio.</p>	2	<p><i>Off</i> 2 (continuação): Nem durante a <u>entrevista</u> ele não desligou dos <u>joguinhos</u>.</p>	<p>Apesar do plano não ser fechado ou em detalhe, os olhos vidrados do menino no <i>tablet</i> ficam evidentes na imagem.</p>
	<p>13 - (00m58s) - Plano médio.</p>	4	<p>Repórter Andressa Almeida: Você gosta mais do <u>tablet</u> ou do <u>celular</u>? Sonora 2 (Luji): Mais do <u>celular</u>.</p>	<p>Aqui outro depoimento confirmando o quanto as crianças gostam de tecnologia.</p>
	<p>14 - (01m02s) - Plano médio.</p>	26	<p>Passagem: O Guilherme e o Luji são exemplos de crianças que se pudesse não sairiam da <u>internet</u>. Por eles, eles ficariam assim o dia inteiro, vidrados, tão concentrados que eu duvido que eles estejam prestando atenção no que eu to <u>falando</u> agora. O Guilherme e o Luji têm limites. Podem ficar na <u>rede</u>, na <u>internet</u> apenas duas horas por dia, mas até estabelecer essa rotina, foi difícil.</p>	<p>Apesar de a câmera estar em plano médio, o enquadramento enfatiza o ambiente e as crianças recém entrevistadas. Nesse momento, a passagem sugere a mudança de enfoque, para dar início a outras vozes (mãe e psicanalista).</p>
	<p>15 - (01m28) - Plano americano nos entrevistados.</p>	21	<p>Sonora 3 (Alexandra): Tive que fazer é buscar atividade física em <u>grupo</u> fora, futebol, outras <u>atividades</u> para ele sair. Eu acho que ainda a gente é muito novo nisso. Então, será que é bom tirar isso? Será que é bom deixar</p>	<p>O enquadre nas crianças sentadas no sofá inclui agora a mãe de um dos meninos, que relata o seu ponto de vista em relação ao uso das tecnologias pelas crianças.</p>

			mais? Tirar esse mundo deles não tem como a gente fazer né.	
	16 – (01m49) – Câmera em <i>travelling</i> em plano detalhe.	23	<i>Off</i> 3: Difícil é mesmo, mas é preciso tentar achar a dose certa, porque algumas crianças e adolescentes ficam viciados na <u>internet</u> .	A câmera em movimento inicia em plano detalhe no entrevistado 1, seguindo para plano detalhe no entrevistado 2.
 	17 – (01m55s) – Imagem gráfica inicia em plano aberto e em <i>zoom-in</i> fecha em plano detalhe na tela do computador.	18	<i>Off</i> 3 (continuação): Para saber se seu filho está dependente do mundo <u>virtual</u> é só <u>responder</u> as duas <u>perguntas</u> : Ficar na <u>internet</u> é o momento mais importante do dia da criança? A <u>internet</u> substitui outras <u>atividades</u> ? Se as duas respostas forem positivas, é bom tomar uma atitude.	Utilização de imagem gráfica para facilitar entendimento do que está sendo falado pela repórter e para cobrir o texto, já que não há imagens reais do que é falado no <i>off</i> .
	18 – (02m13s) – Câmera em primeiro plano.	15	Sonora 4 (Luci): Então quando se pensa em <u>internet</u> , <u>jogos virtuais</u> , nesse mundo <u>virtual</u> , ele tá substituindo o mundo real, então algo nessa família, no <u>relacionamento</u> entre <u>pais</u> e filhos está faltando.	-
 	19 – (02m28s) – Imagem gráfica inicia em plano aberto e em <i>zoom-in</i> fecha em plano detalhe na tela do computador.	20	<i>Off</i> 4: Para a <u>sociedade</u> brasileira de pediatria o ideal é deixar as crianças com menos de dois anos sem <u>tecnologia</u> , sem <u>internet</u> , sem <u>tablet</u> e até mesmo sem <u>TV</u> . Já as que tem entre 2 e 7 anos podem ficar 1 hora por dia na <u>internet</u> e, só depois disso os <u>pais</u> devem liberar 2 horas <i>online</i> .	A edição gráfica é utilizada pela segunda vez na reportagem, o que representa um recurso da estratégia de arrebato utilizado para reter a atenção do público e enfatizar a narrativa da repórter quando relata dados importantes (sem imagens reais).

	20 – (02m48s) - Enquadramento em plano médio nos entrevistados.	3	Off 4 (continuação): Mas para que o mundo <u>virtual</u> não se torne um vício...	-
	21 – (02m51s) – Plano detalhe nas mãos e celular.	1	Off 4 (continuação): regras e limites não bastam.	
	22 – (02m52s) – Plano médio.	3	Off 4 (continuação): Para Luci Faifer, psicanalista infantil...	Aqui a repórter relata uma informação importante fornecida pela entrevistada, e na sequência, a sonora é exibida. Este é o segundo momento que a entrevistada aparece como sonora na reportagem, porém, somente aqui a repórter diz quem é ela e a sua profissão.
 	23 – (02m55s) Câmera em movimento vertical (de cima para baixo) em plano fechado.	2	Off 4 (continuação): é preciso mais <u>educação</u> .	Câmera em movimento é mais uma vez utilizada na reportagem.
	24 – (02m57s) – Câmera em primeiro plano.	21	Sonora 4 (Luci): Isso valeria também para o adulto, que é o modelo dessa criança. Então quando a criança vê mães e pais perdidos com as <u>conversas virtuais</u> , isso para eles fica o ideal e não tem nem como uma mãe e um pai <u>questionar</u> o seu filho se ele procede da mesma forma.	O depoimento da psicanalista fechando a reportagem reafirma a cabeça da matéria, direcionada a um público específico, os pais.
	25 – (03m18s-03m29s) – Plano estático aberto.	11	Apresentador: Ainda na <u>educação</u> a gente reforça que termino a greve dos <u>professores</u> estaduais. Agora a tarde tem uma <u>coletiva</u> para <u>anunciar</u> a volta às <u>aulas</u> .	Quando o apresentador diz “ainda na educação”, ele evidencia ao público que a reportagem recém exibida tinha uma abordagem educativa e,

			Provavelmente amanhã retornam as <u>aulas</u> nas <u>escolas</u> estaduais. Todas as novidades no Paraná TV 2º edição.	faz um link com outro assunto relacionado à educação.
--	--	--	--	---

FONTE: A autora (2015).

TABELA 17 - TERMOS-CHAVE REPORTAGEM 5

Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
Sociedade Escolas	falar entrevista falando responder perguntas relacionamento conversas professores pais (2x)	Jogando joga jogar aprender grupo atividades (2x) educação aulas (2x) anunciar questionar relacionamento coletiva	tecnologias (2x) <i>tablets</i> (5x) computadores celulares (4x) virtual (3x) virtuais (2x) tela joguinhos internet (8x) rede jogos tV
2	10	14	30
3%	18%	25%	54%

FONTE: A autora (2015).

TABELA 18 - ANÁLISE REPORTAGEM 5

CATEGORIAS	ITENS	DESCRIÇÃO R5
SUSTENTAÇÃO	<i>Tema</i>	Vício na internet
	<i>Tempo</i>	03m29s
	<i>Efeito de atualidade</i>	Matéria fria.
ARREBATAMENTO	<i>Narração tensa</i>	<i>Off 3</i> (continuação): Para saber se seu filho está dependente do mundo virtual é só responder as duas perguntas: Ficar na internet é o momento mais importante do dia da criança? A internet substitui outras atividades? Se as duas respostas forem positivas, é bom tomar uma atitude.
	<i>Imagens</i>	Não há imagens chamativas ou contrastantes. As cenas são filmadas em apenas dois ambientes, casa dos

		“personagens” principais entrevistados (sonora 1 e 2) e clínica da psiquiatra.
	<i>Infográficos</i>	Imagem gráfica é utilizada em dois momentos da reportagem (fragmentos 17 e 19). Em ambos, a imagem inicia em plano aberto, seguido de <i>zoom-in</i> , fechando em plano detalhe na tela do computador. Os recursos gráficos utilizados facilitam o entendimento do que está sendo falado pela repórter e cobrem o texto dos <i>offs</i> , já que não há imagens reais do que é falado pelo repórter.
	<i>N. cortes</i>	25
FIDELIZAÇÃO	<i>Recursos de câmera e de edição</i>	Predominância de câmera em movimento vertical (de cima para baixo, esquerda para direita) e, em plano detalhe e fechado.

FONTE: A autora (2015).

Esta reportagem foi produzida em Curitiba e exibida no telejornal local, sem vínculo algum ao projeto. Já em Londrina, foi adequada à série do *Televisando* da regional. Pode-se notar que esta reportagem não enfatizou acontecimentos do ambiente escolar, nem o depoimento de professores e alunos, como acontece em outras matérias do projeto. É também possível observar um caráter menos apreciativo em relação aos assuntos de ordem educativa e pontos de vista diferenciados em relação ao tema. Ou seja, além de apresentar dados, por meio de recursos gráficos, a reportagem priorizou entrevistas com “vozes” diferenciadas (filhos, mãe e psicóloga).

Como enfatizado anteriormente, os jornalistas e editores que conhecem e trabalham com o *Televisando* reconhecem que as reportagens do projeto são direcionadas a um público segmentado (educadores, alunos e pais), porém, a maioria demonstra ter cuidado para que também sejam destinadas ao público em geral. No caso dessa reportagem, apesar de não ter sido produzida por uma equipe envolvida em outras edições do projeto, é possível notar que a reportagem atende ao público específico do projeto (os pais das crianças das escolas municipais onde o projeto é vigente) e também aos pais de toda a sociedade, sem deixar de gerar tensionamentos, prós e contras.

A matéria é “fria” e o tema é atual. Apresenta 25 cortes de cena, distribuídos em 03m29s, totalizando uma média de 8 segundos por fragmento, tempo relativamente longo em relação às demais reportagens analisadas. Para Hernandez

(2006, p. 136), a sensação de passagem de tempo é determinada pela edição que, nessa reportagem, não apresenta um ritmo de cortes de cena acelerado.

Mesmo que a reportagem não tenha sido pensada somente para se adequar à série do *Televisando*, a utilização dos recursos audiovisuais na reportagem: gráficos, câmeras em movimento e, principalmente, planos fechados e em detalhe – fragmentos 6, (00m27s); 16, (01m49); 21, (02m51s) e 23, (02m55s), por exemplo – remetem a afirmativa de Hernandez (2006, p. 181) de que “qualquer objeto que for focado pela câmera em detalhes imediatamente será entendido pelo público como ‘importante’ para a trama”:

No dia-a-dia, a aproximação sujeito-objeto se relaciona a atos de intimidade e também ao que desperta curiosidade e atenção. O distanciamento promovido pelo equipamento, ao contrário, tem outras funções. Pode ser a de observar um ‘quadro completo’, no qual se insere a parte no todo, uma operação de caráter inteligível (HERNANDES, 2006, p. 137).

Ainda segundo o autor, o distanciamento da câmera também pode surgir como consequência, por exemplo, “de uma curiosidade satisfeita, como se um objeto que despertou uma atenção inicial tivesse exaurido a capacidade de atrair o sujeito” (HERNANDES, 2006, p. 137). É o que ocorre no fragmento 25 (03m18s-03m29s), momento em que o apresentador, após o fim da exibição da reportagem, não apresenta nenhuma informação complementar relacionada à matéria. O enquadre em plano aberto, “longe” do público, revela que a curiosidade foi suprida, não havendo mais elementos em plano detalhe ou fechado que pudessem despertar a atenção. Texto e enquadramento de câmera complementam o sentido de fechamento da reportagem.

Os questionamentos feitos pela repórter no *off* 3 (fragmento 2, 00m04s), narração tensa da reportagem, constituem o clímax da matéria. Quando a jornalista afirma “para saber se seu filho está dependente do mundo virtual, é só responder as duas perguntas (...)”, estabelece uma interação com o público e indica que a partir daquele momento o telespectador terá satisfeito suas respostas, expectativas e curiosidades instigadas no começo da matéria (fragmento 2, 00m04s): “Veja na reportagem para identificar se o seu filho está viciado no mundo virtual”.

Quanto aos elementos da educomunicação, a categoria democracia apresenta o menor índice em relação às demais reportagens, 3%, conforme é possível observar na tabela 17. As categorias gestão compartilhada dos recursos da

informação, expressão comunicativa e dialogicidade, totalizam 54%, 25% e 18%, respectivamente. Os termos-chave que se repetem – atividades (2x), aulas (2x), *tablets* (5x), celulares (4x), virtual (3x), virtuais (2x), internet (8x) – remetem ao tema da reportagem: “vício na internet”, mas apresentam pouca correspondência com os “ecossistemas comunicativos”, conceito educacional que propõe a formação de ambientes propícios ao diálogo por meio das ferramentas comunicativas, porque estão mais associados à tecnologia (“virtual”, “*tablets*”, “celulares”) do que à mediação.

6.3.2 Análise comparativa das reportagens

Pretende-se, nesse capítulo, estabelecer uma análise comparativa entre as reportagens exibidas em Londrina, no intuito de afinar os resultados até então alcançados e compreender como os recursos audiovisuais e educacionais foram utilizados nas reportagens.

As retrancas das reportagens 2 e 3 (R2 e R3) produzidas pela equipe de jornalistas de Londrina, “Jogos utilizados na aula de matemática em escola em Rolândia” e “Ensino a distância possibilita o acesso ao Ensino Superior”, respectivamente, de antemão, já indicam que o conteúdo das reportagens foi abordado de forma apreciativa. Como já foi assinalado anteriormente, as reportagens sobre educação dos telejornais geralmente tratam de temas relacionados à falta de estrutura nas escolas, deficiência da formação dos professores, violência no ambiente escolar, entre outros assuntos, salientando, na maioria das vezes, aspectos negativos relacionados à educação. Já as matérias do *Televisando*, em sua maioria, têm uma abordagem mais positiva. Ressalta-se, portanto, a afirmativa de Hernandez (2006, p. 75), de que o jornal na tentativa de satisfazer a necessidade do ser humano de se libertar da rotina para se sentir mais “vivo”, “promete continuamente chacoalhar o cotidiano, fazer o sujeito viver emoções e paixões com seu recorte, ordenamento e apresentação dos acontecimentos do mundo”. A forma como o tema da R3 (educação a distância) é discorrida pelo repórter por meio dos recursos do audiovisual, por exemplo, indica uma abordagem mais sensorial da reportagem, no intuito de fazer o público “sentir” como funcionam as aulas ministradas em EaD.

As R2 e R3, dentre as reportagens analisadas, são as mais longas, equivalendo a 03m48s e 04m02, respectivamente. Para Hernandez (2006, p. 131) quando um programa ou telejornal cede mais tempo para uma reportagem “está comunicando que deu mais atenção a um assunto em relação a outro mostrado em menos tempo”. A partir do ponto de vista ressaltado pelo autor, o que diferencia o “grau de atenção” entre as reportagens do projeto e as demais do telejornal é o tema. Especificamente nas reportagens produzidas em Londrina, é possível afirmar que a temática é o elemento que mensura o maior tempo dedicado às matérias do *Televisando*. Naturalmente, pelo fato de ter uma maior duração, as reportagens também apresentam um maior número de fragmentos (f): R1, 41f e R2, 45f. Ainda assim, proporcionalmente, ambas apresentam uma média aproximada de 5 segundos por fragmento, enquanto as demais reportagens (R1, R4 e R5), equivalem a 8, 6 e 8 segundos por fragmento. A afirmativa de Hernandez (2006, p. 89) de que a duração mais curta ou mais longa de um fragmento determina a possibilidade de uma unidade noticiosa ser entendida mais sensorialmente do que racionalmente, leva a crer que a R2 e R3, portanto, ativam mais emocionalmente do que as demais reportagens, por apresentar fragmentos em menor tempo.

Os recursos audiovisuais – movimento de câmera, enquadramento e edição – que ganham maior destaque são os correspondentes a R3. Os fragmentos 27 (02m26s) e 28 (02m37s) que correspondem à passagem, retratam cortes de cena e de texto diferenciados, que fogem do usual, ou seja, do que o telespectador está acostumado a ver. A utilização de infográficos para ajudar na visualização dos dados relatados pelo repórter, assim como a incidência de câmeras em movimento (*zoom-out*, *zoom-in*, esquerda para direita e vice-versa) e cortes e cenas de curta duração, encadeia ritmo à reportagem por meio da montagem criativa das cenas, que, por sua vez, instiga o “quer-saber”.

A narrativa das reportagens é linear, ou seja, não apresenta sonoras que apresentem pontos de vista inusitados ou contrastantes. As falas dos entrevistados estão encadeadas harmonicamente e, por vezes, o clímax é pouco notório no transcorrer da reportagem. A predominância de termos coloquiais traz mais informalidade, proximidade e intimidade com o público. Já as “quebras” (cortes de texto e imagem), principalmente, nos fragmentos 5, 6 e 7 (R2) e fragmentos 27 e 28 (R3), inserem um ritmo agradável à narrativa.

Em relação ao público-alvo, pode-se afirmar que as reportagens produzidas em Londrina (R2 e R3) e Ponta Grossa (R4) – gravadas tanto em escolas, como em centros educacionais – são mais direcionadas aos pais, alunos e professores. Abre-se aqui um parêntese apenas para lembrar, conforme dito no capítulo 6, que o jornalista/coordenador de reportagem (J1) da regional de Londrina reconheceu sua preferência por matérias gravadas fora do ambiente escolar, justamente com o objetivo de atingir o público em geral (e por consequência, manter audiência). Porém, na prática, as reportagens foram produzidas em ambientes educacionais, exceto em Curitiba (R1 e R5).

Todas as reportagens apresentam o formato padrão tradicional (*off*, passagem, sonora) e, apesar de algumas utilizarem os recursos do audiovisual de forma mais criativa, a narrativa, os enquadres e mesmo os movimentos de câmera são muito similares aos das demais matérias do telejornal. Percebe-se que

os jornalistas retiram de suas falas, por exemplo, qualquer característica enunciativa, de subjetividade, para se apresentarem como mediadores mais neutros entre público e notícia. O tom é professoral. O figurino dos profissionais que aparecem na tela é clássico e discreto (HERNANDES, 2006, p. 134).

No entanto, essa neutralidade é menos evidente na R2, R3 e R4, em função da maior informalidade e casualidade do repórter. Mesmo entendendo que a linguagem televisiva é menos formal e mais coloquial, o estilo descontraído dos repórteres e a forma como conduziram o encadeamento dos quadros das reportagens demonstram maior subjetividade e leveza no tratamento do tema da reportagem.

Diante do apresentado, pode-se afirmar que as estratégias de gerenciamento de nível de atenção, recursos utilizados para reter a atenção e fidelizar o público telespectador, são predominantes nas reportagens R2, R3 e R4, produzidas pelos jornalistas que já têm o projeto inserido em suas rotinas de trabalho há algumas edições – Londrina e Ponta Grossa. No entanto, ressalta-se que os recursos audiovisuais não são explorados em seu maior potencial por três motivos centrais: 1) dificuldade de definição do que seja uma reportagem educacional; 2) predominância do formato jornalístico televisivo tradicional (*off*, passagem, sonora); 3) pouca liberdade dentro da cultura institucional por parte dos jornalistas para produção de conteúdo que tenha como pilar a inovação e a criatividade.

Em relação à aderência à Educomunicação, todas as reportagens apresentaram categorias educacionais, conforme é possível observar abaixo:

TABELA 19 - INCIDÊNCIA DAS CATEGORIAS EDUCACIONAIS NAS REPORTAGENS

R	Democracia	Dialogicidade	Expressão Comunicativa	Gestão compartilhada dos recursos da informação
R1	4%	24%	12%	60%
R2	12%	23%	37%	28%
R3	16%	27%	31%	26%
R4	8%	23%	42%	27%
R5	3%	18%	25%	54%

FONTE: A autora (2015).

Embora os percentuais não sejam proporcionais em nenhuma das reportagens, as R2 e R3, destacam-se por apresentar índices mais aproximados nas categorias expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos da informação. Observa-se também que essas são as reportagens produzidas pelos mesmos profissionais, na mesma localidade, em Londrina. Já as R1 e R5, elaboradas pela equipe de jornalistas de Curitiba, apresentam índices aproximados na última categoria mencionada, correspondente a 64% e 59%, respectivamente.

Mesmo diante de índices menores em democracia, categoria que remete aos “ecossistemas comunicativos”, observa-se que a R4, reportagem com maior índice em expressão comunicativa (42%), é a uma das matérias que mais reflete a proposta do *Televisando*: a mediação do educador em sala de aula por meio da televisão. Embora a Educomunicação, assim como termos que remetem a área de interface da comunicação e educação, como mídia-educação ou com, para e pela mídia, por exemplo, não tenham sido mencionados, não se pode afirmar que as reportagens não estejam dentro de uma proposta educacional. Por outro lado, também não é possível “medir” o quanto uma reportagem é educacional. Seria precipitado alegar que algumas matérias tenham um viés mais educacional que outras, em função da maior incidência de categorias da Educomunicação. A análise das reportagens permitiu constatar que o uso das estratégias de gerenciamento de nível de atenção (maior número de cortes, uso de infográficos, imagens chamativas etc) em consonância com as categorias da educação pode contribuir para potencializar o viés educacional das reportagens. Em outras palavras, ressalta-

se que os aspectos persuasivos que Hernandez (2006) sugere não necessariamente são educomunicativos, mas se adequados a uma proposta de reportagem que valorize a interação e o diálogo entre alunos, professores e jornalistas, sem dúvida, podem contribuir para a construção dos “ecossistemas comunicativos” na mídia, na escola e na sociedade em geral.

A partir da análise aprofundada das reportagens, constata-se que as matérias produzidas por jornalistas das regionais onde o projeto está presente (Londrina e Ponta Grossa) se diferenciam daquelas elaboradas onde o projeto não está vigente (Curitiba) pelas seguintes evidências: 1) maior incidência das categorias dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada da informação; 2) criatividade mais apurada na utilização dos recursos audiovisuais; 3) produção das reportagens em escolas e centros educacionais; 4) linguagem utilizada mais informal e coloquial; 5) as reportagens são leves, descontraídas e estão em formato “*happy-end*”; 6) iniciativas individuais de profissionais que têm uma compreensão diferenciada, de identificação e até mesmo uma ligação afetiva com o projeto. Essas incidências tornam as reportagens, especificamente, das regionais, onde o projeto é vigente, mais próximas da proposta educomunicativa do *Televisando*.

7 AÇÕES DE INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta algumas possíveis ações de intervenção que podem ser adequadas ao *Televisando*, com o objetivo de potencializar a figura do jornalista como agente transformador e mediador televisão/escola, a partir do entendimento de que esse profissional assume um papel ainda maior no processo de produção de significados em sala de aula a partir de um projeto de âmbito educacional.

Leva-se em conta a afirmação de Noblat (2006, p. 150) de que o jornal pautado de dentro para fora é quase sempre igual ou parecido com os outros e que o “único meio possível de oferecer notícias que surpreendam o leitor é deixar que os repórteres pautem o jornal de fora para dentro. Ou seja: da rua para a redação”. Neste sentido, uma possível ação de intervenção seria formar equipes fixas de jornalistas (produtor, repórter, repórter-cinematográfico e editor) em todas as regionais da RPC TV do Paraná e, a partir de um cronograma previamente elaborado no início de cada edição do *Televisando*, oportunizar que o jornalista saia a campo e faça imersão em escolas municipais de sua regional, afim de ouvir as demandas daquela realidade escolar e dar voz a educadores, diretores, pedagogos e alunos. Adequar esse tipo de ação à realidade da redação de TV está longe de ser algo “ideal”. Além das reportagens serem produzidas com antecedência (cerca de duas semanas antes da exibição no telejornal), os jornalistas podem, a partir das sugestões de pauta da escola, atribuir “gancho” às reportagens e torná-las mais interessantes.

Atualmente, o projeto oferece seis cursos de formação a distância, direcionados aos educadores, sobre mídia-educação, televisão, tecnologias na educação, inclusão, políticas públicas e gestão e avaliação de projetos. Tendo em vista que muitas sugestões de pauta das escolas não são transformadas em notícia por não apresentarem os critérios para que um fato se torne notícia – um fio condutor que “renda” uma reportagem – uma sugestão seria a criação de um curso EaD sobre etapas da produção da notícia (pauta, reportagem e edição), capacitação que pode contribuir para que o professor produza pautas para a redação da RPC TV com um viés de fato noticioso. Também para ampliar seus conhecimentos sobre o modo de fazer jornalismo aplicando atividades pedagógicas em sala de aula que façam o aluno pensar os meios criticamente, tornando-o também emissor e produtor

de conteúdo.

Todos os cursos de formação são direcionados aos educadores, mas por que não sugerir que os jornalistas também façam o curso de mídia-educação disponível na plataforma de educação à distância? Seria uma oportunidade para não somente ampliar seus conhecimentos sobre a área de interface da comunicação e educação, mas também produzir matérias de fato “especiais”, com recursos que contemplem a temática educacional proposta pelo *Televisando*.

Para ampliar o diálogo entre escola, professores, alunos, pais e jornalistas, uma sugestão seria divulgar no final das reportagens um “momento reflexão”, que seria um quadro com depoimentos de estudantes ou educadores, como: “Confira o próximo *Televisando*”; “Pais, conversem com seus filhos”; “Lição para casa: (...)” ou mesmo o coro de uma turma envolvida no projeto.

Atualmente, as equipes do Instituto GRPCom realizam reuniões com professores envolvidos no projeto com o objetivo de orientar a elaboração de planos de aula e apresentar formas de trabalhar conteúdos da televisão. Já o jornalista não participa de encontros que esclareçam informações sobre o projeto e que disponibilizem respostas a questões específicas sobre a produção das reportagens do projeto, como: o envolvimento no projeto gera mudanças no modo de pensar a reportagem? Como contemplar aspectos do ensino e didática nas matérias do *Televisando*? Sugere-se, portanto, que os jornalistas participem das mesmas reuniões direcionadas aos educadores, não só para ampliar seus conhecimentos sobre o projeto, como também para se aproximar dos professores, entendendo melhor suas demandas, dificuldades em adequar o projeto à realidade escolar e possíveis formas de interação que possam ser criadas a partir de sua mediação por meio das reportagens. Seria uma oportunidade para os jornalistas dialogarem com os educadores e compreenderem um universo distante da sua realidade profissional, o mundo da escola.

O concurso cultural do projeto premia alunos, professores e secretarias municipais da educação ao final da exibição das reportagens de cada edição. Sugere-se, portanto, a criação de uma nova categoria de premiação: “Prêmio jornalista-educomunicador”, como uma forma de também reconhecer os profissionais comunicadores envolvidos no projeto que produziram matérias com um viés educacional e inovador. Essa seria uma maneira de sensibilizar e

incentivar os jornalistas a pensar no tratamento diferenciado de reportagens trabalhadas em sala de aula.

Outra ação de intervenção seria utilizar o próprio site do *Televisando* e suas mídias sociais (*Facebook* e *Twitter*) como plataformas colaborativas, para que alunos, professores e jornalistas possam dialogar e acompanhar a produção das notícias sugerindo pautas, postando comentários sobre as atividades realizadas dentro da sala de aula, vídeos feitos pelos jornalistas sobre o tema da edição do ano ou até mesmo divulgação de depoimentos de estudantes e professores sobre o projeto. Os mediadores dessas plataformas na internet podem compor equipes fixas de representantes das escolas (professores e pedagogos), integrantes do Instituto GRPCom (organizadores do projeto) e jornalistas da RPC TV. O gerenciamento adequado dos recursos *web* já disponíveis pelo projeto pode representar um importante canal de interface entre as mídias e a cultura escolar.

Diante do fenômeno atual de “se estar conectado a todo momento”, a convergência dos meios tem permitido uma maior interação com o público das mais diversas mídias. Uma possível ação de intervenção seria adequar o *Televisando* à plataforma *web*. Sabe-se que hoje as reportagens do projeto ficam disponibilizadas no site da RPC TV, mas a ideia aqui seria produzir reportagens adequadas à linguagem *web*, mais informal e interativa, rompendo com os padrões tradicionais de uma notícia televisiva: *off*, sonora e passagem, buscando sempre o retorno do público, por meio de vídeos, comentários e sugestões, com o objetivo primordial de fortalecer uma rede formada por educadores, alunos e jornalistas.

Atualmente, as reportagens do *Televisando* divulgam mais a iniciativa do projeto (principalmente na cabeça da matéria) do que informações sobre como um tema pode ser trabalhado nas disciplinas escolares (matemática, física, química etc). Para que professores, alunos e jornalistas se sensibilizem e se apropriem mais da temática anual do projeto, uma possível ação de intervenção seria a produção de um material audiovisual, uma série ou um documentário, por exemplo, feito pelos próprios jornalistas da RPC TV. Esse material poderia ser divulgado a cada lançamento anual do projeto nos telejornais locais da emissora no Paraná.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o código de ética dos jornalistas, “o exercício da profissão de jornalista é uma atividade de natureza social e de finalidade pública”⁵⁰ (item II, art. 6). Diante dessa importante responsabilidade, é ainda latente a discussão sobre o que pode ser feito para que este profissional de fato possa “construir-se” e potencializar suas ações na sua vivência profissional para que atue como um agente formador/educador, superando possíveis lacunas da sua própria formação, assim como limitações da sua rotina profissional e questões institucionais do mundo do trabalho.

Entre os resultados desta pesquisa, identificou-se que os jornalistas envolvidos no *Televisando* produzem as reportagens de acordo com a “escala” do dia, e não por afinidade ou interesse pessoal. Entretanto, na regional de Londrina, há uma equipe fixa do projeto e as notícias são tratadas de forma diferenciada em relação às demais matérias do telejornal nas etapas de produção e de reportagem. Para os jornalistas, as reportagens do projeto apresentam uma linguagem mais acessível, porque são direcionadas aos alunos e professores, embora haja uma preocupação tanto em atender os interesses do público em geral, quanto em não perder a audiência. Já o envolvimento no *Televisando* não gera alterações significativas no dia a dia na televisão, mas, por outro lado, os jornalistas alegam que além do excesso de trabalho, o projeto é visto como algo a mais no dia a dia da redação.

Verificou-se que não são produzidas, necessariamente, matérias específicas para cada regional, ou seja, uma mesma reportagem do *Televisando* pode ser divulgada em mais de uma localidade. Em outros casos, algumas matérias são adequadas à grade do telejornal de outras regionais do Paraná sem apresentar vinheta ou fala do apresentador que associe a reportagem ao projeto. As matérias são consideradas “especiais” por apresentarem um viés didático e uma abordagem específica – dentro de uma temática que varia a cada edição e tempo determinado (3 meses) –, um tempo maior de exibição e por possuir uma linguagem mais explicativa.

⁵⁰ Código de ética dos jornalistas. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros..pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Em relação aos desafios levantados pelos jornalistas sobre o mundo de trabalho na TV, destacam-se: lidar com o tempo e com a concorrência que as mídias sociais representam; ser direcionado aos mais variados perfis de público-alvo; fazer um jornalismo mais agradável, atraente, divertido e dinâmico, rompendo com alguns padrões do modo de fazer notícia (passagem, *off* e sonora).

Em nenhum momento a educomunicação é citada como conceito fundamental que pauta projetos educacionais e, apesar dos termos “educadores” e “alunos” serem constantes, não houve menção do “jornalista” como agente participante do processo de mediação entre a escola e a mídia. Apenas um jornalista afirmou ser necessário fazer cursos para trabalhar com a produção das reportagens para o projeto, mas, ainda assim, a experiência de trabalho no *Televisando*, segundo os próprios jornalistas, está relacionada a “novas experiências” e a “aproximação com a escola”.

Em relação aos pilares de atuação do jornalista – tecnológico, técnico interacional, multidisciplinar e mercadológico – conceitos idealizados na pesquisa a fim de discutir as abrangências e possibilidades que perpassam o modo de fazer jornalismo, destaca-se o pilar multidisciplinar, por levar em conta a emergência por estudos relacionados à interface comunicação e educação no mundo de trabalho do jornalista. Sabe-se que as grades curriculares dos cursos de jornalismo raramente incluem a educomunicação como parte dos conteúdos de formação acadêmica, o que, por consequência, reflete em limitações e dificuldades no dia a dia de trabalho do jornalista, ou seja, a expressão clássica do jornalismo é pouco flexível à integração da educomunicação no fazer jornalístico. Ressalta-se, portanto, que o investimento na formação humanística e na educação para a autonomia garante a este profissional mais condições de criar seus próprios caminhos e possibilidades de atuação.

O engajamento do jornalista em ações que visam a criticidade do público, o fomento ao diálogo, assim como o maior aprofundamento sobre a proposta da educomunicação, em muito depende da iniciativa das próprias corporações em não somente implementar tais práticas no contexto empresarial, mas também, priorizar o investimento na formação continuada em mídia-educação desses profissionais da comunicação, assim como oportunizar, no ambiente de trabalho do jornalista, a interação com os educadores por meio do compartilhamento de conhecimentos e

experiências da cultura escolar.

Na análise detalhada dos recursos audiovisuais, o exame minucioso do texto das reportagens por meio da seleção dos termos-chave agrupados nas categorias da educomunicação – democracia, dialogicidade, gestão compartilhada dos recursos da informação e expressão comunicativa – permitiu constatar que a predominância de tais categorias é insuficiente para caracterizar as reportagens como educacionais. O fato de constar índices menores em democracia, por exemplo, não quer dizer necessariamente que a matéria não proponha o diálogo, a reflexão, a crítica, termos que remetem à educação. Por outro lado, a análise das reportagens permitiu constatar que o uso das estratégias de gerenciamento de nível de atenção (maior número de cortes, uso de infográficos, imagens chamativas, entre outros), em consonância com os conceitos propostos pelas categorias da educação, é relevante para potencializar o viés educacional das reportagens, como foi possível observar nas reportagens onde o projeto é vigente, em particular, na matéria de Ponta Grossa (R4), onde os recursos audiovisuais foram utilizados de forma criativa visando à participação dos atores envolvidos: alunos, professores e jornalista, o que faz dela a mais educacional das reportagens analisadas.

As matérias produzidas por jornalistas das regionais onde o projeto está presente (Londrina e Ponta Grossa) se diferenciaram daquelas elaboradas onde o *Televisando* não está vigente (Curitiba) pelas seguintes evidências: 1) maior incidência das categorias expressão comunicativa e gestão compartilhada da informação; 2) criatividade mais apurada na utilização dos recursos audiovisuais; 3) produção das reportagens em escolas e centros educacionais; 4) linguagem utilizada mais informal e coloquial; 5) as reportagens são leves, descontraídas e estão em formato “*happy-end*”; 6) iniciativas individuais de profissionais que têm uma compreensão diferenciada, de identificação e, até mesmo, uma ligação afetiva com o projeto, pelo maior envolvimento em outras edições.

Verificou-se que os recursos audiovisuais não são explorados em seu maior potencial por três motivos centrais: 1) dificuldade de definição do que seja uma reportagem educacional; 2) predominância do formato jornalístico televisivo tradicional (*off*, passagem, sonora); 3) pouca liberdade dentro da cultura institucional por parte dos jornalistas para produção de conteúdo que tenha como pilar a

inovação e a criatividade. Embora a utilização dos recursos audiovisuais não necessariamente tenha como ponto de partida o parâmetro educacional, esse conjunto de incidências evidencia que as reportagens, especificamente, das regionais onde o projeto é vigente, são mais próximas da proposta educacional do *Televisando*.

O jornalista, inserido nas ações do projeto de comunicação e educação estudado na pesquisa, aparece timidamente, como coadjuvante. Não se associa a figura desse profissional a de um mediador de ações educacionais, agente transformador que integra todo o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos. Esse profissional ainda não tem apropriação dos conceitos educacionais, não por falta de esforços para que iniciativas de projetos de comunicação e educação sejam bem-sucedidas, mas em função, grosso modo, de dois macro motivos. O primeiro emerge do âmbito conceitual educacional, que não aflora espontaneamente, e exige dos profissionais ações intencionais dentro da cultura organizacional para o cumprimento de etapas de trabalho da educação (concepção, implementação, acompanhamento e avaliação) que levem em conta a formação dos ecossistemas comunicativos propostos pela Educação. O segundo, de ordem institucional, refere-se às diferenças de natureza organizacional de duas instituições que trabalham em parceria para fazer o projeto acontecer: o Instituto GRPCom (Oscip) e RPC TV (organização privada). Isso sinaliza a demanda por melhorias em todo processo de concepção e forma como o projeto é gerido em todo o estado.

Entre as conclusões levantadas, pode-se afirmar que a dicotomia entre a comunicação e a educação, latente no mundo de trabalho do jornalista, se acentua frente às restrições profissionais que limitam a sua atuação em projetos institucionais que propõem a interface dessas duas áreas do conhecimento. Para que práticas educacionais de fato sejam consolidadas nas organizações, é fundamental a implementação de ações conjuntas entre profissionais da educação, educadores e jornalistas.

Ressalta-se, desse modo, a emergência para que programas de comunicação e educação sejam desenvolvidos pelos veículos de comunicação, incluindo, portanto, a participação ativa dos jornalistas, por meio da área de intervenção da educação denominada produção midiática (SOARES, 2014). Ou seja, é

preciso valorizar a figura jornalista-educomunicador, termo idealizado na pesquisa para ressaltar seu compromisso como agente transformador, que além de conceber conteúdos noticiosos em consonância com os propósitos da educomunicação, promove espaços de diálogo dentro da instituição do qual faz parte, na escola e na sociedade em geral.

A presente pesquisa norteou-se pelo entendimento de que o jornalista, quando produz as notícias, se coloca como um professor a explicar determinados fatos à audiência, idealizada e presentificada nos textos como alguém que não sabe (VIZEU, 2006, p. 35) e, pela reflexão levantada por Moretzsohn (2007, p. 17) em relação à necessidade de tratar uma questão fundamental no jornalismo: explorar as possibilidades deste profissional superar, no contexto de suas rotinas profissionais, o caráter imediato dos fatos para oferecer ao público elementos de reflexão. Tais desdobramentos que representaram o ponto de partida da pesquisa há pouco mais de dois anos, motivam, atualmente, a continuidade de estudo a partir de tensionamentos e novos questionamentos identificados ao longo da investigação, a destacar: O que pode ser feito para caracterizar efetivamente uma reportagem como educ comunicativa? Como o jornalista pode utilizar os recursos audiovisuais para potencializar o viés educ comunicativo das reportagens? De que forma pode encontrar alternativas dentro da cultura organizacional para atuar como um jornalista-educomunicador e dialogar com a sociedade?

REFERÊNCIAS

ADGHIRNI, Z. L.; PEREIRA, F. H. Mudanças estruturais no jornalismo: alguns apontamentos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), 2010, São Luís, **Anais...** Disponível em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/cc_50.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Dez anos de jornalismo on-line: consolidação de um modelo de produção de notícias para web. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), 2005, Florianópolis, **Anais...** Disponível em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/iiisbpjour2005_-_cc_-_elias_machado_-_zelia_leal_adghirni_f.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

BACCEGA, M. A. **Televisão e Escola, uma medição possível?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

_____. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 14, n.3, p. 19-28, set./dez., 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BECKER, B. Como, onde, porque se fala a audiência dos telejornais. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), 2011, Florianópolis, **Anais...** Disponível em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/ind_beatriz_becker.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia e Educação?** São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.

BORGES, A. G. S. **Televisão e Educação: um estudo sobre o Projeto Televisando o Futuro na escola**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

Boletim Televisando RPC. Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2015/03/09/boletim-televisando-1educacao-25-02-2015.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2015.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Papyrus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidente da República. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidente da República. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BUCCI, E. **Brasil em Tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1996.
CITELLI, A. Comunicação e Educação: Aproximações. In: BACCEGA, M. A. (Org). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Comunicação e Educação, a linguagem em movimento**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação-construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

COGO, D.; GOMES, P. G. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

COSTA, M. C. C.; SOARES, I. O. Planejando os projetos de comunicação. In: BACCEGA, M. A. (Org). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

COSTA, C. Novas tecnologias e o ensino do jornalismo. **Líbero**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 9-22, 2008. Disponível em <<http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Novas-tecnologias-e-o-ensino-de-Jornalismo.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

DALLA COSTA, R. M. C. Estudos de Recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e Perspectivas de Investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. A indústria cultural e a produção de programas denominados educativos: um estudo na área da comunicação-educação. In: IX Colóquio Bi-Nacional de Ciências da Comunicação Brasil-França, 2009, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?id=36654>>. Acesso em: 12 mar. 2015

DALLA COSTA, R. M. C.; RIBEIRO, R. Responsabilidade social, comunicação e experiências educacionais. In: Associação Brasileira de Pesquisadores de

Comunicação Organizacional e Relações Públicas (ABRAPCORP), 2012, São Luiz, **Anais...** Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2012/r.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

DALLA COSTA, R. M. C.; MACHADO, C. M.; SIQUEIRA, D. **Teoria da Comunicação na América Latina**: da herança cultural à construção de uma identidade própria. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DALPÍCOLO, S. **Uma nova luz na sala**: histórias da TV paranaense. Curitiba: Autores Paranaenses, 2010.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGARO, R.; GROHMANN, R.; NONATO, C. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2013.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação, Fruir e Pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANÇA, V. V. O objeto da comunicação / A comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A.; FRANÇA, V.V.; MARTINO, L.C. **Teorias da Comunicação**: Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Folha de S. Paulo. **Manual da redação da Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2001.

FÓRUM. Mídia e educação: Perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: 1999. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FUENZALIDA, V. Educação para a comunicação televisiva. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 17, n. 2, p. 73-84, jul./dez., 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV a internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, Roda, Clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura-gramsci/view>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

GÓMEZ, G. O. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: COSTA, M. C. C.; CITELLI, A. I. (Orgs.). **Educomunicação-construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Comunicação & Educação**: história e imagem no tempo da TV artesanal. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

GONTIJO, S. **O livro de Ouro da Comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

HAROCHE, C. **A condição sensível**: formas e maneiras de sentir no ocidente. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**. São Paulo: Contexto, 2006.

INSTITUTO GRPCOM. Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/home>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

JACQUINOT, G. O que é um educador? In: I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, 1998, São Paulo, **Anais...** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/jacquinot_98.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

KAPLÚN, M. Processos comunicativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 68-75, nov.1999.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa**. Ibatuna: Via Litterarum Editora, 2010.

LIMA, M.; CAETANO, K. Implicações epistemológicas da pesquisa sobre novas práticas jornalísticas: por onde começar? **Famecos**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 61-76, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/19898/13245>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LIMA, T. **Desafios do jornalismo**. Obercom, 2010. Disponível em: <http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=desafios_do_jornalismo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

LOUREIRO, R.; FONTE, S. S. **Indústria Cultural e Educação em “Tempos pós Modernos”**. Campinas: Papyrus, 2003.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MARCONDES FILHO, C. M. **A Saga dos cães perdidos**. 2.ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

_____. **Ser jornalista**. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios Culturais: da comunicação a educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. **Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In BORELLI, S. H. S.; FREIRE, J. F. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.

MEDITSCH, E. Oportunidade para o reencontro entre teoria e prática. **Observatório de Imprensa**, 25 fev. 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interessepublico/_ed787_oportunidade_para_o_reencontro_entre_teorica_e_pratica/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MELO, J. M. **O Campo da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Meta Pesquisas de Opinião Brasileira. Disponível em: <<http://www.metapesquisa.com.br>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

MEYER, P. **Os jornais podem desaparecer?** Como salvar o jornalismo na era da informação. São Paulo: Contexto, 2007.

MORETZSOHN, S. **Pensando contra os fatos – Jornalismo e Cotidiano: do senso comum ao senso crítico**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

NOBLAT, R. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2006.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, Roda, Clica – Estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, F. H.; MAIA, K. B. F. Apontamentos sobre a relação entre liberdade de imprensa e identidade profissional dos jornalistas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), 2009, São Paulo, **Anais...** Disponível em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/k%C3%AAnia_beatriz_ferreira_maia; f%C3%A1bio_henrique_pereira.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2013. Disponível em: http://www.mc.gov.br/publicacoes/doc_download/2555-pnad-tic-2013. Acesso em: 7 jun. 2015.

G1. Princípios editoriais do Grupo Globo. Disponível em: <http://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html#principios-editoriais>. Acesso em: 05 mar. 2015.

REDE GLOBO. **Projeto Televisando.** Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/>. Acesso em: 12 mar. 2014

RENAUD, E. L. **Mídia e Escola:** um estudo de reportagens de telejornal em sala de aula. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIBEIRO, R. R. A Educomunicação como alternativa para criação de ecossistemas comunicativos nas organizações: uma análise do Programa “Veja na Sala de Aula”. **Comunicação & Informação**, Goiás, v. 15, n. 2, pp. 80-96, jul./dez., 2012.

SANTAELLA, L. A Pesquisa, seus métodos e seus tipos. In: SANTAELLA, L. Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001, p. 103-189

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas tecnológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-139, jan./jun., 2009.

SILVA, A. N. **Educação para os meios:** um estudo de caso sobre a percepção e uso da linguagem audiovisual por alunos de uma escola estadual de Almirante Tamandaré. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SOARES, I. O. **Educomunicação – conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Construção de roteiro de pesquisa a partir dos livros da Educomunicação.** **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 19, n. 2, p. 135-142, jul./dez., 2014.

_____. Comunicação e Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n.2, p. 19-74, jan./mar., 1999.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Orgs.). Pesquisa em Educação: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <http://www.nt5.net.br/publicacoes/M%EDdia%20Educa%E7%E3o%20e%20Estudo%20Culturais.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Normas para apresentação de documentos científicos. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

_____. **Portal da informação**. Sistema de bibliotecas. Orientação para normalização de trabalhos acadêmicos. Disponível em: <<http://www.portal.ufpr.br/normalizacao.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

VERONEZE, A. **Ismar Soares e a Educomunicação nas corporações**: entrevista do prof. Ismar, 2008. Disponível em: <<http://educomambiental.blogspot.com.br/2008/11/ismar-soares-e-educomunicacao-nas.html>>. Acesso em: 02 set. 2015.

VIZEU, A. **Decidindo o que é notícia**: os bastidores do telejornalismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. (Org). **A sociedade do telejornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. MOTA, C.; PORCELLO, F. (Orgs.). **Telejornalismo**: a nova praça pública. Florianópolis: Insular, 2006.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. **Pensar a comunicação**. Tradução Vanda Anastácio. Miraflores: Difusão Editorial S.A, 1999.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO JORNALISTAS

Caro(a),

Este formulário referente ao Projeto *Televisando* faz parte de uma pesquisa realizada no Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Esta pesquisa é direcionada aos profissionais da equipe de Jornalismo da RPC TV das regionais do Paraná (coordenador de reportagem; produtor; repórter; repórter-cinematográfico; editor; assistente de produção ou edição) que já participaram de alguma etapa de produção das reportagens do *Televisando*. Caso não faça parte da equipe de produção das reportagens do projeto, favor desconsiderar esta enquete. Os dados coletados são confidenciais e a autoria das respostas não podem ser identificadas.

Contamos com a sua participação!

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

1) Qual é a sua formação universitária? *

Jornalismo Publicidade Relações Públicas Outro

2) Você pertence a qual regional da RPC TV? *

Maringá Londrina Foz do Iguaçu Cascavel Noroeste
 Guarapuava Ponta Grossa

3) Você conhece o *Televisando* desde: *

2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015

4) Você atua no Projeto *Televisando* como: *

Coordenador de reportagem Produtor Repórter Repórter-cinematográfico Editor Apresentador Assistente de produção/edição Outro

5) De quantas edições do *Televisando* você já participou? *

1 2 3 4 5 6 7 Outro

- 6) Como você passou a participar do *Televisando*? *
- Voluntariamente Por decisão da liderança Repórter Repórter-cinematográfico Outro
- 7) É possível diferenciar o público do *Televisando* do público das demais reportagens do telejornal? *
- Sim Não Outro
- 8) Na sua opinião, as reportagens do *Televisando* se diferenciam das demais reportagens do telejornal? *
- Sim Não
- 9) O envolvimento no projeto muda o seu dia a dia na televisão? *
- Sim Não
- 10) Na sua opinião, é necessário realizar cursos de formação complementar para trabalhar com as reportagens do *Televisando*? *
- Sim Não
- 11) Considerando as alternativas abaixo, escolha aquela que mais se aproxima da sua experiência de trabalho no *Televisando*: *
- ***Nesta questão é possível marcar mais de uma opção****
- Mudança na rotina de trabalho
- Novas experiências
- Pouco conhecimento sobre a proposta do projeto
- Reportagens similares as demais do telejornal
- Aproximação com a escola
- Desenvolvimento de novas competências profissionais
- Reportagens diferenciadas
- Pouco tempo para apuração, produção e edição
- Outro

- 12) Você acredita que o envolvimento no projeto aumenta a sobrecarga de trabalho? *
- 13) Sim Não Outro
- 14) Você utiliza ou acompanha as redes sociais do projeto? *
- Sim Não
- 15) Em algum momento houve a participação de professores e alunos na produção das reportagens do *Televisando*? *
- Sim Não Não sabe informar
- 16) A equipe de jornalismo da sua regional recebeu sugestões de pauta enviadas pelas escolas? *
- Sim Não Não sabe informar
- 17) As pautas sugeridas pelas escolas foram utilizadas para produzir reportagens para o *Televisando*? *
- Sim Não Não sabe informar
- 18) Você teve algum contato com os trabalhos produzidos pelos alunos que participaram do *Televisando*? *
- Sim Não Não sabe informar
- 19) Você acredita que o tempo dedicado à produção das reportagens do *Televisando* influencia na qualidade da informação? *
- Sim Não Outro
- 20) A sua formação – graduação, especialização ou formação continuada – contemplou alguma abordagem sobre o uso das mídias em sala de aula? *
- Sim Não
- 21) A produção das reportagens do *Televisando* exige um maior contato com a cultura da escola?*

Sim Não

22) Na sua opinião, as reportagens do projeto geram uma maior interação na cultura escolar? *

Sim Não

23) De 1 a 5, o quanto você considera que o *Televisando* contribui para o aprendizado em sala de aula? *

Considerando 1 menos envolvido e 5 mais envolvido

1 2 3 4 5

24) Você considera que as reportagens do *Televisando* contribuem para o aprendizado das crianças e jovens da mesma forma que demais reportagens do telejornal? *

Sim Não

25) Você possui formação complementar (especialização, cursos de extensão, oficinas) na área de interface da comunicação com a educação ou mídia-educação? *

Sim Não

26) Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, justifique o que levou a obter esta formação: *

***Caso tenha respondido “não” na questão anterior, favor marcar o item “Não se aplica” ***

Demanda profissional

Interesse pessoal

Envolvimento em projetos de comunicação e educação

Aprimoramento/desenvolvimento profissional

Outro motivo

Não se aplica

27) Você já trabalhou com outros projetos de comunicação e educação? *

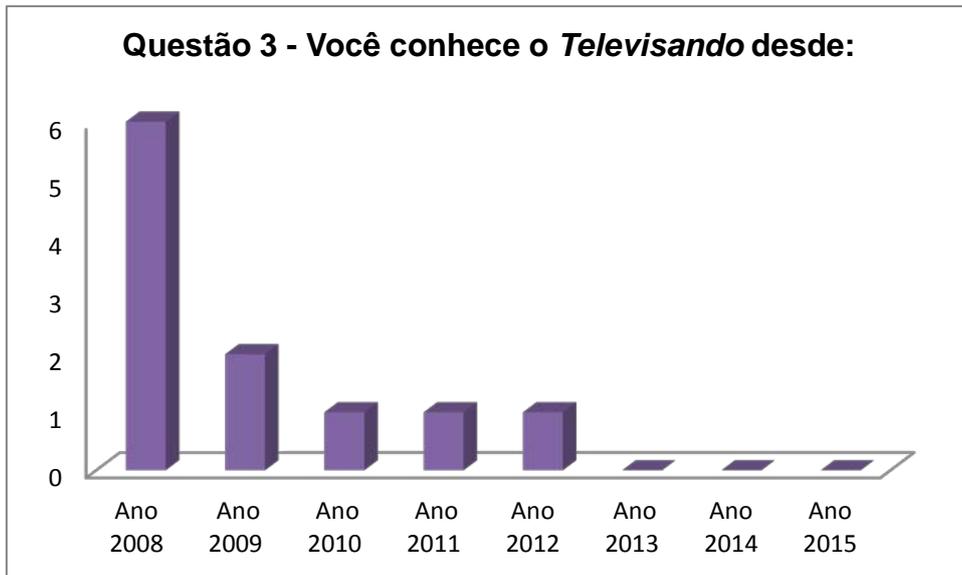
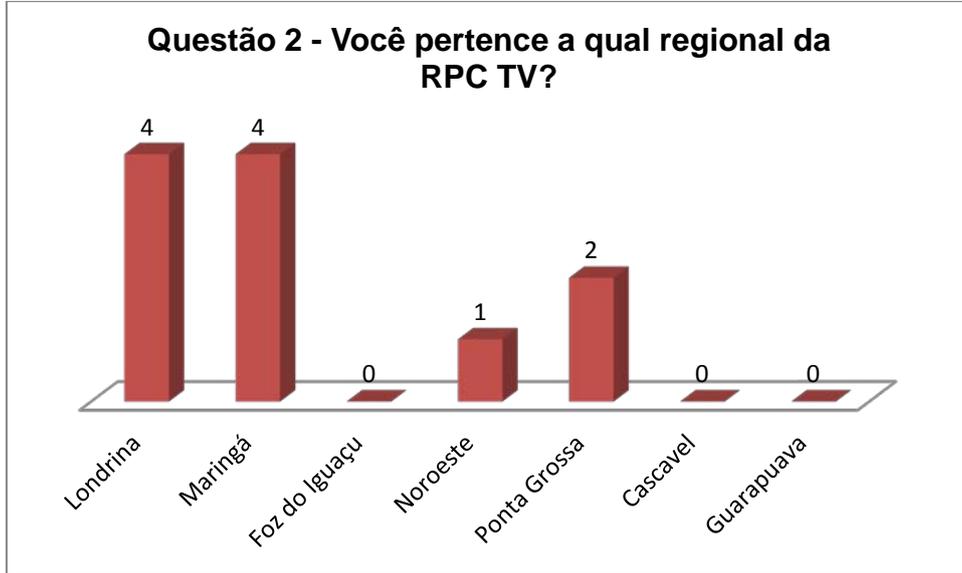
Sim Não

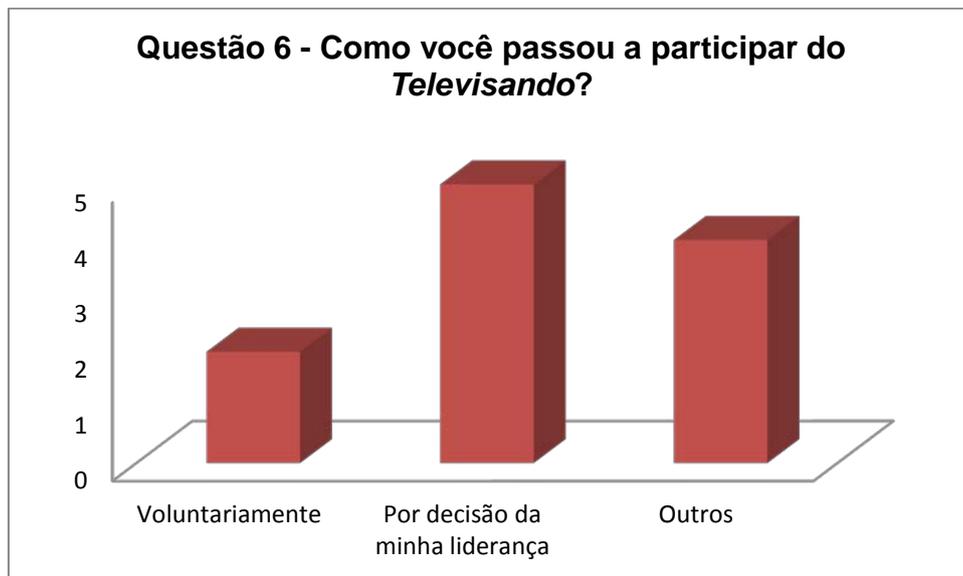
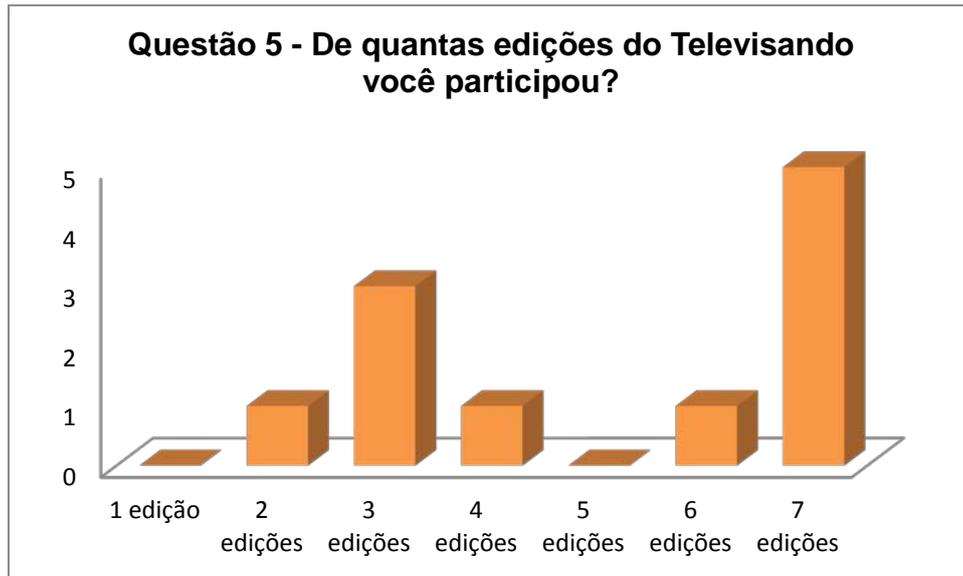
28) Na sua opinião, o que é um projeto de comunicação e educação:

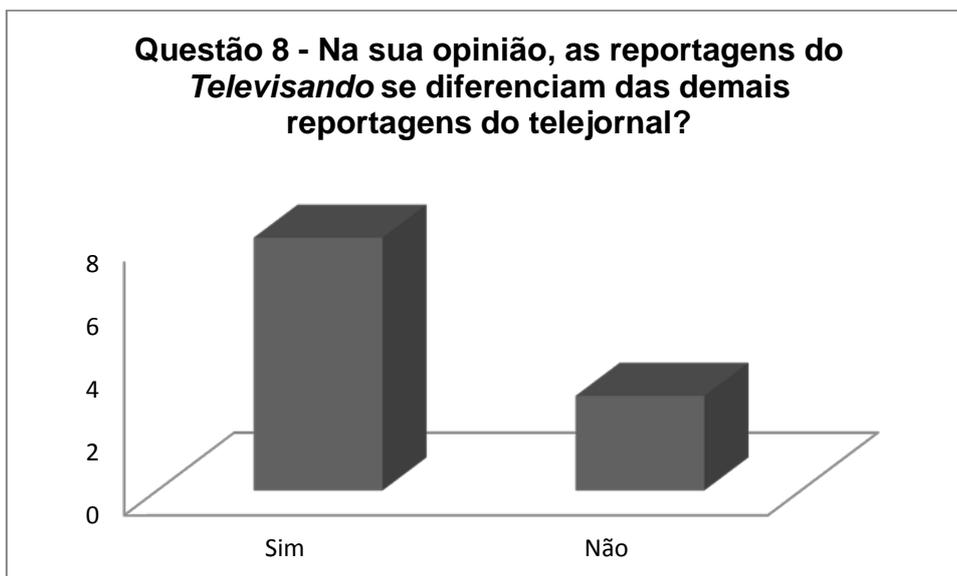
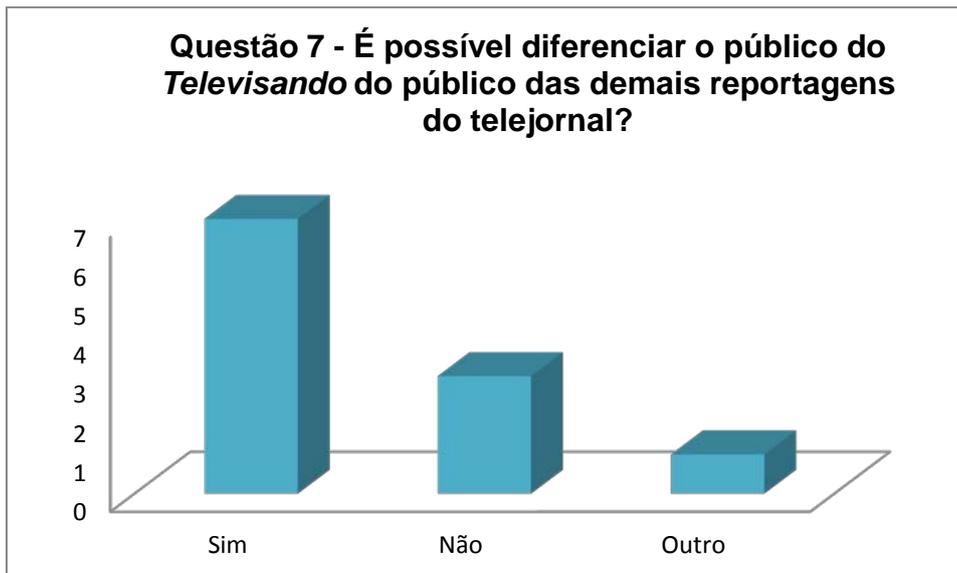
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DOS FORMULÁRIOS

TÓPICOS DE ANÁLISE	QUESTÕES
Abrangência do <i>Televisando</i> nas regionais do Paraná	1-5
O modo de fazer jornalismo do projeto	6- 13
Interface TV/ escola	14 - 16
Acompanhamento	17
Planejamento	18
Clareza conceitual	19 - 27

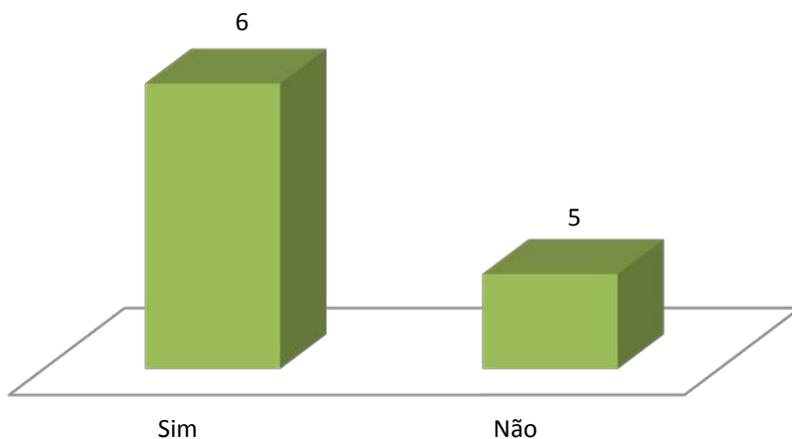
APÊNDICE C – RESULTADOS FORMULÁRIOS



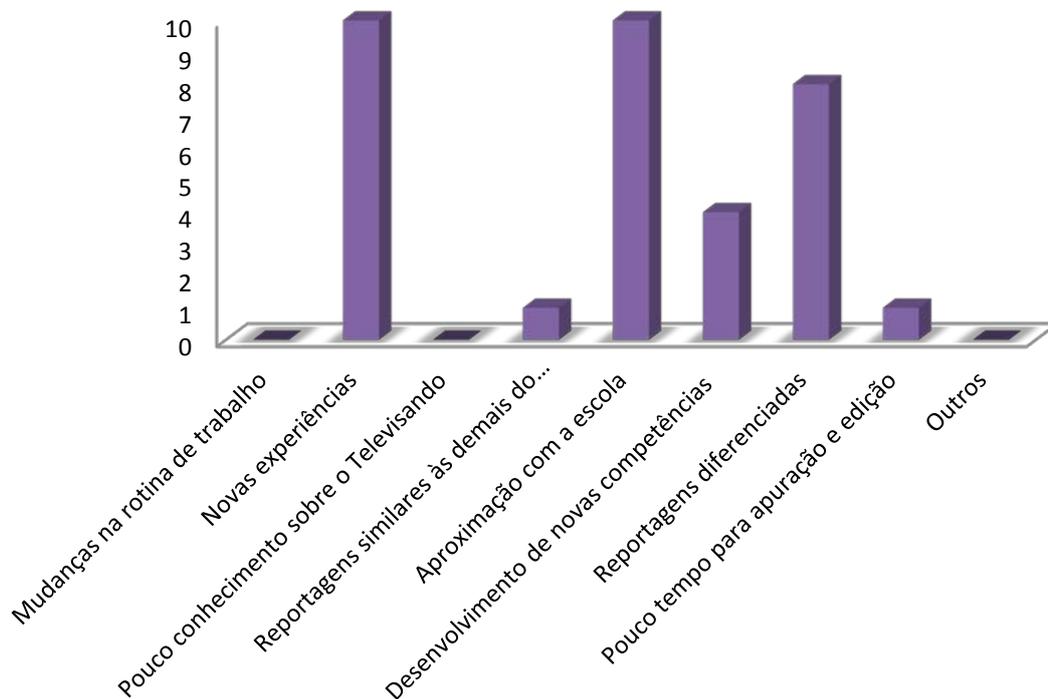




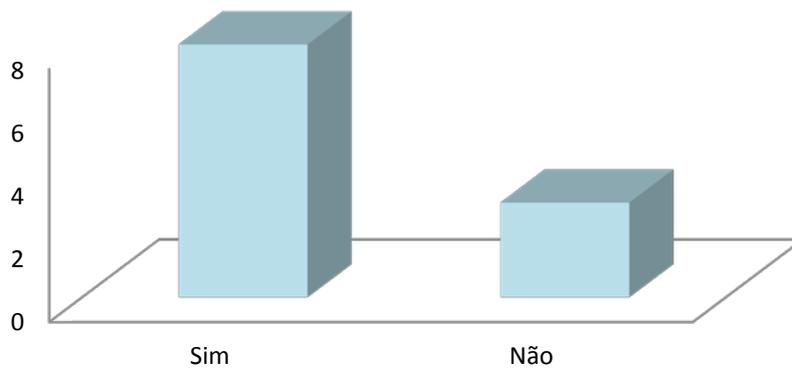
Questão 9 - O envolvimento no projeto muda seu dia a dia na televisão?



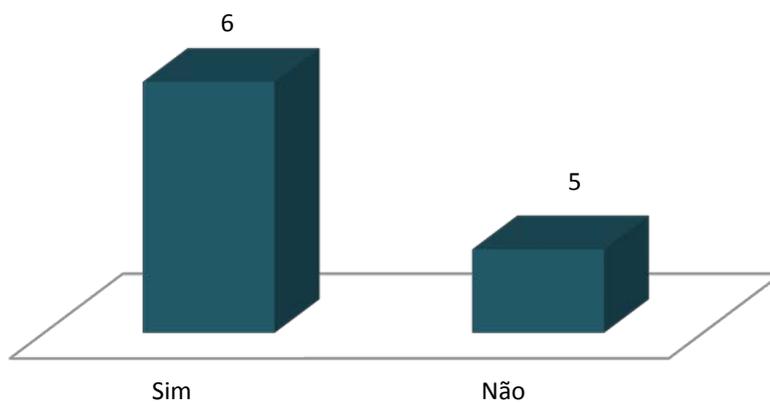
Questão 11 - Considerando as alternativas abaixo, escolha aquela que mais se aproxima da sua experiência de trabalho no *Televisando*:



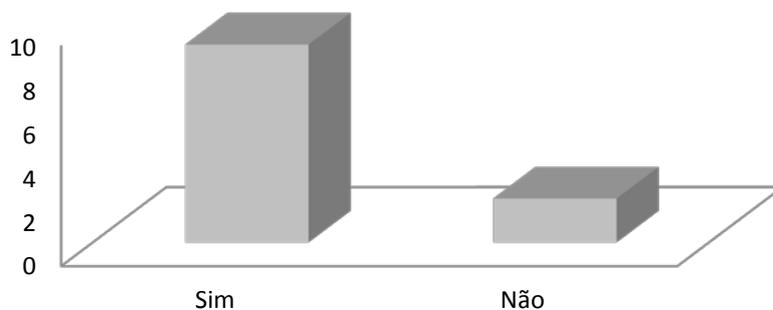
Questão 17 - Você teve algum contato com os trabalhos produzidos pelos alunos que participaram do *Televisando*?



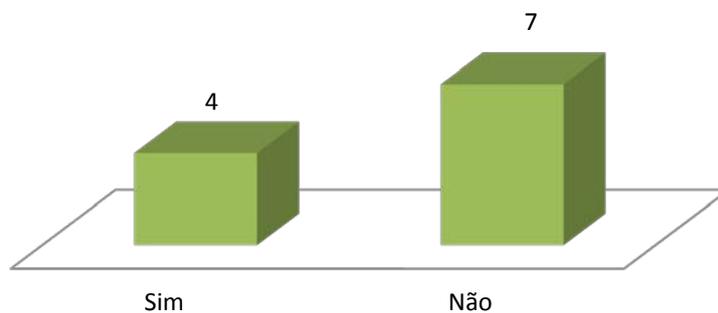
Questão 19 - A sua formação contemplou alguma abordagem sobre o uso das mídias em sala de aula?



Questão 23 - Você considera que as reportagens do *Televisando* contribuem para o aprendizado das crianças e jovens da mesma forma que as demais reportagens do telejornal?

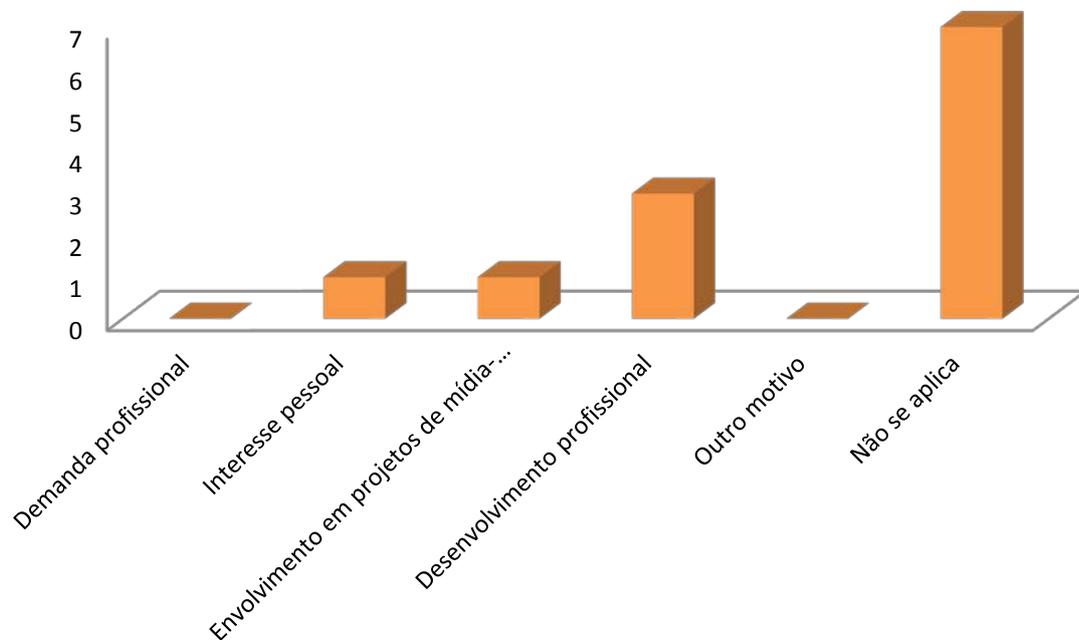


Questão 24 - Você possui formação complementar (especialização, cursos de extensão, oficinas) na área de interface da comunicação e educação ou em mídia-educação?

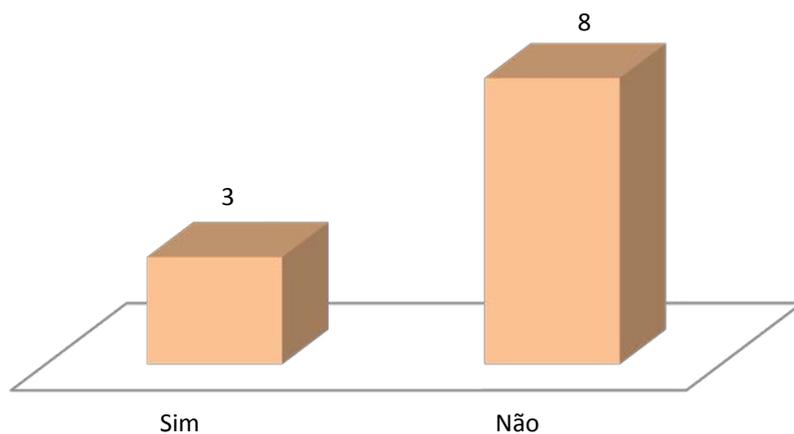


Questão 25 - Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, justifique o que levou a obter esta formação?

*****Caso tenha respondido "não" na questão anterior, favor marcar o item "não se aplica"*****



Questão 26 - Você já trabalhou com outros projetos de comunicação e educação?



APÊNDICE D - ACOMPANHAMENTO DE REPORTAGEM CURITIBA

Data de produção da reportagem – 30/03/15

Horário – 7h30 às 12h05

Dia de exibição da reportagem – 14/04/15

7h30 – Chegada RPC TV

7h40 – Recepção Suzana Possanai (coordenadora de reportagem)

8h45 – Saída da RPC TV

8h55 – Chegada local 1 (PUCPR)

9h05 – 9h45 – Filmagem e entrevistas local 1 (PUCPR)

10h00 – 10h30 – Filmagem e entrevistas local 2 (Loja de roupas de bebês)

11h16 – 11h47 – Local 3 (delegacia NUCIBER)

11h45 – Entrevista jornalista 4 e 5

12h05 – Volta RPC TV

APÊNDICE E – ACOMPANHAMENTO DE REPORTAGEM LONDRINA

Data de produção da reportagem – 06/04/15

Horário – 13h15 às 19h30

Dia de exibição da reportagem – 28/04/15

09h30 – Chegada Londrina

10h45 – Chegada RPC TV

11h – 11h50 – Entrevista jornalista 1

13h15 – 13h20 – Entrevista jornalista 3

13h30 – Pauta ficou pronta

13h45 – Saída RPC TV

14h10 – Chegada local 1 (escola 1)

14h20 – Filmagem local 1

14h45 – Entrevista aluna 1

14h48 – Entrevista aluna 2

14h51 – Entrevista aluna 3

15h – Entrevista aluno 4

15h04 – Entrevista e captura de imagens da sala de aula da escola (local 1)

15h20 – Saída local 1

15h30 – Chegada local 2 (escola 2)

15h45 – Captura imagens sala de aula com *notebooks* em todas as mesas (escola 2)

16h – Entrevista aluno (escola 2)

16h05 – 16h10 – Entrevista professora da sala de aula (escola 2)

16h12 – Passagem jornalista 3

16h50 – Volta RPC TV (pausa para café, água e banheiro)

17h10 – Saída RPC TV

17h30 – Chegada local 3 (casa da professora)

17h35 – 17h45 - Conversa inicial com a professora

17h46 – 17h52 – Entrevista com a professora

18h13 – Volta RPC TV

19h15 – 19h 30 – Entrevista jornalista 2

23h59 – Volta Curitiba

APÊNDICE F – TABELA ROTEIRO ENTREVISTA EDITORES-CHEFES

TÓPICOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
Conhecimento e engajamento no Projeto <i>Televisando</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos jornalistas compõe a redação da sua regional? 2. Quantos profissionais da equipe de Jornalismo estão envolvidos na elaboração das reportagens do <i>Televisando</i>? Todos são jornalistas? 3. Os jornalistas envolvidos no projeto são sempre os mesmos ou a equipe alterna a cada ano?
Modo de fazer jornalismo no projeto	<ol style="list-style-type: none"> 4. Como é feita a escolha dos jornalistas que participam do projeto? 5. O envolvimento no projeto muda o dia a dia do jornalista na redação? 6. As reportagens do projeto se diferenciam das demais reportagens do dia a dia do telejornal? 7. As reportagens do <i>Televisando</i> podem ser consideradas especiais? Justifique 8. Há algum encontro realizado com a equipe de jornalismo para apresentar o projeto?
Relação Jornalismo e Educação	<ol style="list-style-type: none"> 9. Os jornalistas têm dificuldade em relação à abordagem deste tipo de reportagem? 10. Os professores e/ou alunos participam de alguma etapa de produção das reportagens do <i>Televisando</i>? 11. Os jornalistas passam por alguma formação na área de interface de comunicação e educação? 12. O que diferencia as reportagens do <i>Televisando</i> o Futuro em relação a outras reportagens de teor educativo do telejornal? 13. A equipe de jornalismo trabalha com metas de produtividade neste projeto? 14. Na sua opinião, o que é um projeto de comunicação e educação?

APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS EDITORES-CHEFES

EDITOR-CHEFE 1

1 e 2 - Somos 33 jornalistas no total. Destes, 4 (um produtor, um repórter, um repórter cinematográfico e um editor de textos) ficam diretamente ligados à produção das reportagens do *Televisando*.

3 - Não são fixos.

4 - Por afinidade com o assunto.

5 - Durante o período de produção e edição, sim, exige dele uma atenção maior que as demais atividades, e, em alguns momentos, até exclusividade.

6 - São diferentes. Elas têm uma abordagem específica, voltada para o projeto e seus objetivos.

7 - Por terem abordagens específicas, por serem mais direcionadas, por ganharem um tempo de exibição maior do que as reportagens do dia a dia, podem ser consideradas especiais.

8 - Somente entre os colegas do Instituto GRPCom e os jornalistas diretamente envolvidos.

9 - Alguns se identificam mais com o projeto e conseguem uma interação maior com os estudantes e professores. A esses é dado preferência na escolha da equipe que vai trabalhar no projeto.

10 - Sim, há momentos em que eles são mais do que meros participantes, viram personagens, pautam assuntos.

11 - Não formalmente.

12 - A abordagem específica.

13 - Não.

14 - É um projeto de interação que permite ao público a compreensão das múltiplas facetas da educação, da carteira em sala de aula à criatividade lúdica, das tarefas de casa às ações sociais, do aprendizado da matéria à percepção do mundo. É possibilitar ao cidadão perceber que a educação não é o simples ir à escola.

EDITOR-CHEFE 2

1 e 2 - Ao todo são 13 profissionais, sendo 11 jornalistas.

3 - As equipes alternam de acordo com a pauta.

4 - Todos os jornalistas participam do projeto, eles são avisados sobre o tema do projeto no ano e as pautas são definidas e distribuídas para que todos possam participar da produção, execução e edição dos materiais.

5 - Sim. As reportagens têm tema definido e são alinhadas com as propostas do *Televisando*.

6 e 7- As reportagens são consideradas especiais, pois seguem como uma série de reportagens abordando um único tema. O assunto não se encerra em apenas uma reportagem, pelo contrário, segue sendo tratado nos telejornais durante todo o período do *Televisando*.

8 - Sim. Logo no início do projeto é realizada uma reunião apresentando o projeto e começa-se a traçar as pautas que podemos abordar com o tema definido.

9 - Em alguns casos os temas são mais complicados e a abordagem local é mais difícil de ser feita. Mas em todos os anos o projeto sempre conseguiu alcançar o objetivo, que é tratar dos temas nos telejornais.

10 - -

11 - Não todos. Alguns jornalistas participam mais ativamente, recebem mais orientação do projeto. Geralmente, os produtores acabam se envolvendo mais no projeto, já que são responsáveis pela elaboração das pautas. Mas vale ressaltar que o compromisso com o projeto passa por todas as áreas (produção, reportagem e edição).

12 - Um tema! As reportagens focam naquele tema e tentam abordar de todos os lados possíveis o tema escolhido. Durante o ano são realizadas várias reportagens de teor educativo, mas elas não estão associadas, ainda que tratem de um mesmo tema. No *Televisando* a própria vinheta de abertura já indica que a reportagem a seguir vai dar sequência ao tema. Geralmente são pautas que fogem do cotidiano, demandam uma apuração e um olhar diferenciado. O contato com a comunidade escolar também é algo que geralmente não corre no cotidiano. Transformar projeto escolares em reportagens também não é algo fácil, por isso o aprendizado é notado ao final do projeto.

13 - Temos um número "x" de produções e datas específicas para que as reportagens sejam veiculadas.

14 - É um projeto que consegue unir as duas coisas, tornando comum temas que abordem a educação e possam levar a reflexão.

EDITOR-CHEFE 3

1 - 25 jornalistas.

2 - Como as reportagens entram na pauta normal, todos os profissionais podem participar da produção, edição e exibição das matérias: 39 profissionais.

3 - Não são os mesmos. As pautas podem ser feitas por outros profissionais, inclusive de outras praças.

4 - De acordo com a produção e o jornal em que o material vai ser exibido.

5 - As produções entram na pauta diária normal.

6 - Os repórteres procuram usar uma linguagem mais explicativa e o tempo das matérias é maior do que a média.

7 - Elas são produzidas como as reportagens especiais, com mais marcações e detalhamentos e com um tempo maior para a produção e para a edição.

8 - Não.

9 - Quando há dúvidas, elas são discutidas com a equipe do Jornalismo e do Instituto Grpcom.

10 - Eles podem participar com sugestões de reportagens, que são avaliadas pelo Jornalismo e também como personagens em algumas matérias.

11 - Não dentro do projeto.

12 - A existência de temas específicos propostos pelo projeto.

13 - Não.

14 - No caso do *Televisando*, é um projeto que aproveita o alcance dos veículos de comunicação para desenvolver atividades de formação de cidadania, propondo a discussão sobre temas atuais e estimulando o pensamento crítico. Nesse caso específico, com atividades nas escolas, com a participação ativa dos professores.

EDITOR-CHEFE 4

1 - São 28 profissionais no total, sendo 18 jornalistas.

2 - Todos acabam se envolvendo de alguma maneira, não todos ao mesmo tempo.

3 - Procuramos manter o jornalista que participa da análise dos trabalhos. Os outros são alternados.

4 - Normalmente, essa escolha é aleatória. Todos estão aptos a participar.

5 - Só do que participa da análise dos trabalhos. Para os outros, rotina normal: apuração, reportagem, edição...ainda que seja de material especial do *Televisando*.

6 - Sim, damos um tratamento especial. Um acabamento mais refinado, trilhas..

7 - Sim, é um projeto que a emissora valoriza muito, que tem esse viés didático, por isso precisa ser tratado de forma especial. As reportagens precisam de um cuidado extra com a forma e com o conteúdo.

8 - Apenas com parte da equipe, com o pessoal do PRTV1, que é o responsável por veicular as reportagens do projeto.

9. Os jornalistas têm dificuldade em relação à abordagem das reportagens do *Televisando*?

Não, flui naturalmente.

10 - Eles mandam sugestões de reportagens, que são analisadas e, se for o caso, aproveitadas.

11 - Não necessariamente.

12 - Estas têm o propósito de alavancar o projeto, portanto devem estar alinhadas com os temas anuais, mas de uma maneira geral as matérias de educação encontram uma abertura muito grande de quem trabalha na redação. Os profissionais entendem a importância do tema para o crescimento de todos.

13 - No jornalismo não.

14 - É um projeto que tem como finalidade a educação, mas que se utiliza das poderosas ferramentas de comunicação (no caso, TV) para sensibilizar um número maior de escolas, diretores, professores, alunos a participarem. Ele ainda coloca o tema em destaque no hall de prioridades da nossa comunidade, pauta as conversas, envolve a todos.

EDITOR-CHEFE 5

1 e 2 - Nossa redação possui 20 jornalistas. Todos são envolvidos no *Televisando*. No final, todos produzem e editam as matérias.

3 - Sempre os mesmos, a não ser que tenhamos mudanças na equipe. Mas todos os anos, todos participam.

4 - Não tem escolha.

5 - Acho que é a mesma dedicação como se fosse qualquer outra matéria. O que acho que muda é a sensação de retorno. Como o projeto tem um cronograma maior do que a produção de matérias, nós podemos acompanhar até a premiação. E temos também uma forte sensação de auxiliar na divulgação das boas ideias que estão nas escolas. É muito gratificante poder divulgar o trabalho de um professor ou de uma escola, uma boa ideia que pode ser propagada para outras unidades.

6 - Sim. Temos um cuidado maior na produção de imagens, das entrevistas e na edição da matéria. Tratamos como matérias especiais, feitas com mais tempo e com maior cuidado. São matérias que tem pós-produção, sonorização. Elas são mais elaboradas e maiores que as matérias do dia a dia.

7 – Sim (resposta anterior).

8 - Em geral, o pessoal do Instituto RPC nos apresenta o projeto e discute o tema do ano. Depois disso, a mesma pessoa nos auxilia na produção de cada uma das matérias.

9 - Sempre aparecem muitos projetos e muitas escolas envolvidas. Acho que o maior desafio é selecionar todo este material. Algumas escolas são muito especiais e tem projetos muito bacanas para se mostrar. Acaba sendo pouco tempo para tanto assunto.

10 - Eles participam de toda a produção. Desde a elaboração da pauta até a execução da matéria. Na verdade, são os projetos deles que direcionam nossas matérias. Temos o tema, mas são os projetos das escolas que nos guiam.

11 - (não entendi a pergunta).

12 - As matérias do Televisando o Futuro são identificadas e destacadas no jornal. Além disso, elas têm uma sequência de exibição. Também: são matérias mais elaboradas.

13 – Não.

14 - É um projeto que se propõe a ser uma via de mão dupla, apresentando e recebendo informação. Sendo assim, é um projeto que busca o desenvolvimento: o crescimento conjunto de todos os envolvidos com a troca de informações, problemas, objetivos e soluções. E também onde todos são envolvidos em todas as etapas do processo.

APÊNDICE H – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DA EQUIPE PRODUÇÃO DE REPORTAGEM

J1 – Jornalista; Tem especialização em Letras; Coordenador de produção há três anos na RPC TV.

J2 – Jornalista; Trabalhou na RPC TV de Londrina durante três anos; Hoje trabalha na RPC TV em Curitiba.

J3 – Jornalista, formado em 2008; Participou do *trainee* em 2008; No começo da carreira trabalhou em Paranaíba; Há dois anos trabalha na RPC TV de Londrina.

J4 – Repórter; Trabalha há 10 anos na RPC TV.

J5 – Repórter cinematográfico; Trabalha com televisão há 30 anos; Está na RPC há 7 anos. Já teve experiência em outras emissoras menores.

Motorista e assistente do repórter cinematográfico (Londrina) – Não tem formação, mas tem experiência em televisão há 28 anos. Trabalhou em Foz do Iguaçu durante 18 anos na RPC TV; Em 2014, cobriu a Copa, em Curitiba.

Repórter cinematográfico (Londrina) – Está há 18 anos na RPC TV, mas trabalha com televisão desde 1987; Antes da RPC, trabalhou em produtora.

Técnico UPJ (unidade portátil de jornalismo) e motorista (Curitiba) - Auxilia o repórter cinematográfico com luz, áudio, equipamentos e estrutura geral da reportagem; Trabalhou em produtoras; Tem 12 anos de experiência em TV; É contratado na RPC TV há 5 anos.

APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA JORNALISTAS

TÓPICOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Modo de fazer jornalismo no projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Função exercida no projeto; - O conhecimento do jornalista em relação ao público do <i>Televisando</i>; - O que difere as reportagens do projeto em relação às demais do telejornal; - Etapas de produção das reportagens do projeto; - Envolvimento no projeto e no concurso cultural; - Mudanças na rotina de trabalho;
Mediação televisão/escola	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do jornalista com a escola; - Compreensão se a televisão em sala de aula contribui para o aprendizado; - Jornalista mediador;
Interface Comunicação e Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do jornalista em relação a um projeto de comunicação e educação; - Formação complementar em mídia-educação; - Aprendizados do jornalista em relação ao projeto; - Como o tema educação é trabalhado nas reportagens do telejornal;