



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

**JORNALISMO DIGITAL NA ESCOLA:
NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

MANASSÉS MORAIS XAVIER

CAMPINA GRANDE – PB
MARÇO DE 2011

**JORNALISMO DIGITAL NA ESCOLA:
NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

MANASSÉS MORAIS XAVIER

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de
Comunicação Social – Habilitação Jornalismo
– da Universidade Estadual da Paraíba, como
pré-requisito para obtenção do título de
Bacharel em Comunicação Social.

Orientadora: Prof^ª Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento

CAMPINA GRANDE – PB
MARÇO DE 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

X3j Xavier, Manassés Moraes.

Jornalismo digital na escola [manuscrito]: narrativas de uma prática educacional. / Manassés Moraes Xavier. – 2011.

289 f.: il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2011.

“Orientação: Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, Departamento de Comunicação Social”.

1. Educomunicação. 2. Novas Tecnologias da Informação.
3. Leitura. I. Título.

21. ed. CDD 070.44

**JORNALISMO DIGITAL NA ESCOLA:
NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

MANASSÉS MORAIS XAVIER

BANCA EXAMINADORA

Robéria Nádia Araújo Nascimento NOTA: 10,0
Profª Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento – UEPB
(Orientadora)

Cléa Gurjão Carneiro NOTA: 10,0
Profª Ma. Cléa Gurjão Carneiro – UEPB
(Examinadora)

Luiz Custódio da Silva NOTA: 10,0
Profª Dr. Luiz Custódio da Silva – UEPB
(Examinador)

Maria de Fátima Cavalcante Luna NOTA: 10,0
Profª Ma. Maria de Fátima Cavalcante Luna – UEPB
(Examinadora)

Aprovado em: 24 de março de 2011

Média: 10,0

CAMPINA GRANDE – PB
MARÇO DE 2011

A Deus, meu respirar!
À mamãe, minha inspiração!
À Robéria Nádia, meu referencial!
À Érica Tavares, meu encorajamento!
Aos educadores, meus parceiros!
Aos alunos participantes, meus colaboradores!

AGRADECIMENTOS

À Trindade, Deus – Jesus – Espírito Santo pelo dom da vida e pelo fato de mais uma vez ter mostrado Sua Glória e, com isto, ter me ajudado a conquistar o impossível!

A minha mamãe que sempre me ensinou o reto caminho, o caminho de milagres, e me conduziu nos Princípios da Sabedoria!

Ao meu irmão Moisés, à cunhada Marilene e aos sobrinhos Felipe, Rafael e João Pedro, pelo carinho e compreensão!

Às tias Brandina, Lourdes e Iêda pelo apoio que se fez presente em todos os momentos de minha vida: vocês aqui mencionadas representam a extensão de toda nossa família!

À madrinha Gilma por ter me ajudado de todas as maneiras possíveis nesta jornada!

À Catedral Evangélica Congregacional de Campina Grande por servir de “Tenda do Encontro” no meu relacionamento com o Pai: vocês estão no centro da vontade de Deus e no meu coração também!

À UEPB pelas minhas formações acadêmicas em Letras (2007) e Comunicação Social (2011): conhecimentos que levarei comigo por toda vida!

Aos professores Airton, Claudeci Ribeiro, Cleper Dantas, Edson França, Emerson Saraiva, Iolanda Barbosa, Levi Soares, Luis Adriano, Massilon Gonzaga, Moisés Araújo, Patrícia Morais e Raimundo Cavalcante pelos ensinamentos ao longo dos quatro anos da graduação!

À professora Jaldete Soares pelos quarenta minutos de conversa sobre a prática jornalística: com certeza suas palavras me ensinaram bastante!

Ao professor Arão de Azevêdo, profissional comprometido: obrigado pelas produtivas aulas sobre novas tecnologias de informação e comunicação!

Ao “provocador” Luiz Aguiar pelas atividades docentes e administrativas!

À professora e amiga Fátima Luna: meu muito obrigado pelas discussões sobre História da Comunicação e Relações Públicas e Humanas, pelo Repórter do Futuro (Jornal da Paraíba – Junho de 2008), pela parceria nos encontros acadêmicos realizados. Simplesmente, obrigado por sua atuação decisiva na minha formação inicial em jornalismo!

Às professoras e irmãs Giseli e Goretti Sampaio pela criatividade e interação que contagiam a todos em tudo que estas “sampaio” realizam: continuem sendo referências! Amo vocês!

Ao professor, amigo e irmão Gilson Souto Maior pelo aprendizado, pela voz marcante na comunicação paraibana e pela humildade: ter sua amizade constitui um verdadeiro presente de Deus!

À professora Adriana Alves pela responsabilidade profissional e pelos textos compartilhados sobre jornalismo digital: adrianacontemporanea@... representa o perfil de um professor que está sempre “antenado” com as inovações tecnológicas. Obrigadão pelas dicas!

À professora Cléa Gurjão pelo trato sempre reflexivo sobre nossa língua: saiba que a tenho como exemplo de educadora desde as vivências no Departamento de Letras e Artes da UEPB!

Ao professor Luiz Custódio (fenômeno nordestino, cientista da comunicação!) pela representatividade nos estudos interdisciplinares, da comunicação e, principalmente, da extensão acadêmica: infelizmente não tive, ainda, a oportunidade de ser seu aluno, quem sabe um dia, né?! Agradeço pelo acesso nunca negado!

Ao professor e amigo Roberto Faustino pelas discussões sobre Teorias e Métodos de Pesquisas em Comunicação: saiba que este estudo tem também sua significativa contribuição – ele foi gerado nas suas aulas de práticas metodológicas de pesquisas no campo da comunicação! Portanto, considere-se como integrante desta Banca Examinadora!

À Banca Examinadora deste trabalho pela prontidão e leitura crítica: as suas sugestões foram indispensáveis ao crescimento humano e profissional deste iniciante pesquisador!

Às professoras Tânia Maria Augusto Pereira – Departamento de Letras e Artes da UEPB – e Williany Miranda da Silva – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) –, orientadoras de trabalhos passados, mas que se fizeram presentes na construção deste estudo e, certamente, se farão atuantes, sempre, em trabalhos futuros: obrigado por vocês comporem a experiência de meu perfil em pesquisas científicas!

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, na pessoa da gestora Santana Gomes, e aos alunos participantes deste trabalho pela presteza de ter permitido e se envolvido na construção de dados: vocês significam a essência deste trabalho! Sem vocês, não seria possível hoje estarmos dialogando sobre práticas educomunicativas!

Aos amigos da graduação em Letras, bem como do mestrado em Linguagem e Ensino, pelo apoio na decisão de retorno a uma formação inicial: vocês fazem parte desta história!

À grande e verdadeira amiga Alessandra Amâncio que, apesar da distância, se faz cada vez mais presente: você é especial!

Aos amigos de ontem, hoje e sempre Alex, Andréia Barbosa e Celso Júnior: nunca me esquecerei de vocês!

Aos amigos e irmãos em Cristo: Paulo César, Carmen Lúcia, Vinícius, Maria Goretti, Fábio, Luciene, Janaína, Neuza, Gessika, Avani, Socorro Silva, Teresa Silva, Luciana, Janeide e Valdelúcia que constantemente oraram por mim: suas orações surtiram efeito!

Às amigas Paula (agora com o Gabriel), Juliana (agora com a Letícia) e Francilúcia: a torcida de vocês foi muito representativa! Também acredito no potencial de vocês!

Ao abençoado casal Josias e Alexandrina Cruz pelo incentivo em todas as circunstâncias.

À amiga Vera e seu filho Bruno: Vera, ainda lembro-me do nosso esforço estudando para o vestibular. Valeu à pena!

A todos os meus amigos e irmãos por correspondência espalhados pelo Brasil que acompanharam, mesmo que de longe, a conquista desta vitória.

Aos amigos Ricardo (que também é jornalista), Suênia, Fabiana, Bel, Vertuosa, Rafael e Priscila pelo compartilhar de experiências inenarráveis na Catedral Evangélica Congregacional de Campina Grande e fora dela: Deus é, tremendamente, fiel! Concordam?!

Aos amigos e professores Denise Lino, Fabyana Muniz, Francisco Rolim, Joelma Santos, Maria Auxiliadora Bezerra, Marinalva Freire, Patrício Albuquerque e Simone Dália pelas amizades que incentivam!

À professora e amiga Maria Angélica, pelas leituras discursivas de textos e de vida!

À Mabel e Michelle pelas doçuras que acalmam!

À Patrícia Rosas pela parceria de longa data e presença em todas as conquistas!

À Dalva Sarinho, amiga singular e eficiente professora de francês: “meu francês” devo a você, guerreira e pessoa inigualável!

À Izabel Miranda: amiga de ontem, hoje e sempre: humana que faz a diferença!

A Saulo pela paciência e profissionalismo na formatação digital de meus trabalhos: seu conhecimento foi/é essencial! Continue assim!

A César Thyego por ter produzido o *blog* JORNALISMO.COM: a minha ideia só se tornou realidade virtual devido a sua capacidade e inteligência!

À amiga Érica Tavares pelo encorajamento e atitude decisiva: 26/03/2008, este foi o dia, melhor dizendo, a noite, exatamente há dois anos atrás, em que você me “pegou” pelo braço, num momento em que pensei em desistir do curso, e disse: – Você não pode desistir de seus sonhos devido aos obstáculos que surgem! Lembra?! Sua voz ecoa até hoje! Obrigado por me acordar, amiga! Simplesmente, te amo!

À prima e jornalista Jaqueline Felipe pela ética e amizade de sempre. Confesso: sua postura de comunicóloga motivou-me a percorrer os caminhos do jornalismo!

Aos amigos e jornalistas Geovanne Santos e Lidiane Maria: exemplos de profissionais!

À turma 2007.2 (diurno), o clã inicial do curso: o primeiro ano foi inesquecível – os primeiros textos produzidos, seminários e as primeiras visitas aos veículos de comunicação, as fotos iniciais. Vocês são os responsáveis por aquele ano, ano de decisões!

À turma (2008.2, 2009.2 e 2010.2) – noturno –, meu clã de maior (com)vivência(unic(ação)): pessoas mais que especiais, pessoas com quem cresci e compartilhei ações comunicativas singulares. Cada um tem uma história particular na minha vida. Obrigado pelo carinho, respeito e cumplicidade!

À turma 2008.2 (diurno), um clã intermediário com quem compartilhei significativas discussões sobre novas tecnologias de informação e comunicação: não podia esquecer de vocês!

Aos funcionários do Departamento de Comunicação Social da UEPB, especificamente Antônio, Eliclenes, Diógenes, Gustavo, Paulo Guilherme e Reginaldo: obrigado pelo profissionalismo e amizade!

A Renato, funcionário do Departamento de Comunicação Social da UEPB, pelo apoio técnico e humano, incondicionais, oferecido ao Encontro de Educomunicação da UEPB!

Aos participantes do Encontro de Educomunicação da UEPB: o sucesso do evento é nosso! Um agradecimento especial às parceiras de organização – professoras Fátima Luna e Robéria Nádia – e aos professores e alunos do curso de Educomunicação da UFCG.

À amiga Kelly Diniz, sinônimo de meiguice e humildade: obrigado por não desistir de nossa amizade! Suas preocupações e emoções me inspiraram a prosseguir!

Aos amigos Iolanda, Fernanda Medeiros, Gilberto, Jadylna, Lorena, Mardson e Wanessa pela parceria contagiante e estímulo à busca do conhecimento! Agradecido por tudo!

À amiga Luziane Sousa (Luz) pelas andanças entre São José ⇔ José Pinheiro e pelas confidências: muito obrigado por você existir na minha vida! “São tantas emoções”, hein?!

Ao casal Janiele Miranda e Roberto Nascimento pelo companheirismo e, também, pelas andanças entre São José ⇔ José Pinheiro: torço por vocês, creiam nisto! Vocês representam muito para mim!

À amiga Raquel Maciel, militante política e historiadora: o curso de Comunicação Social funcionou como estreitamento de nossa amizade que, se Deus quiser, perdurará! Obrigado pela consideração, respeito e, sobretudo, afeto! Você é uma amiga mais que especial! Nunca me esquecerei de você! Pode ter certeza disto, ok?!

Ao educador Rafael: pessoa iluminada! Continue espalhando luzes!

À equipe do Programa INFOCOM: “A sua radiorevista *on line* de todas as quintas-feiras”! Nossa! Como aprendi com vocês!

Às amigas Cris Morais, Corrinha, Diva, Emmanuela, Mariana Pimentel e Simone Pereira!

Aos amigos Alexon, Andreia, Alisson, André, Bruna, Bruno, Cris, Dagberto, Danilo, Erick, Fernanda(s) (Nascimento e Nunes), Fabrício, Felipe, Georgia, Gersonita, Helidiane, Ivan, Joseandersa, Josenildo, Kácia, Luana (parceira especial!), Luciano, Nathália, Polly, Ramon, Raquel Míriam (outra parceira especial!), Rômulo, Roberta, Saionara (esta nem se fala!), Silvio, Ubiratan, Wellyton e demais que passaram por nossa turma: sem vocês, nada aconteceria! Podem ter certeza! Amo vocês!

Aos meus alunos que tive a oportunidade de conhecer durante a realização deste curso, especificamente da Universidade Federal de Campina Grande, Faculdades Integradas de Patos/EDUCAR, Colégio Santa Mônica e Petrônio Colégio e Curso: obrigado pelo convívio!

E, por fim, à professora Robéria Nádia, entusiasta de práticas educacionais, pelo envolvimento na orientação deste estudo: – pensou que tinha esquecido, né?! – sinceramente, não tenho palavras para agradecer a sua prontidão, o seu caráter humanizado, a sua alteridade! Representa, para mim, uma visão de águia, isto é, visão que se define por enxergar com profundidade, por enxergar além das montanhas!

A todos aqueles que de forma relevante, ou não, contribuíram com esta conquista na minha vida – a de concluir o curso de Bacharel em Comunicação Social – sinceros agradecimentos! Sei que a lista foi grande, mas necessária!

Simplesmente, obrigado!

Efetivamente, já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de inter-relação comunicação/educação. Tal inter-relação ou simplesmente Educomunicação, não foi tomada tão somente como uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares. Ao contrário, ela está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares.
(ISMAR SOARES, 2000)

A leitura crítica se dá na inter-relação entre a dinâmica social e a dinâmica individual. Essa dinâmica é tão complexa que se torna diferente para os indivíduos do mesmo universo familiar, do mesmo grupo profissional ou religioso. O social interage com o individual, mas não o sobredetermina e sim o influencia, trazendo referenciais para a melhor compreensão da realidade.
(JOSÉ MANUEL MORAN, 1993)

RESUMO

Tendo a Educomunicação como área norteadora, o presente trabalho, vinculado ao tipo de pesquisa-ação, surge da necessidade de se investigar a dialética entre novas tecnologias, comunicação e educação, bem como de proporcionar ao aluno do ensino médio o acesso à produção jornalística realizada no ciberespaço, fazendo com que este se mantenha informado a partir dos recursos interativos disponibilizados pela *Web*. Uma das inquietações da pesquisa se configurou na possibilidade de estimular os alunos participantes a fazerem do espaço digital um ambiente de busca de informação e não apenas um ambiente de entretenimento. Assim, representa uma das questões-problema: Como pensar, dentro de uma proposta educacional, em alternativas de ensino que contemplem o conteúdo do jornalismo digital como uma fonte de pesquisa para a sociedade contemporânea? Dentre os objetivos, destacamos: formar sujeitos críticos a partir de leituras de textos jornalísticos de editoriais políticos veiculados pelo jornalismo digital (jornalismo *on line* e webjornalismo), estimular a produção escrita dos gêneros notícia e reportagem, identificar as práticas sociais de linguagem digital destes alunos e oportunizar a criação do *blog* JORNALISMO.COM para postagem de textos produzidos pelos alunos. A pesquisa teve contribuições teóricas de autores como Bakhtin (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Melo e Tosta (2008), Moran (1993) e Ferrari (2009). A geração de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2010, período em que o Brasil vivenciava mais uma campanha eleitoral, e envolveu 15 alunos das duas primeiras séries do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, localizada na cidade de Campina Grande – PB. Os resultados nos permitem afirmar que os alunos participantes, sujeitos escolares, assumiram práticas de leituras na *Web* diversas, que versaram do entretenimento (maioria dos alunos participantes) à busca de informação para pesquisas de natureza escolar. Através de comentários escritos no *blog*, os alunos se posicionaram criticamente diante das leituras sugeridas de textos de editoria política, o que ratifica a importância de atividades pedagógicas que contemplem a inter-relação existente entre Comunicação ↔ Educação ↔ Língua ↔ Sociedade. Concluímos que o fomento à construção do pensamento crítico, complexo e transdisciplinar diz respeito à necessidade de educadores e comunicadores se engajarem em práticas cada vez mais educacionais, dando voz aos aprendizes, (in)formando-os a partir de ações linguageiras transcendentais e colaborativas. Endereço eletrônico do *Blog* JORNALISMO.COM: <http://jornalismopontocom.blogspot.com/>.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação, Jornalismo Digital, Leitura Crítica.

RÉSUMÉ

En ayant l'Éducommunication comme l'aire de base, ce travail, attaché au type de recherche-action, découle de la nécessité d'enquêter la dialectique entre les nouvelles technologies, la communication et l'éducation, ainsi que de fournir aux élèves du secondaire l'accès à la production journalistique dans le cyberspace, en les amenant informés à partir de ressources interactives disponibles par le Web. L'une des préoccupations de la recherche se situe dans la possibilité de stimuler les élèves participants de faire de l'espace numérique une ambiance pour chercher de l'information et pas seulement une ambiance de divertissement. Ainsi, il représente une des questions-problème: Comment penser, dans une proposition éducommunicative, aux alternatives d'enseignement qui contemplent le contenu du journalisme numérique comme une ressource pour la société contemporaine? Parmi les objectifs, nous mettons en évidence: former des sujets critiques à partir de lectures de textes journalistiques d'éditoriales politiques véhiculés par le journalisme numérique (le journalisme en ligne et le journalisme web), de stimuler la production d'écriture des rubriques notices et reportages, d'identifier les pratiques sociales du langage numérique de ces étudiants et donner des opportunités de créer le *blog* JORNALISMO.COM pour annoncer les textes produits par les élèves. La recherche a eu des contributions théoriques d'auteurs comme Bakhtin (2009), Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004), Melo et Tosta (2008), Moran (1993) et Ferrari (2009). La génération de données a eu lieu entre les mois de septembre et octobre 2010, une période où le Brésil vivait intensément plus une campagne électorale, et elle a comme participants 15 élèves des deux premières séries de l'enseignement secondaire de l'École de l'État d'Enseignement Fondamental et Secondaire Severino Cabral, localisée à Campina Grande - Pb. Les résultats nous permettent d'affirmer que les élèves participants, les sujets scolaires, ont assumé des pratiques de lectures dans le Web diverses, qui ont versé du divertissement (majorité des élèves participants) à la recherche d'informations pour des recherches de nature scolaire. À travers des commentaires écrits dans le *blog*, les élèves se sont placés critiqueusement devant les lectures suggérées de textes d'editoriale politique, ce qui ratifie l'importance d'activités pédagogiques qui contemplent l'interaction existante entre la Communication ↔ l'Éducation ↔ la Langue ↔ la Société. Nous concluons que l'encouragement à la construction de la pensée critique, complexe et transdisciplinaire concerne à la nécessité d'enseignants et des communicateurs afin de les engager dans des pratiques de plus en plus éducommunicativas, en donnant la voix aux apprenants, en les (in)formants à partir d'actions linguagères transcendentales et colaboratives. Adresse électronique du *Blog* JORNALISMO.COM: <http://jornalismopontocom.blogspot.com/>.

MOTS-CLÉS: Educommunication, Journalisme Numérique, Lecture Critique.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – A noção de transposição didática segundo Bordet (1997).....	49
FIGURA 02 – Característica recursiva do hipertexto.....	65
FIGURA 03 – Condições de produção dos gêneros hipertextuais.....	67
FIGURA 04.1 – Comportamento cronológico do avanço da <i>Internet</i>	73
FIGURA 04.2 – Comportamento cronológico do avanço da <i>Internet</i>	74
FIGURA 05 – Página inicial do portal do Sistema Paraíba de Comunicação (TV).....	85
FIGURA 06 – Página inicial do telejornal “Bom Dia Paraíba”.....	86
FIGURA 07 – Página inicial do portal da TV Correio	87
FIGURA 08 – Página inicial do portal da Rádio Campina FM (93.1)	88
FIGURA 09 – Pirâmide invertida (CANAVILHAS, 2007)	90
FIGURA 10 – Pirâmide deitada (CANAVILHAS, 2007)	91
FIGURA 11 – Página inicial do portal PB Já	92
FIGURA 12 – Página inicial do portal Paraíba <i>On line</i>	93
FIGURA 13 – Página da editoria política do portal Paraíba <i>On line</i>	94
FIGURA 14 – Página inicial do portal Paraíba 1	95
FIGURA 15 – Página inicial do Portal Correio	96
FIGURA 16 – Endereço eletrônico do <i>blog</i> JORNALISMO.COM	127
FIGURA 17 – Perfil do pesquisador, vídeo e reportagens dos alunos no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	128
FIGURA 18 – Seguidores e enquetes no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	129
FIGURA 19 – Notícias dos alunos e fotos no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	130
FIGURA 20 – Postagens no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	131
FIGURA 21 – Digitação dos comentários dos alunos no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	132
FIGURA 22 – Publicação dos comentários dos alunos no <i>blog</i> JORNALISMO.COM ...	133
FIGURA 23 – Concepções de mídia dos alunos no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	134
FIGURA 24 – Giro informativo, notícias e reportagem no <i>blog</i> JORNALISMO.COM	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Alunos distribuídos por série do ensino médio	26
GRÁFICO 02 – Alunos distribuídos por idade	27
GRÁFICO 03 – Alunos distribuídos por sexo	27
GRÁFICO 04 – Acesso a computador conectado à <i>Internet</i>	101
GRÁFICO 05 – Uso da <i>Internet</i>	102
GRÁFICO 06 – Uso dos meios de comunicação de massa	103
GRÁFICO 07 – Frequência no uso de <i>sites</i> jornalísticos	105
GRÁFICO 08 – Principais finalidades no uso da <i>Internet</i>	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Portais jornalísticos utilizados na sequência didática desenvolvida	30
QUADRO 02 – Características das Pedagogias Tradicional, Nova e Libertadora	46
QUADRO 03 – Resumo das definições de nomenclaturas sobre práticas de produção e disseminação de informação no jornalismo contemporâneo	82
QUADRO 04 – Comparativo da definição/construção textual de notícia e reportagem. Extraído de Pena (2008, p. 76)	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O CLIQUE INICIAL	16
CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 A natureza da pesquisa	22
1.2 A constituição do <i>corpus</i> de análise	24
1.2.1 O contexto da geração de dados	24
1.2.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral	24
1.2.3 Os alunos participantes	26
1.2.4 Os procedimentos implicados	28
1.2.4.1 A sequência didática desenvolvida	29
1.2.4.1.1 O relato dos encontros realizados	31
1.2.4.2 O questionário	33
1.2.4.3 Os materiais para ensino-aprendizagem	34
1.2.4.4 A criação do <i>blog</i>	34
CAPÍTULO II – EDUCOMUNICAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA E UMA MÍDIA EDUCATIVA	35
2.1 Educomunicação: uma prática com diferentes acessos	35
2.2 Visão panorâmica da Educomunicação no Brasil: um caminho em construção	40
2.3 Educação e Comunicação: faces e interfaces	44
2.3.1 A Educação	44
2.3.2 A Comunicação	50
2.3.3 A função pedagógica das atividades midiáticas	53
2.4 O que significa (in)formar sujeitos críticos?	55
2.5 Educomunicação na cibercultura: educando com as novas tecnologias da informação	57
CAPÍTULO III – JORNALISMO DIGITAL: A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CIBERESPAÇO	60
3.1 O ciberespaço e o jornalismo: uma relação logístico-funcional	60
3.2 O ciberespaço e o hipertexto: a construção de sentido hipermodal	62
3.3 O hipertexto e a hipermídia: uma conexão interativa no ciberespaço	68
3.4 Jornalismo <i>on line</i> e webjornalismo: o jornalismo na era digital	70
3.4.1 Origens do jornalismo digital no Brasil	71
3.4.2 Características e funcionalidades do jornalismo digital	75
3.4.2.1 O jornalismo <i>on line</i>	83
3.4.2.2 O webjornalismo	89

CAPÍTULO IV – A BUSCA DE INFORMAÇÃO PELA WEB: DAS PRÁTICAS DE LEITURAS DE TEXTOS JORNALÍSTICOS ÀS CONCEPÇÕES DE MÍDIA. 99

4.1 O ciberespaço e as práticas de leituras dos alunos envolvidos na pesquisa: o que os dados nos revel(ar)am?	99
4.1.1 Um olhar sobre as práticas de leitura dos alunos	99
4.2 Das concepções de mídia dos alunos participantes	107
4.2.1 Mídia como poder ideológico	111
4.2.2 Mídia como agendamento	114
4.2.3 Mídia como fonte educadora	117

CAPÍTULO V – JORNALISMO DIGITAL NA ESCOLA: A LEITURA/PRODUÇÃO DE TEXTOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CIBERESPAÇO 120

5.1 Recordando o tipo de pesquisa adotado	121
5.2 <i>Blog</i> : interação e possibilidades pedagógicas	123
5.2.1 <i>Blog</i> : algumas concepções	123
5.2.2 <i>Blog</i> : sua natureza educ(comunic)ativa	125
5.3 Leitura ⇔ Escrita: práticas sociais e interdependentes	136
5.4 Escrita: a produção dos gêneros notícia e reportagem	152
5.4.1 A notícia e a reportagem	154
5.4.1.1 A escrita e a reescrita de notícias	157
5.4.1.2 A escrita e a reescrita de reportagens	158
5.4.1.3 Anexando alguns exemplos de notícias e reportagens produzidas pelos alunos	160
5.4.2 Duas notas importantes	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA PRÁTICA QUE NECESSITA DE MAIS CLIQUES 168

REFERÊNCIAS 176

APÊNDICES 183

Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	184
Apêndice B – Sequência Didática	186
Apêndice C – Questionário sociocultural	193
Apêndice D – Materiais utilizados nos encontros	197

ANEXOS 207

Anexo A – Questionários socioculturais respondidos	208
Anexo B – Textos dos alunos sobre a relação mídia ⇔ sociedade	254
Anexo C – Avaliações finais respondidas	259
Anexo D – Listas de presenças	278
Anexo E – Fotos	289

INTRODUÇÃO

O CLIQUE INICIAL

O saber é formado por elementos biológicos, cerebrais, culturais, sociais, históricos em movimento dinâmico. Sua organização parece ocorrer em função dos paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam, admitem ideias e informações de natureza social. O saber, portanto, é co-produtor da realidade que cada um percebe e concebe no seu espírito/cérebro. A autonomia do espírito individual está inscrita, dessa maneira, no princípio de formação do conhecimento. Partindo dessa premissa, as condições emancipatórias dos sujeitos sociais podem ser ampliadas em virtude de uma consciência sobre o dinamismo inerente ao saber e da impossibilidade de se enquadrá-lo às normas e às regras do pensamento simplificador.
(ROBÉRIA NASCIMENTO, 2007)

Da motivação pessoal

Peço licença para fazer uso, nesse primeiro momento, do “eu”, a figura que particulariza a pesquisa em nome de uma “singularidade” assumida. No corpo do trabalho adotamos o plural, incorporando todos que auxiliaram no decorrer do estudo.

Uma vida, duas profissões. Sinceramente, não me vejo sem minhas duas faces: a de professor-comunicador e a de comunicador-professor. Letras e Comunicação Social estão na minha complexa base identitária, de modo que uma não completa a outra. Pelo contrário, elas são atravessadas/misturadas simultaneamente pelo mesmo entusiasmo, pelo mesmo desejo de construção do saber, pela mesma vontade de consciência emancipatória, conforme a epígrafe acima apresentada.

Trata-se, portanto, da busca de um sonho, ontem almejado, hoje alcançado e amanhã (...), certamente, recompensado pela trajetória vivida e pela colheita de frutos bons, oriundos de uma caminhada feita com dedicação e, sobretudo, alteridade. É o que Morin chama de complexidade do ser, como vemos nas palavras de Nascimento (2006) quando menciona que:

a alteridade delineada por Morin coloca para o sujeito uma dimensão transcendental, cujas fronteiras intelectuais escapam a compartimentações estanques. Trata-se de uma dimensão que reúne as fraquezas, as contradições, as ambivalências humanas na dicotomia do tudo e nada. Por isso, o sujeito à luz do Morin só pode ser pensado a partir de uma análise complexa. (NASCIMENTO, 2006, p. 168)

De fato, a minha identidade é fruto de contextos específicos de produção de conhecimento, marcados por ações linguageiras que ecoam vozes múltiplas de pessoas heterogêneas e de autonomias relativas.

Compartilho com a noção de editar escrita por Baccega (1994), logicamente se referindo às atividades da Comunicação, mas que tomo como um fator representativo de minha condição humana hoje (12/02/2011, 22h37min14seg): “editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando um determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista” (BACCEGA, 1994, p. 08).

A edição ou as escolhas não aleatórias me fizeram chegar hoje aqui, (24/03/2011), no Encontro de Educomunicação da UEPB, cuja linha temática define-se como “Espaços de Diálogos e Socialização do Conhecimento no Campo da Comunicação”, com uma empolgante expectativa para defender, em público, este trabalho gerado desde o ano de 2008.

Esta pesquisa deriva de minhas intenções enquanto profissional da Educação e da Comunicação em trabalhar articulando estes dois campos do conhecimento que têm na (in)formação seu foco de atenção e como diz uma das epígrafes do trabalho: a Educomunicação consiste num modo de inter-relação que, transdisciplinarmente, constrói e reconstrói saberes.

Ainda entendo como oportuno destacar que, historicamente, a minha formação inicial em jornalismo foi marcada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) da não obrigatoriedade do diploma de jornalista para o exercício da profissão. Este fato ocorreu em 17/06/2009, período em que completava 50% de meu curso. Defendo como extremamente necessária a articulação entre teoria e prática, de modo que a qualificação deste profissional esteja vinculada a uma experiência acadêmica. Eis o meu repúdio a esta decisão e o meu encorajamento aos jornalistas pela busca do conhecimento crítico, atravessado por processos de formações inicial e continuadas.

Nesse momento, cometo a digressão de flexão em número da pessoa verbal – do “eu” para o “nós”. Convidamos a todos que se aproximem das narrativas educacionais presentes neste trabalho: vivências de aprendizagens para além das formalidades do saber instituído (acadêmico e/ou escolar).

Da justificativa, questões-problema, tipo de pesquisa e pressupostos teóricos

A linguagem humana é fruto de inquietações por parte dos estudos das ciências sociais. As constantes modificações ocorridas na área tecnológica vêm surtindo significados reais às mais variadas possibilidades de se estabelecer comunicação na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a presente pesquisa surge da necessidade de se investigar a relação entre novas tecnologias, comunicação e educação, bem como de proporcionar ao aluno do ensino médio o acesso à produção jornalística realizada no ciberespaço, fazendo com que este aluno mantenha-se informado a partir dos recursos interativos disponibilizados pela *Web*.

Uma das inquietações deste trabalho se configura na possibilidade de estimular os alunos participantes a fazerem do espaço digital um ambiente de busca de informação e não apenas um ambiente de entretenimento.

Nessa perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento dessa atividade acadêmica torne o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos/adolescentes/jovens mais significativo e aproximado das demandas da Sociedade da Informação, que exige cada vez mais posturas de um sujeito crítico-reflexivo diante da sua realidade.

A pesquisa parte do pressuposto de que levar para a sala de aula, especificamente de Língua Portuguesa, os gêneros textuais da esfera jornalística pode estimular a criticidade do aluno e, conseqüentemente, formar cidadãos emancipados diante da realidade que o cerca.

A escolha pela produção jornalística veiculada pelo ciberespaço justifica-se pela necessidade de proporcionar ao aluno o hábito de fazer do ambiente virtual uma oportunidade eficaz de busca de informação. Esta proposta sustenta-se, também, pelo compromisso da Educação em unir as ferramentas tecnológicas como fontes pedagógicas específicas de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que o uso de materiais midiáticos na Educação não o torna uma ferramenta meramente pedagógica, ou seja, o texto servindo como pretexto para se estudar conteúdos programáticos do currículo disciplinar. Não! Trata-se do reconhecimento da mídia como uma fonte contribuinte para se verificar as ações languageiras a partir de uma perspectiva ideologicamente situada. Portanto, se reconhece o espaço demarcado de

circulação social das atividades midiáticas, longe de uma proposta que desvirtua os suportes de origens das práticas comunicativas.

A pesquisa parte das seguintes problemáticas:

1) O que fazer com a tecnologia na escola e com as consequências que os avanços tecnológicos trazem para os estudos dos textos produzidos em sociedade?

2) Qual o impacto que as novas tecnologias surtiram na produção e na construção de sentidos dos textos jornalísticos? e

3) Como pensar, dentro de uma proposta educomunicativa, em alternativas de ensino que contemplem o conteúdo do jornalismo digital como uma fonte de pesquisa para a sociedade contemporânea?

Metodologicamente, o estudo situou-se na área da leitura e produção textuais e teve como público-alvo alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, na cidade de Campina Grande – PB. Este trabalho vincula-se a uma pesquisa-ação e assumiu um caráter analítico-qualitativo dos dados.

No contexto da Educomunicação, os objetivos gerais foram:

A) Formar sujeitos críticos a partir de leituras de textos jornalísticos de editoriais políticas veiculados pelo jornalismo digital e

B) Estimular a produção escrita dos gêneros notícia e reportagem.

Sobre os objetivos específicos, destacamos:

A) Identificar as práticas sociais de linguagem (e de linguagem digital) dos alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral envolvidos na pesquisa, no que diz respeito ao hábito de leitura de textos da esfera jornalística, bem como as suas concepções de mídia;

B) Realizar discussões didáticas sobre a construção de sentidos no jornalismo digital;

C) Instigar a criticidade destes alunos através da leitura de textos produzidos por diferentes portais de conteúdo jornalístico e da escrita de comentários;

D) Desenvolver atividades de produção textual dos gêneros jornalísticos notícia e reportagem e

E) Oportunizar a criação de um *blog* para postagem de textos produzidos pelos alunos e demais textos concernentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Do ponto de vista dos pressupostos teóricos, é possível diluir este caminhar em cinco grandes eixos: Educação, Comunicação, Educomunicação, Jornalismo Digital e Estudos da Linguagem.

No campo da Educação tivemos contribuições de Bronckart e Giger (1998) e Bordet (1997) sobre transposição didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas, bem como nos respaldamos nas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação.

Em se tratando da Comunicação destacamos Polistchuck (2003) com os estudos dos Modelos Teóricos da Comunicação e Pena (2008), Noblat (2008) e Seixas (2009) no que se refere às características e funcionalidades dos gêneros jornalísticos.

Para o eixo da Educomunicação tivemos contribuições de Soares (2003; 2000), Setton (2010), Melo e Tosta (2008), Machado (2003), Moran (1993), Biz e Guareschi (2005), Braga e Calanzans (2001), dentre outros.

Para os estudos do Jornalismo Digital tivemos contribuições de Ferrari (2009), Alzamora (2004), Borges (2009), Lévy (1999), Machado (2008), Palácios (2004), Pinho (2003) e outros. Especificamente para a investigação terminológica entre jornalismo *on line* e webjornalismo, destacamos a relevância dos trabalhos de Canavilhas (2008; 2007) e Mielniczuk (2003).

Sobre os Estudos da Linguagem nos baseamos nos pressupostos de atividade sociointeracionista da ação discursiva defendidos por autores como Bakhtin (2009), Antunes (2003), Marcuschi (2008; 2005; 2004; 2001), Bezerra (2005), Dionísio (2006; 2003), Faraco (2003), Possenti (2002), dentre outros.

Da organização dos capítulos

A presente monografia está dividida em quatro partes: esta introdução, três capítulos teóricos – sendo um de metodologia e dois de teoria –, dois capítulos teórico-analíticos e considerações finais. O Capítulo I – Um olhar sobre aspectos metodológicos – trata do percurso metodológico desenvolvido neste trabalho. Para tanto, aborda questões relacionadas ao tipo de pesquisa adotado, procedimentos implicados e estabelece uma contextualização do *corpus* e da geração dos dados.

No Capítulo II – Educomunicação: por uma educação midiática e uma mídia educativa – há uma discussão teórica a respeito da dialética entre mídia e práticas de ensino, na tentativa da formação de um sujeito crítico-reflexivo diante de sua realidade. Temas como contexto histórico da Educomunicação no Brasil, faces e interfaces da Comunicação e da Educação, função pedagógica das atividades midiáticas são apresentados de modo a situar o leitor sobre os passado, presente e projeções futuras desta área educacional do conhecimento.

O Capítulo III – Jornalismo digital: a produção e a circulação de informações no ciberespaço – destina-se a uma conversa sobre a influência das novas tecnologias na produção e na circulação de conteúdo jornalístico. Características e funcionalidades da linguagem hipermidiática são discutidas, bem como as especificidades terminológicas do jornalismo *on line* e do webjornalismo são, didaticamente, apresentadas.

Com objetivos pontuais se inserem os capítulos de natureza teórico-analítica. O Capítulo IV – A busca de informação pela *Web*: das práticas de leituras de textos jornalísticos às concepções de mídia – trata das experiências dos alunos participantes com o discurso eletrônico e, especificamente, com textos de cunho informativo. Nesse sentido, é abordado frequência de uso da *Internet* e, nessa frequência, no uso de portais jornalísticos como busca de informação. Há, ainda, neste capítulo, uma discussão sobre as concepções de mídia destes alunos.

O Capítulo V – Jornalismo digital na escola: a leitura/produção de textos e a construção de sentidos no ciberespaço – funciona como um relato de experiência do trabalho desenvolvido de leitura e escrita. O interessante do capítulo está na apresentação de como os percursos traçados na metodologia foram postos em prática, bem como a repercussão a partir do envolvimento dos alunos para a construção do pensamento crítico. O trabalho com o *blog* JORNALISMO.COM é mostrado passo a passo.

Nas Considerações Finais – Por uma prática que necessita de mais cliques – há uma reflexão a respeito dos objetivos propostos e dos objetivos alcançados. O envolvimento da turma, as contribuições para a área, as inquietações que ficaram e a análise geral da pesquisa aplicada são pontos que nortearam a conversa desta parte do texto que (re)avalia o trabalho feito e sugere caminhos para futuros trabalhos.

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nem todo conhecimento é científico. Para que isso ocorra, são indispensáveis dois requisitos: primeiro que o campo do conhecimento seja delimitado, bem caracterizado e formulados os assuntos que se deseja investigar; segundo, que existam métodos adequados de pesquisa para o estudo desejado. O saber metodizado é fruto da permanente interação entre intuição e razão. O que é vivenciado, o que apenas é teórico ou conceitual, entre o concreto e o abstrato.

(IZEQUIAS SANTOS, 2005)

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico que norteou a realização desta pesquisa, expondo informações sobre o tipo de pesquisa adotado, a constituição do *corpus* de análise, perfil dos alunos participantes e os procedimentos utilizados na prática educacional que propomos.

1.1 A natureza da pesquisa

A epígrafe acima elucida que o conhecimento científico é aquele cuja área de concentração é delimitada por ações metodológicas que objetivam responder a questionamentos *específicos* sobre determinados fenômenos.

O termo *específicos* não é entendido como excludente ou desprovido de interferências externas, mas centrado em práticas sistematizadas de construção de conhecimento científico, a partir de critérios ou métodos apropriados para tal finalidade.

Barros e Lehfeld (2007) mostram, com base em Bunge (1974), que dentre esses métodos apropriados de se produzir conhecimento científico há o cumprimento de etapas específicas, a saber: descobrimento do problema, colocação desse problema à luz de novos conhecimentos, procura de instrumentos relevantes do problema, tentativa de resolução exata ou aproximada do problema, investigação de consequência da solução obtida, comprovação da solução e correção de hipóteses, teorias, procedimentos etc.

O interesse em estabelecer metodologias eficazes de construção do saber metodizado vem desde o surgimento do pensamento científico como, por exemplo, as contribuições de São Tomás de Aquino quando, no século XIV, interpretou a metafísica e a ciência material.

A preocupação em descobrir e explicar a natureza vem desde os primórdios da humanidade. Os atuais sistemas de pensamento científico são o resultado de toda uma tradição de reflexão e análise voltadas para a explicação das questões que se referem às forças da natureza que subjugarão os homens e a morte. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 69)

Sem pretender testar teorias ou comprovar hipóteses, esta pesquisa se caracterizou como de campo, vinculada a natureza da pesquisa-ação, “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação (...) *em que* os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1998, p. 15, grifo nosso).

Julgamos o presente estudo como dessa tipologia por entendermos o pesquisador como um agente de intervenção no sentido de construir participantes críticos diante da sua realidade. Essa conexão entre pesquisa-ação e intervenção é discutida por Chizzotti (2006) ao tratar das naturezas vinculadas às pesquisas ativas, caracterizadas por orientar a ação humana em uma situação concreta, na tentativa de criticar modelos convencionais e de incluir os sujeitos pesquisados¹ dentro de uma concepção complexa e interacionista.

Segundo Barros e Lehfelld (2007), são características da pesquisa-ação: há interação efetiva entre pesquisadores e pesquisados, o objeto de estudo é constituído pela situação social (representada pela instituição escolar) e objetiva aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas ou grupos sociais considerados (no caso desta investigação, os alunos envolvidos ou participantes).

No que tange ao paradigma qualitativo que norteou este trabalho, entendemos como uma prática válida e importante para construção de estudos interpretativos sobre a vida social e, nesse sentido, de acordo com Chizzotti (2006), os pesquisadores qualitativos reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a métodos puramente aplicacionistas de técnicas de análise e descrição.

¹ Doravante, alunos participantes.

Nessa perspectiva, é o contexto específico de cada investigação que condicionará o enfoque aos procedimentos de ordem metodológico-analítica dos dados a serem observados que, certamente, serão influenciados pelos objetivos particulares da pesquisa e pelas experiências de mundo vivenciadas pelos participantes dela.

1.2 A constituição do *corpus* de análise

1.2.1 O contexto da geração de dados

A pesquisa intitulada de “Jornalismo digital na escola: a leitura/produção de textos e a construção de sentidos no ciberespaço” foi realizada no período de quatro semanas consecutivas, entre os meses de setembro e outubro de 2010.

Conforme o Apêndice B – Sequência didática –, foram realizados cinco encontros com quatro horas-aula, o que correspondeu a um total de vinte horas-aula de construção de conhecimento presencial com alunos das 1ª e 2ª séries do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, localizada no município de Campina Grande – PB.

A escolha dessa escola para a realização da pesquisa deveu-se ao fato de ser, no contexto local, uma instituição de ensino conhecida por adotar em sua política pedagógica práticas voltadas a projetos interdisciplinares.

Outro fator determinante foi a disponibilidade de espaços físicos, como o laboratório de informática, para uma prática como esta que precisaria de um ambiente em que os alunos, no momento dos encontros, tivessem acesso a rede mundial de computadores.

1.2.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, localizada à Rua Joaquim Amorim Júnior S/N, no Bairro de Bodocongó, Campina Grande – PB, há 27 anos atende a um público de 1100 alunos de classe média baixa.

De acordo com fontes documentais, seu início foi consequência da necessidade da comunidade local. Atualmente, ao contrário de sua origem, apresenta uma demanda superior à oferta, o que faz com que a escola matricule alunos de bairros circunvizinhos.

A partir de 2002, com o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE), a escola ganhou autonomia pedagógica, possibilitando a aprovação do Ato Normativo 2003, uma ação educativa de progressão parcial, cujo objetivo é o de diminuir o índice de repetência.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral conta com uma gestão democrática, tendo seus membros eleitos pela comunidade escolar através do voto, em que a participação de todos os segmentos escolares é relevante para o exercício da cidadania. Nesse sentido, alunos, pais, professores, funcionários e gestores são protagonistas do sistema educacional.

Para concretizar a participação efetiva dos segmentos escolares, o estabelecimento de ensino possui a Associação dos Estudantes (AEESC) e o Conselho Escolar (CE). Ambos visam, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), desenvolver ações que incentivam o desenvolvimento humanizado da comunidade escolar como um todo.

A escola também participa de dois programas federais do Ministério da Educação: “Ensino Médio Inovador” e “Mais Educação”. O primeiro se preocupa com a inovação curricular a partir do pressuposto de que o trabalho, a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil são essenciais para a formação dos jovens nos três eixos indispensáveis para a fundamentação do currículo – trabalho, ciência e cultura.

O segundo – Mais Educação – propõe ampliar novas oportunidades educativas para induzir a organização curricular através do acréscimo da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, diminuindo, assim, a ociosidade do aluno, visto que este fica mais tempo na escola, tornando, desta forma, a educação mais inclusiva e integradora.

Outra maneira de promover a educação inclusiva é a participação no Programa Escola Acessível, que assegura às pessoas com deficiência o direito de acesso e permanência na escola.

Como vimos, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral é uma instituição de ensino aberta à política de projetos educacionais que têm a finalidade de proporcionar o desenvolvimento humano-social, especificamente, dos alunos, o que justifica a sua escolha para a realização desta pesquisa.

1.2.3 Os alunos participantes

A proposta inicial da pesquisa seria trabalhar com uma turma completa de uma das três séries do ensino médio. Devido à programação da escola, como jogos internos e viagens de alunos e professores, bem como à entrega do prédio à Justiça Eleitoral para as Eleições 2010 de 1º Turno, a direção nos sugeriu formar uma turma piloto com alunos das 1ª e 2ª séries do ensino médio.

Nessas condições, seria uma turma com no máximo 15 alunos. Os encontros seriam agendados e ocorreriam no próprio laboratório de informática. Ficou a critério da direção selecionar os alunos participantes, de modo que um dos requisitos contemplados na escolha, segundo a direção escolar, foi a demonstração de interesse do aluno pelo projeto.

Assim, os alunos participantes se constituíram como voluntários da pesquisa e compareceram aos encontros realizados no período da tarde, das 13h às 16h15min, equivalendo, por encontro, quatro aulas seguidas.

Os participantes totalizaram 15 alunos, sendo 10 da 1ª série do ensino médio e 05 da segunda série, o que em porcentagem correspondeu, respectivamente, a 67% e 33% do total, como nos mostra o Gráfico 01 – Alunos distribuídos por série do ensino médio.

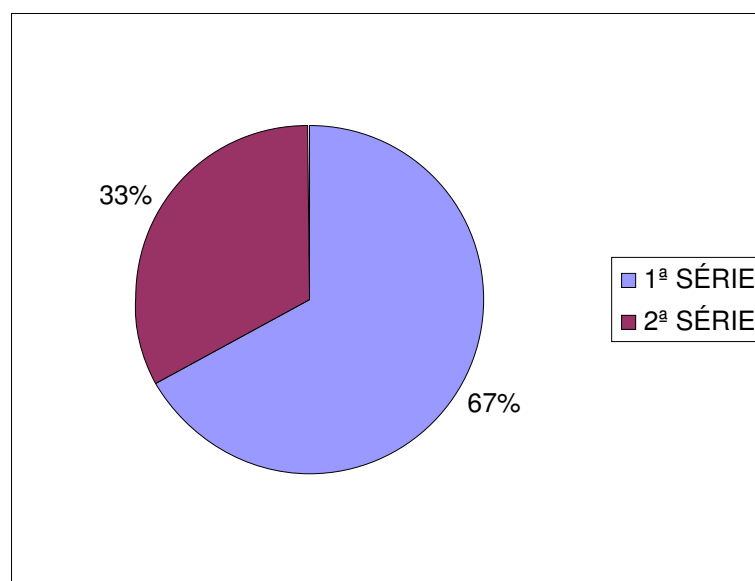


GRÁFICO 01 – Alunos distribuídos por série do ensino médio

Em se tratando da idade dos alunos participantes podemos observar que há uma variação entre 14 e 28 anos, sendo 16 anos a idade com maior ocorrência, atingindo 33% dos alunos envolvidos. O Gráfico 02 – Alunos distribuídos por idade – mostra esta variação.

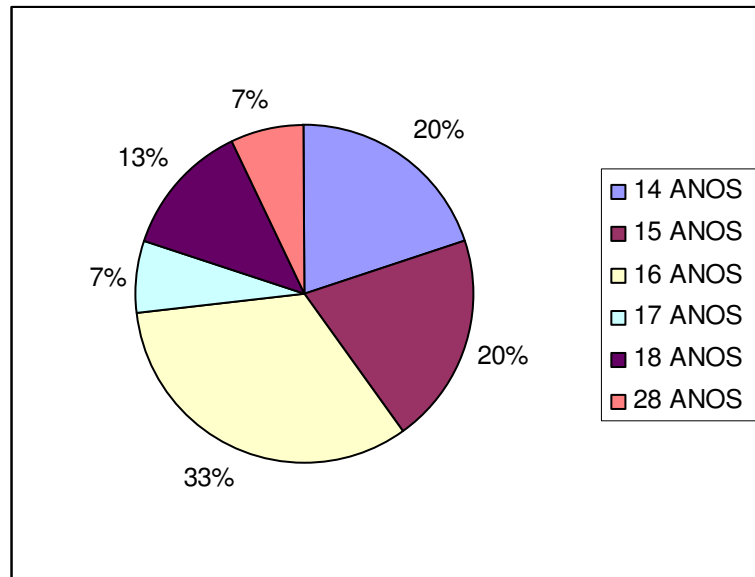


GRÁFICO 02 – Alunos distribuídos por idade

No que diz respeito ao fator gênero, 05 alunos são do sexo masculino e 10 do feminino. Tais números evidenciam que, de acordo com o Gráfico 03 – Alunos distribuídos por sexo –, 33% dos alunos pertencem ao gênero masculino e 67% ao gênero feminino.

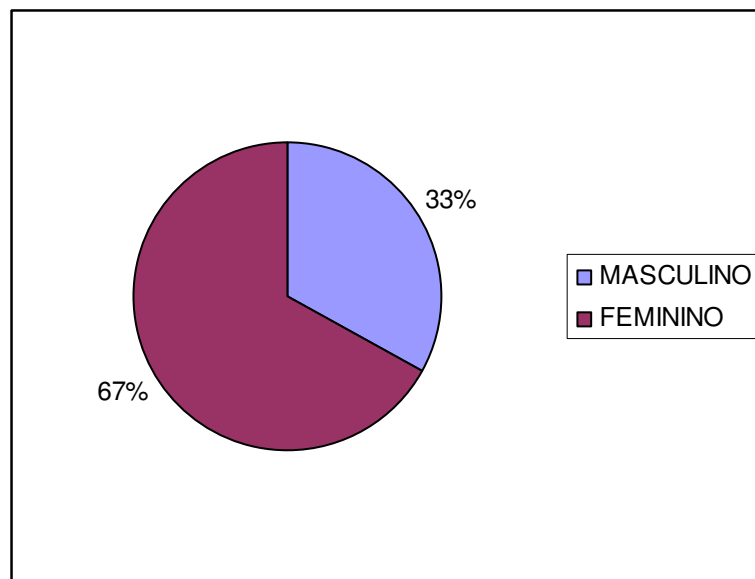


GRÁFICO 03 – Alunos distribuídos por sexo

Esses dados mostram o perfil dos alunos participantes da pesquisa distribuídos quanto à série em curso, à idade e ao sexo. Outros fatores se inserem na base sociocultural que os compõem. Dentre estes fatores destacamos:

- a) **Profissão dos pais:** comerciante, eletricista, carpinteiro, funcionário público, vigilante, músico, professor, montador de móveis e dona de casa foram as profissões citadas pelos alunos participantes;
- b) **Renda mensal familiar:** dos 15 alunos, 09 informaram que a renda mensal de suas famílias se encontra entre dois e quatro salários mínimos, 05 alunos marcaram a opção um salário mínimo e 01 aluno não informou;
- c) **Atividade remunerada:** 12 alunos afirmaram não exercerem nenhuma atividade remunerada e 03 informaram que exercem, sendo: eventualmente (01), em tempo integral (01) e em tempo parcial (01);
- d) **Estabelecimento de ensino em que cursaram o fundamental e cursam o médio:** com relação ao ensino médio, os 15 afirmaram está cursando apenas em escolas públicas e em se tratando do ensino fundamental, 08 apenas em escolas públicas, 03 maior parte em escolas particulares, 02 maior parte em escolas públicas, 01 só em particulares e 01 marcou a opção Outros.

Esses dados foram retirados do Anexo A – Questionários socioculturais respondidos –: questionário aplicado com os alunos participantes na realização do primeiro encontro, como nos mostrará a discussão contida no tópico que segue.

1.2.4 Os procedimentos implicados

A geração de dados se deu em conformidade com os procedimentos da pesquisa de natureza qualitativa e, nestas condições, o levantamento destes dados incluiu: sequência didática, questionário, materiais para ensino-aprendizagem e a criação de um *blog*.

Como forma de documentar a pesquisa realizada, é oportuno mencionar que, durante os encontros, foram feitas gravações em áudio das interações entre o pesquisador e os alunos

participantes, como também estes encontros foram registrados em fotos que, inclusive, alguns momentos podem ser conferidos no Anexo E – Fotos – deste texto monográfico.

1.2.4.1 A sequência didática desenvolvida

A sequência didática desenvolvida na pesquisa (ver Apêndice B) surgiu da necessidade de se investigar a relação entre novas tecnologias, comunicação e educação, bem como de proporcionar ao aluno do ensino médio, dentro de um contexto didático, o acesso à produção jornalística realizada no ciberespaço, fazendo com que este aluno se mantenha informado a partir dos recursos disponibilizados pela *Web*.

Assim, esta prática de ensino partiu da tentativa de levar para o espaço educacional os gêneros textuais da esfera jornalística, no sentido de estimular a criticidade do aluno e, conseqüentemente, formar cidadãos reflexivos.

Para a realização das leituras dos conteúdos jornalísticos selecionamos os seguintes portais de jornalismo digital (jornalismo *on line* e webjornalismo²):

² As noções de jornalismo *on line* e webjornalismo serão discutidas no Capítulo III – Jornalismo Digital: a produção e a circulação de informações no ciberespaço.

PORTAIS JORNALÍSTICOS UTILIZADOS NAS AULAS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
WEBJORNALISMO	http://www.paraiba1.com.br/
	http://www.portalcorreio.com.br/portalcorreio/home.asp
	http://www.pbja.com.br/
	http://www.maispb.com.br/
	http://www.pbagora.com.br/
	http://www.paraibaonline.com.br/
	http://www.iparaiba.com.br/
JORNALISMO ON LINE	http://www.portalcorreio.com.br/tv/
	http://www.paraiba.tv.br/site/

QUADRO 01 – Portais jornalísticos utilizados na sequência didática desenvolvida

A escolha pela produção jornalística veiculada no ciberespaço, e de cunho político, justifica-se por tentar estimular no aluno o hábito de fazer do ambiente virtual uma oportunidade eficaz de busca de informação. Esta proposta sustenta-se, também, pelo compromisso da educação em unir as ferramentas tecnológicas como fontes pedagógicas de construção do conhecimento, conforme já mencionado na página 18 deste trabalho.

Do ponto de vista temporal, a delimitação do conteúdo jornalístico vinculado à editoria política está relacionada ao fato de, à época, estarmos vivenciando, em nível nacional, as Eleições 2010 para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados Estaduais e Federais.

Para as matérias postadas no *blog* selecionamos, apenas, as que trataram do jornalismo político em âmbito estadual, principalmente as relacionadas às campanhas dos candidatos ao governo do Estado da Paraíba. Salvo uma situação em que destacamos a cobertura da imprensa paraibana sobre a eleição do humorista Tiririca no Estado de São Paulo.

1.2.4.1.1 O relato dos encontros realizados

(1º Encontro – 16/09/2010)

O primeiro encontro teve o objetivo de promover uma discussão sobre o uso dos gêneros digitais nas práticas sociais contemporâneas e identificar qual(is) a(s) concepção(ões) de mídia dos alunos. Para tanto, através de textos diversos, foi feita uma discussão sobre as características que definem a interação no ciberespaço e a relação entre mídia e sociedade.

Ainda nesse encontro, os alunos responderam ao questionário sociocultural (Apêndice C) e foram familiarizados com o *blog* JORNALISMO.COM: um espaço reservado para a leitura de textos jornalísticos da esfera política, postagens de comentários escritos e das produções textuais dos alunos.

Como alternativa de fixar o conteúdo, foi solicitado aos alunos uma atividade de produção textual cujo tema de discussão era um comentário sobre a relação entre mídia e sociedade, conforme Apêndice D – Materiais utilizados nos encontros.

Compareceram nessa aula os 15 alunos que representam a totalidade dos participantes da pesquisa.

(2º e 3º Encontros – 23 e 28/09/2010)

No segundo encontro compareceram, apenas, 03 alunos. O expressivo número de ausentes deveu-se a uma viagem que a escola fez para a cidade de Olinda – Pernambuco. O Anexo D – Listas de Presenças – demonstra este dado numérico.

Nessas condições, resolvemos aumentar o número de encontros de quatro para cinco, de modo que a discussão feita no dia 23/09/2010 fosse realizada, também, com os demais alunos no dia 28/09/2010, aula em que compareceram 12 participantes.

Assim, os três alunos que tinham participado da aula anterior puderam intensificar suas produções com comentários escritos das postagens extraídas de portais jornalísticos e postadas no *blog* JORNALISMO.COM.

Os objetivos desses encontros, de acordo com o Apêndice B – Sequência didática – eram refletir sobre o jornalismo digital nas perspectivas do jornalismo eletrônico, multimídia, ciberjornalismo, jornalismo online e webjornalismo, introduzir as noções linguístico-

funcionais dos gêneros notícia e reportagem e identificar ideologias em textos da editoria política de portais de conteúdo jornalístico.

No sentido de atingir esses objetivos foram feitos estudos sobre a multimodalidade presente nos textos do ciberespaço, enfatizando a natureza verbo-voco-visual típica do suporte eletrônico, por meio de práticas de leituras.

Também mostramos, em situações efetivas de comunicação, o discurso de sujeitos que interagem a partir de condições de produção específicas e conduzimos os alunos a opinarem, oralmente e por escrito, a respeito do conteúdo divulgado nos textos lidos. Ainda orientamos a atividade de escrita dos gêneros notícia e reportagem, conforme Apêndice D – Materiais utilizados.

Outro fato relevante a ser destacado diz respeito a, no questionário sociocultural (Apêndice C), termos verificado que nenhum dos alunos participantes marcou a opção jornal impresso quando perguntados sobre “qual é o meio utilizado por você para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais”.

Diante desse dado, como forma de estimularmos uma experiência pedagógica de contato desses alunos com o jornal impresso, solicitamos que apontassem as características linguístico-funcionais dos gêneros de texto em estudo.

Os alunos puderam manusear exemplares de jornais e, oralmente, expuseram com êxito tais características, como nos mostra a discussão contida no Capítulo V – Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educacional.

Com essa atividade reconhecemos que fugimos do suporte midiático foco de nossa atenção – o jornalismo digital. Mas, como não estamos presos a uma sequência didática entendida como estanque ou rígida, achamos oportuno flexibilizar a prática educacional em desenvolvimento e, com isto, como se diz em linguagem dos cerimoniais, “quebramos o protocolo”.

(4º Encontro – 05/10/2010)

Neste momento tivemos o objetivo de refletir sobre a *Internet* vista como um espaço de entretenimento e de informação, bem como discutir sobre a escrita e a reescrita das produções textuais dos alunos.

Para alcançar esses objetivos realizamos uma coletivização oral das produções escritas e, de acordo com as necessidades sugeridas, solicitamos atividades de reescrita. A partir de práticas de leituras de gêneros jornalísticos, mostramos a importância da formação de um sujeito crítico e realizamos uma discussão sobre a função social da *Internet* como um veículo propagador de cultura, entretenimento, informação e cidadania.

Desse modo, estimular a concepção de que a *Internet* pode ser usada como um espaço de construção de conhecimento e de busca de informação reforçou o objetivo deste encontro, que reuniu 10 alunos participantes.

(5º Encontro – 07/10/2010)

Este último contato com os alunos objetivou, conforme o Apêndice B – Sequência didática – identificar a repercussão do resultado das Eleições 2010 na semântica dos textos circulados em portais de conteúdo jornalístico, socializar/avaliar o trabalho desenvolvido durante os encontros anteriores e oportunizar uma avaliação crítica das atividades desenvolvidas ao longo das quatro semanas.

Para tanto, realizamos uma discussão que retomou os objetivos geral e específicos da pesquisa (ver página 19) e aplicamos uma avaliação que resgatou o conteúdo ministrado, especificamente sobre a relação entre mídia e sociedade.

Compareceram na oportunidade 10 alunos que, ainda, fizeram as últimas postagens de comentários escritos solicitadas sobre os textos da editoria política e produziram uma avaliação crítica do trabalho desenvolvido nas quatro semanas de aplicação da pesquisa.

1.2.4.2 O questionário

O questionário é um instrumento de pesquisa que se caracteriza por conter itens ordenados e bem apresentados. “Ao elaborar um questionário, deve ser observada a clareza das perguntas, tamanho, conteúdo e organização, de maneira que o informante possa ser motivado a respondê-lo” (SANTOS, 2005, p. 232).

Ainda segundo o autor, esse instrumento pode ser classificado em *aberto*, quando as perguntas permitem ao informante dar respostas livremente, *fechado*, quando há possibilidade de uma ou mais respostas apresentadas no próprio questionário, e *aberto-fechado*, quando há a junção destas duas classificações.

Nessa pesquisa, o questionário elaborado (ver Apêndice C) se aproxima do *aberto-fechado*, por conter perguntas dessas duas naturezas e, do ponto de vista da aplicação, ter adotado o contato direto, que permite ao pesquisador explicar, no momento adequado, os objetivos do estudo e, possivelmente, dirimir as dúvidas dos informantes.

1.2.4.3 Os materiais para ensino-aprendizagem

Para o desenvolvimento das aulas foram elaborados materiais de ensino-aprendizagem que, didaticamente, funcionaram como uma possibilidade de ilustração do que era ministrado nos encontros e ainda tiveram o objetivo de documentar os conteúdos.

Os materiais podem ser verificados no Apêndice D – Materiais utilizados nos encontros. Os enunciados das atividades práticas de produção textual estão presentes nestes materiais.

1.2.4.4 A criação do *blog*

O *blog* JORNALISMO.COM³, para esta pesquisa, representou um instrumento relevante à construção do conhecimento. Revestido do aparato dinâmico e hipertextual do discurso eletrônico, funcionou como o espaço em que eram postadas as matérias extraídas das editorias políticas de portais jornalísticos e, em seguida, os alunos participantes produziam os comentários textuais relacionados às leituras.

No *blog*, encontram-se as produções textuais (notícias e reportagens) dos alunos, fotos e vídeos dos encontros, bem como as reflexões que estes colaboradores fizeram sobre mídia e sociedade.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada seguindo os passos destacados neste capítulo. A seguir, faremos uma discussão teórica sobre a relação dialógica existente entre Educação e Comunicação, o que resultou na produção do Capítulo II – Educomunicação: por uma educação midiática e uma mídia educativa.

³ O endereço eletrônico do *blog* é: <http://jornalismopontocom.blogspot.com/>. O trabalho desenvolvido com o *blog* será melhor apresentado e discutido no Capítulo V – Jornalismo digital na escola: a leitura/produção de textos e a construção de sentidos no ciberespaço.

CAPÍTULO II

EDUCOMUNICAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA E UMA MÍDIA EDUCATIVA

Sem um mergulho no mundo da mídia, seus contrastes, suas contradições, o educador não terá condições de “reeducar” seus estudantes para a autonomia de si, condição para a consciência crítica face à sociedade em que transita.
(JAMIL CURY, 2008)

A discussão que norteia este capítulo refere-se ao papel da Educomunicação no contexto da formação de sujeitos críticos diante de sua realidade social. Neste sentido, partindo do conceito desta área do conhecimento, objetivamos dialogar sobre a importância de práticas educacionais para a construção de uma sociedade mais participativa e, como consequência, mais consciente.

Essa formação no âmbito educacional se desenvolve, acreditamos, a partir de iniciativas didáticas que contemplem um ensino aproximado de efetivas práticas sociais e, por sua vez, distanciado de atividades descontextualizadas, oriundas de uma concepção tecnicista de práticas pedagógicas.

Formação, na concepção aqui defendida, implica propiciar um ensino que vise formar criticamente o cidadão, o que justifica um dos pilares da Educomunicação. Deste modo, os laços entre Educação e Comunicação constituem o que iremos abordar nos tópicos a seguir.

2.1 Educomunicação: uma prática com diferentes acessos

A construção do conhecimento inserida em uma formação plural mostra os interesses do sistema educacional. Estabelecer a relação entre Educação e Comunicação pode ser o caminho na busca por condições de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento humano. Dentre estas condições, é possível citar o uso de materiais midiáticos como instrumentos pedagógicos.

A Educomunicação, área do conhecimento que estabelece o diálogo entre Educação e Comunicação, enfatiza a produtividade da utilização de meios da esfera midiática como suportes didáticos. A ênfase está na preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante da sua realidade social.

Trazer para o espaço escolar o uso de recursos midiáticos justifica-se pela necessidade de refletir sobre Educação e Comunicação, visto que ambas instâncias letradas, escola e mídia, buscam informar o indivíduo na perspectiva da formação, da construção identitária de um sujeito que pensa e que age ativamente na sua sociedade. Esta prática reforça a função pedagógica emitida pela produção de conteúdos informativos em textos midiáticos e estimula a formação de um sujeito crítico-reflexivo, emancipado, objetivo principal da Educação.

Trata-se de uma proposta renovadora de ensino que acentua os objetivos do movimento iniciado na década de 70 do século XX de renovação básica da Educação. Este movimento caracterizou-se por reconhecer o papel ativo que estudantes e educadores podem exercer no processo educacional. Desta forma, entende-se a Educação como um processo mútuo de construção de conhecimento, cujas bases estão alicerçadas nas contribuições provenientes das experiências de vidas dos professores e dos alunos.

De acordo com Sena (2009), as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação precisam considerar as diferentes dimensões formadoras dos seres humanos, dentre elas, a mídia. Neste sentido, a realização de projetos educacionais tem por referência o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que adiciona à escola uma proposta de natureza multi e transdisciplinar. *Multi*, devido ao fato de coexistir a multiplicidade de saberes que estão na base sociocognitiva do indivíduo. *Trans*, pela aceitação de que os limites específicos das disciplinas podem ser extrapolados em função do diálogo que rompe barreiras e que cumpre com a ampliação didática de saberes.

A Educomunicação constitui-se numa abordagem do uso das diferentes mídias na Educação, na tentativa de oportunizar uma aprendizagem significativa. Ela representa uma prática pedagógica mediatizada que oferece um processo de elaboração do conhecimento pautado na interação entre professor, alunos e mídia.

“A mídia-educação, ou educomunicação, tem como meta educar criticamente para a leitura dos meios de comunicação” (GAIA, 2001, p. 15). Para a autora, “ao usar a mídia em seu cotidiano, o educador tem em mãos assuntos diversificados que permitem contemplar discussões sobre a sociedade na qual estamos inseridos” (GAIA, 2001, p. 16).

Dentro desse contexto, percebemos que a Educomunicação se desenvolve a partir de um espaço teórico capaz de fundamentar práticas que estimulem a formação de sujeitos reflexivos e cidadãos críticos⁴. Em outras palavras, significa transformar, didaticamente, a informação midiática em conhecimento de conteúdo informacional⁵.

São oportunas as palavras de Melo e Tosta (2008) quando afirmam:

com base na reflexão e partindo do pressuposto de que uma das principais funções da educação é formar a consciência crítica do indivíduo, sendo que ensinar não é transferir conhecimento simplesmente, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção, reafirmamos que se faz necessário, nos tempos atuais, pensar a Educação com uma perspectiva comunicativa. (MELO; TOSTA, 2008, p. 60)

Acreditamos que levar para Educação ou para o processo de ensino-aprendizagem ferramentas da esfera midiática corresponde ao mesmo que apresentar ao educando um horizonte de perspectiva vinculado à concepção transdisciplinar. Daí, uma prática com diferentes acessos, o que ratifica o subtítulo deste tópico.

Desse modo, as disciplinas do currículo escolar do Ensino Básico devem relacionar-se com temas variados, buscando a inserção de projetos voltados à aquisição de conhecimentos oriundos da informação contida nos espaços midiáticos.

Para Drigo (2009), há a necessidade de se fazer da escola

um espaço propício para suscitar aprendizagens, capaz de envolver a atualização da inteligência coletiva, a qual corresponde a uma espécie de rede de significados instaurada, em que os nós são formados pelas inteligências individuais. Essa tessitura é tanto mais consciente quanto maior for a potencialidade dos signos e a capacidade dos nós para desvelar interpretantes. (DRIGO, 2009, p. 37)

⁴ A noção de criticidade e a formação de sujeitos críticos serão discutidas ainda neste capítulo, no tópico 2.4 – O que significa (in)formar sujeitos críticos?.

⁵ A ideia de transformar para construir contrapõe a de transposição didática entendida como ação de transpor conhecimentos através de mediações sociais. O que se objetiva não diz respeito a uma simples transposição de instâncias socialmente distribuídas e localmente situadas – a Educação e a Comunicação (Mídia). Consiste em práticas reflexivas no trato com o conteúdo midiático, de modo a fazer com que os alunos sejam orientados a fazerem leituras críticas do que está sendo circulado pela mídia. A noção de transposição didática por nós entendida está explicitada na nota 20, contida na página 50.

Para que se desenvolva esse nível de aprendizagem, faz-se necessário um comprometimento dos educadores em traçar objetivos que contemplem, nas suas ações pedagógicas, um ensino contextualizado, realizado de modo a alcançar, através de estratégias dinâmicas, o pensamento reflexivo do aluno diante de suas realidades social, histórica, econômica, geográfica, linguística, dentre outras.

A inserção – quando logisticamente inserida – dos recursos midiáticos nos processos de ensino-aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento de uma Educação emancipatória. Esta é uma das finalidades de projetos na área da Educomunicação, uma prática que aglutina inteligências individuais e sociais em prol da organização educacional mais próxima de situações reais de construção do conhecimento.

O verbo emancipar é o mesmo que eximir, tornar independente ou libertar. Por Educação emancipatória entendemos como sendo aquela que se vincula, fortemente, à perspectiva libertadora de Paulo Freire. Em outras palavras, constitui-se como sendo uma impulsionadora da Educação concebida enquanto instância humanizadora de mobilização de saberes.

Em artigo publicado em maio de 2009 no XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), a então estudante do 5º período de Jornalismo da Universidade Presbiteriana de Mackenzie, Flávia Prado Domingos da Silva, discute os princípios da Educomunicação através dos seguintes eixos norteadores:

- a) *Alteridade* – a busca pelo “olhar sobre o outro” isento de todo e qualquer preconceito;
- b) *Conscientização social* – construção de uma leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação de massa;
- c) *Integração social* – conectar as minorias e grupos marginalizados à sociedade;
- d) *Cidadania* – conceito que determina os deveres e direitos do indivíduo na sua construção moral;
- e) *Relações colaborativas entre sociedade e indivíduo* – envolvimento de trocas entre as duas instâncias citadas;

- f) *Processo educativo como espaço público* – trata-se da multidisciplinaridade de espaços modernos e socialmente situados;
- g) *Aprendizado como processo coletivo* – a Educação vista como um processo feito em grupo, valorizando a visão de diferentes ideias e
- h) *Democratização dos meios de comunicação* – resultado esperado de todas as ações anteriormente citadas.

Tais princípios reforçam a perspectiva da Educomunicação como uma prática integralizadora de conhecimentos, o que motiva pensar nesta interrelação existente entre a escola e outras linguagens, dentre elas, a midiática.

Para tanto, sugere-se aos profissionais da Educação e da Comunicação esforços que rompam barreiras e alcancem, significativamente, indivíduos ansiosos, conforme Silva (2009), por aprenderem e apreenderem culturas de acesso aos pensamentos altero, consciente, integrado, cidadão, colaborativo, educativo, coletivo e democrático.

Nesses termos, situamos as contribuições do professor e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), Ismar de Oliveira Soares. No Brasil, o professor Ismar é o pioneiro a definir a Educomunicação como um campo de intervenção social. Para tanto, os seus estudos organizaram este campo em cinco categorias de atuação ou sub-áreas: 1) educação para a comunicação, 2) mediação das tecnologias na educação, 3) gestão da comunicação nos espaços educativos, 4) da reflexão epistemológica e 5) expressão comunicativa através das artes.

Na sub-área 1 – educação para a comunicação – o objetivo é formar o receptor para leitura e análise críticas dos meios de comunicação de massa. “A formação do cidadão crítico em contraposição ao consumidor inocente sugere estratégias para adaptar a escola aos novos tempos” (MACHADO, 2003, p. 52).

A sub-área 2 – mediação das tecnologias na educação – consiste no uso das tecnologias da informação nos processos educativos, no sentido de estabelecer o diálogo entre as problematizações da contemporaneidade como fator de interferência na percepção do homem e da técnica.

Com relação à sub-área 3 – gestão da comunicação nos espaços educativos – destacamos a noção de ecossistemas comunicacionais: resultado da dialogia entre comunicação ⇔ cultura ⇔ educação. Assim, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos educativos passam por intervenções sociais culturalmente situadas.

A sub-área 4 – da reflexão epistemológica – diz que os estudos da comunicação e educação necessitam de aportes teóricos de fenômeno cultural emergente no campo acadêmico. Segundo Machado (2003), para o professor Ismar Soares esta sub-área compreende que os estudos educacionais podem ser processos mediáticos transdisciplinares e interdiscursivos.

Já a sub-área 5 – expressão comunicativa através das artes – estimula o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos jovens. Este desenvolvimento da capacidade criadora “espera que o jovem consiga expressar seus desejos, angústias, visões de mundo e mais especificamente da comunidade em que pertence” (MACHADO, 2003, p. 54).

Esta pesquisa se aproxima da sub-área 2 – mediação das tecnologias na educação – por compreender como objeto de investigação as mediações sociais de práticas jornalísticas realizadas em suportes tecnológicos, como é o caso do jornalismo digital. Vale considerar, também, que apesar de didaticamente Ismar Soares estabelecer essas cinco categorias, defendemos a perspectiva de que as atividades no campo da Educomunicação podem ser vistas pelo entrelaçamento destas cinco sub-áreas.

2.2 Visão panorâmica da Educomunicação no Brasil: um caminho em construção

Toda e qualquer área do conhecimento surge a partir de questionamentos que tentam responder indagações sobre determinados fenômenos. Estes questionamentos, metodologicamente aplicados, geram conhecimentos que vão sendo construídos ao longo do tempo, promovendo os desenvolvimentos científico e humano.

É pensando na linha do tempo que situamos, no Brasil, a cronologia dos precursores da Educomunicação⁶. Os dados aqui apresentados – 1923-1971 – foram retirados de Melo e Tosta (2008, p. 94-96)⁷.

⁶ Do original, Educomídia (MELO; TOSTA, 2008, p. 94-96).

⁷ Recomendamos a leitura na íntegra desta obra.

Em 1923, Roquette-Pinto fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (atual Rádio MEC) com o objetivo de educar a sociedade e popularizar a cultura e, em 1927, lançou o livro “*Seixas Rolados*”, incluindo textos contendo ideias educacionais. No ano de 1929, Fernando de Azevedo instituiu a utilização do cinema educativo na rede de ensino primário do Rio de Janeiro.

Contando com a ajuda de Roquette-Pinto, na década de 30, Anísio Teixeira fundou na capital fluminense a Rádio Escola Municipal. Em 1939, o professor Guerino Casasanta lançou o livro “*Jornais Escolares*”, fundamentado nas propostas pedagógicas de Dewey e Freinet.

No ano de 1945, Benjamin do Lago dirigiu o projeto Universidade do Ar, caracteristicamente parecido com uma radioescola. Ainda na década de 40, Álvaro Salgado publicou o estudo “*A radiodifusão educativa no Brasil*”.

Em 1955, Tasso Vieira de Faria lançou a coletânea “*Elementos psicopedagógicos e os meios de informação*”. Esta coletânea destinou-se a sensibilizar os futuros jornalistas para a função educativa da mídia.

1963 foi o ano em que Paulo Freire e sua equipe divulgaram na revista “*Estudos Universitários*” a fundamentação teórica e as diretrizes pedagógicas para o diálogo entre Educação e Comunicação. Tais diretrizes projetaram os princípios freireanos de pedagogia humanizada em escala internacional. As obras “*Extensão e Comunicação*” e “*Pedagogia da Pergunta*” representam um marco na discussão dialógica que reúne as duas áreas do saber notabilizadas pelo autor.

No ano de 1965, a professora Alfredina Paiva e Souza publicou o “*Relatório da TV Escola*”, com a finalidade de avaliar a experiência carioca de ensino pela televisão. No ano de 1967, Irene Tavares de Sá lançou o livro “*Cinema e educação*”, que serviu de referência bibliográfica para professores de todo o país.

Em 1970, Anísio Teixeira publicou a resenha antológica “*O pensamento precursor de McLuhan*” na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nesta resenha, Teixeira descreveu a forma com que McLuhan explicou o papel das tecnologias na variação de sentidos e na harmonização da percepção e do existir humanos. No ano 1971, Lauro Oliveira Lima publicou o ensaio “*Mutações em educação segundo McLuhan*” que contribuiu com a neutralização do preconceito dos educadores ao sistema midiático.

O professor Ismar Soares é um dos nomes representativos da Educomunicação no Brasil, sendo considerado um importante pesquisador do campo educativo. Dentre suas obras

destacamos “*Comunicação e criatividade na escola*” (1990), “*Do santo ofício à libertação*” (1988), “*Para uma leitura crítica dos jornais*” (1984) e “*Juventude e dominação cultural*” (1982).

Também destacamos as contribuições da professora Maria Aparecida Baccega com a publicação de artigos para a revista da Escola de Comunicação e Artes da USP “*Revista Comunicação & Educação*”, especificamente a de Nº 19 (2000), bem como José Manuel Moran que em 1993 publicou, dentro de uma proposta educacional, o livro “*Leitura dos Meios de comunicação*”.

Um dos primeiros teóricos brasileiros a demonstrar interesse com práticas educacionais foi José Marques de Melo, especificamente com a leitura do jornal na escola enquanto estímulo à cidadania. Podemos destacar, ainda no início da década de 80, o seu artigo “*Presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania*”.

A contribuição de José Marques Melo serviu de base para outros estudiosos, dentre eles Maria Alice Faria e Gilberto Dimenstein. Ela, no início dos anos 90, publicou o livro “*Como usar o jornal na sala de aula*” – livro que em 2003 alcançou a sua 8ª edição. Ele, em 1999, lançou o livro “*O cidadão de papel*” que discute a função do jornal no contexto de práticas escolares e na formação de cidadãos.

No início do século XXI, destacamos a dissertação de Mestrado Acadêmico intitulada de “*O jornal impresso na escola: possíveis caminhos para a cidadania*”, defendida pela jornalista Rossana Viana Gaia, no ano de 2001, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do Profº Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado.

Em sua pesquisa, Gaia investigou a utilização do jornal impresso na sala de aula como um elemento construtor da cidadania. Os resultados obtidos com a realização de seu trabalho acadêmico foram publicados, ainda em 2001, no livro “*Educação & Mídias*”, graficamente distribuído pela Editora da Universidade Federal de Alagoas.

Particularmente, em 2006, enquanto estudante de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), também tive a oportunidade de, na graduação, dar os meus primeiros passos em práticas educacionais. Em parceria com Michelle Ramos Silva, à época, também graduanda em Letras, realizamos as atividades do Componente Curricular Prática Pedagógica III, semestre letivo 2006.1, sob orientação acadêmica do Professor Mestre Ivandilson Costa.

Realizada com alunos de uma turma de Ensino Supletivo (9º ano – Noite), da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, localizada na cidade de Campina Grande, esta prática teve como objetivo proporcionar a inserção de atividades de escrita, através da leitura e da produção escrita de classificados do jornal impresso. Os resultados alcançados neste trabalho foram publicados, em 2008, nos anais da XIV Semana de Letras da UEPB – Linguagens e Estudos Culturais: Convergências e Divergências.

Também destacamos, no âmbito dessa vertente teórica, as recentes publicações dos livros: “*Mídia & Educação*” (2008), pela Editora Autêntica, dos autores José Marques de Melo e Sandra Pereira Tosta e “*Mídia e Educação*” (2010), pela Editora Contexto, de Maria da Graça Setton. Em ambas as obras, a relação entre Educação e Comunicação gira em torno dos papéis pedagógico e ideológico das mídias inseridos nos espaços educativos, de modo particular nos espaços de Educação formal.

No que se refere a eventos acadêmicos que têm como objetivo primário ou secundário discutir sobre Educomunicação, citamos o da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) e o Encontro Brasileiro de Educomunicação. Este último é promovido pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

Não podemos deixar de mencionar, ainda, a criação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do curso de Comunicação Social com habilitação em Educomunicação, o único na Região Nordeste. Vinculado à Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, o curso funciona nos períodos diurno e noturno, oferecendo, anualmente, 80 vagas.

Conforme a minuta do projeto de implantação, criada, inclusive, com a parceria acadêmica de pesquisadores da UEPB como Dr. Luiz Custódio da Silva e Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, a graduação se constrói através de uma proposta de formação que busca o desenvolvimento, no aluno-acadêmico, da consciência crítica da própria atividade profissional e de uma visão científica da realidade, tornando-o um agente potencial de mudança e transformação social⁸.

⁸ Para mais informações sobre a estrutura do curso e seus objetivos norteadores visite o *site* <http://www.educom.ufcg.edu.br/>.

Uma das principais finalidades do curso é a valorização de uma perspectiva pedagógica centrada na autonomia intelectual e profissional do aluno, habilitando-o para o exercício profissional e para a produção de conhecimento na área e domínio de tecnologias.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Educomunicação é uma área que possui um histórico relevante. Novos trabalhos neste campo do conhecimento convidam pesquisadores a realizarem ações científicas que aproximem a essência formativa da Educação à natureza informativa da Comunicação.

2.3 Educação e Comunicação: faces e interfaces

2.3.1 A Educação

Como sabemos através da História da Educação, no Brasil, o sistema educacional surge para reforçar os alicerces fundamentados na racionalidade iluminista: sequencial, ordenada e sistemática. Se tomarmos como referência os estudos da linguagem humana, as discussões sobre a origem da Gramática Tradicional afirmam que esta perspectiva no trato com a língua deriva de uma tradição de base filosófica que se iniciou na Grécia Antiga.

Essa tradição considera a gramática como um estudo relacionado à disciplina filosófica da lógica, oriundo das leis de elaboração do raciocínio. Segundo esta visão, a linguagem é um reflexo da organização interna – unicamente cognitiva – do pensamento humano.

Melo e Tosta (2008) fazem menção ao início do processo educacional no Brasil:

Os chamados “sistemas nacionais de ensino”, como se apresentam para nós na atualidade, datam de meados do século XIX e foram inspirados no princípio iluminista de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Esse direito decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da burguesia, a nova classe que se consolidava no poder. Para superar a situação de opressão própria do Antigo Regime e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância, transformando os súditos em cidadãos. A forma de se alcançar tal objetivo era por meio do ensino formal. (MELO; TOSTA, 2008, p. 15-16)

Desse modo, no século XIX, os objetivos da escolarização fundamentavam-se na generalização do acesso à cultura – para livrar os súditos da ignorância, tornando-os cidadãos. A escola, neste sentido, emerge da tentativa de se livrar da ignorância. Logo, ignorância é tomada como tudo o que foge à razão humana, que não pode ser mensurado pela lógica, pela homogeneidade da ordem, do sistema, do formal.

Para o desenvolvimento dessa escolarização, conhecida como *Pedagogia Tradicional* (Herbart 1776-1841)⁹, foram formadas classes com um professor expondo lições. Nesta perspectiva, apenas o professor tem a voz em sala de aula e é a única pessoa autorizada a expor conhecimento. Trata-se de um ensino unilateral.

Com o passar dos anos, percebeu-se que as práticas tradicionais de ensino não estavam dando um resultado significativo ao sistema educacional, pois não conseguiam ser universal e homogênea, proposta de cunho sistemático e não recursivo.

Ainda no século XIX surge a *Escola ou Pedagogia Nova* (Dewey 1859-1952)¹⁰, a divisora de águas para a História da Educação. O aluno e sua aprendizagem passam a ser os “protagonistas” das questões relacionadas ao ensino – até então o centro era o professor e suas técnicas/doutrinas.

Nessa época, as contribuições dos pedagogos Vygotsky (1896-1934) e Freinet (1896-1966) foram relevantes aos avanços da Educação. Vygotsky¹¹ realizou um estudo a partir da concepção de que o desenvolvimento do indivíduo é fruto de um processo sócio-histórico, o que enfatiza, nestas condições, o papel da linguagem humana na aprendizagem. Sua teoria pode, didaticamente, ser resumida pela frase: a aquisição do conhecimento desenvolve-se pela interação do sujeito com o meio.

⁹ Johann Friedrich Herbart: filósofo alemão que tem como maior legado a aplicação da doutrina pedagógica em sala de aula.

¹⁰ John Dewey: filósofo e pedagogo norte-americano conhecido por difundir a ideia básica do pensamento de que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

¹¹ Lev Vygotsky: pedagogo russo que trouxe a teoria da [Zona de Desenvolvimento Proximal](#) – refere-se à diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente.

Freinet¹², por sua vez, trouxe uma pedagogia que despertasse nos alunos à leitura crítica dos meios de comunicação de massa. É importante ressaltar que na época deste pedagogo francês só existia o jornal impresso como meio de comunicação de massa.

Destacamos, nesse momento, a *Pedagogia Libertadora* difundida por Paulo Freire (1921-1997)¹³. As contribuições freireanas residem em trazer para a Educação o estímulo à ação e à reflexão sobre. Nas palavras de Melo e Tosta (2008), dialogar com Paulo Freire “exige uma abertura constante para o novo, para o inventivo e para a esperança crítica comprometida com uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano” (MELO; TOSTA, 2008, p. 19).

Como forma de apresentar as principais características das Pedagogias Tradicional, Nova e Libertadora reproduzimos o Quadro 01 extraído de Melo e Tosta (2008, p. 20).

Pedagogia Tradicional (Herbart)	Pedagogia Nova (Dewey)	Pedagogia Libertadora (Freire)
Preparação	Atividade	Pesquisa
Apresentação	Problema	Temas geradores
Associação	Dados do problema	Problematização (diálogo)
Generalização	Hipótese	Conscientização
Aplicação	Experimentação	Ação social

QUADRO 02 – Características das Pedagogias Tradicional, Nova e Libertadora

Como vimos no Quadro 01 – Características das Pedagogias Tradicional, Nova e Libertadora –, a Pedagogia Tradicional pode ser entendida como uma prática educativa

¹² Célestin Freinet: pedagogo francês que, segundo Melo e Tosta (2008), na História da Educação, é o nome mais representativo pela busca do diálogo entre Educação e Comunicação.

¹³ Paulo Freire: educador brasileiro cujas contribuições vinculam-se ao campo da educação popular para a alfabetização e à conscientização política de jovens e adultos operários.

fortemente influenciada pela relação unilateral de ensino, em que o professor prepara a aula, apresenta (expõe) e faz os alunos aplicarem em exercícios o que aprenderam.

Nesse sentido, os alunos aprendem e aplicam¹⁴ os conhecimentos dentro de uma perspectiva autônoma de letramento¹⁵. Do ponto de vista da interação, é unilateral, como dissemos anteriormente, pelo fato de que, dentro deste contexto, o professor se estabelece como um agente ativo não influenciado pelo aluno. Assim, o aluno é visto como um agente passivo ou um receptor de informações.

No que diz respeito à Pedagogia Nova, Dewey traz a concepção de que o ensino e a aprendizagem são atividades que envolvem não uma linear apresentação de conteúdos, mas uma problematização dos mesmos, regrada a jogos hipotéticos e à experimentação.

¹⁴ Utilizamos os verbos no presente por crermos que ainda existam práticas educacionais vinculadas à Pedagogia Tradicional.

¹⁵ Kleiman (1995), com base em Street (1984), distingue dois modos de se pensar o letramento que aparecem nas pesquisas das últimas três décadas: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O “modelo autônomo” define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social, oriunda da tradição de base filosófica). O “modelo autônomo” refere-se ao fato de que a escrita, por exemplo, seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, partindo do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. Já o “modelo ideológico” afirma que as práticas de letramento (“*literacies*”) são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Segundo Kleiman (1995), o modelo ideológico “não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele *pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas*” (KLEIMAN, 1995, p. 21, grifos da autora). Consequentemente, ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), onde funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social são dispostos numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que, portanto, não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

É como se na Pedagogia Nova ensino e aprendizagem fossem sinônimos de práticas sociais experimentadas/vivenciadas e não, apenas, a aplicação de conceitos descontextualizados de uma ação social.

Com relação à Pedagogia Libertadora, podemos entendê-la como a que possui uma maior aderência aos processos educacionais realizados com base em uma concepção sociointeracionista. Nela, a utilização da pesquisa e de temas geradores¹⁶ representa um trabalho educativo construído pelo diálogo de experiências oriundas de diferentes saberes como, por exemplo, dos históricos de vida dos sujeitos escolares¹⁷.

A ideia de formar para conscientizar, para libertar, é marca preponderante desta pedagogia – a Libertadora –, que tem como principal objetivo entender as atividades educacionais inseridas numa proposta de desenvolvimento da ação social, isto é, de atividades cultural e historicamente situadas no social, na vida coletiva.

De modo específico, as atividades docentes de planejar e executar aulas devem ser perpassadas por fatores externos e internos de construção de conhecimento. Por fatores externos entendemos como as contribuições advindas das experiências individuais e coletivas dos sujeitos escolares. São os saberes experienciais ou conhecimentos de mundo. Por fatores internos entendemos àquelas práticas demarcadas pelo espaço didático, como, por exemplos, os saberes acadêmicos, escolares, concepções de ensino, vozes institucionais, estratégias didático-discursivas. Tais fatores se evidenciam de maneira articulada e não estanque.

No caso particular da docência, o trabalho prescrito (o planejamento de aulas) e o trabalho executado (a ação social de ministrar aulas, de construir conhecimento) não podem ser interpretados como algo fechado, rígido ou inflexível. Há nas práticas docentes um inter-relacionamento entre o trabalho prescrito e saberes acadêmicos e entre o trabalho executado e estratégias didático-discursivas, pois há uma aproximação destes fatores nos movimentos referentes ao processo de didatização¹⁸.

¹⁶ As práticas pedagógicas que envolvem o uso de temas geradores tendem à interdisciplinaridade. As diferentes áreas – Línguas, Matemática, Ciências, dentre outras – planejam e executam atividades que tenham como característica uma aproximação dialógica e convergente de construção de conhecimentos.

¹⁷ Nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura sujeitos escolares para designar professores e alunos.

¹⁸ Denominamos o processo de didatização como sendo o *continuum* que reúne o trabalho prescrito (planejamento) e o trabalho executado.

Esse raciocínio nos possibilita afirmar que esta pesquisa monográfica assume uma concepção de Educação vinculada à perspectiva sociointeracionista, entendendo o ensino-aprendizagem como ações processuais, em espiral e simultâneas entre os espaços didáticos do planejamento e da execução¹⁹.

Dentro dessa perspectiva, Bronckart e Giger (1998) mostram o campo educativo como um espaço de práticas ou ações construídas no social, que se configuram como uma forma de interagir conhecimentos escolares, acadêmicos e de mundo. Para ilustrar esta afirmação, apresentamos o quadro a seguir.

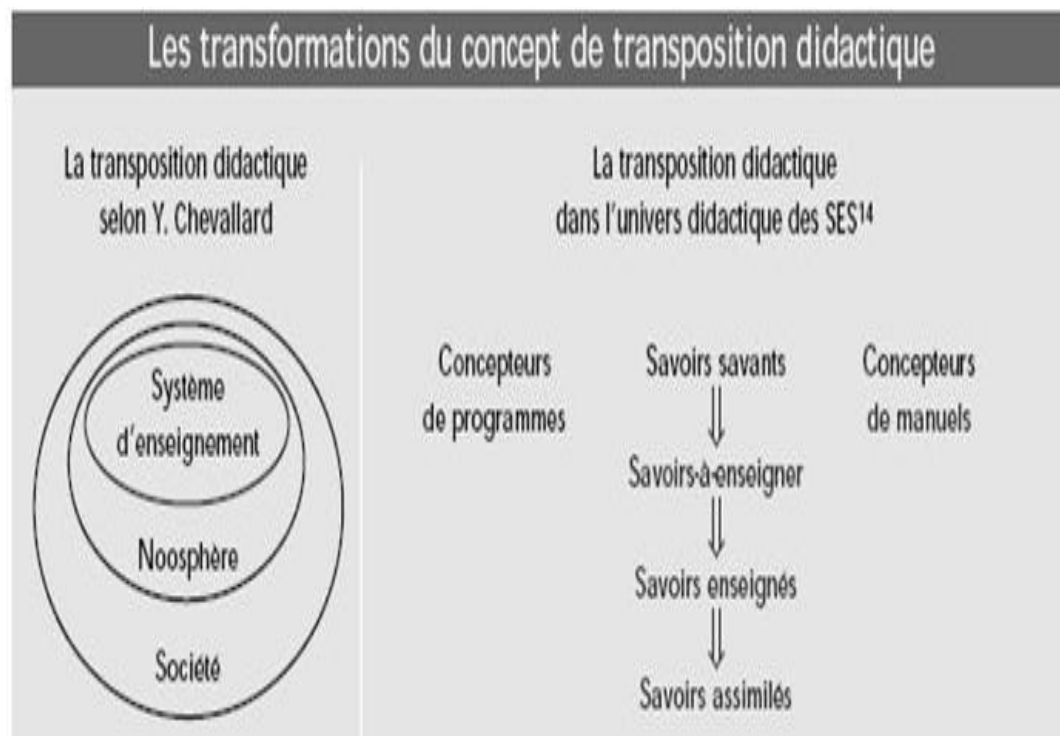


FIGURA 01 – A noção de transposição didática segundo Bordet (1997)

A partir da leitura do Quadro 02 – A noção de transposição didática segundo Bordet (1997) –, podemos verificar um fator determinante na construção do conhecimento: a estratificação social do saber.

¹⁹ Esta concepção deriva do estudo em nível de Mestrado Acadêmico realizado por mim intitulado “A didatização de escrita por graduandos do curso de Letras”, defendido em dezembro de 2009 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação da Prof^a Dra. Williany Miranda da Silva.

Como vimos, o sistema de ensino compreende a junção de saberes que estão presentes na sociedade (entendida aqui como instância de construção de conhecimento) e na noosfera (espaço das entidades públicas de divulgação do saber como: instituições de ensino, pesquisa e extensão nos âmbitos acadêmico e escolar).

Nesse sentido, observamos que a transposição didática²⁰ deve abranger essa realidade heterogênea do conhecimento, oriunda do diálogo entre diversas instâncias que vão interferir, diretamente, nos conceptores de programas e conceptores de manuais²¹ e que englobam os seguintes fatores: saberes adquiridos => saberes para ensinar => saberes ensinados => saberes assimilados, conforme mostra a Figura 01 expressa na página anterior.

2.3.2 A Comunicação

Começemos a discussão deste tópico com a seguinte citação:

A comunicação é um campo científico. Emerge no conjunto das chamadas Ciências Aplicadas, tais como Engenharia, Direito e Medicina. Pensar em termos de uma definição ou demarcação teórica do que vem a ser objeto da comunicação é tarefa complexa, e definir o seu campo também o é. (MELO; TOSTA, 2008, p. 13)

A linguagem sendo concebida como uma atividade social concretiza sua aplicabilidade levando em conta o ritmo em que ocorrem/progridem as inovações sócio-comunicativas, uma vez que é nela que evidenciamos a comunicação/interação linguística, quer seja oral, quer seja escrita.

Assim, a comunicação humana é sempre um fenômeno que estimula a investigação contínua de suas formas ou possibilidades de realização. Ela é elemento fundamental para que o homem produza interações sociais.

²⁰ Fenômeno conhecido como as estratégias didático-discursivas utilizadas, no caso específico do trabalho docente, pelo professor para “alcançar” o aluno e, conseqüentemente, produzir construção coletiva de conhecimentos. Este conceito não compreende transpor como tirar de um local e colocar em outro, mas transformar objetos de estudo em objetos de ensino através de estratégias discursivas processuais de produção de sentidos.

²¹ Por conceptores de programas e conceptores de manuais entendamos como sendo o discurso escolar presente, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de conhecimentos específicos e nos livros didáticos, respectivamente.

Delimitando ainda mais o termo comunicação humana, nos voltamos para os meios de comunicação que surgiram da necessidade de proporcionar a consolidação da comunicação social. É neste âmbito que voltamo-nos a refletir sobre a constituição do objeto da comunicação, conduzindo a discussão para o campo das Ciências da Comunicação.

Nesses termos, é possível afirmar que o objeto de estudo da Comunicação, conforme França (2001), corresponde a uma grande área de atuação que podemos restringir. Quando falamos em comunicação, esta mesma remete-nos a área de interesse com que iremos (nós, os jornalistas) lidar, possibilitando elencar inúmeros temas com os quais podemos trabalhar e, a partir disto, fazermos nosso "recorte" mais preciso.

Especificamente sobre o objeto da comunicação, comungamos com a visão de França (2001) quando afirma que

o objeto da comunicação não são objetos “comunicativos” do mundo, mas uma forma de identificá-los, de falar deles – ou de construí-los conceitualmente. E aqui chegamos ao veio tocado por nossa indagação: quando se pergunta pelo objeto da comunicação, não nos referimos a objetos disponíveis no mundo, mas àqueles que a comunicação, enquanto conceito, constrói, aponta, deixa ver. (FRANÇA, 2001, p. 42)

Um ponto relevante, segundo a autora, quando se pensa no objeto da comunicação é a consideração a respeito da questão do senso comum, que resgata uma dimensão empírica, ou seja, um objeto materializado em práticas que podem ser ouvidas, sentidas e tocadas. Sob esta ótica, a comunicação tem uma existência sensível e trata-se de um fato concreto do cotidiano.

Ainda segundo França (2001), entendemos que nessa visão vamos incluir no âmbito do objeto da comunicação as conversas cotidianas, as trocas simbólicas de toda ordem (da produção dos corpos às marcas de linguagem) que povoam o dia a dia da sociedade.

Mas, não pensemos que os objetos estão fáceis de identificar. Eles devem ser recortados por nossa própria concepção, por nosso olhar e nossa maneira de enxergar, a partir de nossas experiências/vivências de mundo, de nosso conhecimento prévio e de língua e de nossas práticas sociais.

O cognitivismo clássico estabelece uma diferença estanque entre os processos cognitivos e os processos sociais. Para o sociocognitivismo, o processo de cognição ocorre não apenas dentro da mente dos indivíduos, mas também fora, uma vez que é fruto da

interação de várias ações conjuntas que são construídas socialmente/culturalmente. Sendo assim, a atividade de linguagem é permeada pela ação social e pelo compartilhar de conhecimento, que subsidia o objeto da comunicação, a interação humana. Em outras palavras, além do indivíduo constituir-se um sujeito biológico, ele deve ser visto como um sujeito sociobiológico.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista, divulgada por Koch (2004), entende a linguagem como uma ação compartilhada que percorre um duplo caminho no desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos, como os biológicos).

Nesse sentido, o texto, materialidade que comunica, é entendido como o lugar da interação. Assim, a produção de linguagem é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que envolve a mobilização de saberes linguísticos, enciclopédicos provenientes das práticas sociocognitivas dos sujeitos.

E essa perspectiva sociointeracionista está na base do objeto da comunicação, visto que ele – o objeto – busca descrever o processo de (re)significação das construções/formações sociais da linguagem humana.

É evidente que a comunicação sempre existiu. Conforme França (2001), a modernidade complexificou o seu desenvolvimento quando surgiram outras formas de comunicação. Nestes termos, a autora menciona que o objeto da comunicação não são apenas os objetos do mundo, mas uma forma de desconstruí-los.

Para França (2001), quando se pergunta pelo objeto da comunicação não nos referimos a objetos disponíveis no mundo, mas àqueles que a comunicação, enquanto conceito, constrói ou direciona. Esta natureza de um objeto de conhecimento representa construções edificadas pelo próprio processo de conhecimento, a partir do seu estoque cognitivo: “o que significa dizer: o conhecimento da comunicação não está isento do revestimento ideológico e de condicionamentos de toda ordem” (FRANÇA, 2001, p. 48). Este revestimento a que a autora faz menção está na base sociocognitiva do ser, caracterizada por ser uma base de compreensão complexa e heterogênea.

Em linhas gerais, a modernidade – com isto o desenvolvimento da produção científica – modificou a possibilidade de se entender o objeto da comunicação, problematizando-o. Para tanto, levantando questões acerca da prática que simboliza a essência do ato de comunicar.

Dessa maneira, acreditamos que a resposta ao desafio à identificação do objeto da comunicação refere-se à apreensão de estímulos crítico-reflexivos na forma de um objeto recortado, assumindo uma postura que reage através da “costura” de uma rede complexa de significações.

A base dessa rede complexa de significações está nas mediações sociais de práticas linguageiras que, por sua vez, correspondem ao objeto da comunicação. Isto implica considerar que o espaço social é mediado pelo fenômeno comunicacional. “As mediações estão presentes em todas as relações humanas que se traduzem em práticas de vida” (LEITE *et al*, 2003, p. 21).

Nesse sentido, não podemos abordar a perspectiva da Educomunicação sem destacar o papel “mediador” da comunicação na sociedade, uma vez que mediar as relações escolares contemporâneas constitui o desafio de pensar em práticas educativas no contexto comunicacional – *dos meios de comunicação* – “o que requer compreendê-las a partir de um conjunto de mudanças continuamente operadas nas e pelas sociedades humanas nas representações que se faz da realidade” (LEITE *et al*, 2003, p. 31).

2.3.3 A função pedagógica das atividades midiáticas

Diante do que foi apresentado, atuar no campo da Educação com conteúdos da Comunicação representa uma atividade que tem como intento unir espaços distintos, porém aderentes, pois são instâncias letradas complexas que visam promover o desenvolvimento humano por meio de práticas formativas.

Tendo como objeto da Educação a construção coletiva de conhecimento e como objeto da Comunicação as interações sociais em espaços midiáticos, a Educomunicação insere-se como uma proposta didático-discursiva que recupera, nestes termos, duas adjetivações que, inclusive, tematizam o subtítulo deste capítulo, a saber: educação midiática e mídia educativa.

Sendo assim, Mídia e Educação são campos interativos de ação humana. A pedagogia de inclusão comunicacional exige do profissional da Educação – o professor, particularmente – concepções de ensino, de língua e de vida aguçadas à produção de redes de sentidos interligadas com as cotidianas práticas midiáticas.

Nesse sentido, realizar a mediação entre conhecimentos escolares e midiáticos requer deste profissional uma postura que contemple a articulação reflexiva sobre estas duas esferas, de modo a conduzir o aluno a um posicionamento crítico a respeito do que está sendo divulgado pelas empresas midiáticas.

E nessa condução há a possibilidade desse professor também ser conduzido pelas interpretações dos alunos, configurando um processo de ensino-aprendizagem feito bilateralmente, permeado pelas trocas de informações. Portanto, o fato de o professor ser conduzido não mantém nenhuma relação sinonímica de falta de capacidade ou de preparo, mas de abertura à voz do outro, de acesso às experiências do outro, de práticas alteras.

Reforçamos essa postura metodológica do trabalho docente com as palavras de Thompson (1988):

a mediação implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta ou indiretamente, colaboramos para sua produção. (THOMPSON, 1988, p. 33 *apud* MELO; TOSTA, 2008, p. 26)

Dáí, acreditarmos na função pedagógica da mídia, a de informar formando sujeitos críticos e participativos na conjuntura das relações interpessoais que historicizam a realidade social destes sujeitos (do ponto de vista da Educação, professores e alunos, não necessariamente nesta ordem).

Ainda recorreremos à fala de Biz e Guareschi (2005), para quem

é necessária a criação de processos e práticas que façam com que as crianças, os filhos e filhas das famílias que formam uma sociedade, possam ser preparadas e treinadas para que passem a fazer parte dela sem problemas e conflitos. Pois essa deveria ser a tarefa da educação em geral e das escolas em especial. (BIZ; GUARESCHI, 2005, p. 16)

Essa necessidade esboçada por Biz e Guareschi (2005) explica a intenção da Educomunicação em tornar: 1) a educação midiática, isto é, aproximada dos meios de

comunicação de massa e 2) a mídia educativa, didatizar saberes da mídia como fontes alternativas e eficazes de práticas educativas. Tanto a educação midiática quanto a mídia educativa, quando bem utilizadas, são capazes de (in)formar uma sociedade politizada e, por conseguinte, mais cidadã.

2.4 O que significa (in)formar sujeitos críticos?

Partindo do conceito etimológico, a palavra *crítica* possui origem grega e vem de *kritikos*, que quer dizer “*alguém apto a fazer um julgamento*”. Na Língua Portuguesa, o adjetivo *crítico* origina-se da palavra *crise*, substantivo que designa questionamentos, situação conflitante.

Nessas condições, a expressão “*pôr em crise*” representa uma necessidade humana de não conformar-se com que é dito/posto, mas, a partir do apresentado, problematizar questões na tentativa de posicionar-se como um sujeito que pensa e que age frente as mais diversas situações a que é exposto.

Sendo assim, como pensar em estratégias de formação que estimulem ainda mais no humano esse gosto pelo questionamento? Como a Educação pode contribuir para essa formação? O que significa, de fato, formar sujeitos críticos?

As reformas no campo da Educação apresentam-se como necessárias em meio a um contexto de exigências externas e internas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) abriu caminho para reestruturação do sistema de ensino no país ao prever inovações nos mais diferentes níveis de ensino, na formação de professores e na distribuição dos recursos destinados à Educação.

De acordo com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), especificamente para o Ensino Médio, a formação de um cidadão crítico está nos fundamentos do sistema educacional. Segue o fragmento:

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 6. ed., 2006, p. 28-29)

Como vemos, está no inciso III do Artigo 35 – *o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* – a necessidade de construção de práticas educativas que tenham como objetivo estimular o pensamento crítico no aluno.

Nesse sentido, a noção de criticidade que defendemos nesta pesquisa é a de que todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de posicionar-se como sujeito transformador de sua realidade social. Formar um sujeito crítico corresponde ao mesmo que habilitar indivíduos à liberdade de pensamento e à consciência de que sua opinião diz muito para a formação de uma sociedade cada vez mais democrática.

É interessante destacarmos as palavras de Braga e Calanzans (2001):

As interações mais evidentes entre Comunicação e Educação são propostas a partir das intencionalidades educativas – no esforço de aperfeiçoar os processos comunicativos necessários à obtenção de aprendizagem.

Citemos algumas delas:

- 1) Usos dos meios tecnológicos no ensino presencial e à distância;
- 2) Educação para os meios tecnológicos;
- 3) Leitura crítica da mídia;
- 4) Saberes escolares e saberes da experiência cotidiana e midiática;
- 5) Sistemas de representação dos processos escolares na mídia e desta na escola.

(BRAGA; CALANZANS, 2001, p. 57 *apud* MELO; TOSTA, 2008, p. 57)

Oportunizar a interface entre Educação e Comunicação configura práticas pedagógicas que tentam articular o uso dos meios e da cultura midiática à escola, na tentativa de promover dentro do espaço da didatização de saberes a leitura crítica do mundo e de suas possíveis representações.

Desse modo, encerramos este tópico justificando a epígrafe deste capítulo, extraída de Jamil Cury, que traduz os horizontes de expectativas sobre a Educação: oportunizar condições aos estudantes de construir sua autonomia intelectual e sua consciência crítica.

2.5 Educomunicação na cibercultura: educando com as novas tecnologias da informação

A escola, vista como espaço privilegiado no tocante à construção do saber, não pode sonegar o contato do aluno aos inúmeros recursos tecnológicos, uma vez que esta “convivência” poderá contribuir para o seu crescimento sociocognitivo. A instituição escolar, pois, assiste à responsabilidade de proporcionar aos alunos atividades de escrita, tão lúdicas e atraentes, como as encontradas na *Internet*. (SOUSA, 2007, p. 202).

Nesse universo, o professor, em especial, convém debruçar-se sobre as novas mídias, de forma que participe e oriente seus alunos, sempre ressaltando os diversificados contextos e níveis de linguagens existentes, apontando os cenários em que devem ou podem ser utilizados.

Encontramo-nos diante de um desafio que sugere um olhar inovador, mais aproximado das mudanças e transformações que contemplam, sobremaneira, o ensino, a escola, o professor e a sociedade em geral, haja vista a necessidade impelida pela própria realidade, que envolve-nos em práticas de escrita diferentes das tradicionalmente vivenciadas e/ou praticadas.

Nesse sentido, um conhecimento atualizado e inovador representa um desafio a ser desbravado pelo professor que estará diretamente contribuindo para a construção de um ensino capaz de oferecer aos alunos espaços de aprendizagens mais dinâmicos, cuja produção coletiva assegure-os à condição de sujeitos da própria história, oportunizando a todos o exercício pleno da cidadania.

Concordamos com as palavras de Delcin (2005):

Espaços abertos, conhecimentos emergentes, articulação de saberes, processos auto-organizativos requerem a transformação da prática pedagógica e exigem dos educadores uma postura que reconheça o aprendiz na sua multidimensionalidade e favoreça a aprendizagem individual e coletiva.

A utilização adequada das novas tecnologias na educação potencializa a criação de um ambiente de aprendizagem mais próximo da natureza viva e interdisciplinar do processo de construção do conhecimento e da interatividade dos processos cognitivos. O novo ambiente de aprendizagem possibilita resgatar a sociabilidade humana, os valores multiculturais, o respeito às diferentes maneiras de pensar e buscar novos valores nas diferentes dimensões da vida, reconhecendo que a vida e aprendizagem não estão separadas. (DELGIN, 2005, p. 56)

Dessa forma, a prática do professor, no contexto fascinante do mundo digital, deve pautar-se, sobremaneira, na (re)orientação dos seus alunos, mostrando-lhes a existência de vários níveis de linguagem, vários contextos de uso e os vários níveis de formalidade na comunicação. “As novas tecnologias não só estão presentes em todas as atividades práticas do mundo do trabalho, como também se tornam vetores de experiências do cotidiano” (SETTON, 2010, p. 91).

O professor que associa sua prática de ensino às novas mídias estará explicitando seu desempenho inovador e o dinamismo de suas aulas e, desta maneira, atendendo ao desejo dos alunos, ansiosos por uma escola mais atrativa e condizente com a realidade na qual estão imersos.

Concordamos com Lévy (1999) quando afirma:

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes (...) A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho (...) Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. (LÉVY, 1999, p. 157)

Dentro desse contexto, as três constatações elencadas com propriedade por Lévy (1999) enfatizam a presença das tecnologias nos sistemas de Educação, uma vez que os avanços tecnológicos demarcam práticas sociais. Na contemporaneidade, podemos afirmar que as novas tecnologias atuam na vida social, condicionando ações e agendando novos

estilos de experiências individuais e coletivas. Portanto, compete à Educação, em suas atividades de mediações formativas, a integração dos meios tecnológicos que norteiam a rotina em sociedade.

Especificamente sobre a terceira constatação – a nova natureza do trabalho a partir dos avanços tecnológicos – ressaltamos as práticas da Comunicação Social (Jornalismo) que se modificaram através nas novas tecnologias da informação.

Sobre essas modificações discutiremos, a seguir, no Capítulo III – Jornalismo digital: a produção e a circulação de informações no ciberespaço.

CAPÍTULO III

JORNALISMO DIGITAL: A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CIBERESPAÇO

Quando um usuário acessa um portal, quer sentir-se único. Gosta de ser ouvido e interage (seja conversando nas salas de bate-papo, mandando mensagens nos fóruns ou respondendo pesquisas de opinião). Essas mudanças, ainda que em estágio inicial, delineiam o novo padrão de informação e entretenimento de massa. É uma combinação da mídia antiga e da nova, que se complementam e ao mesmo tempo competem entre si.

O potencial da nova mídia tornou-se um instrumento essencial para o jornalismo contemporâneo e, por ser tão gigantesco, está começando a moldar produtos editoriais interativos com qualidades atraentes para o usuário: custo zero, grande abrangência de temas e personalização.
(POLLYANA FERRARI, 2009)

O presente capítulo trata da produção de conteúdos jornalísticos no âmbito das atividades contemporâneas do jornalismo digital: jornalismo *on line* e webjornalismo. Neste sentido, responde ao objetivo B) desta pesquisa, que consiste em realizar discussões teóricas sobre a hipermodalidade dos textos produzidos/veiculados pelas práticas jornalísticas desenvolvidas através do ciberespaço – a hipermídia²².

3.1 O ciberespaço e o jornalismo: uma relação logístico-funcional

O mundo contemporâneo é marcado pelo avanço das tecnologias, evidenciando que, diante da globalização, isto é, da crescente abertura de mercado em nível mundial, as novas tecnologias configuram-se como atividades definidoras no desenvolvimento humano e social.

Desse modo, a cultura tecnológica proporcionou diferentes e atrativas possibilidades de se produzir comunicação e interação, mas também, a urgente necessidade de adaptação social às demandas comportamentais que permeiam os usos efetivos da “vida tecnológica”.

²² “Todos os métodos de transmissão de informações baseadas em computadores, incluindo texto, imagens, vídeo, animação e som” (FERRARI, 2009, p. 99).

À luz dessa perspectiva, Machado (2008) traz uma discussão sobre as influências que a utilização das novas tecnologias da informação surtiu nas práticas profissionais dos jornalistas e no fazer jornalismo.

Para ilustrar a temática, o autor menciona que a participação da esfera digital no processo de confecção e circulação do texto jornalístico deve ser entendida em consonância com os recursos que as tecnologias da informação oferecem. Daí, a importância do jornalista buscar atualizações em conformidade com as dinâmicas hipertextuais do ambiente cibernético.

Dentro desse contexto, a produção de sentido das materialidades linguísticas – e extralinguísticas – presentes no discurso jornalístico está intrinsecamente vinculada à conjuntura verbo-voco-visual da linguagem digital. Em outras palavras, o sentido se dá na construção híbrida entre a palavra (verbo), o som (voco) e a imagem (visual).

Conforme Machado (2008), um aspecto positivo do ciberespaço para a produção jornalística é a possibilidade interativa disponibilizada por este ambiente de busca do conhecimento, uma vez que a interação do público – ciberleitores – pode ser efetivada com maior acessibilidade e compartilhada em rede mundial. Nestes termos, o autor evidencia a rapidez da informação e sua ampla circulação.

Assim, o estudioso reflete sobre as contribuições que o ciberespaço proporcionou às produções jornalísticas e à sociedade globalizada, destacando a relação indissociável entre informação, elemento “perseguido” pela atividade jornalística, sociedade e novas tecnologias.

Antes de prosseguirmos com a discussão, convém definirmos o que, para nós, significa o ciberespaço: um lugar de comunicação e interação humanas, caracterizado pela velocidade de alcance, utilização de imagens e digitalização de textos que juntos, funcionando como elementos co-operantes, promovem a construção de sentidos nas práticas sociais contemporâneas de linguagem.

O termo é derivado do inglês *cyberspace* e foi utilizado pela primeira vez pelo escritor de ficção científica William Gibson, no ano de 1984, quando produziu a novela “*Neuromancer*”. Nesta obra, o escritor descreveu um ambiente eletrônico em que a informação e os programas podiam ser manipulados no mundo externo por meio de escolhas sobre as formas, cores e movimentos.

O ciberespaço funciona, então, como uma realidade virtual, dotada de formas eletrônicas que simbolicamente representam o mundo físico. Na opinião de Marcuschi (2001),

trata-se de um espaço cognitivo que requer dos sujeitos a revisão de estratégias para lidar com o texto, principalmente aquelas relacionadas à continuidade textual.

Desse modo, o ciberespaço significa um ambiente de interação multidimensional, uma teia de informações navegáveis que, através do uso de técnicas de comutação eletrônica, possibilita a troca de conhecimentos numa perspectiva de eliminação de barreiras territoriais.

3.2 O ciberespaço e o hipertexto: a construção de sentido hipermodal

Referindo-nos aos gêneros textuais, é bom lembrar que os avanços tecnológicos vêm oferecendo sua contribuição para os novos “arranjos” do processamento textual. Estes avanços determinam novas formas de interação entre a imagem e a palavra, mantendo uma relação cada vez mais próxima e integrada.

Os efeitos da diagramação, a formatação e a estruturação de um texto não são aleatórios, assim como as imagens (fotografia, pintura, desenhos, gráficos etc.) que o compõem. Todos estes elementos carregam significados passíveis a serem analisados. Esta constituição de sentidos mediante os vários recursos representacionais dos textos é denominada multimodalidade.

“Ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., vêm sendo sistematicamente conjugados as gêneros textuais escritos” (MOZDZENSKI, 2008, p. 21).

Essa hibridização de elementos representa a concepção de textos enquanto construtos multimodais, em que a escrita funciona como um dos modos de significação. Em se tratando dos textos produzidos na modalidade oral da língua, a sua análise não poderá ser desvinculada dos gestos, da entonação, das expressões faciais e outros.

Marcuschi (2005) declara que os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social de produção de sentido” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Ao afirmar que os gêneros são “formações interativas”, o autor enfatiza os aspectos de dinamicidade, flexibilidade e variedade com que os gêneros se distribuem em função das múltiplas atividades humanas.

De acordo com Dionísio (2003) “é no texto onde os modos (imagem, escrita, som, música) e sub-modos (linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, dentre outros) são realizados” (DIONÍSIO, 2003, p. 01). Assim, é preciso que estejamos atentos ao novo *design* contido nos textos que se utilizam do suporte digital, ou seja, a nova visualização assumida por estes, que, inclusive, implica em novas práticas de leituras.

Compactuamos com Dionísio (2006, p. 06) para quem “é necessário não perder de vista literalmente que a produção de um texto multimodal é muito mais que pôr palavras e imagens juntas” (DIONÍSIO, 2006, p. 06). Nestas circunstâncias, os gêneros materializam-se em forma de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página – ou na tela –, cores, figuras geométricas, dentre outras.) que se integram ao processo de produção de redes de sentidos.

Sinalizamos que os gêneros da esfera digital são meios hipermodais, heterogêneos e transfronteiriços. Remetemos à expressão hipermodais por estarmos trabalhando com a noção de hipertexto, cujo prefixo grego *-hiper* remete à superação das limitações da linearidade textual. Isto ocorre pelo fato de que no ciberespaço há a confluência de atividades modernas que abarcam, com rapidez, as necessidades de uma sociedade ativa e atrativa em suas práticas comunicativo-comportamentais.

Podemos crer, então, que o surgimento da sociedade da informação, aquela que é caracterizada pelo “consumo” tecnológico, se deu em consonância com as demandas que as novas tecnologias da informação e da comunicação inseriram nas atividades realizadas em sociedade.

Uma característica relevante do ciberespaço é a possibilidade interativa que o mesmo disponibiliza para os sujeitos sociais, uma vez que pode ser efetivada com maior frequência e compartilhada mundialmente. Nestas condições, a comunicação/informação na esfera tecnológica define-se por ser ágil, precisa e de ampla circulação. Hoje, a partir dos dispositivos digitais, a comunicação é transmitida em frações de segundo e em cadeia global.

Assim, a realidade do mundo tecnológico desafia a sociedade a tomar posicionamentos condizentes à rapidez dos avanços científicos nesta área. Neste sentido, as novas tecnologias exigem mudança de padrões comportamentais, isto é, exigem um redirecionamento de atitudes que, muitas vezes, são impostas sem levar em consideração a existência de pessoas

que não têm acesso aos meios eletrônicos e que, como consequência, ficam à margem da tecnologia típica da sociedade da informação.

Nessa relação, o ciberespaço torna-se democrático quando os seus usuários, além de terem acesso às informações, passam a agir criativamente num jogo que converge para o aprimoramento da construção de um processo crítico e reflexivo. Desta maneira, as construções linguístico-discursivas presentes no ciberespaço evidenciam as práticas de linguagem da sociedade de hoje, que utiliza diariamente a escrita digital e que preenchem as necessidades comunicativas desta sociedade.

É pensando no perfil do ciberleitor, sujeito inserido em uma cibercultura (LÉVY, 1999) e (LE MOS, 2002), que situamos o conceito de hipertexto a partir de três aspectos: 1) possibilidade de escrita no corpo do texto (diferente do livro impresso que se escreve nas margens); 2) eliminação de intermediários para produção de livros e 3) possibilidade de todos os textos serem digitais, com acesso universal (PORTUGAL, 2005).

Concordamos, também, com a definição oriunda de Xavier (2004): “o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2004, p. 171).

Essa definição nos orienta a entender o hipertexto como um modo diferenciado de compreender a realidade, através de recursos tecnológicos que, por sua vez, acomodam a linguagem humana – a língua – de maneira essencialmente interativa, composta por uma teia plural de construção de significados.

Dentro dessa perspectiva, o hipertexto e o ciberespaço podem ser entendidos como um mar polissêmico, cuja navegação permite o contato com múltiplas possibilidades de identidades sociais, de construção de sentidos e de interações.

Neles, o sujeito pode intervir, pode agir sobre, transformando-o a sua própria conveniência. Em outras palavras, construindo e reconstruindo redes de culturas através de dispositivos – os *links*²³, por exemplo – que definem as operações comunicativas realizadas no espaço criativo da virtualidade.

²³ Também chamados de *hyperlinks*: “Elemento básico do hipertexto, um hyperlink oferece um método de passar de um ponto do documento para outro ponto no mesmo documento ou em outro documento” (FERRARI, 2009, p. 99).

Tais dispositivos caracterizam os textos discursivamente situados no espaço digital e demarcam as práticas dos leitores de hipertextos (os ciberleitores), a quem são conferidos a escolha não-linear de leituras, assinalando os *links* que norteiam seus caminhos no discurso eletrônico.

Para Possenti (2002),

o leitor do hipertexto é comumente definido como coautor, na medida em que deve organizar a sequência do que vai ler, clicando ou não palavras-chave, por exemplo, ou seja, indo ou não a um outro espaço, e tendo ido, decidir se volta ou não ao texto como o autor teria disposto ou imaginado. (POSSENTI, 2002, p. 215 *apud* KOMESU, 2005a, p. 104)

No sentido de esclarecer essa característica recursiva dos hipertextos, reproduzimos a figura contida em Bezerra (2007, p. 118).

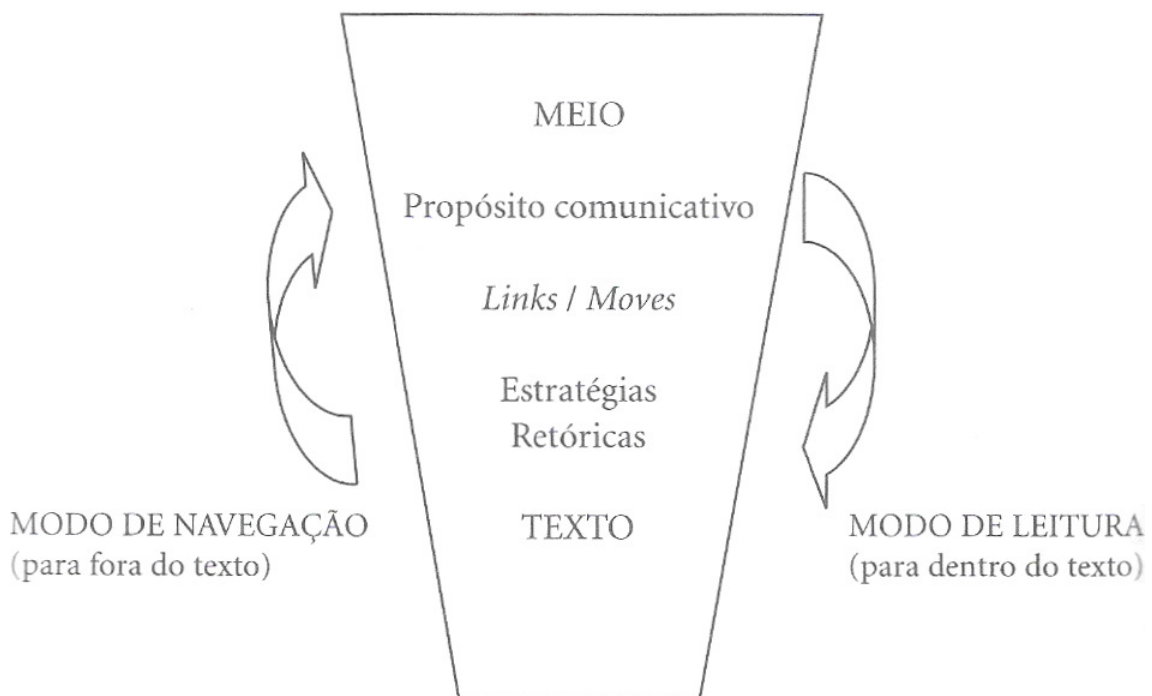


FIGURA 02 – Característica recursiva do hipertexto

A análise da Figura 02 – Característica recursiva do hipertexto – possibilita-nos entender que o hipertexto ativa diferentes modos: o “modo de leitura”, que corresponde à leitura tradicional (textos impressos e virtuais), convidando o leitor a olhar e interagir com o texto, e o “modo de navegação”, que consiste na trajetória que o ciberleitor percorre pelo *site* ou portal, produzindo, desta forma, suas próprias estratégias retóricas de leitura, estratégias estas que apontam outros caminhos diferentes da tela inicial – daí, o termo “para fora do texto”.

A prática dessas estratégias retóricas de leitura mostra que os sujeitos selecionam comandos específicos ao meio e ao propósito comunicativo dos gêneros hipertextuais. O que nos possibilita dialogar com a proposta interacional de língua, cujas perspectivas evidenciam o processo de escrita/leitura de textos realizado através de atos recursivos, isto é, atos de idas e vindas que objetivam colaborar com a compreensão do texto.

Essa concepção entende que há um processo de desautomatização da atividade de produção textual, dependente das experiências sociocognitivas dos sujeitos que, por sua vez, produzem e leem textos.

Para o interacionismo no campo linguístico, o escritor/leitor é visto como um operador de um painel eletrônico que, dentro de limitações humanas, gerencia um expressivo número de pressões que competem por sua atenção. É o que caracteriza a atmosfera multifacetada do discurso eletrônico como um suporte de construção do saber para o homem moderno.

No contexto da sociedade da informação e da globalização é evidente que a tecnologia dita a necessidade de se ter equipamentos mais velozes, para acompanhar o acelerado ritmo das comunicações via gêneros digitais ou hipertextuais, pois

além de influenciar algumas atividades elementares do cotidiano do sujeito contemporâneo, a informática também interfere na forma como ele lida com a informação necessária à sobrevivência. Por meio dos recursos dessa tecnologia, a recuperação, o armazenamento, a organização, o tratamento, a produção e a disseminação da informação tornam-se tarefas cada vez mais incorporadas à realidade desse sujeito (MARQUES NETO, 2003, p. 52).

De fato, a hipermodalidade da linguagem digital é uma realidade e está consolidada, praticamente, em todas as atividades humanas, das mais simples às mais complexas. Pensando especificamente sobre a utilização dos gêneros hipertextuais, comungamos com

Vieira (2005) para quem estes gêneros transformaram radicalmente a natureza da comunicação escrita e o letramento convencional, uma vez que introduziram novas práticas discursivas e um novo paradigma nas ciências da linguagem.

No que se refere às condições de produção dos gêneros hipertextuais, reproduzimos a figura a seguir, extraída de Marcuschi (2004, p. 37).

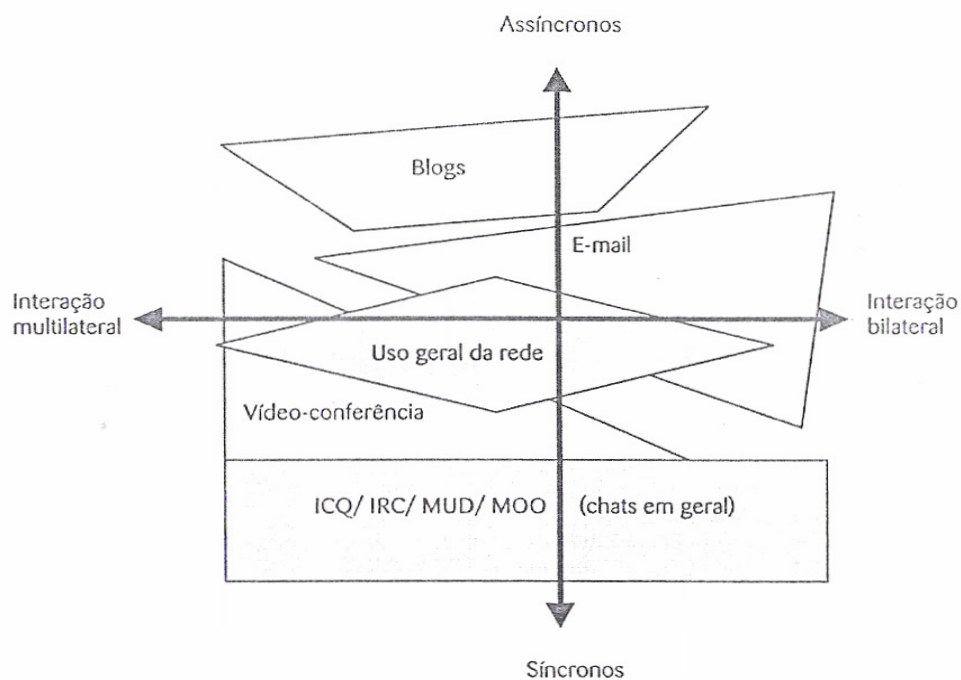


FIGURA 03 – Condições de produção dos gêneros hipertextuais

Como vemos, os gêneros do ciberespaço podem materializar-se a partir de quatro categorias que dialogam entre si e estabelecem uma relação aproximada: 1) Interação multilateral – cujas relações desenvolvem-se em eventos comunicativos grupais; 2) Interação bilateral – há a existência de um locutor e um interlocutor vistos não de maneira estanque, mas mutuamente envolvidos; 3) Assíncronos – não há, necessariamente, um retorno imediato da parte do interlocutor e 4) Síncronos – há uma interação simultânea, *on line*, entre os envolvidos na comunicação.

Segundo Chartier (2002, p. 23-24),

o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos e impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apóiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex. (CHARTIER, 2002, p. 23-24)

A discussão sobre as características híbrida e não-linear do hipertexto e do jornalismo digital será realizada nos tópicos a seguir.

3.3 O hipertexto e a hipermídia: uma conexão interativa no ciberespaço

Ao estudarmos o artefato textual na perspectiva do hipertexto, reportamo-nos à concepção de que a linguagem humana – o código linguístico – é apenas um dos sistemas semióticos a serem considerados na produção de significados no âmbito das interações sociais.

Desse modo, informações verbais e não verbais poderão desempenhar igual importância no processo de significação, sinalizando um hibridismo semiótico, determinado pela assertiva de que o processamento textual desenvolve-se com a leitura integrada do texto verbal e do material visual, como fotografias, infográficos, desenhos, símbolos etc.

Na visão de Mozdzenski (2008), a leitura lacunosa poderá afetar a compreensão da unidade global do texto,

uma vez que os sentidos produzidos pelas diversas semioses que compõem o texto multimodal não são independentes entre si (...) “em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam”, o que vem a explicar a “multiplicidade de leituras” desses textos. (MOZDZENSKI, 2008, p. 22, aspas do autor)

Assim, o hipertexto representa uma teia não-linear que suscita múltiplas possibilidades de interação. Representa, então, “um conjunto de nós de significações interligados por conexões entre palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras etc.” (NOJOSA, 2007, p.74).

É, justamente, pensando na característica de convergência de linguagens do hipertexto que situamos a hipermídia. O seu conceito remete à noção das atividades midiáticas produzidas e circuladas pelo ciberespaço, oferecendo alternativas de cruzamento e interseção de diferentes manifestações de linguagens, o que enfatiza a sua natureza hipermodal²⁴.

No contexto da hipermídia há uma mudança na visão do interlocutor da mensagem de acordo com a forma clássica da comunicação, uma vez que há condições de este sujeito entender, dialogicamente, a informação por vários acessos, vários ângulos.

O poder de escolha é fortalecido, de modo que o ciberleitor conduz o caminho a ser seguido, interrompido, seguido novamente, dependendo de seus interesses. Neste sentido, as escolhas representam produções de significados, representam práticas sociais de ações discursivas dos ciberleitores. Os significados são gerados a partir de escolhas não aleatórias, mas motivadas socialmente, ampliando a sinergia do saber.

A linguagem da hipermídia contrapõe aquela em que recebemos as informações através da mídia tradicional, visto que pode nos oferecer caminhos na direção de leituras mais complexas do mundo, das notícias e/ou do dia-a-dia. Esta característica da cultura cibernética nos faz lembrar as palavras de Delcin (2005):

O clic aqui e ali abre novas janelas e novos espaços hipertextuais vão sendo descobertos, desdobram-se e potencializam a navegação em diversos mundos de significação através de links interativos, dinâmicos e amigáveis. O universo pode favorecer a racionalidade, a tomada de consciência e a autonomia, o conhecimento compartilhado, a sensibilidade, a criatividade e a formação de novos valores e, também, facilitar o desenvolvimento da imaginação, do diálogo do pensamento com o contexto e a abertura ao novo e ao criativo. (DELCIN, 2005, p. 66)

²⁴ “A Semiótica da Hipermodalidade foi concebida pelo professor de Educação da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, Jay Lemke, e com base nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida pelo linguista inglês Michael Halliday, para analisar a linguagem verbal. Para compreender a construção de sentidos e dar conta da integração de modalidades diferentes de linguagem do ambiente digital, Lemke também se vale dos conceitos que os professores de Educação da Universidade de Londres e de Ciências Humanas da Universidade de Sydney, Gunther Kress e Theo van Leeuwen, respectivamente, desenvolveram para a análise e compreensão da linguagem visual. Como esses dois autores também partem dos princípios teóricos de Halliday, Lemke desenvolve a Semiótica da Hipermodalidade tendo uma base teórica integrada dentro de uma mesma perspectiva funcional de linguagem. Essa perspectiva entende que a linguagem consiste de um conjunto de sistemas, cada um oferecendo ao falante/escritor uma gama de escolhas para a expressão de significados” (BRESSANE, 2007, p. 151).

Desse modo, através da não-linearidade e dos *links* podemos encontrar novas vozes ou novas versões de uma mesma notícia, podemos desenvolver uma consciência crítica dos veículos tradicionais e do domínio das informações (NOJOSA, 2007).

Como foi mencionado no tópico 3.2 – O ciberespaço e o hipertexto: a construção de sentido hipermodal – o hipertexto é uma linguagem híbrida e flexível. Esta definição possibilita-nos entender que a hipermídia proporciona ao ciberleitor assinalar os *links* que orientam suas escolhas de leituras no caminho do discurso eletrônico.

A natureza desse caminho constitui-se como multilinear, acarretando ao sujeito social que desenvolve interações por meio dos recursos disponibilizados pela *Web* a consciência de um ser com voz ativa. Esta consciência nos faz lembrar o posicionamento de Lévy (1999) quando destaca que, no âmbito da cibercultura, toda leitura torna-se um ato de escrita, ou seja, entra nesta relação a ideia de produtor e não, mecanicamente, receptor de informações.

3.4 Jornalismo *on line* e webjornalismo: o jornalismo na era digital

Para a sociedade atual, o uso das ferramentas tecnológicas tornou-se algo corriqueiro e, conseqüentemente, necessário. Estar familiarizado às práticas de letramento digital constitui uma condição recorrente às atividades diárias de sujeitos sociais, cujas ações estão permeadas pela utilização da tecnologia: de uma simples transação bancária ou do manejo de aparelhos móveis de telefonia à atividades mais particulares, como realizar pesquisas na *Internet* ou construir gráficos estatísticos através de recursos digitais.

De modo geral, seja para a realização de atividades simples ou complexas, comuns ou específicas, a tecnologia funciona decisivamente e oferece aos sujeitos de uma sociedade como a nossa – globalizada – recursos que suprem necessidades usuais e de comunicação/interação.

Assim, o surgimento da sociedade da informação se deu em consonância com as demandas que as novas tecnologias da informação e da comunicação inseriram nas atividades realizadas em contextos sociais.

Conforme Gasparetto Jr. (*et all*, 2002), o conceito de sociedade da informação refere-se a “um estágio de desenvolvimento social caracterizado pela capacidade de seus membros (cidadãos, empresas e administração pública) de obter e compartilhar qualquer informação,

instantaneamente, de qualquer lugar e da maneira mais adequada” (GASPARETTO JR., *et all*, 2002, p., 16).

No sentido de discutirmos sobre sociedade, tecnologia e jornalismo é que destacamos, na conjuntura atual, um suporte de ação comunicativa em que os profissionais da mídia têm “navegado” e encontrado “portos” globalmente situados.

Referimo-nos à prática do jornalismo no ciberespaço: um ambiente tecnológico e de essência caracterizada pelo rompimento de barreiras territoriais. O jornalismo digital define-se “como a disponibilização de informações jornalísticas em ambiente virtual, o ciberespaço, organizadas de forma hipertextual com potencial multimidiático e interativo” (PENA, 2008, p. 176).

Antes de apresentarmos a discussão sobre as especificidades do jornalismo digital, julgamos relevante discorrermos a respeito dos primórdios desta circunstância/alternativa de produção midiática que permeia as práticas jornalísticas do mundo contemporâneo.

3.4.1 Origens do jornalismo digital no Brasil

Os *sites* e/ou portais de conteúdo nasceram dentro das empresas jornalísticas. Alguns profissionais eram transferidos de redações tradicionais para as digitais, passando a lidarem com uma nova linguagem – a do hipertexto.

A necessidade de realizar uma formatação específica no campo do jornalismo digital, ou ciberjornalismo, foi logo enfrentada pelos profissionais da informação. O desafio estava – e ainda está – em adequar-se a esta nova realidade de alcance global de público. Em outras palavras, o ciberespaço começou a definir tendências de comportamentos editoriais.

Em 1995, o *Jornal do Brasil* inaugurou a sua *home page*²⁵ na *Internet*. Bastante rudimentar, a página era produzida por apenas três profissionais e trazia somente algumas notícias publicadas na edição do dia do jornal impresso. No ano seguinte, o *Jornal do Brasil* passou a publicar todo o conteúdo do impresso, além de criar um fórum de discussão como

²⁵ “Primeira página que aparece em um site ou página inicial de browser” (FERRARI, 2009, p. 99). “Browser: Programa utilizado para visualizar páginas na Web” (FERRARI, 2009, p. 96).

proposta de interatividade. Ainda no ano de 1995, a *Agência do Estado* e o jornal *O Globo* também criaram páginas na *Internet* que prestavam serviços como agências de notícias.

A partir de 2002, as agências nacionais especializadas em mídia eletrônica celebraram o *boom* de investimentos dos clientes, reforçando o *marketing* de suas marcas. Dentre estas agências citamos as páginas do *Yahoo!*, *MSN* e *AOL Time Warner*: “são portais com conteúdo variado, muita informação e atualização em tempo real. É esse formato que precisa ser dominado por quem almeja ser um editor Web” (FERRARI, 2009, p. 28).

Criada pelo engenheiro britânico Tim Berners Lee no Laboratório Europeu de Física de Partículas (CERN), a *Web*²⁶ constitui-se como o primeiro provedor de acesso comercial do mundo, permitindo que os usuários alcancem uma grande rede de contatos em escala global.

Com o crescimento da *Internet*, aumenta a concorrência no mercado de agências publicitárias e de notícias na *Web*. O surgimento dos portais gratuitos fez o número de internautas expandir. Ferrari (2009) mostra-nos que, segundo o IBOPE – março/2000, o número de usuários brasileiros interligados a rede mundial de computadores havia crescido 1,2 milhão em relação aos dois primeiros meses daquele ano.

Podemos destacar como fatores contribuintes para esse crescimento: o acesso gratuito ao mesmo conteúdo dos jornais impressos, a exploração de recursos multimidiáticos e a atualização, *on line*, dos portais, tornando-os dinâmicos e atraentes.

Com a intenção de visualizarmos o comportamento cronológico do avanço da *Internet* e de sua repercussão nas atividades midiáticas, apresentamos as Figuras 02.1 e 02.2 – Comportamento cronológico do avanço da *Internet* – extraídas de Ferrari (2009, p. 110-113).

²⁶ “World Wide Web (WWW): Significa, em inglês, teia de abrangência mundial. Também chamada de Web” (FERRARI, 2009, p. 103).

DA ARPANET AO BLOG

(Datas que marcaram a história da Internet)

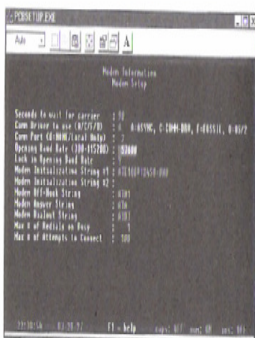
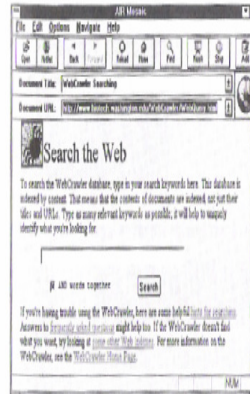
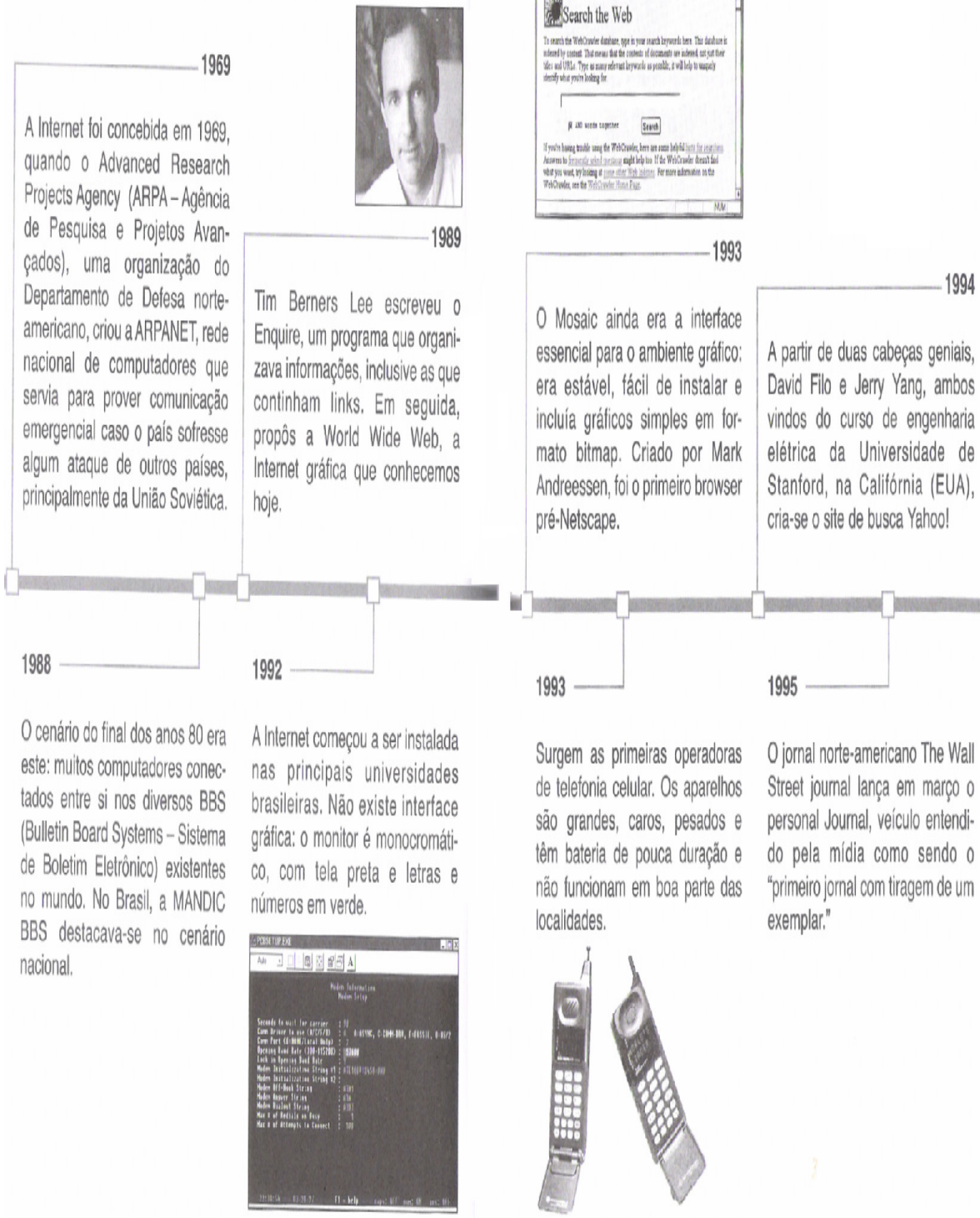


FIGURA 04.1 – Comportamento cronológico do avanço da *Internet*