

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eduardo Bruno Almeida dos Santos

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA DIANTE DO CENÁRIO
DE PROLIFERAÇÃO DAS *FAKE NEWS***

Maceió - AL
2020

EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA DIANTE DO CENÁRIO
DE PROLIFERAÇÃO DAS *FAKE NEWS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sob a orientação do professor Dr. Luís Paulo Mercado, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Maceió - AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S237d Santos, Eduardo Bruno Almeida dos.

Desafios na formação do jornalista diante do cenário de proliferação das fake news / Eduardo Bruno Almeida dos Santos . – 2020.

135 f. : il.

Orientador: Luís Paulo Leopoldo Mercado.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 119-124.

Apêndices: f. 125-129.

Anexos: f. 130-135.

1. Educação. 2. Jornalismo. 3. Fake news. 4. Ensino superior – Formação.
5. Tecnologia da informação e comunicação. I. Título.

CDU: 378.24



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA DIANTE DO CENÁRIO DE
PROLIFERAÇÃO DAS FAKE NEWS

EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS

Defesa de Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (UFAL)
Orientador

Prof. Dr. Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel (UFAL)
Examinador Interno

Profa. Dra. Maisa Gomes Brandão (ISG - PORTUGAL)
Examinadora Externa

Dedico esta dissertação à Malu, minha amada
filha e razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor que me conduz e que possibilitou que eu concluísse o mestrado.

Aos meus pais, João Batista e Glauênia Almeida, por me orientarem para o bom caminho.

À minha irmã, Platila Almeida, por compartilhar a distância esse sonho comigo.

À minha esposa, Janaina Alves, por ser minha principal incentivadora e por não permitir que eu desistisse no meio desta jornada.

À minha filha, Malu, por ser a inspiração para que eu vença os obstáculos da vida.

Ao meu orientador, professor Luis Paulo Mercado, exemplo de profissional e responsável pela retomada da minha vida acadêmica.

Aos professores que me auxiliaram neste percurso, em especial aos professores Auxiliadora Freitas, Cleide Jane e Fernando Pimentel.

Aos amigos que conquistei nesta jornada: Ithayse, Isvânia, Keity, Kelly, Lilian e Vanessa.

Aos amigos sempre presentes e grandes incentivadores: Rose, Eri, Belle, Teca e Paty Barros.

A todos aqueles que colaboraram com esta pesquisa.

Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos

(GALEANO, 1981, p. 17)

RESUMO

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm proporcionado significativas mudanças no modo de produção e compartilhamento de conteúdo, o que afeta diretamente o Jornalismo. Este estudo aborda os desafios na formação do jornalista, sobretudo, a partir da emergência de novos meios de comunicação e da proliferação de *fake news*. A pesquisa está fundamentada por Lévy (2017), Santaella (2018 e 2010), Ferrari (2018), D’Ancona (2018), Aparici (2012), Cloutier (2012), Prado (2011), Rodrigues (2009) e Recuero (2009). Este estudo teve como objetivo geral investigar a formação universitária do jornalista diante das mudanças geradas pelas TIC e pela proliferação de *fake news*. São objetivos específicos da investigação analisar o impacto das TIC na produção de notícias; discutir a produção e distribuição das *fake news*; investigar a formação universitária do jornalista; caracterizar as competências que são exigidas dos jornalistas diante deste novo cenário; e analisar o modelo de ensino adotado pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialmente a relação com as *fake news*. Esta pesquisa tem enfoque qualitativo, por buscar compreender o fenômeno analisado a partir da perspectiva de seus participantes, utilizando para tanto suas experiências, pontos de vista como forma de perceber subjetivamente a realidade. A abordagem da pesquisa adotada foi o estudo de caso para compreender o fenômeno analisado por meio da interpretação em contexto. O estudo foi desenvolvido com professores do curso de Jornalismo da Ufal, no Campus Maceió e utilizamos como instrumentos de coleta de dados análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo e entrevistas. São objetos de análise a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo e o PPC de Jornalismo da Ufal (UFAL, 2014), reestruturado no ano de 2014, com a proposta de se adequar às mudanças sofridas pela atividade no século XXI. Neste estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores do curso em questão. A análise dos dados foram consideradas a coleta de documentos e materiais e as entrevistas. No âmbito da coleta, foram consideradas observações gerais e observações enfocadas. No âmbito da análise, houve o confronto dos dados e das observações coletadas com a teoria fundamentada. Finalmente, no âmbito dos resultados, foram estabelecidas semelhanças e diferenças entre os dados coletados e identificadas as categorias, com seus significados e as suas relações. Nesta investigação, foram identificadas limitações de ordem física, lógica e de conteúdo nos laboratórios do curso, deficiências no planejamento para uso das TIC e incompatibilidades entre o que está contido no PPC e o que é apresentado em sala de aula, concluindo-se, portanto, que há limitações que dificultam a abordagem de temáticas como a Pós-Verdade e as *fake news*.

Palavras-chave: Jornalismo; *fake news*; educação; formação universitária.

ABSTRACT

The information and communication technologies have provided meaningful changes in the way of the content is produced and shared, which directly affects Journalism. This study addresses the challenges in the training of journalists, especially from the emergence of new media and the proliferation of fake news. The research is supported by Lévy (2017), Santaella (2018 and 2010), Ferrari (2018), D'Ancona (2018), Aparici (2012), Cloutier (2012), Prado (2011), Rodrigues (2009) and Recuero (2009). The general objective of this work is to investigate the university education of journalists in the face of the changes generated by ICT and the proliferation of fake news. Specific research objectives are to analyze the impact of ICT on news production; discuss the production and distribution of fake news; investigate the journalist's university education; characterize the skills that are required of journalists in the face of this new scenario; and to analyze the teaching model adopted by the Journalism Course at the Federal University of Alagoas, especially the relationship with fake news. This research has a qualitative focus, as it seeks to understand the phenomenon analyzed from the perspective of its participants, using their experiences, points of view as a way to subjectively perceive reality. The research strategy adopted is the case study, as this research seeks to understand the phenomenon analyzed through contextual interpretation. The work is developed with professors from the Journalism course at Ufal, at Campus Maceió, and we use as instruments of data collection documentary analysis of the Pedagogical Course Project of Journalism and interviews. The objects of analysis are Resolution CNE/CES nº 1, of September 27, 2013 (BRASIL, 2013), which institutes the National Curriculum Guidelines for the undergraduate course in Journalism and the PCP of Journalism at Ufal (UFAL, 2014), restructured in 2014, with the proposal to adapt to the changes brought by the activity in the 21st century. This work uses semi-structured interviews with teachers of the course in question. The analysis of the research data was divided into stages. Collection of documents and materials and interviews were considered. In the scope of the collection, general observations and focused observations were considered. Within the scope of the analysis, the data and observations collected were compared with the grounded theory. Finally, within the scope of the results, similarities and differences were established between the data collected and the categories were identified, with their meanings and their relationships. In this investigation, physical, logical and content limitations were identified in the course laboratories, deficiencies in the planning for the use of ICT and incompatibilities between what is contained in the PCP and what is presented in the classroom, concluding, therefore, that there are limitations on the approach of some topics such as Post-Truth and fake news.

Key-words: Journalism; fake news; education; university education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPA	<i>Advanced Research Projects Agency</i>
CBN	Central Brasileira de Notícias
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
COMPÓS	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação
COS	Comunicação Social
CTEC	Centro de Tecnologia
DAFN	Diretório Acadêmico Freitas Neto
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENECOS	Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
ICHCA	Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCN	<i>International Fact-Checking Network</i>
IFLA	Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecárias
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RAV	Sala de Recursos Audiovisuais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWW	<i>Word Wide Web</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	COMUNICAÇÃO NO SÉCULO XXI	17
	2.1 Jornalismo na era digital.....	21
	2.2 Características do jornalismo na era digital.....	25
	2.3 Redes sociais e difusão de informações.....	28
3	PÓS-VERDADE E <i>FAKE NEWS</i>	34
	3.1 Variações de <i>fake news</i>	38
	3.2 <i>Fact-checkin</i> : um novo caminho para o jornalismo.....	41
	3.3 Checagem de fatos no Brasil.....	45
	3.4 Ações para o enfrentamento às <i>fake news</i>	49
4	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO JORNALISTA	51
	4.1 Competências exigidas para a formação do bacharel em Jornalismo.....	55
	4.2 Saberes da formação do jornalista.....	60
	4.3 Formação do jornalista na era digital.....	63
5	METODOLOGIA	68
	5.1 Tipo de pesquisa.....	68
	5.2 Abordagem da pesquisa.....	69
	5.3 Local e sujeitos da pesquisa.....	70
	5.4 Coleta de dados.....	71
	5.5 Análise de dados.....	73
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	76
	6.1 Análise do PPC de Jornalismo.....	77
	6.2 Análise das entrevistas com professores do curso de Jornalismo.....	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
8	REFERÊNCIAS	119
9	APÊNDICES	125
10	ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

O Jornalismo, ao longo de sua história, valeu-se da tecnologia para ganhar o *status* de público e chegar às audiências de massa. No entanto, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), em especial nas duas últimas décadas, alterou de modo significativo a forma como os conteúdos são produzidos e, principalmente, disseminados.

A chamada *Web 2.0* possibilitou a construção colaborativa do conhecimento. De forma paralela, a informação passou a ser distribuída em uma velocidade cada vez mais rápida, por meio de redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *Snapchat* e, mais recentemente, por meio de aplicativos de mensagens como o *Whatsapp* e o *Telegram*.

Se por um lado as TIC contribuem com a disseminação de informações, por outro, favorecem a presença das chamadas *fake news*, notícias falsas em tradução literal para o português. Textos com conteúdos enganosos, imprecisos ou incorretos se multiplicam e têm provocado desinformação e, em alguns casos, colocado em risco a vida da população.

É neste cenário cada vez mais conectado pelas TIC que o jornalista se depara com a necessidade de adquirir habilidades até então não exigidas para a profissão. Seja com o propósito de identificar conteúdos falsos, seja para recuperar a credibilidade da profissão, cabe a ele assumir um papel que passa pela seleção, checagem e publicação da informação.

Esta pesquisa teve como motivação o fenômeno das *fake news*, sobretudo por seu elevado potencial de desinformação e pela possibilidade de interferência em processos políticos, econômicos, sociais e culturais, como observado durante a campanha que resultou na saída do Reino Unido da União Europeia, conhecido como Brexit, e pela última eleição presidencial nos Estados Unidos, ambas ocorridas no ano de 2016.

Diante das mudanças provocadas pelas TIC na atividade jornalística, este estudo buscou responder ao problema: como a formação universitária tem preparado jornalistas para lidar com este novo cenário, em especial com a proliferação das *fake news*?

Este estudo teve como objetivo geral investigar a formação universitária do jornalista diante das mudanças geradas pelas TIC e pela proliferação das *fake news*. Os objetivos específicos foram analisar o impacto das TIC na produção de notícias; discutir a produção e a distribuição das *fake news*; investigar a formação universitária do jornalista; caracterizar as competências que são exigidas dos profissionais da comunicação diante deste cenário; e analisar o modelo de ensino utilizado pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), em especial no que se relaciona com as *fake news*.

O estudo ganha relevância por abordar um fenômeno recente, pouco investigado e com literatura ainda em processo de construção. No entanto, também se destaca por buscar compreender como a formação universitária pode contribuir para diminuir os impactos das *fake news* a partir de um modelo concreto de ensino: o curso de graduação em Jornalismo, modalidade bacharelado, ofertado pela Ufal.

O estudo se mostrou viável à medida que estão disponíveis, em portais institucionais, documentos que permitem a análise do perfil esperado para egressos do curso de Jornalismo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); as disciplinas ofertadas na Ufal, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); além da possibilidade de entrevistas presenciais com professores que atuam na formação dos profissionais.

O momento em que o estudo aconteceu se mostrou oportuno, visto que a discussão sobre *fake news* vem ganhando espaço ao longo dos últimos anos. Em 2018, o tema provocou ampla repercussão durante a campanha eleitoral para Presidência da República do Brasil e foi objeto de debate por parte da sociedade, de pesquisadores, de profissionais da comunicação e despertou o interesse até mesmo da Justiça Eleitoral.

Neste estudo, partimos da hipótese de que as rotinas produtivas estão em processo de transformação e que, portanto, faz-se necessário um modelo de ensino que não apenas apresente as potencialidades das TIC, em um sentido exclusivamente técnico ou instrumental, mas que estabeleça uma inter-relação entre as mesmas e o fazer jornalístico de forma crítica e que possibilite a reflexão, como destacado por Rojas e Gutierrez (2012).

Nesta perspectiva, incluímos possibilidades e técnicas para apurar informações por meio das TIC, mas também indicamos a necessidade de compreensão de novas formas de produção e compartilhamento de conteúdos existentes nessa realidade.

Também partimos da hipótese de que os documentos que orientam a formação dos jornalistas podem não respaldar a investigação de fenômenos recentes como as *fake news*, visto que as DCN e o PPC de Jornalismo da Ufal foram instituídos, respectivamente, em 2013, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 2014, pela Ufal.

Consideramos como hipótese, ainda, que a estrutura física e humana disponibilizada pelas instituições formadoras nem sempre são adequadas para que os objetivos estabelecidos nos documentos institucionais sejam atingidos de forma efetiva, o que inclui desde a falta de equipamentos básicos, como computadores e programas específicos da área de estudo, até a ausência de corpo técnico e corpo docente para atender estas demandas.

O fenômeno das *fake news*, como explica Souza (2017), é uma realidade que ocorre não apenas no Brasil, mas que se prolifera ao redor do mundo, com consequências na política, na

economia, na cultura e com capacidade para influenciar decisões. O tema desperta o interesse de pesquisadores, que vêm se debruçando sobre suas características, seus canais de distribuição e suas consequências em uma sociedade cada vez mais conectada.

Sua proliferação está diretamente relacionada a uma mudança na forma de produção e distribuição de conteúdo, surgida com o que se convencionou denominar de *Web 2.0*. Santaella (2010), ao traçar um breve histórico do ciberespaço, lembra que enquanto os verbos característicos da *Web 1.0* eram disponibilizar, buscar, ter acesso e ler, na *Web 2.0*, as novas palavras de ordem são expor-se, trocar, colaborar em atividades de interação.

Essa realidade, marcada pela possibilidade de participação na produção de conteúdo, exige, segundo Lévy (2017), uma nova forma de compreensão tanto por parte de quem produz a informação quanto por parte de quem a consome. Para o autor, da mesma forma que a leitura de jornais e livros supunha uma alfabetização da população, faz-se necessário agora pensar em uma alfabetização na inteligência coletiva no âmbito do *médium digital*.

Souza (2017) afirma que, nessa nova esfera pública, a mídia não tem mais a hegemonia como formadora exclusiva de opinião numa época em que cada vez mais as redes sociais são preferidas pelo público como fonte de notícias.

Além da facilidade de produção e de compartilhamento de conteúdos, possibilitada principalmente pelas TIC, outro possível fator para o crescimento do número de *fake news* é o que se convencionou de “Era da Pós-Verdade”. A expressão “pós-verdade” é relativamente nova e foi incorporada ao *Oxford Dictionaries* em 2016, quando foi escolhida como o verbete do ano, embora sua origem nos remeta ao início da década de 1990.

De acordo com D’Ancona (2018), pós-verdade se refere às circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal. A utilização do termo cresceu, sobretudo, após o referendo britânico sobre sua permanência na União Europeia e após as últimas eleições norte-americanas, que elegeram o republicano Donald Trump como o 45º presidente dos Estados Unidos.

Santaella (2018) afirma que a produção de notícias falsas não é um fenômeno recente. De acordo com a autora, é possível identificar a produção e veiculação de notícias falsas desde a Grécia Antiga, com o propósito de influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos.

Deste modo, na Era da Pós-Verdade as notícias falsas ganharam uma nova forma de ser produzidas, disseminadas e interpretadas. De acordo com Santaella (2018), a partir da emergência da internet e da cultura digital e das redes sociais digitais, surgiram novos modos de publicar, compartilhar e consumir informações ou padrões editoriais.

Neste contexto, Rojas e Gutiérrez (2012, p. 59) defendem que “os meios públicos e privados estão imersos num inevitável processo de modernização”, que está transformando desde rotinas de trabalho a formas de arquivamento e produção de conteúdo, passando pelo ambiente de relações trabalhistas e pelo próprio conceito do profissional da informação.

Os autores destacam a necessidade de uma formação que inclua as novas exigências, sem se concentrar em um ensino exclusivamente técnico ou instrumental. De acordo com os mesmos, carências de conhecimentos podem resultar “no tratamento superficial dos conteúdos (...) quando não da incapacidade do jornalista de compreender, analisar ou interpretar o que está acontecendo com garantias mínimas de objetividade” (op. cit., p. 57). Para os autores citados, a revolução digital nas redações de mídia informativa exige uma nova proposta integral para a formação no âmbito comunicativo.

Mas, que proposta de formação é essa? Gandour e Tarquini (2017) nos dão uma pista, ao entrevistar o americano Steve Coll, reitor da Escola de Jornalismo da Universidade de Columbia. O gestor destaca que é necessário que os profissionais saiam da academia com capacidade de inter-relacionar áreas distintas de conhecimento, como a ciências de dados, a computação aplicada às redações e conheçam técnicas eficazes do jornalismo investigativo.

Esse modelo, no qual há uma interconexão de saberes, é defendido por Aparici (2012). Porém, segundo ele, ainda é muito comum no Brasil um sistema de ensino que privilegia o emissor e funciona semelhante a um veículo de comunicação de massa.

Para se chegar a essa metodologia de interconexão se faz necessária uma quebra de paradigmas, na qual as TIC se colocam em um ponto central, seja por se apresentarem como o canal de propagação dessa nova forma de desempenhar o jornalismo, seja por serem um meio facilitador de disseminação do conhecimento. Para Bravo e Coslado (2012), a interatividade que as TIC proporcionam gera novos modelos comunicativos e que estes modelos, por sua vez, geram novos modelos educativos e de aprendizagem.

A partir da interatividade que se cria pelos novos meios digitais, é possível se falar em uma aprendizagem compartilhada e social, que seria construída de forma colaborativa e que seria muito mais “significativa” e “motivadora” para uma geração que cresceu na cultura da interatividade e não apenas na da transmissão (BRAVO; COSLADO, 2012).

Acedo (2012), ao analisar este cenário, ressalta a necessidade de adaptação. Segundo ele, cada meio analógico precisou de uma necessária adaptação de seu público. Esse seria o caso também das novas mídias, que exigem uma adaptação ao meio digital.

Souza e Tessarolo (2017) destacam que, em uma sociedade na qual a tecnologia possibilita um volume cada vez maior informação, os profissionais da comunicação devem ser

responsáveis por um processo rigoroso de apuração. Para eles, o jornalista se posiciona como representante da população na filtragem e no processo de produção na busca pela verdade. Os autores defendem que o jornalista, como influenciador e formador de opinião, pode causar mudanças e despertar atitudes em determinados aspectos sociais.

Para que consiga cumprir essa função, pressupõe-se que a formação do profissional esteja comprometida não só com uma apuração rigorosa, apreendida por meio de técnicas, mas com o compromisso ético e social que a profissão requer. Num cenário de crescente proliferação de *fake news*, os jornalistas atuam como os mediadores da informação.

Conforme Rodrigues (2009), para que possam formar profissionais capazes de lidar com este novo cenário, os cursos de Comunicação Social devem considerar na formação de jornalistas: a necessidade de ir além da formação técnica; a combinação do jornalismo no meio digital com outras práticas profissionais; a capacidade do aluno para especificidades do webjornalismo; a formação do aluno diante da crescente presença da internet como fonte de informações para produção de reportagens.

É com base nestes pressupostos que o estudo opta pelo enfoque qualitativo. Busca-se compreender o fenômeno analisado a partir da perspectiva de seus participantes, utilizando para tanto suas experiências, pontos de vista e opiniões como forma de perceber subjetivamente a realidade. A escolha deste tipo de pesquisa também se justifica por abordar um tema com bibliografia em construção e por se debruçar sobre um grupo específico.

A estratégia de investigação adotada neste estudo foi o estudo de caso. A investigação buscou compreender o fenômeno analisado por meio da interpretação em contexto e retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. Além disso, buscou-se abordar os diferentes – e, às vezes, conflitantes – pontos de vista presentes em uma mesma realidade social.

O estudo foi desenvolvido com doze (de um total de treze) professores do curso de Jornalismo da Ufal, no Campus Maceió. A escolha destes participantes da pesquisa considera as características deste estudo, que investiga a formação do jornalista diante do cenário de mudanças provocadas pelas TIC na profissão.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados análise documental e entrevistas. Foram objetos de análise a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que institui as DCN para o curso de Jornalismo e o PPC de Jornalismo da Ufal, reestruturado no ano de 2014 (UFAL, 2014), com a proposta de se adequar às mudanças sofridas pela atividade no século XXI.

De modo complementar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Jornalismo da Ufal. A opção por entrevista semiestruturada se deu pelo fato das mesmas possibilitarem ao entrevistador certo grau de liberdade na definição de questionamentos, sem, no entanto, abandonar roteiro pré-definido. Também se justificou pela necessidade de aprofundamento dos temas desejados e previamente analisados.

A análise dos dados da pesquisa foi dividida em etapas. Foram consideradas a coleta de documentos e materiais e as entrevistas. No âmbito da coleta, foram consideradas observações gerais e observações enfocadas. Na fase da análise, houve o confronto dos dados e das observações coletadas com a teoria fundamentada. Finalmente, no contexto dos resultados, foram estabelecidas semelhanças e diferenças entre os dados coletados e identificadas as categorias, com seus significados e as suas relações.

Para a definição das categorias deste estudo - utilização das TIC nas disciplinas práticas; atualização lógica, física e de conteúdo dos laboratórios técnicos especializados; planejamento e adequação do uso das TIC para explorar potencialidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem; criação e manutenção de canal de comunicação na internet; e discussão sobre técnicas de enfrentamento às *fake news* - utilizamos informações constantes no PPC de Jornalismo. Em seu ponto 14, o PPC de Jornalismo prevê a forma pela qual as TIC devem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem e no processo de comunicação entre a comunidade que integra o próprio curso.

Para compreensão deste trabalho, esta pesquisa está estruturada em sete capítulos.

No segundo capítulo, denominado “Comunicação no século XXI”, são abordadas as mudanças provocadas pelas TIC nos processos comunicativos, em especial no jornalismo; são apresentadas e discutidas as características do jornalismo na era digital; e analisado como as redes sociais na internet se transformaram, ao longo deste século, em meios de difusão de informação que favoreceram a proliferação das *fake news*.

O terceiro capítulo, “Pós-Verdade e *fake news*”, discute o conceito de Pós-Verdade e como este fenômeno se relaciona com as *fake news*. São apresentadas variações de notícias falsas e debatidas formas de enfrentamento, como o *fact-checking* e processos educativos. Busca-se, neste contexto, apontar caminhos com base no jornalismo e na educação.

No quarto capítulo, “Formação universitária do jornalista”, são abordadas questões como as competências exigidas para a formação do bacharel em Jornalismo, os saberes que estão previstos nas DCN para a formação do jornalista e aspectos específicos da formação do jornalista na era digital, estabelecendo um recorte para o objeto de estudo.

A metodologia da pesquisa é apresentada no quinto capítulo. São destacados o tipo de pesquisa realizada: qualitativa; a abordagem que o levantamento propõe: estudo de caso; o local e os sujeitos da pesquisa: professores do curso de Jornalismo que atuam no Campus A.C. Simões, em Maceió; apresentada a forma de coleta de dados: entrevista semiestruturada; e os aspectos relativos à análise das informações que foram colhidas.

Os resultados obtidos através da análise do PPC de Jornalismo da Ufal e de entrevistas semiestruturadas são apresentados no sexto capítulo desta pesquisa. O texto apresenta as falas dos doze professores entrevistados e confronta as informações colhidas com a teoria e com as DCN, proporcionando o debate sobre a formação do jornalista na Ufal.

Nas considerações finais, retomamos conceitos apresentados ao longo da dissertação e apontamos incompatibilidades entre os documentos oficiais e a prática docente, como, por exemplo, o uso meramente instrumental das TIC, a falta de estrutura dos laboratórios que o curso de Jornalismo da Ufal dispõe, a falta de conhecimento sobre fenômenos como as *fake news*, a Pós-Verdade e o *fact-checking*. Apresentamos ainda a necessidade de atualização de documentos oficiais, como o PPC de Jornalismo e as DCN.

Espera-se, com este estudo, contribuir para a compreensão dos fenômenos da Pós-Verdade e das *fake news* e, em especial, com o processo educativo que envolve o uso das TIC. De forma específica, espera-se colaborar com o processo de formação universitária do curso de Jornalismo da Ufal, utilizado como estudo de caso nesta pesquisa.

2 COMUNICAÇÃO NO SÉCULO XXI

O século XXI é marcado por um modelo de comunicação que apresenta possibilidades de expressão pública, de interconexão e de acesso à informação sem precedentes na história da humanidade (LÉVY, 2017). O *médium digital*¹ tem substituído e, ao mesmo tempo, absorvido o sistema de mídias baseado em jornais, rádio e televisão, o que proporciona uma transformação radical da esfera pública e acarreta profundas consequências políticas.

Se no século XX nos deparávamos com um número relativamente pequeno de fontes de informações destinadas a uma massa de receptores, hoje observamos a multiplicação de plataformas para redes sociais digitais, blogs e sites, o que permite a qualquer um criar e disseminar conteúdos, de forma praticamente gratuita, para quaisquer outros usuários, e altera o papel de emissor e de receptor em um processo ininterrupto (SANTAELLA, 2018).

Enquanto a estratégia de comunicação do século XX estava concentrada na emissão e era exercida por quem possuía o poder informacional, o modelo que se consolida no século XXI é negociado, no qual emissor e receptor constroem significados simultâneos. À medida que a convergência tecnológica passou a unir comunicação, informática e telecomunicações, a chamada comunicação de massa, direcionada para aglomerados de pessoas, foi substituída por uma nova forma de organização social, com redes de informação (SILVA, 2015).

Conforme Silva (2015) esta revolução digital teve início no período da Guerra Fria, mais especificamente em meados dos anos de 1960, quando a americana *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), agência vinculada ao Departamento de Defesa dos Estados Unidos, desenvolveu um sistema em rede chamado *ARPAnet*. O principal objetivo deste sistema em rede era interligar universidades do país para compartilhamento de informações.

No entanto, Souza e Malcher (2008) ressaltam que, no final da década de 1970, a *ARPAnet* havia se expandido de tal modo que o seu protocolo de comutação de pacotes era insuficiente para atender ao número de máquinas que poderiam estar conectadas. Em 1986, a Fundação Nacional de Ciência desenvolveu então uma rede de computadores, conectando pesquisadores dos Estados Unidos por meio de grandes centros de informática e, em 1989, Tim Berners Lee desenvolveu o *World Wide Web* (www), considerado um sistema hipertexto para documentação. Em 1993, surge o primeiro navegador com interface gráfica: o browser Mosaic. “Em 1996, já existiam 56 milhões de usuários no mundo, e no final de 2005, mais de 1 bilhão

1 *Medium digital* é o termo utilizado por Lévy (2017) para designar os conjunto de meios digitais. *Medium* é o plural da expressão em latim *media*.

de usuários”, ressaltam as autoras ao comentar sobre a rápida expansão da internet no mundo (SOUZA; MALCHER, 2008).

No Brasil, a internet surge nas universidades no ano de 1991, por meio da Rede Nacional de Pesquisa, e em 1994 a Embratel inicia o serviço comercial de acesso à internet. Somente no ano 2000 surgem provedores de acesso gratuito e, a partir daí, a conexão em banda larga via satélite. A conexão sem fio no Brasil remete ao ano de 2004 e, em 2007, o número de usuários de internet no Brasil chega a 44,9 milhões (SOUZA; MALCHER, 2008).

O surgimento da internet possibilitou a difusão de informação de forma mais rápida e interativa (RECUERO, 2009), criando novos canais e uma pluralidade de informações. Essas características foram intensificadas pelo aparecimento de ferramentas de publicação pessoal, que, com o passar dos anos, deram força e ampliaram a capacidade de divulgação.

Mas, embora o surgimento e desenvolvimento da internet nos remeta às três últimas décadas do século XX, como resultado de “uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural” (PRADO, 2011, p. 9), é somente a partir dos anos 2000 que tem início uma mudança de paradigma na comunicação, com a multiplicação de acessos portáteis e a incorporação de mídias sociais.

De acordo com Santaella (2010), nos primeiros anos do século XXI, mudanças céleres se processaram no universo digital, provocando a multiplicação das tecnologias móveis e permitindo o acesso a informações e conexão entre usuários de qualquer lugar.

Além disso, conforme Lévy (2017), após o estouro da bolha do ano 2000, o *médium digital* foi enriquecido com a Wikipédia, em 2001; com a blogosfera, em 2002; com as ferramentas de *bookmarking*, em 2003; com o *Facebook* e o *Flickr*, em 2004; com o *YouTube*, em 2005; com o *Twitter*, em 2006, e com outras redes sociais digitais, o que possibilitou a democratização da liberdade de expressão e de associação, como podemos observar:

Não apenas as distinções entre imprensa, rádio e TV se atenuaram (em virtude do caráter multimídia do *médium digital*), mas também os sites das mídias clássicas se misturaram e se interconectaram progressivamente à blogosfera e às mídias sociais para participar do *ecossistema* algorítmico. Os aplicativos (os famosos *apps*) para *smartphones* e *tablets*, as redistribuições pelos múltiplos canais interpessoais do *Facebook* e do *Twitter*, os metadados (*tags*, *hashtags*, *likes* etc.) acrescentados pelos internautas às informações recebidas, todos esses fenômenos contribuem para construir uma mídia ubiqüitária, hipercomplexa e fractal, que cada um, *nolens volens*, contribui para esculpir, orientar e utilizar a sua maneira (LÉVY, 2017, p. 31).

Essa mudança na forma de expressão foi possível graças a três fatores: econômico, técnico e institucional. O fator econômico está ligado à possibilidade de publicação de conteúdo (textos, imagens, áudios, vídeos) para uma audiência planetária a um custo zero ou muito baixo,

diferentemente do que acontece com as publicações em outras mídias, que exigem do emissor um custo elevado para sua produção e veiculação (LÉVY, 2017).

O aspecto técnico diz respeito à possibilidade de utilização de ferramentas digitais de comunicação sem a necessidade de aquisição de competências específicas, como linguagem de programação ou em formato HTML, o que, naturalmente, dificultaria as possibilidades de uso por parte dos envolvidos neste processo e limitaria a liberdade de expressão.

Por fim, o aspecto institucional diz respeito ao fato das publicações não necessitarem da avaliação de editores, produtores ou diretores que gerenciavam as antigas mídias. Os filtros que existem em um sistema tradicional de mídia deixam de existir. Ou seja, há uma perda paulatina do monopólio dos mediadores da informação e culturais tradicionais, o que não significa necessariamente o fim imediato de sua influência (LÉVY, 2017).

Do ponto de vista da liberdade de escuta, Lévy (2017) ressalta que o cidadão dispõe atualmente de mecanismos para selecionar com precisão suas fontes de informação, em um cenário variado e de quase todos os pontos do planeta. De acordo com ele, essa seletividade pode se colocar à disposição tanto da exploração da diversidade de pontos de vista como da concentração exclusiva de atenção em uma determinada fonte de informação.

O internauta, conforme Lévy (2017), passa a ter acesso a informações disponíveis em agências de notícias, mas, ao mesmo tempo, contato direto com os autores e comentaristas da atualidade, o que, na visão do autor, reduz privilégios objetivos dos jornalistas tradicionais enquanto mediadores da informação e gera um novo modelo de associação. Para o autor, condicionado pelo *médium digital*, o espaço público do século XXI se caracteriza, então, não apenas por uma liberdade de expressão crescente, mas também por uma nova possibilidade de escolha das fontes de informação, assim como por uma nova liberdade de associação.

De acordo com Aparici (2012), a chamada web 2.0 “modificou as regras do jogo” ao possibilitar a construção colaborativa do conhecimento coletivo, a partir de ações individuais e grupais de comunicação. Conforme o autor, a partir da web 2.0, a relação comunicativa que se estabelece é de todos para todos, criando uma infinidade de conexões.

Neste modelo de comunicação apontado por Aparici (2012), não há uma delimitação clara entre o papel de emissor e receptor. Pelo contrário, é o que Cloutier (2012) classifica de modelo *Emerec* de comunicação (do francês, *émetteur/receptor*, emissor/receptor).

O modelo *Emerec* é estruturado a partir do pressuposto de que existe uma relação de igualdade entre os participantes do processo comunicativo: os emissores são receptores e os receptores são também emissores das informações, em um processo de retroalimentação. De

acordo com esta teoria, os *emerecs* entram em contato com um ou mais de um *emerec*, através de qualquer meio, para estabelecer inter-relações entre igual em um sistema aberto.

Essa nova forma de participação na esfera pública do século XXI, no entanto, exige competências “mais refinadas” do que a participação na antiga esfera pública, baseada em um sistema de mídias unidirecionais. Para Lévy (2017, p. 32), “da mesma forma que a leitura de jornais e de livros supunha uma alfabetização da população, é preciso agora pensar em uma alfabetização na inteligência coletiva no âmbito do médium digital”, garantindo uma conduta ativa e, ao mesmo tempo, responsável dos participantes deste processo.

A alfabetização a qual Lévy (2017) se refere tem como principais objetivos capacitar os participantes dessa nova esfera pública a estabelecer prioridades; selecionar fontes; filtrar a informação com base em sua qualidade; e categorizar e classificar dados, colocando fim aos privilégios do que ele classifica como “elite” responsável por essas ações. Neste cenário, os participantes da esfera pública não são apenas atores, mas potenciais editores, bibliotecários, curadores e críticos, que, por meio de suas ações, orientam outros participantes.

Neste sentido, Santaella (2018) afirma que a formação educacional é a “chave” para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos usuários interrogarem a precisão de uma informação e questionarem visões extremistas, violências simbólicas e brincadeiras ofensivas. Para a autora, a educação para e nas mídias deve estar inserida em ambientes de formação em seu sentido mais amplo, para que possam desenvolver a sensibilidade, a alteridade e a ética.

Conforme Santaella (2018) saber em quais fontes podemos confiar é um princípio básico da educação midiática. A autora defende ser necessário encorajar o pensamento crítico sobre quem está publicando e quais as parcialidades que podem estar presentes nos conteúdos. De acordo com ela, é preciso tornar as pessoas capazes de prestar atenção às mais diversas perspectivas que se apresentam em uma paisagem comunicacional.

A educação midiática, na visão de Santaella (2018), caberia à coletividade. Apesar do relevante papel desempenhado pelos setores educativos, caberia à sociedade civil engajar um número cada vez maior de setores, projetos e participantes em ações que busquem gerar um ambiente que promova a participação responsável no processo comunicacional.

Este cenário de mudanças na comunicação no século XXI também exige uma nova postura dos jornalistas. Rodrigues (2009, p. 75) afirma que “já é lugar-comum dizer que o jornalismo não é mais o mesmo após a chegada da internet”. De acordo com a autora, faz-se necessário compreender que os novos dispositivos, linguagens e rotinas de trabalho que foram introduzidos a partir dos anos 2000 exigem uma nova qualificação profissional. Esta temática será abordada com mais profundidade ao longo dos próximos capítulos.

No mesmo sentido, Rojas e Gutiérrez (2012, p. 59) afirmam que, ao longo dos últimos anos, os meios de comunicação públicos e privados estão imersos em um inevitável processo de modernização tecnológica, que transforma “as rotinas de trabalho, os sistemas de gravação, arquivamento e produção de conteúdos, o ambiente de relações trabalhistas e o próprio conceito de profissional da informação” e provoca uma revolução na profissão.

Discutir essas novas habilidades, porém, requer a compreensão do caminho trilhado pelo jornalismo na era digital, suas principais características e os impactos que novas formas de sociabilidade provocaram nos processos comunicativos.

2.1 Jornalismo na era digital

A relação entre jornalismo e tecnologia não é, necessariamente, recente. Ao contrário, se nos debruçarmos sobre sua história, veremos que a evolução da profissão está diretamente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. É por meio da tecnologia que o jornalismo ganha *status* de público e consegue chegar a audiências de massa, garantindo a transmissão rápida e perceptível de informações (DEUZE, 2006).

Com o que se convencionou denominar de 3ª Revolução Industrial, inaugurou-se uma nova Era da Comunicação, que é marcada pela circulação de informação em meio digital e presença de diferentes meios de comunicação no espaço virtual, originando assim um novo formato: o jornalismo digital (SOUZA; MALCHER, 2008).

Essa relação fica evidente quando traçamos um panorama das mídias que dominaram o cenário da comunicação ao longo dos séculos. Para Deuze (2006, p.3):

se olharmos para a história da tecnologia na comunicação social, poderíamos afirmar que o século XIX está ligado à (aparição, crescimento e solidificação da) imprensa escrita, o século XX está ligado à radiotelevisão e o século XXI muito provavelmente irá ligar-se às plataformas multimídia digitais (sem fios). O jornalismo tem-se profissionalizado e evoluído de acordo com isto, desenvolvido especializações impressas (jornais e revistas), em rádio e televisão, bem como no jornalismo digital.

Ou seja, conforme Deuze (2006), o jornalismo digital se distingue funcionalmente de outros tipos de jornalismo por meio de sua componente tecnológica “enquanto factor determinante em termos de definição (operacional)”, como anteriormente aconteceu nas áreas da imprensa, do rádio e da televisão. A tecnologia seria determinante nesta diferenciação.

De acordo com Deuze (2006), o jornalista que atua em uma mídia online tem que fazer escolhas quanto ao(s) formato(s) adequado(s) para contar uma história (multimídia), tem que analisar quais as melhores opções para o público responder, interagir ou configurar a narrativa e pensar em formas de conectar o artigo a outros artigos, arquivos e recursos.

Neste sentido, Rasêra (2010) sugere a utilização da expressão jornalismo digital para designar a utilização de tecnologias digitais para pesquisar, produzir e distribuir informações para um público informatizado. No entanto, é possível encontrar expressões como jornalismo online, jornalismo na web, webjornalismo e até mesmo jornalismo eletrônico como sinônimos de jornalismo digital, conforme poderemos observar durante esta seção.

Para Rasêra (2010, p. 4) o jornalismo digital pode “extrair as melhores coisas das mídias tradicionais (jornais, revistas, rádio e televisão), e ‘reembalar’ em um produto novo e único carregando os aspectos positivos das mídias já existentes”. Segundo a autora, poucos seriam os aspectos negativos que a nova mídia carregaria consigo.

Desde 1994, quando foi ao ar nos Estados Unidos o primeiro jornal online, a internet se transformou em uma plataforma para todos os meios de comunicação. Segundo Rodrigues (2009, p. 19), “independente do formato original – texto, áudio ou vídeo -, a indústria de notícias estendeu sua atuação para o ambiente web”, o que provocou alterações nas rotinas de trabalho e impôs exigências de novas qualificações.

Conforme Rodrigues (2009), desde então, a produção e distribuição das notícias em rede revolucionaram a trajetória do jornalismo e as rotinas dos jornalistas e as empresas de comunicação passaram a investir no desenvolvimento de suas relações com o novo meio.

Ao traçar um panorama histórico, Mielniczuk (2001) aponta três fases do jornalismo na web: a primeira delas é marcada pela reprodução de parte de grandes jornais impressos, que buscavam ocupar espaço na internet. As páginas, conforme a autora, eram atualizadas, em média, a cada 24 horas, e se limitavam à cópia de uma ou duas matérias em cada edição.

Mielniczuk (2001) classifica essa fase como fase da transposição e destaca que a rotina de produção das notícias estava, totalmente, atrelada a de veículos impressos. Segundo a autora, nesta fase, não havia preocupação com uma possível forma inovadora de apresentar as narrativas jornalísticas. A preocupação estava restrita apenas em ocupar o novo espaço que surgia sem tratá-lo como um meio que apresenta características específicas.

Neste sentido, Prado (2011, p. 29) afirma que o webjornalismo foi “implementado a partir da segunda metade dos anos 1990; porém apenas no final da década é que se estabeleceu de forma abrangente, detectando um verdadeiro boom”. A autora estabelece um paralelo entre as gerações da internet (sobretudo entre a 1ª e a 2ª gerações) e o webjornalismo, na tentativa de apontar um pensamento linear sobre a produção de notícias na rede.

De acordo com Prado (2011), a fase conhecida como web *1.0*, que compreende o período entre o surgimento da internet e o final do século XX, é marcada principalmente pela publicação

de conteúdo. Neste período, não havia a produção de conteúdo específico para o novo meio, apenas a reprodução do material de outras mídias de um mesmo grupo.

As limitações impostas pela tecnologia impactavam a apresentação da informação em seus mais diversos aspectos: design, número de páginas e volume de informação, além da quantidade e da qualidade das fotografias utilizadas, conforme descreve Prado (2011, p. 31):

Primeiro a versão impressa foi sendo transposta para a internet, algo apenas como conversão de uma plataforma de mídia para a outra. Começou aos poucos também, entravam apenas os “abres” de página. O design era muito simples, digamos até simplório, e, em comparação aos dias de hoje, era de um leiaute muito feio. Além disso, ele vinha com as “subs”, e só mais para a frente foram entrando as matérias das outras páginas. As fotos, pesadas até então, eram publicadas pequenas, e no início nem todos tratavam o peso da foto para melhorar o tempo decorrido para visualizá-las.

Nesta fase, os jornais não tinham sua versão integral publicada na rede. Era veiculado na internet aquilo que os veículos de comunicação e seus editores consideravam as principais matérias e que, portanto, mereceriam destaque. Além disso, a informação não era atualizada ao longo do dia, confrontando com a ideia vigente de informação em tempo real.

A segunda fase, conhecida como a da metáfora, surge quando, atrelados ao impresso, os produtos começam a apresentar experiências na tentativa de explorar as características oferecidas pela rede. De acordo com Mielniczuk (2001), embora ainda ligados a um veículo estático, surgem os primeiros links para chamadas de fatos que ocorreram entre as edições.

Esta fase está relacionada ao desenvolvimento dos recursos ofertados pela internet. A classificação como metáfora está ligada ao fato de que os impressos serviam como referência para a elaboração dos produtos, ou seja, ao passo em que utilizavam o modelo como âncora, as novas publicações começavam a explorar os recursos oferecidos pelo meio digital.

Por fim, a terceira fase nasce com o surgimento de iniciativas empresariais e editoriais voltadas exclusivamente para o ambiente web. Mielniczuk (2001) afirma que as páginas que surgem vão extrapolar a ideia de simples versão de impresso na internet e fazem uso das potencialidades que a plataforma oferece aos profissionais e aos usuários.

Mielniczuk (2001) aponta a utilização de recursos multimídia, como animações e sons; de recursos de interatividade, como enquetes e fóruns de discussão; ou ainda opções de configuração dos produtos de acordo com as preferências de cada usuário.

Conforme Mielniczuk (2001), faz-se necessário pontuar que essa classificação tem como propósito facilitar a compreensão sobre o processo de evolução do jornalismo na web. No entanto, segundo a autora, não se trata de uma divisão estanque do tempo e as três fases

indicadas não são excludentes entre si. Logo, é possível que em um mesmo período de tempo sejam encontradas publicações com características pertencentes a diferentes gerações.

O contexto da cultura digital² e das redes atravessa, há alguns anos, uma etapa transformadora. Para Prado (2011), a convergência de mídias, a utilização da web como plataforma e o surgimento de tecnologias que estimulam o compartilhamento de dados são características desse novo período. O jornalismo desenvolvido nesta fase da internet, que é conhecida como web 2.0, é marcado fortemente pela colaboração, com a criação de redes de relacionamento e o compartilhamento de dados entre os seus usuários, conforme ressalta:

A primeira fase – web 1.0 – é a da publicação, com browser, portais sites, home pages, linguagem HTML, e-mail, livros de visita, fóruns, chats, álbuns de fotos, os primeiros sistemas de busca etc. A segunda fase é a da cooperação, com redes de relacionamento, blogs, marketing viral, social bookmarking (folksonomia), webjornalismo participativo, escrita coletiva, velocidade e convergência (PRADO, 2011, p. 182).

No mesmo sentido, Primo (2007) afirma que a web 2.0 altera a forma de produção, organização e compartilhamento de conteúdos na web. Segundo o autor, esta nova geração de serviços online se caracteriza por potencializar formas de publicação e de compartilhamento e se refere não apenas a uma combinação de técnicas de informática, mas a um determinado período tecnológico, com o seu respectivo conjunto de inovadoras estratégias mercadológicas e processos de comunicação mediados por meio do computador.

Conforme o autor citado, a web 2.0 apresenta repercussões sociais importantes, que “potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática”, ou seja, favorece o surgimento de um novo paradigma para a comunicação (op. cit., 2007, P. 1).

Para Primo (2007), se na primeira geração da web, os sites eram trabalhados como unidades isoladas, eles passaram a adotar uma postura integrada de funcionalidade e conteúdo a partir da web 2.0. Além do evidente aspecto tecnológico, o autor aponta a importância das interações sociais que foram incorporadas pela tecnologia ao passar dos anos.

Para Rodrigues (2009), buscar definições para a prática do jornalismo online é tentar definir um modelo de comunicação que abrange desde grandes portais de notícias até as experiências mais recentes de jornalismo em 140 caracteres, que se utilizam de ferramentas de microblogs, passando por sites agregadores de RSS e blogs, no que a autora classifica como uma gama tão variada quanto avessa a determinações e delimitações.

2 Cultura digital ou cibercultura é o termo usado por Santaella (2010) e adotado por Prado (2011) para designar o paradigma sociocultural que emerge nas redes.

Neste cenário de novas experiências para a prática jornalística, os jornalistas, segundo Rodrigues (op. cit.), vêm perdendo o controle da informação, pois nele o leitor pode buscar informações em outras fontes; ganham instrumentos de vigilância em relação ao trabalho do profissional de jornalismo; há uma mudança no conceito de direito autoral, que orientava a propriedade de texto, áudio e vídeo; há a multiplicação de experiências de produção de novos conteúdos por parte dos próprios leitores; o ambiente web traz um novo conceito de notícia, que é transformado em um processo contínuo de informação; e há uma alteração radical nas funções dos profissionais da área, provocada pela convergência das mídias.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Aparici (2012) aponta que a web 2.0 faz com que cada cidadão possa agir como um meio de comunicação. Neste cenário, as redes sociais ganham relevância, porque, de acordo com ele, os cidadãos se organizam em redes para a construção de espaços para o conhecimento e para oferecer contrainformação.

De acordo com o autor citado (op. cit.), esta mudança de paradigma na comunicação faz com que sejam disseminados conteúdos que, normalmente, não seriam apresentados nos grandes meios de comunicação. Segundo Aparici (2012), essas publicações geram novas representações da realidade, que podem entrar em conflito com a grande mídia.

2.2 Características do jornalismo na era digital

O jornalismo adquire características peculiares na era digital, que vão diferenciá-lo da imprensa escrita, do rádio e da televisão. Na tentativa de sistematizar conceitos, autores como Palácios (2003), Souza e Malcher (2008) e Prado (2011) apontam elementos que estão presentes no conteúdo que é desenvolvido especificamente para o ambiente digital.

De acordo com Palácios (2003), são elementos comuns ao jornalismo na era digital a multimídia/convergência; a hipertextualidade; a personalização; a instantaneidade, que possibilita a atualização contínua; a memória; e a interatividade. Prado (2011) acrescenta ainda a hipermobilidade e a transmídia, conceitos apreendidos de outros autores.

Embora estas características estejam presentes no jornalismo que se pratica na web, Palácios (2003) ressalta que não há um formato “canônico” ou que possa ser considerado mais avançado ou mais apropriado para a era digital. O autor destaca que há experimentos diversos em curso, o que sugere uma multiplicidade de formatos. Estes formatos podem vir a se complementar eventualmente e possibilitam a exploração de várias das características das TIC. Ou seja, para ele, estão em andamento formatos incipientes e experimentais.

Multimídia ou convergência é definida por Palácios (2003), no contexto do jornalismo, como sinônimo de convergência de formatos de mídias tradicionais. É entendida

como a fusão de imagem, texto e som na narração do fato jornalístico. Esse processo se torna possível, segundo o autor, devido ao processo de digitalização da informação e sua circulação em múltiplas plataformas e suportes, em um contexto de complementaridade.

Canavilhas (2001) adverte, no entanto, que para utilizar um conteúdo multimídia não basta apenas juntar à notícia elementos multimídia. Conforme o autor, a mera junção desses recursos pode criar redundância e até mesmo causar ruído. Faz-se necessário, segundo ele, estruturar a informação de modo que ela possibilite uma exploração pessoal pelo leitor.

Já hipertextualidade pode ser entendida, para Palácios (2003), como a interconexão de textos através de links. Ou seja, a partir de um texto noticioso, é possível fazer referências para outros textos complementares ou ainda para fotos, sons, vídeos, animações ou ainda para outros sites que apresentem relação com o assunto abordado, com o material de arquivos de jornais ou com qualquer outro conteúdo que possa agregar informações ao texto principal.

No mesmo sentido, Souza e Malcher (2008) destacam que a hipertextualidade é a possibilidade de ligar conteúdos com informações complementares, proporcionando, assim, uma navegação não linear e transferindo para o usuário o poder de escolha sobre aquilo que ele vai ler e em qual momento acontecerá esta leitura.

Mielniczuk (2001) ressalta que a hipertextualidade é uma característica específica do jornalismo desenvolvido em meios digitais e que não pode ser encontrada em outros formatos, como impressos, no rádio ou na televisão. Os links que podem ser disponibilizados por meio de hipertextos contribuem com a pluralidade de informações em uma notícia.

Segundo Palácios (2003), por customização de conteúdo ou personalização pode-se compreender a possibilidade de configuração dos produtos jornalísticos de acordo com os interesses de quem acessa o conteúdo. Para o autor, a customização ou personalização pode ser interpretada como sinônimo de individualização do conteúdo.

Neste sentido, Souza e Malcher (2008) afirmam que a customização é a possibilidade oferecida ao usuário de configurar os assuntos jornalísticos de acordo com seus interesses pessoais. De forma complementar, Mielniczuk (2001) lembra que há sites, como o da *Cable News Network* (CNN), que permitem a pré-seleção de assuntos, bem como a hierarquização, e até mesmo a escolha do formato de apresentação visual quando a página de abertura é carregada, caracterizando, assim, um processo de customização das informações.

Instantaneidade, conforme Palácios (2003), é a rapidez de acesso, que, combinada com a facilidade de produção e de disponibilização, possibilitam agilidade de atualização do material nos jornais online. Essa característica, segundo o autor, possibilita a quem acessa o conteúdo acompanhamento contínuo em torno dos assuntos de maior interesse.

Memória é a característica que se relaciona com a capacidade de armazenamento das informações online. No meio digital, a acumulação de dados é mais viável do ponto de vista técnico e econômico do que em outras mídias. Portanto, de acordo com Mielniczuk (2001), o volume de informação produzida é potencialmente muito maior no jornalismo online, o que provoca efeitos tanto quanto à produção quanto à recepção de informações.

Interatividade é a característica, segundo Palácios (2003), que permite ao leitor sentir-se diretamente parte do processo jornalístico. De acordo com o autor, esta participação pode acontecer de diversas maneiras. Ele cita, por exemplo, a própria navegação feita pelo leitor, por meio de hipertextos; a troca de e-mails entre leitores e jornalistas, por meio da disponibilização da opinião do leitor e os fóruns de discussões ou comentários.

De acordo com Canavilhas (2001, p. 2), “numa sociedade com múltiplas fontes de informação e crescente espírito crítico, a possibilidade de interação direta com o produtor de notícia ou opiniões é um trunfo a explorar pelo webjornalismo”. O autor lembra que em um jornal impresso tradicional, por exemplo, o leitor que discorda de determinada ideia acaba limitado a enviar uma carta para a redação e aguardar a sua publicação em edição seguinte, quando não tem que recorrer ao sistema Judiciário para que isso ocorra.

Já no jornalismo praticado em meios digitais, isso não acontece. Canavilhas (op. cit.) ressalta que a própria natureza do meio permite que o leitor interaja de imediato, seja através do endereço eletrônico do jornalista, seja por meio de comentários. Para o autor, a informação publicada por jornais online deve ser compreendida como um tiro de “partida”.

Mais recentemente, observamos a incorporação gradativa das redes sociais digitais ao texto jornalístico, o que merecerá atenção especial ainda neste capítulo. Essa forma de interação por meio de redes sociais permite estabelecer relações com a máquina, com a própria publicação e com outras pessoas, no que Palácios (op. cit.) chama de multi-interativo.

De acordo com Rodrigues (2009), as características apontadas por Palácios (op. cit) correspondem a possibilidades tecnológicas que a internet oferece. No entanto, para a autora, isso não significa que há determinismo tecnológico na prática do jornalismo online. Segundo Rodrigues (op. cit., p. 17), “as transformações da vida contemporânea não são resultado da tecnologia, mas das exigências de flexibilidade administrativa da economia, das demandas de liberdade individual e de comunicação aberta e dos avanços das telecomunicações”.

Prado (2011) ratifica as características do jornalismo online apontados por Palácios (op. cit.), inclusive suas definições conceituais. No entanto, a autora acrescenta duas outras propriedades: hipermobilidade e transmídia, que não são abordadas pelo autor.

O conceito de hiper mobilidade, segundo Prado (2011), está relacionado à união entre a mobilidade física e a mobilidade virtual, ou seja, a união entre a capacidade de locomoção e a capacidade de mobilidade comunicacional. Este conceito de hiper mobilidade nos remete às ideias de comunicação ubíqua, desenvolvidas em profundidade por Santaella (2010).

Por ubiquidade, Santaella (2010) compreende a capacidade de coincidência entre o deslocamento e a comunicação, ou seja, quando o usuário segue a se comunicar mesmo em processo de deslocamento. Segundo a autora, este termo não é sinônimo de mobilidade, mas designa, em sentido estrito, o compartilhamento simultâneo de vários lugares. A ubiquidade está intimamente ligada ao desenvolvimento dos dispositivos móveis.

Já o conceito de transmídia se refere à possibilidade de uma história ser contada em mais de uma plataforma, o que não se confunde com multimídia. Neste caso, a história tem início em uma plataforma e ganha desdobramentos em outras, como TV, celular e games, e, de acordo com Prado (op. cit.), ganha contribuição de novos textos não lineares de autoria colaborativa, o que gera outros sentidos para a informação original.

Sobre a cultura de convergência, Jenkins (2009) afirma que um conteúdo pode ser abordado de forma complementar por diferentes linguagens, dependendo da plataforma que for escolhida. Conforme o autor, um mesmo fato pode chegar até um indivíduo por meio de diversas mídias, o que implica em formas distintas de entendimento do fato.

2.3 Redes sociais e difusão de informações

O surgimento da expressão redes sociais nos remete a meados do século XX, quando J. A. Barnes utiliza o termo em uma comunicação realizada em 1953. À época, a expressão foi utilizada para descrever como noções de igualdade de classes eram percebidas e de que modo os indivíduos se utilizavam de laços de parentesco e de amizade.

Barnes, explicam Souza e Cardoso (2011), é o responsável por introduzir a ideia de redes sociais como uma estrutura em que os membros de uma determinada sociedade ou parte desta sociedade estão inseridos. Conforme os autores, nesse contexto, os indivíduos são vistos como membros de uma rede e percebidos como uma pluralidade de relações.

De acordo com Souza e Cardoso (op. cit.), desde a primeira utilização da expressão, na qual apresentava um caráter antropológico, as redes sociais se tornaram objeto de estudo e mobilizaram pesquisas em diversos campos do conhecimento, culminando, recentemente, com a sua utilização dentro do contexto da cultura digital.

Neste sentido, Santaella (2010) admite que o conceito de redes sociais é considerado mais abrangente do que o de redes sociais para a web, visto que podem existir redes sociais fora

da web. Porém, a autora afirma que a internet é considerada um marco neste tipo de conexão por elevar consideravelmente a possibilidade de formatação, desenvolvimento e multiplicação das redes sociais, garantindo dinamicidade, emergência, adaptação e auto-organização a essas relações (SANTAELLA, 2010).

Segundo Santaella (2018), desde a implantação das interfaces gráficas de usuário, nos anos de 1990, a evolução das redes tem sido exponencial e tem sido direcionada ao usuário. De acordo com a autora, as plataformas de redes sociais têm sido responsáveis por transmitir e trocar mensagens multimidiáticas, em processos de acesso e compartilhamento velozes.

O crescimento exponencial no uso das redes sociais digitais, conforme Santaella (op. cit.), está diretamente ligado à crescente sofisticação dos dispositivos móveis com acesso às redes em qualquer lugar e a qualquer momento e a possibilidade de participação contínua.

Conforme Souza e Cardoso (2011), as redes sociais na internet podem ser definidas como a junção de atores sociais e suas conexões. Os atores sociais, de acordo com eles, são as pessoas envolvidas na rede que se analisa e atuam de forma a moldar as estruturas sociais, por meio da interação e da constituição e formalização de laços sociais.

Estes elementos apontados por Souza e Cardoso (2011) são identificados por Recuero (2009). A autora, no entanto, adverte que, devido ao distanciamento entre os envolvidos nesta interação social, que é uma das características da comunicação mediada por computadores, os atores não são imediatamente discerníveis. Por este motivo, trabalha-se com o conceito de representações dos atores sociais ou com construções identitárias do ciberespaço.

Já as conexões são definidas como os laços sociais estabelecidos por meio das redes sociais na internet. Esses laços são formados através da interação social entre os atores deste processo e podem ser percebidos graças à possibilidade de manutenção dos rastros sociais dos indivíduos, como, por exemplo, através dos comentários feitos pelos atores sociais.

Recuero (2009) ressalta que as redes sociais na internet podem ser maiores e mais amplas que as redes *offline* e que carregam consigo um potencial de informação, mas destaca que algumas destas redes sociais na internet podem apresentar conexão com redes *offline*.

Para Recuero (op. cit.), faz-se necessário diferenciar as redes sociais dos sites que as suportam. Segundo a autora, enquanto rede social pode ser compreendida como uma metáfora utilizada para descrever um grupo que se apropria de um determinado sistema, os sites são os sistemas propriamente dito. Estes sites são conhecidos, segundo ela, como “sites de redes sociais”. Recuero (op. cit.) acrescenta ainda que, embora praticamente todas as ferramentas de comunicação que são mediadas pelo computador sejam capazes de suportar redes sociais, esses sistemas são aqueles possibilitam a publicização de uma rede social.

Esses sites, de acordo com Recuero (op. cit.), permitem o surgimento de espaços públicos mediados, ou seja, ambientes onde as pessoas se reúnem publicamente por meio da mediação tecnológica. É essa mediação tecnológica que proporciona o surgimento de espaços de lazer, nos quais normas sociais são negociadas e os atores sociais se expressam.

Recuero (op. cit.) lembra que a internet, enquanto mediação, possibilita que os dados e as informações sejam armazenados, replicados e buscados, e que essas características fazem com que as redes sociais na internet ganhem importância. De acordo com a autora, são essas redes que vão selecionar e repassar informações relevantes para os grupos sociais.

Essa mediação da internet, segundo Recuero (op. cit.), proporciona a complexificação da interconexão de indivíduos. Conforme a autora, a internet faz com que conexões de redes sociais sejam ampliadas. Essas conexões podem ser de dois tipos: aquelas que ela classifica como emergentes ou aquelas classificadas como de filiação ou associação.

Por redes sociais emergentes compreende-se aquelas que são expressas a partir das interações entre os atores sociais. Segundo Recuero (op. cit.), são redes que emergem através das trocas sociais que são realizadas pela interação social e pela conversação mediada pelo computador. A autora destaca que esse tipo de interação favorece a criação de laços sociais dialógicos, que, ao passar do tempo, podem gerar laços mais fortes.

As redes sociais por filiação ou associação são uma estrutura de grupo que não partem dos laços sociais, conforme Recuero (op. cit.), embora possam vir a ser estabelecidos laços entre os seus participantes. As conexões são estabelecidas por meio de redes de pertencimento que surgem em relações não-sociais, mas que podem ser socialmente interessantes.

Já Corrêa *et al* (2015) identificam três tipologias de redes. A primeira delas é a centralizada, que, de acordo com os autores, possui um forte nó central, em torno do qual serão formados os demais laços associativos. A segunda é a forma descentralizada, que possui vários centros de agregação distribuindo neles fluxos de comunicação e de poder. A terceira é a forma distribuída, que apresenta uma dialogia simétrica.

Conforme Corrêa *et al* (op. cit.), a compreensão das tipologias existentes nas redes sociais é um fator de decisão para a forma de participação de centros produtores de informações nas redes sociais, porque indica o papel que cada centro terá no processo.

Para Recuero (2009, p. 5), devido a essas conexões, as informações que circulam nas redes sociais tornam-se persistentes e podem “ser buscadas e organizadas, direcionadas a audiências invisíveis e facilmente replicáveis”, formando uma espécie de valor construído a partir das interações entre os atores sociais, que pode ser usufruído por todos os membros do grupo e que está baseado na ideia preexistente de reciprocidade.

Além de discutir como as redes sociais podem ser produtoras de informação, Recuero (op. cit.) indica como essas redes se relacionam com a produção jornalística e qual tipo de relações podem ser estabelecidas entre as redes sociais e o jornalismo. De acordo com a autora, há pelo menos três tipos de relações que podem ser citadas: as redes sociais podem atuar como fontes produtoras de informação; as redes sociais podem servir como um filtro de informações; e as redes sociais podem atuar como espaço para reverberação de conteúdo.

A primeira e, de acordo com Recuero (op. cit.), mais óbvia contribuição das redes sociais para o jornalismo é o uso das redes sociais como fontes de informação. Para ilustrar essa afirmação, a autora cita a cobertura de protestos por parte dos próprios manifestantes. Ou ainda a publicação da opinião de especialistas nas redes sociais, o que auxilia no processo de construção de pautas e pode se configurar como uma informação em primeira mão.

A segunda relação apontada pela autora diz respeito ao papel de filtro de informações exercido pelas redes sociais na internet. Esses filtros estão relacionados com a possibilidade de compartilhamento de parte do conteúdo publicado pela mídia. Ou seja, é a avaliação feita pelos atores sociais da rede sobre determinado conteúdo que julgam relevante e que os demais integrantes de sua rede não tiveram acesso até aquele momento. Um exemplo citado pela autora é o *retweet*, que consiste no compartilhamento de uma informação do *Twitter*.

Por fim, a terceira relação estabelecida por Recuero (op. cit.) diz respeito ao fato das redes serem espaço para a circulação de informações. Conforme a autora, essa característica transforma as redes sociais, conseqüentemente, em espaço de discussão dessas informações. Nelas, as informações são reverberadas. A autora estabelece uma relação entre a segunda e a terceira característica. Recuero (op. cit.) pondera que, nas redes sociais, existe não somente a possibilidade da difusão de informações, mas igualmente o debate sobre as mesmas.

(...) essas características das redes sociais são relevantes no ciberespaço justamente porque a Internet permite que essas informações permaneçam no ciberespaço, proporcionando que as redes não apenas difundam, mas igualmente discutam essas informações. Assim, mostramos que esses três papéis podem ser relevantes para o jornalismo, embora não necessariamente tomando o papel deste. Resta-nos agora, discutir como (RECUERO, 2009, p. 10).

Neste sentido apontado por Recuero (2009), Massuchin (2017) afirma que as redes sociais passaram a integrar as redações de jornais com diversas funções, entre elas a de reunir, disseminar, hierarquizar, alterar as formas de relação com os leitores e filtrar conteúdo. A autora destaca que, além de possibilitar que as notícias circulem com mais rapidez, as redes sociais proporcionam um processo de recirculação, que está ligado com os compartilhamentos que são realizados, fazendo com que o conteúdo apareça para outros seguidores.

De acordo com Recuero (op. cit.), no chamado modelo tradicional, a função de filtro das informações sempre coube aos jornalistas, sendo bastante discutida na perspectiva da teoria do *gatekeeping*³. Por *gatekeeping*, explica a autora, pode-se compreender o processo pelo qual há seleções no trabalho da mídia. É o conjunto de decisões que são tomadas e que permitem que uma história seja contada. É o trabalho de edição jornalística.

O papel de *gatekeeping*, segundo a autora, é caracterizado pelo poder de decidir e de disseminar aquilo que é considerado relevante para a sociedade. A definição desse conteúdo está relacionado ao conceito de valor-notícia, ou seja, a critérios que definem aquilo que pode ou não ser considerado como notícia e que tentam dar objetividade a decisão.

Recuero (op. cit.) afirma que, na internet, e, conseqüentemente, nas redes sociais, as práticas informativas podem ser classificadas a partir do conceito de *gatematching* e podem complementar ou mesmo substituir o conceito de *gatekeeping*. Por *gatematching*, a autora define a observação daquilo que é publicado, no sentido de identificar informações relevantes.

Neste sentido, Recuero (op. cit., p. 12) defende que as redes sociais podem atuar de forma colaborativa no auxílio e na produção de notícias. No entanto, a autora lembra que as pessoas “têm motivações para difundir ou não difundir determinadas informações, razões essas que são diretamente relacionadas com sua percepção de capital social gerados”. Por isso, complementa, “nem sempre as informações são circuladas pelos atores com foco no bem comum ou no conhecimento coletivo, mas em perspectivas de ganho puramente pessoal”.

É nesta perspectiva, segundo Recuero (op. cit.), que as informações que circulam nas redes sociais se diferenciam daquelas produzidas pelo jornalismo. As primeiras não precisam, necessariamente, apresentar um valor-notícia ou compromisso social para sua publicação, como, em tese, as informações produzidas por jornalistas necessitam. É comum, lembra a autora, a circulação nas redes sociais de piadas, de jogos, de comentários e até mesmo de outras informações não comprometidas com a técnica de apuração jornalística.

No entanto, volta a destacar Recuero (op. cit.), as redes sociais na internet podem, sim, atuar de forma próxima ao jornalismo, inclusive, complementando funções, filtrando dados considerados importantes, dando credibilidade e reverberando as informações.

Recuero (op. cit.) acrescenta que essas reverberações podem indicar a relevância das informações para a comunidade, colaborando, portanto, na produção de notícias. Outro ponto que a autora destaca é que, nas redes sociais, são acrescidos comentários e novas análises, o que envolve usuários e produtores da informação construindo capital social.

3 A teoria do *gatekeeping* é uma teoria desenvolvida na década de 1950, por David Manning White, na busca por compreender como funcionam os filtros das informações nos veículos de comunicação.

Considerando as características elencadas, Souza (2017, p. 3) sintetiza as mudanças que as redes sociais na internet têm provocado no fazer jornalístico da seguinte forma:

Antes, o comportamento do consumidor de notícias era visto como passivo, ou seja, de uma massa de indivíduos que aguardava a notícia abalizada (porque apurada e produzida por profissionais da imprensa) feita pelo veículo de comunicação tradicional. Agora, com a entrada em cena das mídias digitais e toda a transformação cultural que isto ocasionou, estes mesmos indivíduos viram-se com o poder de não só lerem as notícias (advindas de quaisquer fontes), mas também replicarem-na, produzir informações e alterar postagens de outros.

Para Souza (2017), essa nova forma de interagir com a notícia na web tem provocado o crescimento substancial da divulgação de *fake news*. De acordo com o autor, “ao longo de sua história, o jornalismo sempre conviveu em menor ou maior grau com notícias falsas” (SOUZA, 2017, p. 1). Porém, essas informações eram boatos, notícias pagas para favorecer alguém ou publicações inventadas em veículos sensacionalistas, diferentemente de agora.

É este contexto, de proliferação de *fake news*, que abordaremos no próximo capítulo.

3. PÓS-VERDADE E FAKE NEWS

A revolução proporcionada pelas tecnologias digitais gerou consequências que vão além das mudanças de paradigmas na comunicação. A popularização da banda larga de alta velocidade fez com que a internet não só se transformasse no meio mais barato e rápido de publicação já inventado pelo homem, como também se tornasse algo com grande impacto comportamental, cultural e até mesmo filosófico (D'ANCONCA, 2018).

Para D'Ancona (op. cit.), o que ficou conhecido como web 2.0 não era apenas um fenômeno tecnológico: “substituiu as hierarquias pela recomendação para a par, as deferências pelas colaborações, os encontros agendados pelos *flash mobs* (...) e o consumo passivo da mídia eletrônica pelo conteúdo gerado pelo usuário” (D'ANCONA, 2018, p. 50), o que, para o autor, prometeu uma democratização sem precedentes.

Conforme D'Ancona (op. cit.), a web 2.0 cumpriu com a promessa de democratizar a comunicação sob vários aspectos. No entanto, para o autor, apesar de seus méritos, a web 2.0 também permitiu e acentuou o pior dos instintos humanos, “funcionando como universidade para terroristas e refúgio para trapaceiros”. Segundo ele, a tecnologia digital foi um importante motor para chegarmos à chamada era da Pós-Verdade.

A expressão Pós-Verdade foi utilizada pela primeira vez no ano de 1992, na revista *The Nation*, em artigo publicado pelo escritor Steve Tesich. De acordo com Tesich, seguidos escândalos ocorridos nos Estados Unidos, como *Watergate* e guerras que marcaram o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, fizeram com que os americanos começassem a negar a verdade e até mesmo conspirar pela sua supressão.

Porém, a expressão se tornou mundialmente conhecida quando foi eleita pelo *Oxford Dictionaries* como a palavra do ano de 2016. O termo pós-verdade designa, de acordo com o dicionário, circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal.

D'Ancona (op. cit.) ressalta que a expressão pós-verdade não é sinônimo de mentira ou de manipulação. O autor aponta que a novidade não é a desonestidade de um político, por exemplo, mas a resposta do público a esse fato. “A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à convivência” (D'ANCONA, 2018, p. 34), ou seja, para o autor, a pós-verdade está diretamente ligada à reação do público à informação.

Segundo D'Anconca (op. cit, p. 42), o “colapso da confiança é a base social da era da Pós-Verdade: todo o resto flui dessa fonte única e deletéria”. Para o autor, as sociedades bem-sucedidas dependem da honestidade para manter a ordem, defender a lei e gerar prosperidade.

Diferente, de acordo com ele, é a difusão sistemática de mentiras por organizações que desejam suprimir informações desfavoráveis.

Conforme Santaella (2018), pós-verdade pode ser entendida em dois sentidos: em um deles, pode significar “depois que a verdade tenha se tornado conhecida”; em outro sentido, pode remeter ao significado inaugurado por Tesich, em 1992, de que a verdade se tornou irrelevante. Logo, para a autora, em seu sentido expandido, o prefixo “pós” não deve ser compreendido apenas como depois de evento ou situação específica.

Na era da pós-verdade, segundo Santaella (2018), a verdade já não é falseada ou até mesmo contestada; ela tornou-se secundária. De acordo com a autora, as mentiras não buscam mais criar uma visão enganosa do mundo, e, dessa forma, convencer os interlocutores, mas sim reforçar preconceitos que existem na sociedade.

Neste sentido, Ferrari (2018) defende que as tecnologias digitais potencializaram a divulgação de conteúdos falsos. Para a autora (op. cit., p. 46), “a sociedade do fluxo informacional, a velocidade das redes sociais, dos aplicativos, tudo nos deixa inquietos e a inquietude só causa prejuízos: compartilhamos o que não lemos, aceitamos a sedução como verdade (...)”, explica, ao comentar o novo fluxo criado pelas redes sociais.

De acordo com Ferrari (2018), as *fake news* viraram uma “praga midiática”. Para a autora, mais seres humanos ganharam voz e conexão no planeta, e tudo viraliza mais rápido do que o tempo orgânico. Ferrari (op. cit.) defende que é preciso combatê-las, retomando o debate público e ensinando o cidadão comum a checar antes de clicar ou compartilhar dados

Ferrari (2018) destaca que a emoção preside a razão na era da pós-verdade e que este fato escancara as portas para as “*fake news* e outras aberrações midiáticas”. Defende que, neste cenário, o ser humano está sem referências e que a vida líquida⁴ estimula postagens e compartilhamentos que interessam aos egos de uma sociedade fechada. Segundo a autora:

(...) as *fake news* são um indicativo de uma “mudança mais ampla em direção a uma ecologia midiática mais descentralizada em que as fontes insurgentes podem ter mais impacto do que antes”. A partir de 2013, várias agências de *fake news* começam a surgir em diversos países aproveitando a facilidade de se produzir conteúdo sem checagem, com baixo custo editorial, ou seja, sem investimentos em redações, equipes de checagem, editores e, ainda, abusando de bots, algoritmos (softwares de inteligência artificial) criados para espalhar *fake news* e aumentar câmaras de ego (FERRARI, 2018, p. 62).

Neste mundo de bolhas nas redes, ao qual Ferrari (op. cit.) se refere, as *timelines* – linhas do tempo, em tradução literal – expõem somente aquilo que interessa ao ego de seus membros,

4 Referência ao conceito de vida líquida, de Zygmunt Bauman, que versa sobre uma vida precária, vivida em condições de incerteza.

relegando a verdade a segundo plano. “No mercado das convicções, as *fake news* oferecem uma solução customizada para cada necessidade”, explica a autora ao ilustrar como as chamadas bolhas contribuem para a circulação de conteúdos falsos.

Mas, Ferrari (2018) adverte que notícias falsas não são frutos da tecnologia e lembra que existem relatos de publicação de informações falsas desde o Império Romano. A autora ressalta, entretanto, que, com a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, o presidente se apropriou da expressão *fake news* para deturpá-la a seu favor.

Como Ferrari (2018), Souza (2017) destaca que o jornalismo sempre conviveu, em diferentes momentos de sua história, em maior ou menor intensidade, com notícias falsas. Mas, reconhece o autor, o surgimento dos meios digitais, a popularização da internet e as mudanças provocadas na forma de produção e disseminação de conteúdos proporcionaram o crescimento exponencial desse tipo de informação, sem compromisso com a ética.

De acordo com Souza (2017), o problema das notícias falsas não é localizado: atinge todo o jornalismo. Para o autor, no ambiente de crise pelo qual passa a imprensa enquanto negócio e os veículos de comunicação enquanto formadores de opinião, as notícias falsas vão encontrar na internet um ambiente favorável para se manifestar.

No mesmo sentido, Santaella (2018, p. 29) nos alerta que as “notícias falsas costumam ser definidas como notícias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras” e que essas notícias falsas buscam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou até mesmo causar confusões em prol de interesses que a autora aponta como sendo escusos.

Para Santaella (2018), o que difere agora é o modo como as notícias são produzidas, disseminadas e interpretadas. De acordo com a autora, na era hegemônica da comunicação de massa, as notícias eram fabricadas em fontes restritas e relativamente confiáveis, pois estava subentendido que a prática jornalística era submetida a códigos estritos de deontologia, ou seja, a conjuntos de deveres e princípios norteadores.

Porém, segundo Santaella (2018), com a emergência da internet, da cultura digital e das redes sociais, surgem novas formas de publicação, compartilhamento e consumo que são pouco submetidas a regulações ou padrões editoriais. A autora ressalta que essas novas formas de difusão de informações proporcionou o surgimento de uma nova lógica comunicacional:

A internet e as redes sociais instauraram uma lógica inédita imensamente facilitadora para a publicação e o compartilhamento. Tal lógica atingiu seu pico a partir das mídias móveis que permitem a publicação e interação de qualquer ponto do espaço, no momento em que se desejar. Qualquer pessoa pode abrir um site, um blog ou um perfil em quaisquer plataformas que quiser. As mídias não são mais consumidas à maneira

que foi consolidada pelas mídias massivas, hoje chamadas de mídias convencionais. O verbo, a imagem e o som, quase sempre juntos, são agora criados, compartilhados, aceitos, comentados ou atacados e defendidos de numerosas maneiras, em diversas plataformas, por milhões de pessoas (SANTAELLA, 2018, p. 30).

Nessa lógica a qual Santaella (2018) se refere, as informações procedem de variadas e múltiplas fontes e, seja por falta de compreensão do funcionamento das redes ou mesmo por confusão diante do acúmulo de informações, torna-se difícil saber se as informações ou as notícias publicadas na internet são confiáveis ou não:

Uma vez que compartilhar é uma das regras ou um dos apelos do funcionamento das redes sociais, geram-se aí as condições para a disseminação de falsas notícias e de boatos. Por isso, costuma-se dizer que as mídias sociais favorecem a fofoca, a novidade pela novidade, a velocidade da ação impensada e do compartilhamento leviano. A autoridade e a habilidade para publicar agora passam de mão em mão. Links do Facebook e do Twitter se parecem uns aos outros, pois não são aquilatados com valoração diferenciada. Não há regras para a aceitabilidade do que se pensa e se fala quando as normas desvanecem. Foram erodidos os princípios daquilo que uma conversação deve ser (SANTAELLA, 2018, p. 31).

Para Santaella (2018), portanto, novo é o modo de operar e a mudança propiciada pelo poder de difusão das redes sociais. As redes operam de acordo com a lógica dos caça-cliques, sendo assim, pouco importa se a mensagem é falsa e mentirosa. De acordo com a autora (op. cit.), o usuário compartilha dados sem ler o conteúdo, atendo-se quase que exclusivamente às chamadas e às imagens que buscam dar ênfase à reação emocional. Esse modo de propagação regido pelo apelo emocional favorece a difusão das notícias falsas e do engano.

As notícias falsas que circulam atualmente na internet, segundo Santaella (2018.), apresentam três traços fundamentais: a desinformação, a desconfiança e a manipulação. Essas informações são criadas, na visão da autora, com a proposta de influenciar a visão que as pessoas têm sobre os fatos, seja para causar confusão ou para alimentar intenções políticas. Mas, ressalta, esse campo não é tão redondo quanto se costuma postular: ele é diversificado e difuso, o que torna o problema mais complexo do que aparenta ser.

Neste sentido, Frias Filho (2018) destaca que o termo *fake news* tem sido utilizado, como retórica, para desqualificar versões diferentes daquela abraçadas por quem o emprega. “Nesse sentido mais permissivo, fake news passam a ser tudo aquilo que me desagrade, não apenas fatos que contemplo de maneira diferente da exposta, mas interpretações das quais discordo (...)”. Ou seja, segundo o autor, o que é fake news para um pode não ser para outro.

Na tentativa de sistematizar um conceito, Frias Filho (2018, p. 43) afirma que:

O termo fake news deveria ser compreendido como toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou

à manipulação política. É prudente, tudo indica, isolar a prática, diferenciando-a da mera expressão de pontos de vista falsos ou errôneos, assim como do entrelaçamento de visões extremadas. Cabe também discernir entre a divulgação ocasional de notícias falsas e sua emissão reiterada, sistemática, a fim de configurar a má-fé.

Frias Filho (2018) adverte que pode-se argumentar que a novidade não está nas *fake news* em si, mas no surgimento de ferramentas capazes de reproduzi-las e disseminá-las como nunca antes visto. O ineditismo, segundo o autor, é relativo, pois algo parecido pode ser dito sobre o advento da imprensa de tipos móveis, no século XIX.

Também no sentido de sistematizar um conceito, Mereles (2017) afirma que *fake news* são notícias que aparentam ser verdadeiras e que, em algum grau, poderiam ser verdade. Para a autora, as notícias falsas não são aquelas irônicas, que têm o intuito de serem engraçadas ou de provocar o leitor. Segundo ela, as *fake news* buscam disseminar boatos e inverdades com informações que não estão 100% corretas, seja sobre pessoas, sobre partidos políticos, sobre países ou sobre políticas públicas desenvolvidas por governos.

3.1 Variações de *fake news*

Embora apresentem características comuns, as *fake news* não podem ser entendidas como um fenômeno homogêneo. Os estudos sobre o tema indicam que há variações entre os conteúdos publicados, de acordo com a intencionalidade do autor. O modo de disseminação destas informações também muda, conforme o poder de alcance desejado.

Segundo Ferrari (2018), as notícias falsas são uma variedade de desinformações que podem estar situadas entre a correta utilização de dados manipulados, a utilização errada de dados verdadeiros, a incorreta utilização de dados falsos e outras combinações possíveis. Em todos estes casos, de acordo com a autora, serão produzidas informações cujos conteúdos vão apresentar algum grau de imprecisão ou mesmo de erro proposital.

Nos últimos anos, lembra Ferrari (op. cit.), surgiram no Brasil e no mundo agências especializadas na produção deste tipo de notícia, valendo-se das facilidades para produzir conteúdo sem verificação, com baixo custo editorial e abusando de *boots* (robôs) e algoritmos para conseguir elevar o poder de alcance do conteúdo produzido.

De acordo com Ferrari (op. cit.), no Brasil, as *fake news* apresentam características em comum: geralmente fazem uso de domínios “.com” ou “.org”, sem o “.br”, o que dificulta sua possível localização, já que estes domínios não possuem a mesma transparência que aqueles que são registrados no Brasil; não apresentam informações sobre os administradores ou corpo editorial; as notícias, normalmente, são opinativas e publicadas sem a assinatura dos autores do

texto; os sites ou blogs possuem logomarcas que lembram sites jornalísticos tradicionais; e há a presença de muitas propagandas, sobretudo anúncios do Google.

Mas, se há pontos em comum, há também muitas variações. Santaella (2018) afirma que o campo das notícias falsas não é tão “redondo” quanto se costuma postular. De acordo com a autora, este universo é difuso. Podem ser encontrados, segundo ela: conteúdo político que é deliberadamente falso; mensagens que são consideradas enganadoras, mas que não são necessariamente falsas; e memes que não são verdadeiros nem falsos, mas que são capazes de produzir uma impressão negativa ou até mesmo incorreta.

Conforme Santaella (2018), as *fake news* são criadas para influenciar a visão que as pessoas têm dos fatos e muitos conteúdos publicados não apresentam relação factual para que possam ser verificados. A autora ressalta que há níveis diferenciados de danos e que, por este motivo, é importante diferenciar com mais precisão o conteúdo.

Para Santaella (2018), a discussão sobre *fake news* deve incluir ainda os chamados caça-cliques, que, segundo a autora, são “iscas de cliques, histórias com chamadas e imagens sensacionalistas fabricadas especialmente para capturar a atenção do usuário na direção de sites propagandísticos com finalidades consumistas” (SANTAELLA, 2018, p. 34). Outro fator para o qual a autora chama a atenção são casos de jornalismo apressado e mal fundamentado que favorecem a disseminação de histórias que não são confiáveis.

Na tentativa de sistematizar as variações de *fake news*, Mereles (2017) apresenta tipos de notícias falsas que podem ser identificadas a partir do pensamento de Wardle (2016): 1 – falsa conexão; 2 – falso contexto; 3 – conteúdo manipulado; 4 – sátira ou paródia; 5 – conteúdo enganoso; 6 – conteúdo impostor; 7 – conteúdo fabricado.

Antes de detalhar as características de cada um dos tipos de *fake news* listados acima, faz-se necessário ressaltar que a autora indica estas variações a partir da compreensão de que as notícias falsas podem ser enquadradas em “*disinformation*” ou “*misinformation*”. Por esta última, compreende-se a informação falsa – embora não produzida intencionalmente – que é transmitida por um veículo de comunicação, ou seja, um *media*.

Já por “*disinformation*” se compreende a informação falsa produzida deliberadamente com o propósito de enganar, característica das *fake news*. Neste tipo de publicação, existe a intenção de manipular, descontextualizar ou mesmo criar conteúdo falso.

Após essa ressalva, passamos a apresentar o significado de cada um dos tipos de *fake news* listados por Mereles (2017). Por falsa conexão entende-se a utilização de manchetes, de imagens ou de legendas que dão falsas dicas do que o conteúdo realmente apresenta. Ou seja,

as conexões estabelecidas para atrair a atenção do leitor não correspondem com o texto ou conteúdo que é disponibilizado, e têm a intenção de atrair a atenção.

A utilização de falso contexto também caracteriza um tipo de *fake news*. Nesta forma de publicação, um material autêntico é utilizado dentro de um contexto errado, que não tem relação com a informação apresentada. Um exemplo utilizado por Wardle (2016) é o uso, por parte da campanha do então candidato à presidência dos Estados Unidos em 2016, Donald Trump, de imagens que pretendiam mostrar migrantes do México cruzando a fronteira entre os dois países. Na oportunidade, foram exibidas imagens que mostravam migrantes que atravessavam a fronteira entre Marrocos e Melilla, no norte da África.

Wardle (2016) ressalta que, embora as imagens fossem verdadeiras, elas estavam em um falso contexto, o que induz ao telespectador ao erro. O conteúdo não era falso, mas o contexto no qual ele foi utilizado não correspondia com a mensagem.

Outro tipo de notícia falsa consiste na utilização de conteúdo manipulado. Neste tipo de publicação, há a modificação de uma informação verdadeira para enganar o público. Essa manipulação, comumente, acontece em áudios, imagens ou vídeos, por meio de programas de edição. Por meio destes programas, partes do conteúdo podem ser suprimidas, novas imagens podem ser acrescentadas, através da sobreposição, induzindo ao erro.

Embora a identificação desse tipo de conteúdo falso pode ser por meio de buscas, já que ele parte de uma informação verdadeira, nem todos os que se deparam com a informação manipulada executam essa verificação, o que permite sua propagação.

As sátiras ou paródias caracterizam um quarto tipo de *fake news*. Apesar de não ter a intenção de causar mal, este tipo de conteúdo pode enganar quem se depara com ele. Está na origem dessas publicações a proposta de satirizar informações, em alguns casos de modo explicitamente desconexo com a realidade. No entanto, um leitor desatento pode ignorar o fato de que o conteúdo é uma sátira ou paródia e considerá-lo como verdadeiro.

Um exemplo desse tipo de publicação pode ser encontrado no site Sensacionalista (<https://www.sensacionalista.com.br/>), que se apresenta como um “site isento da verdade”. O canal de humor foi criado no Brasil, no ano de 2009, e publica, sobretudo, informações de caráter político com viés satírico. As informações publicadas no site são divididas em editoriais e tomam como base em informações reais. Apesar de não ser a proposta, as informações publicadas podem causar confusão em quem vê o conteúdo.

As *fake news* também podem se apresentar através de conteúdos enganosos, ou seja, quando uma informação enganosa é usada contra uma pessoa ou um assunto. Esse tipo de conteúdo, segundo Mereles (2017), acontece principalmente a partir das seguintes situações:

jornalismo mal-feito, com falhas na apuração; partidarismo e influência política, que estão diretamente relacionados; e propaganda, com o objetivo de gerar lucro.

Um sexto tipo de *fake news* é o conteúdo impostor. Neste tipo de publicação, fontes (sejam elas pessoas, organizações ou entidades) têm os seus nomes utilizados na produção de informações, a partir de declarações que elas não fizeram. Os produtores deste tipo de notícia buscam utilizar a credibilidade da fonte para alcançar os seus objetivos e alcançar um número maior de leitores. No entanto, utilizando informações que não foram emitidas.

Este tipo de conteúdo, segundo Mereles (2017), é utilizado, principalmente, para a criação de paródias, de provocações, de propagandas ou mesmo de informações que buscam exclusivamente o lucro e chamam a atenção do leitor pelo seu sensacionalismo.

Outra forma de utilização do conteúdo impostor é a criação de blogs ou sites que se assemelham a veículos de comunicação tradicionais, e com credibilidade, para a divulgação de conteúdo enganoso. Neste tipo de situação, são os detalhes que diferenciam as plataformas de publicação, como domínio, cores ou inclusão de elementos gráficos.

O último tipo, e bastante comum, de *fake news* é a notícia fabricada. Estas notícias, como o próprio nome sugere, são produzidas para alcançar a um fim específico. De acordo com Mereles (2017), estas informações são feitas do zero e seu conteúdo é 100% falso. O principal propósito deste tipo de *fake news* é desinformar o público e causar algum mal.

Estas informações não são apresentadas em forma exclusiva de texto, elas podem ser elaboradas em formato de gráficos, de imagens, de áudios e de vídeos. Seu conteúdo, segundo Wardle (2016), é projetado para ser altamente compartilhado, sendo frequentemente criativos e convincentes, a fazer com que a maior parte do público não questione sua autenticidade.

As notícias fabricadas, conforme Mereles (2017), são utilizadas principalmente em paródias, em provocações, em informações que visam o lucro, em materiais informativos que buscam influenciar decisões políticas e em propagandas de um modo geral.

Um dos caminhos possíveis para o combate às *fake news* são as ações de *fact-checking* que vêm ganhando espaço desde meados dos anos 2000. Estas iniciativas podem se apresentar como aliados na busca por informações precisas, como veremos a seguir.

3.2 *Fact-checking*: um novo caminho para o jornalismo

O processo de apuração da informação é parte inerente à atividade jornalística. Mas, ao longo dos últimos anos, a expressão *fact-checking* ganhou destaque, após o surgimento de empresas jornalísticas especializadas na checagem de dados divulgados por fontes ou até mesmo pelos próprios veículos de comunicação de massa – que são sujeitos a erros.

Segundo Diniz (2016), a atividade de *fact-checking* consiste em selecionar declarações feitas por autoridades públicas, partidos políticos, candidatos a cargos eletivos, jornalistas, organizações de mídia e associações para verificação de sua autenticidade. A autora ressalta que, embora não seja uma atividade completamente nova, visto que a apuração é comum ao jornalismo, a verificação de fatos está ganhando fôlego devido à proliferação de *fake news*.

De acordo com Diniz (2016), sobretudo durante a campanha presidencial americana de 2016, quando o candidato republicano Donald Trump enfrentou a candidata democrata Hillary Clinton e um grande volume de informações falsas passou a circular em meios digitais do país, o *fact-checking* foi elevado à condição de ferramenta essencial de verificação de discursos públicos, funcionando como uma estratégia para combater às *fake news* e evitar a viralização de informações falsas, em favor do que considera bom jornalismo.

Souza (2017), ao traçar um breve histórico das agências de *fact-checking*, afirma que as primeiras iniciativas especializadas na apuração de notícias surgem nos Estados Unidos, na década de 1990. De acordo com o autor, o jornalista Brooks Jackson recebeu a incumbência de analisar as falas dos candidatos à Presidência da República George Bush e Bill Clinton para a emissora de televisão CNN. A iniciativa foi considerada um sucesso e Jackson fundou a “*Ad Police*”, a primeira equipe a checar propaganda eleitoral que se tem notícia. O processo de checagem consistia em apresentar trechos de propagandas eleitorais dos candidatos, seguidos de selos com “verdadeiro” ou “falso”, conforme a precisão do conteúdo.

Brooks Jackson voltaria a ser destaque no universo da checagem de fatos em 2003, quando se juntou ao Annenberg Public Policy Center e lançou o *FactCheck.org*. Em seu site institucional, o *FactCheck.org* se apresenta como “defensor do consumidor, apartidário e sem fins lucrativos”. A proposta da instituição, segundo sua própria definição, é reduzir o nível de decepção e confusão na política dos Estados Unidos. Para isso, o portal monitora anúncios de TV, debates, discursos, entrevistas e comunicados feitos por políticos para a imprensa.

Conforme Prado e Moraes (2018), após o surgimento do *FactCheck.org*, veículos com tradição nos Estados Unidos, como *The New York Times* e *The Washington Post*, lançaram iniciativas semelhantes para auxiliar na cobertura das eleições. Em 2007, surge o *PolitiFact* (<https://www.politifact.com/>), que ganhou o prêmio norte-americano Pulitzer, outorgado a quem realiza trabalho de excelência nos Estados Unidos – pela cobertura da eleição de 2008.

Prado e Moraes (op. cit.) ressaltam que, diferentemente, do que aconteceu na origem do *fact-checking*, as agências de checagem que surgiram ao longo dos anos 2000 passaram a adotar outras formas de classificação das informações analisadas, que se diferenciavam do “verdadeiro” ou “falso”, dada a complexidade das informações investigadas.

O *PolitiFact*, segundo Prado e Morais (2018), utiliza como indicadores: “verdadeiro”, utilizado quando a informação está correta; “majoritariamente verdadeiro”, quando o conteúdo está correto, mas precisa de mais informações ou esclarecimentos; “parcialmente verdadeiro”, quando a informação está correta, mas omite detalhes ou retira os dados de seu contexto; “majoritariamente falso”, quando o conteúdo tem alguma verdade, mas ignora detalhes importantes que passariam outra impressão; “falso”, quando os dados não são verdadeiros; e “calças em chamas”, quando a informação não é verdadeira e faz uso de alegações consideradas “ridiculamente falsas”.

No exemplo do *PolitiFact*, o primeiro passo da checagem adotada é o contato com a pessoa, o site ou a organização que fez a declaração em análise. O *PolitiFact* destaca que cada checagem é diferente, mas que, de modo geral, o processo inclui a revisão do que outros verificadores de fatos encontraram anteriormente; pesquisa completa no Google; busca em bancos de dados online; consulta com especialistas; revisão das publicações; e revisão final.

A política de conduta que norteia a atuação do *PolitiFact* ressalta a importância da busca por fontes primárias e documentação original, como acesso a relatórios de governo e estudos acadêmicos. Há a orientação expressa de que não devem ser considerados como fonte “dados de segunda mão” ou no que uma campanha ou autoridade eleita afirma.

Após a pesquisa e checagem de fatos indicados, os repórteres do *PolitiFact* elaboram um relatório no qual sugerem uma classificação. Essa classificação proposta será analisada por editores que revisa o conteúdo, discutindo os seguintes pontos: a afirmação é literalmente verdadeira? Há outra maneira de ler a declaração? A declaração está aberta à interpretação? O orador forneceu provas? O orador provou que a afirmação é verdadeira? Como lidamos com declarações semelhantes no passado? (PRADO; MORAIS, 2018)

Com base nestas perguntas, os editores votam para definir a classificação, o que, na prática, pode representar a manutenção do selo, como sugerido pelo repórter que apurou os dados, ou a alteração para uma classificação diferente. Então, o relatório é publicado.

Mas o que diferencia o trabalho de checagem de dados do processo de apuração para publicação de uma notícia por um veículo tradicional de comunicação? Prado e Morais (2018, p. 6) nos explicam, a partir da política de *fact-checking* adotada pela *PolitiFact*:

Ao analisar essa — e diversas outras metodologias de checagem — pode-se aferir que um dos pontos que a checagem de fatos mais difere do jornalismo tradicional é em sua metodologia transparente e sua política de revisão interna que prioriza a informação correta em detrimento da informação mais rápida. O *fact-checking*, então, complementa o jornalismo tradicional, observando sua cobertura noticiosa diária e selecionando declarações que foram amplificadas e não necessariamente estão corretas.

Como evidenciado na definição acima, a utilização de uma metodologia específica e transparente para a classificação das informações e a adoção de uma política de revisão que privilegia a informação correta no lugar da informação mais rápida são os principais fatores que diferenciam o *fact-checking* do processo natural de apuração jornalística.

Segundo Diniz (2016, p. 28), “ao ancorar a sua ação na transparência quanto a fontes, modelos de negócio e métodos, na independência em relação a governos, mercado e entidades da sociedade civil e na abertura ao diálogo com fontes e públicos”, a verificação de fatos busca se consolidar como alternativa para recuperar a credibilidade perdida pelas instituições jornalísticas. De acordo com a autora, mais do que uma prática apresentada sob uma nova roupagem, o *fact-checking* instaurou um nicho de mercado que têm lógica própria.

Embora o processo de checagem de fatos nos remeta à década de 1990, a consolidação de uma metodologia própria para a atividade é relativamente recente. Prado e Moraes (2018) destacam quem o primeiro “Encontro Global de *Fact-Checking*” aconteceu em 2014, com a organização do *Poynter Institute*. Neste período, havia 48 agências de checagem, que estavam distribuídas em pelo menos 20 países, de acordo com os autores.

Depois deste encontro, os profissionais envolvidos na checagem de fatos passaram a estabelecer contatos que resultaram, inicialmente, na criação da Associação Internacional de Checadores e, depois, na *International Fact-Checking Network* (<https://www.poynter.org/ifcn/>) (IFCN). Conforme apresentação em seu portal institucional, o IFCN foi lançado em 2015 com a proposta de apoiar a expansão de iniciativas de verificação de fatos.

Essa rede internacional de checadores monitora tendências, formatos e políticas sobre a verificação de fatos; ajuda a manifestar posições comuns entre os verificadores de fatos; promove padrões básicos através do código de princípios e projetos dos verificadores de fatos para rastrear o impacto da checagem de fatos; concede bolsas de fundos anuais; convoca verificadores de fatos em uma conferência anual; promove esforços na verificação mundial de fatos; fornece treinamento presencialmente e à distância; defende mais verificações de fatos, inclusive por meio de um Dia Internacional de Fatos-Verificação anual.

Segundo Prado e Moraes (2018, p. 7), a IFCN ajuda a profissionalizar a atividade de *fact-checking*. “Em setembro de 2016, a rede definiu, junto com seus participantes, um código de princípios para orientar as práticas de checagem e assegurar às agências que se proclamam como agências de checagem de fatos façam um trabalho realmente sério”, evitando assim que agências que se passam por checadoras de conteúdo enganem seus leitores.

No ano de 2017, a IFCN criou um processo de verificação para agências que desejam ser certificadas. O processo inclui seis etapas: organização, que avalia se a empresa possui CNPJ e se dedica à checagem de fatos; apartidarismo e imparcialidade, que avalia postagens para assegurar que a instituição é independente e que não tem ligação com partidos políticos; transparência de fontes, que analisa se as fontes são transparentes e se as informações podem ser checadas pelos leitores; transparência de financiamento, que exige que as agências listem suas fontes de recursos de financiamento; transparência de metodologia, que exige a criação de uma área específica para detalhar a metodologia utilizada; e política aberta e honesta de correções, que analisa a política de correções utilizadas pelas agências.

Prado e Morais (2018) destacam que a definição de metodologias específicas contra o crescimento das *fake news* contribuiu para que o número de agências de checagem de dados triplicasse ao longo dos últimos quatro anos. Os autores utilizam uma pesquisa elaborada pelo *Duke Reporters' Lab* para registrar um crescimento de 239% no número de agências de *fact-checking* desde quando a instituição começou a catalogar esses projetos de jornalismo.

De acordo com Ferrari (2018), iniciativas de *fact-checking* tem registrado um grande crescimento na América Latina, não apenas a checagem realizada em texto, mas também a realizada em vídeo. A autora lembra que o Google lançou, em 2017, um selo de verificação de conteúdo em parceria com agências de *fact-checking*: Chaquedo, na Argentina; Agência Lupa, Aos Fatos e Agência Pública, no Brasil, e ChecaDatosMX e El Sabueso, no México.

Ferrari (op. cit.) destaca que a maior parte dos casos ativos de *fact-checking* não tem ligação com empresas de comunicação tradicionais e que, devido o seu baixo custo, essas iniciativas são consideradas uma forma de organização de jornalismo público de alto impacto social. Segundo a autora, a atuação das agências de *fact-checking* pode representar o começo de uma mudança de paradigma rumo ao compartilhamento de fatos de credibilidade.

3.3 Checagem de fatos no Brasil

As primeiras iniciativas de *fact checking* no Brasil surgiram em meados desta década. Dois projetos pontuais marcaram a checagem de fatos durante as eleições de 2014: a criação do blog “Preto no Branco”, desenvolvido pelo jornal O Globo, e o surgimento do “Truco”, da Agência Pública. Porém, os dois projetos foram descontinuados depois do processo eleitoral, impedindo a consolidação da metodologia de apuração de dados.

Em 2015, surge a Lupa (<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>), que se apresenta como a primeira agência especializada em *fact-checking* do país. Conforme seu portal institucional, a Lupa começou a ser idealizada em fevereiro de 2015, mas entrou em funcionamento em

novembro do mesmo ano, quando abriu uma unidade no Rio de Janeiro. Desde então, a agência se dedica a acompanhar o noticiário de política, economia, cidade, cultura, educação, saúde e relações internacionais, analisando conteúdo e corrigindo informações.

Segundo a Lupa, a checagem de fatos segue uma metodologia de trabalho própria, desenvolvida com base em processos implantados por plataformas de *fact-checking* como a argentina *Chequeado* e a americana *PolitiFact*. A metodologia da agência tem oito passos e, segundo a empresa, começa com a observação do que é dito por políticos, líderes sociais e celebridades, em jornais, revistas, rádios, programas de TV e na internet. Após a seleção da frase que será investigada, o repórter da agência faz o levantamento daquilo que foi publicado sobre o assunto. Consulta jornais, revistas e sites. Em seguida, analisa base de dados oficiais. Para saber mais sobre o assunto, recorre a leis de acesso à informação. Segue a campo. Logo após, busca a opinião de especialistas. Por fim, solicita a posição oficial daquele que foi alvo da checagem, dando tempo e oportunidade para se explicar.

O resultado da checagem de dados feita pela Lupa é publicado com uma das seguintes etiquetas: verdadeiro (quando a informação é comprovadamente verdadeira); verdadeiro, mas (quando a informação está correta, mas o leitor merece mais informações); ainda é cedo para dizer (quando a informação pode vir a ser verdadeira, mas ainda não é); exagerado (quando a informação está no caminho certo, mas há exagero); contraditório (quando a informação contradiz outra, difundida pela mesma fonte anteriormente); subestimado (quando os dados são mais graves que as informações divulgadas); insustentável (quando não há dados públicos que comprovem a informação); e falso (quando comprovadamente falsa).

Outra agência que se dedica à checagem de fatos é a Pública (<https://apublica.org/>). A empresa desenvolve um projeto chamado Truco, que verifica falas e informações que circulam na internet ou em redes sociais para saber se são verdadeiras ou não. A metodologia da Pública consiste na checagem de dados em fontes citadas pelos envolvidos e no confronto das informações com outras fontes, oficiais ou não, e até mesmo com especialistas no assunto.

Segundo a agência, as checagens seguem o mesmo roteiro. Inicialmente, há a seleção de uma frase que possa ser verificada, ou seja, que contenha dados, faça referência a leis ou que faça afirmações categóricas. Em seguida, de acordo com a Pública, os checadores entram em contato com o autor da frase e pede que sejam fornecidas as fontes daquela informação. De modo paralelo, outras fontes são buscadas – sejam elas oficiais ou não – e especialistas são consultados. Após a comparação entre os dados, a informação é classificada.

Como a Lupa, a Pública classifica as informações apuradas de acordo com selos que foram criados pela agência, que são: verdadeiro (para dados comprovadamente corretos); sem

contexto (quando a informação traz dados corretos, mas falta contexto para a compreensão); discutível (a conclusão varia de acordo com a metodologia adotada); exagerado (quando os dados são inflados ou superdimensionados); subestimado (quando a informação divulgada é minimizada); impossível provar (quando não existem dados ou estudos confiáveis que possam provar a informação); e falso (quando os dados são comprovadamente falsos).

Conforme a Pública, o Truco escolhe as frases para checagens a partir das declarações de figuras públicas e boatos que circulam sobre temas eleitorais. De acordo com a agência, é selecionada apenas uma afirmação para checagem, analisando-a dentro do contexto no qual ela foi mencionada. Nesta seleção, são considerados como critérios a relevância para o debate público; a menção a dado ou fato objetivo, que possa ser checado; não haver juízo de valor ou expressão de opinião subjetiva; e não se tratar de previsão ou algo futuro.

A terceira agência de *fact-checking* é a Aos Fatos (<https://aosfatos.org/>), criada em 2015, com a proposta de checar o discurso público. Aos Fatos utiliza um método de checagem público que segue sete passos para constatar se uma informação é verdadeira ou não e a conclusão do trabalho passa pelas mãos de ao menos um repórter e um editor.

As etapas de apuração são: seleção de informação pública a partir de sua relevância; consulta à fonte original para checar sua veracidade; busca por fontes de origem confiável como ponto de partida; consulta de fontes oficiais, para confirmar ou refutar a informação; consulta de outras fontes, que podem subsidiar ou contrariar dados oficiais; contextualização; e classificação da informação com um dos sete selos criados pela agência: verdadeiro, impreciso, exagerado, contraditório, insustentável, distorcido ou falso.

De acordo com Aos Fatos, para que seja apresentado um selo de classificação, os fatos analisados são analisados por, pelo menos, um repórter e um editor. Os dois profissionais devem chegar à mesma conclusão a respeito da classificação proposta para o conteúdo. Caso seja necessário, um terceiro profissional é consultado, para que haja definição.

A agência adota como critério não checar opiniões e previsões, além do que considera tópicos de pouca relevância para o debate público, vícios de linguagem e questões íntimas. Um dos pontos que Aos Fatos enfatiza é de que as suas classificações utilizam como critérios claros, objetivos e transparentes: “Se os dados não são públicos, abrimos. Se as informações não estiverem acessíveis de modo descomplicado, explicamos como chegar até elas. Se errarmos, corrigiremos e deixaremos isso claro em nossas reportagens”, informa a agência.

Além da checagem de conteúdo, a agência desenvolve o Aos fatos Lab, que, segundo definição institucional, é a área de tecnologia e consultoria em *fact checking* voltada para as empresas e organizações da sociedade civil sem vinculação político-partidária. Conforme o

portal da agência, o Aos Fatos Lab produz projetos que envolvem inteligência artificial e *fact checking* automatizado, gerando relatórios temáticos para consumo interno dos clientes.

Nos últimos anos, veículos de comunicação tradicionais têm se unido para transmitir informações precisas. Um destes veículos é o portal de notícias G1, que lançou, em julho de 2018, o projeto Fato ou Fake (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>). A iniciativa busca, de acordo com o portal, alertar os brasileiros sobre conteúdos duvidosos que são publicados na internet ou pelo celular e reúne profissionais do G1, de O Globo, do Extra, da Época, do Valor, da Central Brasileira de Notícias (CBN), da GloboNews e da TV Globo.

Conforme o portal G1, os participantes do projeto fazem um monitoramento diário para identificar mensagens consideradas suspeitas que foram muito compartilhadas nas redes sociais e por aplicativos de mensagem. Além disso, um “bot” atua no Facebook e no Twitter para marcar como falso ou verdadeiro conteúdos já analisados pelos envolvidos neste projeto. E, através de um número em aplicativo de mensagens, usuários cadastrados podem ver links de checagens que foram realizadas pelo Fato ou Fake.

O projeto prevê, ainda, a possibilidade de que os leitores dos veículos possam sugerir temas para checagem. Após a definição da mensagem a ser checadas, de acordo com o G1, os jornalistas passam a investigar a fonte que deu origem a ela, se ela está fora de contexto ou é antiga e se as imagens utilizadas correspondem com o que é narrado. Por fim, os citados no material são ouvidos e a apuração segue com a manifestação de fontes oficiais.

Segundo o portal G1, são utilizados como critérios para checagem a transparência de fontes, a transparência de metodologia e a transparência de correções.

Outra iniciativa semelhante é o Projeto Comprova (<https://projeto comprova.com.br/>), que reúne integrantes de 24 veículos de comunicação para investigar informações enganosas, inventadas e falsas. A ideia do projeto, segundo definição de seu site institucional, é identificar e enfraquecer técnicas de manipulação e disseminação de conteúdo enganoso publicado por meio de sites, aplicativos de troca de mensagens e redes sociais.

Como acontece nas demais iniciativas existentes no Brasil, os envolvidos no projeto Comprova investigam declarações, especulações e rumores que ganhem fôlego e projeção na internet. De modo coletivo, são checados textos, vídeos, imagens e gráficos, que podem ser considerados enganosos ou deturpados. Após a checagem e publicação dos dados, o conteúdo pode ser compartilhado por meio do *Facebook*, do *Twitter* e do *WhatsApp*.

Estas iniciativas de fact-checking se caracterizam como uma nova possibilidade para o Jornalismo, exigindo a apropriação de técnicas específicas, objetivas e transparentes. Porém, outras iniciativas podem ser adotadas por parte dos usuários no combate às *fake news*.

3.4 Ações para o enfrentamento às *fake news*

Além das iniciativas de *fact-checking*, desempenhadas por profissionais especializados na checagem de fatos, ações individuais e coletivas podem contribuir para reduzir os impactos das notícias falsas. Essas ações podem ser desenvolvidas no curto prazo, mas também podem ser voltadas para o médio e longo prazo, sobretudo, por meio da educação dos usuários.

Santaella (2018, p. 36) afirma que é possível inferir das discussões sobre *fake news* que “a falsidade funciona em toda a sua potência propagadora porque as pessoas tendem irrefreavelmente a se recolher dentro das bolhas de seus preconceitos”. Essas bolhas não seriam a causa direta do surgimento das *fake news*, mas seriam um espaço para o seu crescimento, já que incubam e ajudam na propagação do conteúdo de caráter enganoso.

De acordo com Santaella (op. cit.), sair dessas bolhas pode ser eficaz no combate às *fake news*. A autora lembra que existem sites educativos que auxiliam a identificar notícias falsas e que, nestes espaços, o público pode encontrar conselhos úteis como: olhar e atentar para a confiabilidade das fontes; ir além de chamadas e reconhecer sinais de sensacionalismo; procurar por outras fontes; verificar os fatos e sua data de publicação; conferir se o conteúdo afeta seus preconceitos; reconhecer quando se trata de brincadeira ou não.

Outro caminho é indicado por Mereles (2017), que apresenta o passo a passo indicado pela Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecárias (IFLA). De acordo com estas orientações, o público deve considerar a fonte da informação; deve ler além do título; checar se os autores existem; procurar fontes de apoio confirmadoras das notícias; checar a data de publicação, se está atualizada; questionar se não está diante de uma piada; revisar preconceitos que afetem seus julgamentos; consultar especialistas.

Conforme Mereles (op. cit.), ao compreender o que é uma notícia falsa, a maneira e os motivos pelos quais ela pode aparecer e fazendo um trabalho individual de checagem de fatos, o público conseguirá reduzir o poder de disseminação das *fake news*.

O relatório de 2018 do Observatório da Comunicação, em Portugal, aborda caminhos possíveis para solucionar o problema das *fake news* no médio e longo prazo. De acordo com o texto, deve-se discutir as notícias falsas numa perspectiva educacional. Segundo o documento, faltam referências culturais por parte dos indivíduos para, quando confrontados com conteúdo deficitário ou injustificado, distinguir de forma eficiente o que é verdade.

Uma das possibilidades sugeridas pelo Observatório da Comunicação é a abordagem de um letramento digital, que esteja relacionada com o espaço da internet, redes sociais, recepção e reprodução de informações, demonstrando a importância de se perceber melhor o fenômeno e as suas consequências para a sociedade.

Conforme Rezende (2016), é inegável que as práticas de leitura e escrita hoje em dia, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital. Para a autora, pensar em letramento implica considerar a presença dessas tecnologias no cotidiano. Segundo ela, as novas práticas letradas demandam um trabalho mais participativo, no qual as ações são menos dominadas por especialistas e as normas e regras que regem os letramentos são mais fluidas.

Dentro deste cenário, o letramento digital não seria somente uma questão funcional de como manusear um computador ou fazer pesquisas. Para Rezende (2016), o letramento digital implica em saber localizar e selecionar *hiperlinks*, avaliar e usar a informação de forma crítica para, então, transformá-la em conhecimento útil para a humanidade, conforme explica: “Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas” (REZENDE, 2016, p.8).

Além do letramento digital, como evidenciado acima, a formação universitária pode representar um recurso eficaz no enfrentamento às *fake news* e à desinformação. No próximo capítulo, serão apresentadas as competências exigidas para a formação do jornalismo, em especial na era digital, tendo como base, sobretudo, as DCN para Jornalismo.

4. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO JORNALISTA

O debate sobre a formação do jornalista no Brasil nos remete a meados do século XX, quando surgiram as primeiras escolas de Jornalismo. Essas instituições foram incorporadas às universidades brasileiras por volta da década de 40 (MARQUES DE MELO, 1997), sobretudo, em faculdades do Sudeste, formando grupos de estudiosos que passariam a analisar de forma sistemática os fenômenos do jornalismo contemporâneo no país e no mundo.

No entanto, as pesquisas sobre o tema têm início no final do século XIX. Marques de Melo (1997) destaca que, a partir dos anos de 1880, surgem no país estudos que se debruçam sobre os processos de difusão. De acordo com o autor, nesta fase, ainda não há pesquisas sobre os processos noticiosos, mas sobre a forma como a informação era difundida, por meio da impressão de livros, de jornais e de revistas que circulavam à época.

Os historiadores José Higinio Duarte e Alfredo de Carvalho ganham destaque nesse processo pioneiro e investigam a chegada da primeira máquina de impressão ao Brasil. Em seguida, os pesquisadores passam a reconstruir a história da imprensa no país, sobretudo, a partir da criação da Imprensa Régia e do lançamento do primeiro jornal independente: o Correio Braziliense, idealizado e lançado por Hipólito José da Costa.

Novas pesquisas são divulgadas no ano de 1908, quando Alfredo de Carvalho publica a monografia “Gênese e Progressos da Imprensa Periódica no Brasil”, indicando um catálogo dos jornais e revistas que circularam no período de cem anos; e em 1923, quando Barbosa Lima Sobrinho publica o livro “O problema da imprensa”. Esta publicação é considerada um clássico e alia experiência profissional jornalística com metodologia jurídica, desenhando um perfil do jornalismo na sociedade industrial, como ressalta Marques de Melo (1997, p. 5):

Seu "gancho" é o projeto de lei de imprensa do senador paulista Adolfo Gordo, tramitando no Congresso Nacional. Em torno desse "problema", ele constrói uma análise multidisciplinar no fenômeno jornalístico na sociedade brasileira. Oferece parâmetros que se revelariam consistentes e lançaria as bases de uma nova disciplina acadêmica. O jornalismo deixava de ser simples "ofício", reproduzindo-se pela legado transmitido no "batente" de geração a geração. Converte-se em "praxis", ou melhor, em conhecimento socialmente utilitário, produto da observação sistemática e da reflexão crítica de produtores qualificados.

Conforme destacado por Marques de Melo (1997) no trecho citado, a obra de Barbosa Lima Sobrinho abre caminho para a profissionalização do Jornalismo e a entrada da atividade na academia. Ao mesmo tempo, o surgimento dos cursos em faculdades da época fortalecem as pesquisas sobre o tema, em um processo de retroalimentação.

Oliveira (2009) aponta que o surgimento de instituições educacionais voltadas para a formação de jornalistas está ligado, sobretudo, a questões éticas e culturais, mas se relaciona ainda com a necessidade de dotar os profissionais de competências técnicas específicas para a produção da notícia. Além disso, a competência especializada possibilitaria a racionalização das práticas jornalísticas, tendo como base conceitos como o de objetividade, imparcialidade e neutralidade, que, posteriormente, se tornariam padrões basilares.

Hohlfeldt e Valles (2008) expõem que, no âmbito do ensino, o jornalismo experimenta as suas primeiras iniciativas no Brasil no ano de 1935, com a criação da primeira Cátedra de Jornalismo, que se integraria à Universidade do Distrito Federal. A universidade, no entanto, é fechada pouco tempo depois, em decorrência da deposição do então prefeito Pedro Ernesto, pondo fim à iniciativa e retardando a profissionalização da atividade.

Novas iniciativas no sentido de formar profissionais são desencadeadas nos anos de 1942 e 1943, quando, segundo Hohlfeldt e Valles (2008), são abertos novos cursos no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente. Em 1947, a Escola de Jornalismo Cásper Líbero, que é criada em parceria entre a Fundação Cásper Líbero e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assume o papel de ascensão do jornalismo na academia.

Um ano depois, a Universidade do Brasil implementa o Curso de Jornalismo no estado do Rio de Janeiro, a partir de esforços da Associação Brasileira de Imprensa. As iniciativas desenvolvidas pela Universidade do Brasil e pela Escola de Jornalismo Cásper Líbero, a partir dos anos de 1940 funcionariam, segundo Hohlfeldt e Valles (2008), como modelos para as atividades de ensino e pesquisa posteriormente expandidas pelo país.

As instituições passaram a formar novos profissionais e o conhecimento, que até então estava bastante condicionado pela prática da atividade, passou a ser transmitido às gerações seguintes de jornalistas por meio de livros, monografias e apostilas, o que ampliou a sua circulação no espaço e no tempo (HOHLFELDT; VALLES, 2008).

Em 1951, surge a Escola Superior de Propaganda e Marketing, primeira escola de propaganda do Brasil, criada por Rodolfo Lima Mortensen, com Assis Chateaubriand. Porém, a incorporação dos demais setores da comunicação ao âmbito acadêmico só vai acontecer nos anos de 1960, até então as atividades eram desenvolvidas fora da academia.

De acordo com Hohlfeldt e Valles (2008), no ano de 1963, Pompeu de Souza funda a primeira Faculdade de Comunicação de Massa, tendo como sede a Universidade de Brasília e contando com estudos sobre Jornalismo, Publicidade, Cinema e Rádio. No mesmo ano, surge em Recife, no estado de Pernambuco, o primeiro centro de pesquisa em comunicação, o Instituto de Ciências da Informação, idealizado por Luiz Beltrão.

Conforme Hohlfeldt e Valles (2008), a partir de meados dos anos de 1960, o ensino do Jornalismo passa por transformações e as escolas ou faculdades de Jornalismo mudam de nome e passam a se chamar faculdades de comunicação. Os autores ressaltam que, nesta fase, o interesse pela pesquisa de fenômenos comunicacionais ganha espaço nas universidades e nas empresas do ramo, com a criação e divulgação de revistas dedicadas à reflexão crítica da comunicação de massa, com destaque para os Cadernos de Jornalismo e Comunicação, que passaram a ser divulgados no Jornal do Brasil a partir de 1965.

Sobre essa alteração na nomenclatura dos cursos de jornalismo no Brasil, o Relatório da Comissão de Especialistas instituída pela Portaria nº 203/2009 (MEC, 2009), aponta que o modelo de ensino da Comunicação Social passou a ser utilizado a partir de 1969, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Desde então, segundo o documento, os currículos mínimos do curso de Jornalismo passaram a ser substituídos pelo currículo do curso de Comunicação Social.

No entanto, de acordo com o Relatório da Comissão de Especialistas citado acima, enquanto o Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente e descrita no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, a Comunicação Social não é considerada como uma profissão em nenhum país do mundo, mas um campo que reúne várias profissões. Dentro da academia, é considerada uma área que engloba disciplinas específicas.

A mudança de nomenclatura, conforme o Relatório da Comissão de Especialistas, foi justificada com o argumento de que países subdesenvolvidos não precisavam “do jornalismo tal qual o existente nas sociedades desenvolvidas” (MEC, 2009, p.10), mas de uma forma de comunicação que estivesse voltada para o desenvolvimento econômico e educacional.

O surgimento do Curso de Comunicação Social no Brasil, em substituição ao Curso de Jornalismo, implicou em consequências para a formação universitária da profissão, segundo o Relatório da Comissão de Especialistas do Ministério da Educação: houve o desaparecimento de conteúdos como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo. Nos casos em que estes conteúdos eram mantidos, estavam dissolvidos em conteúdos gerais da Comunicação, o que, para os especialistas, não respondem a questões particulares da profissão (MEC, 2009).

Somente após quase 40 anos, essa nomenclatura seria revista. Em 2006, durante o 9º Encontro do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, foi aprovada uma resolução que recomendou ao MEC que os cursos de Jornalismo deveriam constituir uma graduação específica em Jornalismo, e não mais uma habilitação dos cursos de Comunicação Social, levando em consideração a maturidade teórica da área e o reconhecimento social da profissão.

No mesmo ano, o 32º Congresso Nacional dos Jornalistas, realizado em Ouro Preto, aprovou resolução no mesmo sentido – reforçando o entendimento sobre o tema (MEC, 2009).

Conforme o Relatório da Comissão de Especialistas do MEC (MEC, 2009), no âmbito internacional, a Unesco revisou a sua orientação e reconheceu a importância do Jornalismo para o desenvolvimento das nações e consolidação das democracias. Em 2007, um novo modelo de currículo com essas novas indicações foi apresentado durante o I Congresso Mundial sobre o Ensino de Jornalismo, apoiado pela entidade e realizado em Singapura, pelo Centro Asiático de Informação e Comunicação Midiática.

No Brasil, desde o ano de 2013, as DCN preveem a formação em Jornalismo, e não mais em Comunicação Social. A mudança de nomenclatura respeitou as considerações do Relatório da Comissão de Especialistas do MEC. A Comissão teve como presidente o professor e pesquisador José Marques de Melo e como componentes os professores e pesquisadores Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira (BRASIL, 2013).

Para se chegar até a proposta que resultou na formulação das DCN para o curso de Jornalismo foram realizadas audiências públicas nas cidades do Rio de Janeiro, de Recife e de São Paulo. Durante essas audiências, foram ouvidos professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, de cursos, de departamentos de ensino e pesquisa em jornalismo, além de representantes de sindicatos, associações e membros da sociedade civil (BRASIL, 2013).

Além das manifestações ocorridas durante as audiências pública, a Comissão recebeu contribuições por meio de e-mail. Professores e coordenadores de cursos de Comunicação e Jornalismo participaram e enviaram sugestões sobre os pontos específicos da proposta de DCN e somente duas entidades se manifestaram contrárias à proposta de diretriz: a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos), tendo esta última criticado a condução do processo de discussão da DCN (BRASIL, 2013).

Para a Compós, as DCN para o Curso de Graduação em Jornalismo fragmentam e limitam a formação jornalística, porque reflete “pensamento tecnicista e disciplinar, enquanto no resto do mundo centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos disciplinares e a objetos nitidamente recortados” (BRASIL, 2013).

Já a Enecos se mostrou contrária às DCN para o curso de Jornalismo por entender que, uma vez estabelecidas, elas representariam um processo de separação de habilitações que compõem a comunicação social e, como consequência direta, a extinção da área. Além disso, a

entidade questionou a forma como a discussão foi conduzida. Para a Enecos, as audiências públicas não foram suficientes para a participação dos interessados (BRASIL, 2013).

O currículo proposto foi aprovado em 2013 e passou a ser organizado a partir de seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. A proposta era que as instituições de ensino superior (IES) contassem com liberdade na composição de disciplinas e conteúdos que deveriam ser ministrados para os estudantes universitários.

No parecer do CNE (BRASIL, 2013), aprovado em 20 de fevereiro de 2013, há a ressalva de que a implantação de DCN para o curso de Jornalismo encontra parâmetro em outras aprovações de DCN específicas, até mesmo dentro da área de comunicação social. O curso de Cinema e Audiovisual, por exemplo, foi desmembrado por meio de uma resolução datada de 27 de junho de 2006, portanto, sete anos antes da proposta.

O parecer reconhece que o Jornalismo pertence ao campo da comunicação social, mas ressalta que há concordância de que a organização curricular ampla enfatiza questões e teorias gerais da comunicação social em vez de questões específicas das formações ou profissões da área: jornalismo, publicidade, relações públicas, editoração.

O documento pontua ainda que a ênfase em teorias gerais da comunicação poderia ser positiva para a formação do jornalista, proporcionando aos futuros profissionais a capacidade de “olhar mais amplamente a sociedade, evitando-se assim uma formação estritamente tecnicista”, mas ressalta que o modelo generalista também reduz demasiadamente o espaço para discussões fundamentais à atividade do Jornalismo em troca de discussões de natureza mais abstratas sobre comunicação e sobre o papel da mídia.

4.1 Competências exigidas para a formação do bacharel em Jornalismo

A Resolução nº 1 do CNE, de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que institui as DCN para o curso de bacharelado em Jornalismo, prevê que o concluinte nesta graduação deve estar apto para o desempenho profissional como jornalista, com uma formação generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, que o capacite a atuar com produtor intelectual e agente de cidadania capaz responder à complexidade e à pluralidade da sociedade contemporânea.

O documento também estabelece que o concluinte deve possuir fundamentos teóricos e técnicos especializados, que proporcionem clareza e segurança para o exercício da função social que a profissão exige e de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social, estabelecendo uma interface com a área geral.

Nesta perspectiva, a resolução prevê o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que devem ser desenvolvidas ao longo da graduação. Estas competências são divididas em quatro grupos: competências gerais, competências cognitivas, competências pragmáticas e competências comportamentais, como podemos observar:

São consideradas competências gerais:

- a)** compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;
- b)** conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;
- c)** identificar e reconhecer a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;
- d)** distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;
- e)** pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;
- f)** dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;
- g)** ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes que são do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;
- h)** interagir com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;
- i)** ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;
- j)** saber utilizar as TIC;
- k)** pautar-se pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;
- l)** cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;
- m)** compreender que o aprendizado é permanente;
- n)** saber conviver com o poder, a fama e a celebridade, mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação a eles;
- o)** perceber constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a isso;
- p)** procurar ou criar alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais; e

- q)** atuar sempre com discernimento ético.

Como seu nome sugere, as competências gerais buscam proporcionar aos estudantes do curso de Jornalismo uma visão ampla da sociedade na qual os profissionais serão inseridos. Estas competências preveem conhecimentos sobre história, cultura, realidade social, política e economia, levando sempre em consideração o contexto do qual os jornalistas farão parte: seja ele local, regional, nacional ou até mesmo internacional.

Há, ainda, uma preocupação com o fazer jornalístico em si. As DCN (BRASIL, 2013) preveem o desenvolvimento de habilidades que remetem à ética, como a identificação daquilo que é relevante para a sociedade; a distinção entre verdadeiro e falso; e a importância da pesquisa e da análise para a produção de conteúdo. É possível verificar a orientação expressa de que os concluintes devem estar capacitados para atuar com ética.

Por fim, é possível identificar nestas competências um terceiro grupo de habilidades: aquelas relacionadas à formação propriamente dita, visto que há a orientação expressa de que os profissionais devem dominar a língua portuguesa e línguas estrangeiras; devem saber usar as TIC; além de compreender que o aprendizado, a partir de então, será algo permanente em sua trajetória profissional.

São consideradas competências cognitivas:

- a)** conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do Jornalismo;
- b)** conhecer a construção histórica e os fundamentos da cidadania;
- c)** compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;
- d)** compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do Jornalismo, em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade; e
- e)** discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o Jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto sobre esse exercício.

Estas competências podem ser compreendidas como a delimitação das habilidades que foram listadas no item anterior e têm como finalidade nortear a aprendizagem em áreas como cidadania, ética e relações de trabalho. Embora não especifiquem conteúdos, elas podem ser entendidas como um direcionamento para o exercício da profissão, abordando elementos que se farão necessários no dia a dia da atividade jornalística.

Observa-se que estas habilidades buscam dar embasamento teórico aos profissionais para que estes possam desempenhar suas funções. Nestas competências, há a apresentação de elementos que favorecem à reflexão e o senso crítico durante a realização da atividade.

São consideradas competências pragmáticas:

- a)** contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade;
- b)** perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;
- c)** propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de Jornalismo;
- d)** organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- e)** formular questões e conduzir entrevistas;
- f)** adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade;
- g)** dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, além das de produzir, editar e difundir;
- h)** conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos;
- i)** produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados;
- j)** traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada;
- k)** elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos;
- l)** elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de Jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa;
- m)** compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, bem como ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico;
- n)** dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos, utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;
- o)** dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; e
- p)** avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

Ao contrário das competências anteriores, as competências pragmáticas se voltam para a atividade jornalística propriamente dita. Neste grupo, são indicadas habilidades necessárias para o exercício profissional em suas mais diversas etapas: planejamento, execução, edição e revisão. Também são apontadas competências que remetem à avaliação crítica do trabalho que é produzido nos diversos gêneros jornalísticos existentes.

Observa-se, neste grupo de competências, a preocupação para que o concluinte seja capaz não apenas de compreender o modo de fazer Jornalismo, mas as formas de adequar esta produção às mais variadas linguagens jornalísticas e aos formatos discursivos, fazendo uso da tecnologia (*hardware* e *software*) para a sua propagação.

São consideradas competências comportamentais:

- a) perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social;
- b) identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo;
- c) conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão;
- d) avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas;
- e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;
- f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; e
- g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões.

O quarto e último grupo de competências previstas nas DCN (BRASIL, 2013) diz respeito às questões comportamentais que devem ser abordadas ao longo da formação do jornalista. Este grupo pode ser subdividido em dois: o primeiro tem como foco a legislação brasileira sobre a área e o segundo tem como foco questões éticas e deontológicas.

Conforme as competências comportamentais, os profissionais devem ser capazes de não apenas avaliar as implicações político-jurídicas e deontológicas da atividade, mas refletir sobre os impactos que suas escolhas e decisões podem implicar para a sociedade. Observa-se, ainda, a preocupação com a verdade e com a livre circulação de informações, respeitando-se as diversas opiniões que formam o debate público (BRASIL, 2013).

Faz-se necessário destacar que, embora não exista referência expressa a fenômenos específicos da comunicação na contemporaneidade, como as *fake news*, as DCN para o curso

de Jornalismo preveem o desenvolvimento de habilidades que levam o jornalista não apenas a conhecer a realidade na qual está inserida, mas a integrar teoria e prática, a refletir sobre o processo de produção da informação, a conhecer códigos deontológicos e a legislação sobre sua área de atuação e a averiguar a veracidade das informações.

Na prática, as diretrizes preveem a formação de profissionais capazes de realizar um processo de apuração, construção e disseminação da informação considerando aspectos éticos, técnicos, discursivos e jurídicos, uma forma indireta de enfrentar a proliferação de notícias falsas que surgiram com o que se convencionou de chamar de pós-verdade.

4.2 Saberes da formação do jornalista

As DCN para o curso de Jornalismo no Brasil estabelecem que o desenvolvimento das competências listadas na seção anterior deve ser feito por meio de eixos de formação curricular. São eles: de fundamentação humanística; eixo de fundamentação específica; eixo de fundamentação contextual; de fundamentação profissional; de fundamentação processual; e eixo de prática laboratorial. Estes eixos deverão estar contemplados no projeto pedagógico dos cursos e se fazer presentes no currículo por meio de disciplinas (BRASIL, 2013).

O eixo de fundamentação humanística é definido como aquele que tem como objetivo capacitar o jornalista para exercer a função intelectual de produtor e difusor de informações. Para que se alcance este objetivo, a Resolução nº 1 do CNE/CES/2013 (BRASIL, 2013), propõe em seu artigo 6º que seja privilegiada na formação do jornalista a realidade brasileira, a partir da sua formação histórica; sua estrutura jurídica; sua geografia e economia política; suas raízes étnicas, crenças e tradições; sua arte, literatura e ciência; suas políticas públicas, desenvolvimento sustentável, oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e acesso aos bens culturais. Há destaque, ainda, para a necessidade de compreensão dos processos de globalização, de regionalização e singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.

Percebe-se neste eixo a preocupação com a formação global do profissional, incluindo as diversas áreas que permeiam a vida em sociedade. Nota-se, no entanto, que, embora o seu foco esteja na realidade local, há espaço para a reflexão sobre como essa realidade interage com eventos que extrapolam as fronteiras do país, por meio da globalização.

O eixo de fundamentação específica é definido como aquele que busca proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre sua profissão. Para tanto, ele deve abordar os fundamentos históricos, taxonômicos, éticos e epistemológicos da atividade, além de itens como ordenamento jurídico e deontológico; pensadores; manifestações públicas; instrumentos de autorregulação; análise crítica e comparada; e revisão de pesquisas (BRASIL, 2013).

Neste eixo, nota-se a busca por uma visão crítica sobre a atividade jornalística. Há o direcionamento para o resgate histórico, ético e epistemológico como forma de proporcionar ao profissional a reflexão sobre a atividade a qual desempenhará.

O eixo de fundamentação contextual busca dar embasamento, ou seja, contextualizar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais. Conforme as DCN, esse eixo deve incluir as rotinas de produção e os processos de recepção, assim como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial e princípios de áreas conexas (BRASIL, 2013).

Observa-se que os eixos seguem uma sequência gradativa de complexidade e que buscam delimitar o conhecimento paulatinamente. No eixo de fundamentação contextual, por exemplo, há a utilização de conhecimentos adquiridos nos dois eixos anteriores, promovendo desta forma uma interlocução entre as estruturas de conhecimento propostas.

O eixo de formação profissional busca fundamentar o conhecimento teórico e prático. Este eixo tem como proposta inserir os estudantes em processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística. A proposta, conforme as DCN, é que eles sejam capazes de investigar os acontecimentos relatados, exercendo a prática redacional, de acordo com os gêneros e formatos instituídos e as inovações existentes (BRASIL, 2013).

Percebe-se, neste eixo, a busca por introduzir os estudantes em uma realidade próxima àquela que eles encontrarão no mercado de trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, há a necessidade de desenvolvimento dos eixos de conhecimento anteriores.

O eixo de aplicação processual é definido pelas DCN como aquele que tem como proposta fornecer ferramentas técnicas e metodológicas ao jornalista. O objetivo deste eixo é possibilitar a atuação do profissional nos diversos suportes existentes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa (BRASIL, 2013).

Por fim, o eixo de prática laboratorial busca desenvolver as habilidades a partir da aplicação de informações e valores. Conforme a Resolução do CNE, este eixo busca integrar os demais eixos, com base em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular. São exemplos jornais, revistas, livros, radiojornais, telejornais, webjornais, agências de notícias e assessorias (BRASIL, 2013).

A proposta deste eixo é materializar, através de práticas laboratoriais, o conhecimento adquirido. O eixo busca proporcionar aos estudantes a experiência prática em atividades que eles desempenharão a partir da graduação, seja em meios impressos, sonoros, audiovisuais ou digitais. Sua função é integrar a teoria e a prática, a partir de modelos reais (BRASIL, 2013).

Segundo Teixeira e Marinho (2016, p. 2), os eixos de formação propostos pelas DCN buscam adaptar o currículo a possibilidades de uma nova formação: “o objetivo é formar os acadêmicos com competência teórica, técnica, tecnológica, ética e estética, além de preparar os alunos para atuarem num contexto de mutações tecnológicas constantes”, ressaltam.

Esses eixos, porém, devem servir apenas como princípios norteadores. Conforme a Resolução CNE/CES nº 1/2013, as instituições de ensino superior têm liberdade para selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo. Para tanto, devem considerar os conteúdos, o perfil do egresso e as competências listadas (BRASIL, 2013).

O documento prevê que a organização curricular, entretanto, deve buscar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante a realização do curso, considerando aspectos como carga horária equilibrada dos eixos curriculares; distribuição de atividades laborais, a partir do primeiro semestre do curso, em sequência progressiva de complexidade e de aprendizagem; e garantia de conhecimento da realidade, nos âmbitos local, regional e nacional.

A resolução estabelece ainda que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o estágio supervisionado são considerados como componentes curriculares obrigatórios, sendo o TCC desenvolvido individualmente e realizado sob a supervisão docente e o estágio supervisionado sendo realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor, como uma das formas de consolidar práticas de desempenho profissional (BRASIL, 2013).

Há a previsão de que o TCC pode ser materializado em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística. O produto deve, conforme a resolução, vir, necessariamente, acompanhado por relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução, reunindo e consolidado a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

Sobre as atividades do estágio curricular supervisionado, as DCN preveem que elas devem ser programadas para os períodos finais do curso, o que possibilita aos estudantes um teste dos conhecimentos assimilados nas aulas e nos laboratórios. Neste cenário, cabem aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final desenvolvido pelo estudante (BRASIL, 2013).

Estas atividades de estágio curricular supervisionado, conforme a resolução do CNE, devem ser incluídas nos PPC, de modo que cada IES possa a disciplinar (após aprovação dos colegiados de curso) os critérios, os procedimentos e os mecanismos de avaliação do estágio.

Por fim, as IES ficam autorizadas a adotar suas próprias regras de avaliação interna e externa, para que sejam sistemáticas e envolvam os recursos materiais e humanos participantes

do curso desde que centradas no atendimento às DCN do curso de Jornalismo, aprovadas pelo MEC (BRASIL, 2013).

4.3 Formação do jornalista na era digital

Materializar as propostas das DCN se mostra um desafio. Os avanços tecnológicos, de forma especial a popularização da internet, implicaram em grandes transformações na comunicação. Essas mudanças tiveram profundas repercussões no trabalho, na capacitação e na formação dos comunicadores, elementos amplos e difíceis de serem encaixados nos parâmetros do jornalismo tradicional (ROJAS; GUTIÉRREZ, 2012).

De modo concomitante, a aceleração na implantação da tecnologia digital possibilitou a criação de um perfil profissional polivalente ou “policompetente”, como denominam Rojas e Gutiérrez (2012), de forma que o trabalho até então realizado por diversos profissionais passasse a ser realizado por poucos e provoca sacrifício na qualidade do produto final.

Em meio a estas transformações, o jornalista se vê submetido à pressão do tempo, ao acúmulo de trabalho, às limitações de pessoal e à nova mentalidade de “chegar em primeiro lugar” que invade a profissão. Consequentemente, deixa-se de lado a “regra” do Jornalismo de documentar-se no processo de elaboração da notícia. Vejamos a ponderação dos autores:

Basta que um jornalista lance uma informação através de um meio relativamente conhecido, ou inclusive através de um blog de notícias na internet, para que imediatamente outros meios a repitam, sem a preocupação de irem às fontes. Um fenômeno que evidencia carências formativas de uma adequada gestão da informação, com consequências muito preocupantes do ponto de vista social: o risco de fomentar uma cultura da comunicação baseada nos princípios do imediatismo e quantidade – deixando num plano secundário a qualidade e o rigor – que tem como resultado a superficialidade no tratamento das informações, a simplificação da mensagem e a percepção de que “vale-tudo” para manter a pontualidade ou preencher o tempo (ROJAS; GUTIÉRREZ, 2012, p. 57).

Para os autores citados (op. cit.), além da nova dinâmica de trabalho, carências de conhecimento podem implicar no tratamento superficial de conteúdos e afetar aspectos éticos. Segundo os autores, deficiências formativas também podem resultar na incapacidade do jornalista de “compreender, analisar ou interpretar o que está acontecendo com garantias mínimas de objetividade, sem a necessidade de se curvar à corrente geral da mídia ou de aprofundar desnecessariamente uma determinada linha política ou editorial” (ROJAS; GUTIERREZ, 2012, p. 57), seja por identificação ideológica, seja por comodidade.

Logo, para os autores citados, uma formação exclusivamente técnica ou instrumental, que não considere os valores inerentes à profissão, pode se mostrar estéril na prática. Os autores defendem a necessidade de uma capacitação que permita abrir horizontes, aproveitar talentos e

explorar novas possibilidades de comunicação, levando em consideração as mudanças nos perfis profissionais e a convergência de diferentes especializações e funções, orientadas pela mesma finalidade: fabricação e emissão de conteúdo.

Conforme Rojas e Gutiérrez (2012), faz-se necessário compreender que as instituições educativas em geral e a universidade, em particular, não são alheias à corrente de polivalência que impregna o mercado de trabalho no mundo da comunicação. Os autores defendem que é preciso reformular os conteúdos acadêmicos para estabelecer uma base que permita formar jornalistas críticos, com critério claro de sua função social e com novas capacidades de expressão nas distintas linguagens que a era digital está desenvolvendo. Para tanto, propõem as seguintes práticas:

- remodelação dos currículos nas faculdades de Jornalismo ou de Comunicação Audiovisual, com a finalidade de adaptá-los às novas realidades do jornalismo digital, de modo especial aos aspectos tecnológicos;
- fomento, em todos os percursos educativos superiores e na formação interna das empresas, de um espírito crítico harmonizado com a função social que o trabalho jornalístico deve observar, especialmente na mídia pública;
- especialização em diferentes suportes e formatos, a partir de uma base sólida comum, com a colaboração de sindicatos e empresários, que evite a proliferação descontrolada de programas de pós-graduações; e
- a ética e a deontologia profissional não são obsoletas nos novos tempos, mas são mais importantes do que nunca: simplesmente precisam de uma atualização de acordo com as novidades tecnológicas e com as novas demandas sociais.

No mesmo sentido, Rodrigues (2009) compreende que se faz necessário repensar o currículo dos cursos de Jornalismo e aponta características necessárias para a formação do jornalista na era digital, a partir do que considera quatro problemas: o problema da técnica, o problema do conteúdo, o problema das fontes e o problema da formação.

Por problema da técnica, Rodrigues (2009) compreende a relação que se estabelece entre as tecnologias e a produção jornalística. Já por problema do conteúdo, a autora se refere à proliferação de informações possibilitadas, principalmente, pela era digital. O problema das fontes se relaciona ao problema anterior e à perda do controle da informação. Por fim, o que ela chama de problema de formação diz respeito às dificuldades encontradas pelas instituições de ensino superior para a formação de novos profissionais da área.

A autora ressalta a rápida evolução tecnológica proporcionada pelo surgimento da internet e seu impacto na profissão ao longo dos últimos anos e pondera que, embora não haja um modelo único para a prática do jornalismo na era digital, a busca de características comuns poderia servir para estabelecer habilidades que um curso deve oferecer na formação de um jornalista, considerando os seguintes aspectos:

- necessidade de ir além da formação técnica;
- combinação do jornalismo online com outras práticas profissionais, realidade em um mercado de trabalho em que muitas vezes o mesmo profissional deve desempenhar funções ligadas à web e a pelo menos mais uma mídia;
- capacidade do aluno para as especificidades do webjornalismo, que seguiria a tendência de especialização já registrada no radiojornalismo e no telejornalismo; e
- formação do estudante diante da crescente presença da internet como fonte de informação para produção de reportagens.

Para Rodrigues (2009), o desafio que se impõe nas universidades é ir além do ensino da técnica e colocá-lo a serviço da prática. Além disso, segundo a autora, as necessidades de formação do jornalista na era digital são múltiplas e, dificilmente, poderiam ser resolvidas apenas dentro do curso. Rodrigues (2009) defende que os estudantes devem cumprir, além das disciplinas ligadas à comunicação, créditos de cursos como Informática, Artes, Design e Educação, por exemplo, como forma de aprimorar o conhecimento.

Como podemos observar, as propostas formativas de Rodrigues (2009) e de Rojas e Gutiérrez (2012) apresentam pontos em comum, como a necessidade de ir além da formação técnica, a necessidade de compreensão das especificidades que a era digital impõe à profissão e a necessidade de especialização no jornalismo praticado na internet.

Diferentemente de Rodrigues (2009) e Rojas e Gutiérrez (2012), Leal (2018) compreende que as transformações tecnológicas que impactam os processos profissionais da comunicação social devem implicar em um processo formativo que se afasta da perspectiva tradicional, a qual ele chama de midiacêntrica, que gera disciplinas como radiojornalismo, telejornalismo ou webjornalismo. Para o autor, o foco da graduação devem ser as múltiplas linguagens envolvidas no processo midiático, de modo que sejam consideradas as possíveis articulações, suas implicações e suas conformações em diferentes mídias. Vejamos:

Afinal, enquanto as tecnologias de informação e comunicação tornam cada vez mais acessíveis e diversas as formas e os produtos em circulação, alteram-se também, constantemente, os modos de produção. Com isso, muito do que é feito atualmente não tem uma conformação típica e claramente identificável como “tele” ou “radiojornalismo”, por exemplo. Não se trata, nesse caso, de evitar ou recusar o

conhecimento e as ferramentas do chamado “rádio” ou “telejornalismo” de referência (por mais questionável que seja essa expressão), mas de apreendê-lo como formas possíveis, entre outras, de conformação da linguagem sonora ou audiovisual em termos jornalísticos. Além disso, busca-se tanto superar uma situação de dependência de tecnologias em constante transformação, cada vez mais diversa e com diferentes níveis de acessibilidade, quanto propiciar uma formação capaz de prover a estudantes a habilidade de se adaptar a essas mudanças e compreendê-las (LEAL, 2018, p. 18).

De acordo com Leal (op. cit.) a reflexão acerca das diferentes linguagens utilizadas nos processos comunicativos em detrimento da perspectiva do fazer jornalístico em torno de mídias específicas ressalta a importância de trânsito entre as multilinguagens. A consequência, destaca o autor, é que por um lado o estudante desenvolve competências e habilidades que permitem a adaptação dessas linguagens conforme necessidades específicas e, por outro, favorece o desenvolvimento de formas narrativas que vão além das existentes.

Essa visão leva em consideração que o jornalismo é “um processo, nucleado pela produção e circulação de informações, e articulado em torno do contato e do diálogo – via apuração com diferentes realidades sociais e de sua conformação em mundos textuais” (LEAL, 2018, p. 16). Este processo, segundo o autor, inclui aspectos éticos, políticos e até mesmo antropológicos, bem como repertórios e ferramentas vinculados à produção textual e às tecnologias disponíveis na sociedade contemporânea.

Para Leal (2018, p. 13), é necessário refletir sobre como um curso, estruturado em um currículo que tem vida média de 10 anos, pode preparar para um mercado imprevisível como o do jornalismo. “Qual a garantia de que estudantes, ao iniciarem seu curso, encontrarão o mesmo mercado de trabalho quando se formarem quatro ou cinco anos depois?”, questiona o autor, lembrando que a profissão está em profunda transformação.

Leal (2018) lembra que a comunicação social, em suas diferentes perspectivas, está em transformação em diferentes países do mundo. O autor destaca que o conjunto disperso e decisivo de transformações é encarado de diferentes modos, dos mais positivos aos negativos, sob a recomendação ora de renovação e reinvenção ora sob a orientação de retomada do que se considera como valores e parâmetros essenciais da área.

Essa reflexão proposta por Leal (2018) aconteceu, sobretudo, durante o processo de construção e implementação da grade curricular para os cursos de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no final da primeira década dos anos 2000, da qual ele participou de modo ativo. O autor ressalta que os docentes responsáveis pela formação em Jornalismo fizeram escolhas por práticas pedagógicas que visavam, de forma simultânea, fornecer condições para que os estudantes conhecessem e incorporassem repertórios, perspectivas e ferramentas que

integram o processo básico do jornalismo, mas que, por outro lado, o processo acontecesse de modo contextualizado, crítico e acompanhado de sua historicidade.

O pensamento de Leal (2018) dialoga com as propostas de Marques de Melo (1997), que aponta a necessidade de rompimento com a “tradição gutenberiana”, ou seja, que estabelece vínculo entre o conteúdo ensinado e estruturas tecnologicamente anacrônicas. Para Marques de Melo (1997), é necessário potencializar os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, formando profissionais aptos para produzir conteúdos de interesse da sociedade.

Marques de Melo (1997) destaca a necessidade de desenvolver estratégias discursivas que estejam sintonizadas com o que chama de repertório das populações desinformadas, que se opõe aos interesses da elite medianamente educada. Caso isso não aconteça, segundo o autor, a sociedade do conhecimento poderá ser percebida como uma sociedade caricaturada.

Nesta pesquisa, utilizaremos como parâmetro as propostas de reformulação curricular propostas por Rojas e Gutiérrez (2012) e Rodrigues (2009), quando os autores se referem à necessidade de ir além da formação técnica e destacam o papel da formação humanística. A proposta encontra eco na resolução que institui as DCN para o curso de Jornalismo e pode significar uma forma de enfrentamento às *fake news*, como visto no capítulo anterior.

Também adotaremos como referência a menção à ética e à deontologia profissional, por compreender que estes elementos encontram respaldo nas diretrizes e que, assim como a formação humanística, pode representar um modo de enfrentamento às notícias falsas.

No entanto, ao nos depararmos com questões sobre as especificações do jornalismo praticado na era digital, utilizaremos como parâmetro os pensamentos de Leal (2018) e Marques de Melo (1997), de que a graduação deve fomentar o desenvolvimento das múltiplas linguagens que estão envolvidas no processo midiático, consideram possíveis articulações.

Embora não haja referência nas DCN a formas de enfrentamento das *fake news*, nós compreendemos que é por meio de um currículo que integra os diversos formatos midiáticos que o estudante do curso de Jornalismo pode estar apto a compreender o processo de criação e disseminação das notícias falsas e, conseqüentemente, enfrentá-lo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, abordamos a tipologia de pesquisa utilizada: qualitativa; discorremos sobre a abordagem do levantamento: estudo de caso, considerando suas especificidades; detalhamos o local e os sujeitos da pesquisa, pontuando as formas de colaboração e de envolvimento dos sujeitos com a proposta de pesquisa deste levantamento.

Também discorremos sobre os instrumentos de coleta de dados. Neste levantamento, utilizamos análise documental e entrevistas semiestruturadas como forma de obter informações sobre o fenômeno específico que estudamos. Abordamos, ainda, a forma de análise dos dados coletados para o seu uso posterior nesta dissertação.

Este trabalho passou por apreciação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Ufal e recebeu o parecer nº 3.712.699. O roteiro da entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estão nos apêndices desta dissertação.

5.1 Tipo de pesquisa

Esta estudo tem enfoque qualitativo, por buscar compreender o fenômeno analisado a partir da perspectiva de seus participantes, utilizando para tanto suas experiências, pontos de vista e opiniões como forma de perceber subjetivamente a realidade. A escolha deste tipo de pesquisa também se justifica pelo fato do estudo abordar um tema pouco explorado e por se debruçar sobre um grupo social específico: professores do curso de Jornalismo.

Segundo Sampieri *et al* (2013), as formulações qualitativas são um “plano de exploração” e são mais apropriadas quando o pesquisador se interessa pelo significado de experiências e pelos valores humanos, pelo ponto de vista interno e individual das pessoas e pelo ambiente onde ocorre o fenômeno. Também são indicadas quando buscamos uma perspectiva mais próxima dos participantes, o que acontece neste levantamento.

Sampieri *et al* (2013) acrescentam que, no levantamento qualitativo, o centro da pesquisa é formado pelas experiências dos participantes relacionados com o processo; que é preciso ter informações detalhadas e profundas sobre o processo; e que há a necessidade de se conhecer a diversidade de “qualidades únicas” dos envolvidos.

O estudo visou compreender, a partir da perspectiva dos professores do curso de Jornalismo da Ufal, como a formação universitária pode contribuir para minimizar os efeitos das *fake news*. Logo, utilizaremos a realidade subjetiva como um dos pilares para o desenvolvimento da pesquisa, considerando, portanto, pontos de vista individuais.

Gray (2012, p. 135) nos alerta que captar dados sobre a percepção dos atores no campo de estudo significa “prestar atenção, suspender (muitas vezes chamado de ‘colocar entre parênteses’) os preconceitos sobre um tema e criar empatia para com os estudados”. Nesta pesquisa, buscaremos obter um panorama profundo, intenso e amplo do contexto em estudo, a partir do contato com quem atua no dia a dia da formação jornalística.

Portanto, considerando os aspectos relacionados, esta pesquisa se afasta do enfoque quantitativo, no qual a pesquisa pode envolver pouco ou nenhum contato com pessoas ou campo e onde há a busca por fenômenos mensuráveis, o que dificulta a compreensão de conceitos difíceis, amplos e subjetivos como o processo de formação do jornalista diante do cenário de proliferação das *fake news*, que é o tema central desta pesquisa.

5.2 Abordagem da pesquisa

A estratégia de investigação adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso. O estudo buscou compreender o fenômeno analisado (a formação do jornalista diante do cenário de proliferação das *fake news*) por meio da interpretação em contexto. Retratou a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. Busca-se abordar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista da realidade social.

Para Gray (2012) o estudo de caso é fortemente associado à pesquisa qualitativa, quando não é tratado como sinônimo deste tipo de pesquisa, e que esta abordagem possibilita a visualização de diversas perspectivas, através de variados métodos de coleta de dados. A integração e a comparação de diferentes perspectivas, ressalta o autor, podem resultar em uma compreensão rica e detalhada sobre o contexto global do fenômeno estudado.

De acordo com Gray (2012, p. 200), os estudos de caso exploram temas e questões que podem ser ambíguos e incertos, mas, diferentemente de métodos como pesquisas de levantamento descritivas, tentam atribuir relações causais e não só descrever determinadas situações: “a abordagem é particularmente útil quando o pesquisador estiver tentando revelar uma relação entre um fenômeno e o contexto no qual ele ocorre”, acrescenta.

Gray (2012) destaca ainda, que o estudo de caso é ideal quando se faz uma pergunta do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto de eventos. É o que aconteceu neste estudo, cujo problema que motivou o estudo foi como a formação universitária tem preparado jornalistas para lidar com este novo cenário, em especial com a proliferação das *fake news*?

Outro argumento que justificou a opção pelo estudo de caso nos é apresentado por Oliveira (2008), para quem a estratégia de investigação deve ser adotada quando o pesquisador

tiver interesse por uma situação singular, particular. O autor acrescenta que o caso deve ser sempre bem delimitado, com contornos claramente definidos no estudo.

Oliveira (2008) observa que o estudo de caso visa à descoberta; à interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma profunda e completa; usa variadas fontes de informação; representa diferentes e conflitantes pontos de vista dentro de um mesmo contexto; e que utiliza uma linguagem e uma forma mais acessíveis.

Esta pesquisa se enquadrou nas definições apresentadas por Gray (2012) e Oliveira (2008), pois buscou analisar de forma global um fenômeno, a partir de seu contexto específico. Além disso, buscamos discutir a pluralidade de pontos de vista existente dentro do processo de formação universitária do jornalista em Alagoas.

5.3 Local e sujeitos da pesquisa

Este estudo teve como local de pesquisa o curso de Jornalismo, que integra o Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA), surgiu no ano de 1978 e está localizado no Campus A.C. Simões, em Maceió, em um bloco de sala de aulas de Comunicação Social (COS), que nos remete à nomenclatura de origem da graduação na instituição.

De acordo com seu PPC, o curso de Jornalismo funciona em prédio próprio e divide as instalações com o curso de Relações Públicas. Para atividades, conta com salas localizadas em prédio próprio e em anexo ao COS; e no prédio do Centro de Tecnologia (CTEC).

O prédio do COS conta com os seguintes laboratórios: Laboratório de informática e Redação Lincs I; Laboratórios de Informática e Redação Lincs II; Laboratório de Informática e Redação Lincs III; Laboratório de informática e Redação Lincs IV; Sala de Recursos Audiovisuais (RAV); Laboratório de Audiovisual (Telejornalismo); Laboratório de Multimeios; além de contar com Laboratório de Áudio (Radiojornalismo).

Além das salas de aula e laboratórios, o prédio do COS comporta ainda instalações diversas como cantina; núcleos de pesquisa; Diretório Acadêmico Freitas Neto (DAFN); secretaria do curso; salas de pesquisa; sala dos professores; sala da coordenação de curso; copa e serviços gerais; além de área para guarda de estoque de material de limpeza.

A escolha deste local de pesquisa se deveu a dois motivos: o curso de Jornalismo da Ufal é o mais antigo do estado de Alagoas, sendo criado em 1978 e tendo formado a primeira turma no ano de 1983 (atualmente, existem apenas duas instituições que ofertam o curso em todo o estado). O segundo motivo que justificou a escolha foi o fato deste pesquisador ter desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão nesta unidade da universidade.

Foram sujeitos desta pesquisa 12 professores efetivos do curso de Jornalismo da Ufal. No período do estudo, o curso dispunha de 13 professores efetivos, que se dividiam em disciplinas que buscavam proporcionar tanto a formação global quanto a formação específica proposta pelas DCN do curso e atuavam em áreas como Teorias da Comunicação, Gêneros Midiáticos, Mídia e Ética, Linguagens e Estética da Comunicação, Teoria da Imagem e Estética da Comunicação, Processos Midiáticos e Cultura Popular, Metodologia da Pesquisa, Jornalismo e Tecnologias Contemporâneas, Fotografia, Fotojornalismo, Assessoria de Comunicação, Semiótica, Rádio e Televisão, Comunicação e Linguística, Ciberjornalismo, Audiovisual, Processos Midiáticos e Cultura Popular, Cinema e Divulgação Científica.

A escolha destes sujeitos de pesquisa levou em consideração as características deste estudo, que investiga a formação do jornalista diante do cenário de mudanças provocadas pelas TIC na profissão; e o PPC de Jornalismo, que prevê, em seu item número 14, que as TIC devem ser elementos constitutivos do documento em duas faces: no processo de ensino-aprendizagem e no processo de comunicação efetiva entre a comunidade do curso.

5.4 Coleta de dados

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. Foram objetos de análise o PPC de Jornalismo da Ufal, que passou por um processo de reestruturação no ano de 2014, com a proposta de se adequar às mudanças sofridas pela atividade no início do século XXI; as DCN que entraram em vigor a partir do ano de 2013; e o modelo curricular proposto pela Unesco para o ensino do Jornalismo.

Conforme o PPC, o projeto em vigor no curso de Jornalismo da Ufal criou novas disciplinas e extinguiu outras, além de readaptar conteúdos em um novo formato. A proposta buscou alinhar teoria e prática com o intuito de formar profissionais com bagagem humanística, percepção social e visão crítica do mundo no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, sustentando habilidades técnicas que possibilitam a atuação qualificada dos comunicadores. O PPC também buscou estimular a criatividade e a capacidade de inovação.

Outra mudança implementada pelo PPC foi a concepção de Jornalismo e Relações Públicas como cursos autônomos, embora epistemologicamente inseridos no campo da comunicação. Até então, ambos eram habilitações do curso de Comunicação Social.

Sampieri *et al* (2013) afirmam que documentos, materiais e artefatos podem representar uma fonte valiosa de dados qualitativos. A análise documental, de acordo com estes autores, serve para que o pesquisador conheça os antecedentes do ambiente que será analisado, vivências, situações ou até mesmo como é o seu dia a dia.

Conforme Sampieri *et al* (2013), os documentos podem ser classificados em individuais ou grupais. Os documentos individuais podem ser subdivididos em documentos pessoais escritos; materiais individuais; artefatos individuais; e arquivos pessoais. Já os documentos grupais são subdivididos em documentos grupais; materiais audiovisuais grupais; artefatos e construções de grupos ou comunitárias; documentos e materiais organizacionais; registros em arquivos públicos; e pegadas, rastros, vestígios, medidas de erosão ou desgaste de acumulação.

No caso do PCC de Jornalismo da Ufal, o documento se enquadra na modalidade grupal, dentro da submodalidade documentos grupais. De acordo com Sampieri *et al* (2013), os documentos grupais são criados por um grupo de pessoas, com fins profissionais, ideológicos ou por outros motivos de interesse coletivo.

O documento que foi analisado foi concebido por dez integrantes (entre professores, técnico e estudante) que formaram a Comissão de Reestruturação Didática Pedagógica do PPC de Jornalismo e por quatro integrantes de uma equipe de apoio. O PPC de Jornalismo da Ufal contou com a análise pedagógica de uma gerente de acompanhamento e avaliação de projetos e de uma pedagoga ligadas à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da instituição.

De modo complementar, foram utilizadas entrevistas com gestores e professores do curso de Jornalismo da Ufal. Após considerarmos as características dos tipos de entrevistas (estruturada, semiestruturada e aberta), optamos pelo uso da entrevista semiestruturada, pelo fato das mesmas possibilitarem ao entrevistador certo grau de liberdade na definição de questionamentos, sem, no entanto, abandonar roteiro pré-definido.

Flick (2009) destaca que as entrevistas semiestruturadas têm atraído interesse, sobretudo, devido à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos que participam da pesquisa sejam expostos em uma situação de entrevista com planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou até mesmo em um questionário.

De acordo com Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas devem ser introduzidas por uma questão aberta e concluídas por uma questão confrontativa. As questões abertas, explica o autor, normalmente são respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui à mão. Já as questões confrontativas correspondem às teorias e às relações apresentadas pelos entrevistados, com a finalidade de analisar criticamente o conteúdo.

Gaskell (2000) destaca que duas questões centrais devem ser observadas antes da definição da entrevista. A primeira delas é o que perguntar aos participantes da entrevista. A segunda delas é a quem o pesquisador deve dirigir as perguntas do levantamento.

Para Gaskell (2000), faz-se necessário que o pesquisador elabore o que ele classifica como tópico-guia para que possa conduzir bem uma entrevista. O autor (*op. cit.*, p. 66) ressalta

que, “por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado”. Ao mesmo tempo, adverte que, se forem elaboradas perguntas inadequadas, foi desperdiçado o tempo não apenas dos entrevistados, mas do pesquisador, o que pode comprometer o andamento do trabalho.

Outro ponto observado por Gaskell (2000) é a definição dos participantes da pesquisa. O autor lembra que, na pesquisa qualitativa, existe a seleção dos participantes, diferentemente daquilo que ocorre na pesquisa quantitativa, quando há uma amostragem do levantamento. Gaskell (op. cit), por fim, lembra que a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, e diferentes representações.

5.5 Análise de dados

A análise dos dados da pesquisa foi dividida em etapas. Foram consideradas a coleta de documentos e materiais e as entrevistas. No âmbito da coleta, foram consideradas observações gerais; observações enfocadas e conversas direcionadas. No âmbito da análise, houve o confronto dos dados e das observações coletadas com a teoria fundamentada. Finalmente, no âmbito dos resultados, foram estabelecidas semelhanças e diferenças entre os dados coletados e identificadas as categorias, com seus significados e as suas relações.

Sampieri et al (2013) expõem que, na análise qualitativa, os pesquisadores recebem os dados não estruturados e são os responsáveis por dar estrutura a esses dados. De acordo com os autores, os pesquisadores devem organizar e avaliar a quantidade de dados coletados para que as informações sejam direcionadas para solucionar o problema. Para tanto, Sampieri *et al* (op. cit.) sugerem que sejam utilizadas categorias, temas e padrões.

Para definição das categorias desta estudo (Quadro 1), utilizamos informações constantes no PPC de Jornalismo, que foi previamente analisado, conforme abordado aqui. Em seu ponto 14, o PPC de Jornalismo prevê a forma pela qual as TIC devem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem e no processo de comunicação entre a comunidade que integra o curso.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa e categorias

Sujeitos da pesquisa	Categorias
Coordenadores e professores efetivos do curso de Jornalismo da Ufal	Utilização das TIC nas disciplinas práticas
	Atualização lógica, física e de conteúdo dos laboratórios técnicos especializados
	Planejamento e adequação do uso das TIC para explorar potencialidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem
	Criação e manutenção de canal de comunicação na internet
	Discussão sobre técnicas de enfrentamento às <i>fake news</i>

Autor: o autor (2019).

A primeira categoria apontada, “Utilização das TIC nas disciplinas práticas”, buscou facilitar a compreensão sobre como as TIC são incorporadas em oficinas e laboratórios como parte de suas atividades. Esta categoria está enquadrada no âmbito instrumental.

Já a segunda categoria de análise, “Atualização lógica, física e de conteúdo dos laboratórios técnicos especializados”, teve como proposta facilitar a compreensão sobre como a atualização das TIC nestes nos âmbitos lógico, físico e de conteúdo contribuem para a aprendizagem teórico-prática do Jornalismo, tendo como base os diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos disponíveis dentro da academia.

A terceira categoria deste levantamento, “Planejamento e adequação do uso das TIC para explorar potencialidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem”, está voltada para o âmbito do ensino-aprendizagem e busca facilitar o entendimento sobre a adequação existente entre a natureza da atividade (Jornalismo) e as características das TIC.

A quarta categoria desta pesquisa, “Criação e manutenção de canal de comunicação na internet”, está voltada para a prática da atividade e para a relação de comunicação estabelecida internamente e externamente dentro do curso de Jornalismo da Ufal.

Finalmente, a quinta categoria, “Discussão sobre técnicas de enfrentamento às *fake news*”, buscou aprofundar as estratégias utilizadas pela academia para o enfrentamento às *fake news* propriamente dito, objeto de estudo desta pesquisa.

Sampieri *et al* (2013, p. 447) apontam que, além das entrevistas, “uma fonte de dados importantíssima que é adicionada à análise são as impressões, percepções, sentimentos e experiências do pesquisador ou pesquisadores”. Estas percepções são materializadas pela forma de anotações, sejam elas em meio físico ou em meio digital.

No que diz respeito à análise documental, Flick (2009) adverte que os documentos podem representar uma versão específica da realidade, construída para objetivos específicos. No caso do PPC de Jornalismo, o documento buscou se adequar às DCN estabelecidas pelo MEC no ano de 2013, que estabeleceu o prazo de dois anos para a readequação do currículo.

Flick (2009) ressalta ainda que os documentos não devem ser utilizados como uma forma de validação das informações encontradas durante as entrevistas, mas sim como forma de contextualizar as entrevistas. Nesta pesquisa, procederemos, inicialmente, a análise documental, para posteriormente, confrontar as informações com a prática.

Levaremos em consideração, durante nossa análise documental, os autores e os objetivos do documento, evitando manter o foco apenas no conteúdo, sem considerar o seu contexto. Compreendemos que, conforme sugere Flick (2009), os documentos podem ser úteis e instrutivos para a compreensão de realidades dentro de seu contexto social.

Os dados qualitativos podem fornecer descrições e explicações ricas que demonstram ao pesquisador a cronologia de eventos bem como podem levar a descobertas por meio de causalidade. O autor acrescenta que a análise qualitativa é um processo rigoroso e lógico por meio do qual se atribui significado aos dados encontrados (GRAY, 2012).

Gray (2012) pontua que, diferentemente do que acontece em pesquisas quantitativas, nas quais as ferramentas estatísticas são bem entendidas, na análise qualitativa não há regras rígidas para codificar os dados. Há princípios úteis, segundo o autor, que podem ser aplicados. São eles: coleta dos dados, transcrição do conteúdo, codificação, familiarização, leitura dirigida, revisão, correção de notas e, em determinados casos, surgimento de uma nova teoria.

A análise envolve o processo de desmembrar dados em unidades menores para revelar os elementos e a estrutura que as caracterizam. É necessário ir além da descrição para ser capaz de interpretar, entender e explicar as informações (GRAY, 2012).

Seguindo as orientações apresentadas, buscamos ir além da mera descrição da análise documental e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Buscamos estabelecer elos que facilitem a compreensão e expliquem o fenômeno dentro de seu contexto.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados colhidos por meio da análise do PPC de Jornalismo da Ufal e de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante o mês de dezembro de 2019, com 12 professores efetivos. A relação de professores foi disponibilizada pela coordenação do curso e considera apenas os profissionais em atividade na Ufal, não incluindo professores afastados para capacitação ou tratamento de saúde.

6.1 Análise do PPC de Jornalismo

O atual PPC de Jornalismo da UFAL entrou em vigor em agosto de 2014, um ano após a aprovação das DCN da área. O documento prevê o funcionamento do curso em dois turnos, com quatro anos de duração para o curso diurno e quatro anos e seis meses para o curso noturno, no total de 3.600 horas-aula. São ofertadas anualmente 80 vagas, distribuídas igualmente entre os dois turnos (40 vagas cada), com entradas a cada semestre letivo.

O curso de Jornalismo da UFAL foi criado no ano de 1978, inicialmente, como uma habilitação do curso de Comunicação Social. Esse modelo de graduação durou até o ano de 2014, quando o novo PPC entrou em vigor e implantou mudanças previstas pelas DCN. A partir deste ano, o curso adotou a nomenclatura de “Jornalismo Bacharelado” e passou por uma reformulação da grade curricular, para atender às diretrizes do MEC.

Entre os argumentos apontados para justificar as mudanças na estrutura curricular do curso de Jornalismo da Ufal estão as inovações estruturais nos modos de produção e de circulação de informações e o surgimento de problemas teóricos, desafios metodológicos e de novas especialidades profissionais, proporcionadas, sobretudo, pelas TIC.

Para se adequar às mudanças citadas, o PPC de Jornalismo da Ufal indica a criação e a extinção de disciplinas, com a readaptação de conteúdos. O documento prevê o alinhamento entre a teoria e a prática, com a proposta de formar profissionais com bagagem humanística, percepção social e visão crítica da realidade social, além de habilidades técnicas que vão possibilitar a atuação como agentes de processos de comunicação.

Neste sentido, o PPC está estruturado a partir de eixos do conhecimento, conforme apresentado no quarto capítulo desta dissertação: eixo de fundamentação humanística; eixo de fundamentação específica; eixo de fundamentação contextual; eixo de formação profissional; eixo de aplicação processual e eixo de prática laboratorial. Percebe-se que o PPC integrou teoria e prática a partir de disciplinas teóricas, de oficinas e laboratoriais (UFAL, 2014).

Com as mudanças implantadas em 2014, o PPC (UFAL, 2014) prevê a formação de bacharéis em Jornalismo com “sólido conhecimento da área” e com capacidade de atuação profissional “de forma crítica e com responsabilidade social e clareza ética, com bagagem humanística e habilidades técnicas adequadas para atuar nos diversos tipos de organizações”, sempre com foco na organização da atividade jornalística.

O documento estabelece que o egresso do curso de Jornalismo deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo e pressupõe-se as seguintes características pessoais:

- a) capacidade de produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
- b) capacidade de exercício da objetividade na apuração, investigação, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
- c) capacidade de exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar a compreensão do cidadão comum sem perder a devida profundidade;
- d) capacidade de exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface;
- e) capacidade de lidar com ferramentas multimídias e digitais referentes à produção, disseminação, captação e cruzamento de informação;
- f) percepção do papel do jornalista como agente em defesa do interesse público e em defesa dos direitos humanos;
- g) ter como premissa o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação, a fiscalização do poder e a garantia social da veracidade das informações.

No que diz respeito às TIC, o PPC (UFAL, 2014) estabelece que elas devem ser compreendidas ao longo da formação a partir de uma dupla perspectiva: no processo de ensino-aprendizagem e no processo de comunicação com a comunidade do curso.

No processo de ensino-aprendizagem, conforme o PPC (UFAL, 2014), as TIC devem ser incorporadas obrigatoriamente em todas as disciplinas práticas, como parte de suas atividades; deve-se haver permanente atualização lógica, física e de conteúdo dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados; deve-se priorizar o uso de softwares livres, sendo opção de softwares proprietários um recurso secundário que necessitará de justificativa quanto à especificidade e necessidade deste uso; recomenda-se que todas as disciplinas executem até

20%⁵ de suas atividades através de ferramentas de Educação à Distância (EaD) como parte do plano de ensino; o uso de TIC no formato EaD deve ser pedagogicamente planejada, adequada e integrada, buscando explorar as potencialidades tecnológicas das ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, levando-se em conta a adequação entre a natureza da atividade e as características das TIC; as ferramentas de EaD não devem ser aplicadas informalmente, vagamente ou como meros substitutos de aula presencial. Isso implicaria em uma distorção de uso e comprometeria a qualidade do ensino; todo uso de TIC no formato EaD deve estar explicitamente justificada no programa da disciplina.

Já no processo de comunicação interna e externa, o PPC (UFAL, 2014) estabelece que o curso deve manter uma página ativa na internet, com atualização regular de notícias e informes sobre seu cotidiano e atividades pertinentes à comunidade acadêmica; o website do curso deve se configurar como um canal de comunicação, de transparência e como um repositório de informação e documentos; todas as resoluções e regulamentações pertinentes ao curso devem ser disponibilizados em formato digital com livre acesso para quaisquer interessados; todos os formulários de solicitações e encaminhamentos burocráticos devem ser disponibilizados em formato digital com livre acesso para quaisquer interessados; o curso deve manter em funcionamento um sistema digital de registro de pedidos e processos, no qual o solicitante possa acompanhar online suas solicitações mediante protocolo fornecido.

Não há menção no PPC de Jornalismo (UFAL, 2014) a expressões como “*fake news*”, “*pós-verdade*” e “*fact-checking*”. O PPC em vigor foi elaborado em 2014, para atender exigências do MEC, portanto, dois anos antes das expressões citadas ganharem destaque no cenário mundial, como abordamos ao longo dos capítulos anteriores.

6.2 Análise das entrevistas com professores do curso de Jornalismo

Após a análise do PPC de Jornalismo da Ufal, partimos para a análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do curso. Os diálogos aconteceram no período de 1º a 31 de dezembro de 2019, após aprovação no CEP e envio da relação de professores por parte da coordenação do curso. Não foram considerados os professores aposentados nem afastados por motivo de doença ou para capacitação.

Conforme a relação enviada pela coordenação, o curso de Jornalismo da Ufal conta em 2019 com 13 professores efetivos. Destes, 12 responderam aos questionamentos, que foram feitos de forma presencial, com o auxílio de um gravador de voz. Uma professora alegou

5 A legislação atual prevê a execução de até 40% das atividades por meio de recursos EaD.

indisponibilidade de horários para participar da entrevista e também não retornou ao e-mail enviado com a relação de perguntas feitas aos demais participantes desta pesquisa.

Os professores que participam da pesquisa são identificados por meio de uma numeração atribuída aleatoriamente. Logo, nos depararemos com as respostas dos professores 1, 2, 3... e assim subsequentemente até o número 12.

O roteiro da entrevista semiestruturada, que está no apêndice desta dissertação, buscou contemplar as categorias listadas no capítulo anterior. A saber, foram listadas como categorias: “Utilização das TIC nas disciplinas práticas”; “Atualização lógica, física e de conteúdo dos laboratórios técnicos especializados”; “Planejamento e adequação do uso das TIC para explorar potencialidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem”; “Criação e manutenção de canal de comunicação na internet”; e “Discussão sobre técnicas de enfrentamento *às fake news*”.

As principais ideias que foram apresentadas pelos participantes da entrevista em resposta às perguntas foram:

a) Utilização das TIC nas disciplinas do curso de Jornalismo

A análise da entrevista semiestruturada revela que, quando questionados sobre o uso das TIC em sala de aula, uma parcela significativa dos professores informou utilizar de forma meramente instrumental equipamentos eletrônicos, como projetor multimídia e monitor de TV, para exibição de slides, imagens estáticas ou de vídeos. Em alguns casos, as projeções são complementadas com conteúdo retirado de páginas na internet, como observado a seguir:

Na apresentação da aula, a didática é sempre trabalhada do ponto de vista de utilização de vídeos, de apresentações de material produzido por jornalistas ou por trabalhos de pesquisa. Utilizo muito CD, DVD, até LP. Uso equipamentos da antiga e da modernidade, usando muito o iPad, puxando do YouTube, de algumas fontes que são importantes para determinadas disciplinas (Prof. 1).

Utilizo bastante a projeção de imagem, de vídeo. Minhas matérias não são matérias laboratoriais, onde o aluno tem que produzir com o computador, mas eu utilizo bastante, apresentando bastante vídeo, bastante suporte audiovisual. Acho que isso é fundamental hoje em uma aula. Toda aula faço um esforço para trazer um exemplo do que estou falando em meio audiovisual (Prof. 2).

Na verdade, planejo as aulas pensando em como elas vão ser feitas para que o aluno compreenda o melhor possível. Utilizo tecnologias como datashow, TV, quando a TV existe na sala de aula, e penso em uma metodologia que seja aula didática e aula também com uso de tecnologias acessíveis ao aluno. Às vezes, trago uma caixa de som ou alguma ferramenta que possa melhorar a compreensão (Prof. 3).

Tenho que utilizar, principalmente nas matérias que são de natureza mais visual, que são História da Arte e Linguagens Visuais. Praticamente dou a aula com o auxílio do datashow, o que implica em preparar realmente, usando aquele programa *Power Point*, aulas mesmo. Um outro tipo de aula. Não são aulas de exposição oral (...) Sempre

que é possível, prefiro usar algum recurso visual mais estimulante, se isso se enquadrar dentro do que está sendo apresentado (Prof. 4).

(...) Metodologicamente, a gente usa o datashow, usa a internet para citar exemplos, para buscar exemplos, e se utiliza também da questão de trabalhar com buscas, dos alunos trabalhar com buscas de vários temas e de vários casos que a gente aborda. As tecnologias são mais relacionadas a essas áreas (Prof. 6).

Aqui temos problemas de conexão, problemas de manutenção de equipamentos. Uma vez que nosso curso é extremamente tecnológico (...) A nossa estrutura é muito precária na questão de manutenção desses equipamentos. Isso faz com que os recursos tecnológicos sejam praticamente os tradicionais: um monitor de TV; notebook, geralmente do professor; e data show (Prof. 9).

Minhas disciplinas são bem heterogêneas (...) dou uma primeira orientação ao aluno para elaborar o seu projeto de TCC, que pode ser um trabalho experimental. Então, necessariamente ele vai fazer um experimento em rádio, impresso, internet ou televisão (...) Não há efetivamente o uso, mas o processo de produção em cada um desses veículos modifica, né? (...) A gente estuda as experiências que os outros têm desenvolvido. Não é prática. Mas, teoricamente, faz esse estudo (Prof. 10).

Um entrevistado afirmou utilizar as TIC no relacionamento com os estudantes, por meio de aplicativo de troca de mensagens, e outro revelou utilizar como fonte de pesquisa e mencionar a internet como fonte de informação e de entretenimento.

Começa pelo relacionamento com os alunos, que se dá praticamente, 98%, pelo *Whatsapp* e pelo *Face*. A gente tem uma maneira de se comunicar com os alunos por meio desses dois aplicativos. Um é uma rede social e o outro é um aplicativo, que é o *Whatsapp*, que é um escândalo de funcional. Do ponto de vista geral, a gente tem utilizado os métodos audiovisuais normais e atividades em papel. E também muita atividade por meio de outros aplicativos. Basicamente, a disciplina ela se movimenta por aí (Prof. 7).

A princípio, são utilizadas como fonte de pesquisa, porque solicito que os alunos busquem textos de apoio para os trabalhos de mais fôlego, que são as resenhas críticas de quatro páginas. São frequentemente mencionados como fonte de informação e entretenimento. Então, atualmente, por exemplo, solicito que o aluno assista a pelo menos um episódio de uma série ou documentário sobre cultura tecnológica toda semana. Há uma comunicação semanal por e-mail. E não muito mais do que isso, porque as disciplinas são teóricas. A gente discute conceitos, práticas, reconfigurações. Não vai muito além disso o uso dos meios digitais no processo didático (Prof. 11).

Três professores, porém, revelaram utilizar as TIC como parte do processo de produção de conteúdo. Dois deles demonstraram fazer uso dos recursos de forma mais incisiva, para a captação de dados, apuração de informações e organização do conteúdo. A falta de estrutura que o curso dispõe para que as TIC sejam utilizadas foi constantemente citada pelos entrevistados, que revelaram utilizar equipamentos próprios nas atividades.

A gente utiliza as tecnologias de informação para todo o processo de planejamento de pauta, tanto em Laboratório de Fotografia quanto em Jornalismo Cultural; apuração, especialmente em Jornalismo Cultural; e como ferramentas também, no processo de

produção da informação, da organização do material para publicação dos veículos laboratórios, que são o blog Circulador, que é um blog da disciplina Jornalismo Cultural, que já tem há dois anos, e na agência de imagem do curso, que é um veículo da disciplina Laboratório de Fotografia e Fotojornalismo, que é a *Labium Imagem* (Prof. 5).

Tudo o que a gente faz é utilizando as tecnologias de informação dentro do jornalismo. Minha disciplina de Oficina de Texto de Jornalismo I é uma disciplina introdutória para o primeiro período. A gente acaba tendo uma apresentação dos conceitos básicos da estruturação de uma notícia, de uma reportagem, e prática, que acaba, em virtude das próprias limitações orçamentárias da Ufal e de problemas que a gente tem nos laboratórios, acabam sendo práticas ou que eles fazem no celular, ou em casa, ou no caderno. A gente tem pouca utilização de computador. Na disciplina de tecnologias contemporâneas, é diferente. A gente já tem essa sala aqui, que é um pouco melhor (...) A gente tem uma parte que acho que é indispensável que é uma parte teórica mesmo (...) A gente tem um segundo momento que é uma prática orientada. Os alunos aprendem, por exemplo, edição de vídeo, edição de áudio, que são coisas que eles, cada vez mais com essa figura de repórter polivalente, precisam para atuação no mercado. E a gente tem a terceira parte que é laboratorial (...) Muitas vezes eles têm que trabalhar com o próprio celular. Mas, felizmente a gente tem essa vantagem. Hoje em dia a produção, circulação e distribuição de conteúdo é muito mais barata. A gente consegue ter um trabalho bem-feito, um vídeo bem-feito, com os próprios dispositivos móveis dos alunos. Tem essa vantagem (Prof. 8).

A disciplina Economia Política da Comunicação é uma disciplina teórica. (...) Então, ela discute o problema das tecnologias da informação e comunicação, mas a gente não utiliza elas, já que é uma disciplina de discussão teórica, leitura de textos, debates em sala de aula e seminários. A disciplina de rádio, não. A disciplina de rádio é uma outra questão. Aí, sim, de fato a gente faz o uso de tantas tecnologias, quando estão disponíveis. Na verdade, a gente é bastante dependente de tecnologias, principalmente as portáteis, como celulares, já que a gente precisa fazer uso delas para poder suprir, por exemplo, falta de gravadores para a turma toda. A gente não tem. Tem um número limitado de gravadores. Tem, mas não tem para todo mundo. E os alunos acabam se sentindo mais confortáveis, porque não precisam tirar o equipamento aqui. Então, acaba usando o próprio celular para fazer as gravações e eventualmente até edições, mesmo tendo disponível aqui o técnico e o equipamento para fazer (Prof. 12).

Os relatos apresentados apontam para utilização instrumental das TIC por um número expressivo de professores do curso de Jornalismo. Essa relação com as tecnologias digitais se opõe ao que recomendam as DCN (BRASIL, 2013) e o PPC (UFAL, 2014), que propõem inserir as TIC no contexto formativo, como uma estratégia para que os estudantes se ambientem ao cenário de interferência digital na comunicação.

Como destacam Silva *et al* (2019), há uma diferença central entre a prática educacional e o mero uso das TIC no ambiente escolar, pois o processo educacional exige uma reflexão crítica e transversal, enquanto a utilização das TIC não necessariamente incorpora essa proposta. A efetiva incorporação das TIC acontece em um número limitado de disciplinas (três), conforme o relato dos professores.

b) Estrutura dos laboratórios que o curso de Jornalismo dispõe

Quando questionados sobre a estrutura física, lógica e de conteúdo dos laboratórios, os entrevistados foram unânimes em afirmar que os laboratórios do curso de Jornalismo da Ufal necessitam de investimentos e que não atendem, há alguns anos, às necessidades de formação nas suas respectivas áreas de estudo. A falta de estrutura nestes espaços, de acordo com os professores, afeta diretamente a formação dos futuros profissionais.

Foram citados problemas de manutenção, a existência de equipamentos obsoletos ou a falta destes equipamentos, a existência de máquinas danificadas e que, portanto, não atendem às necessidades e a ausência de *softwares* adequados para o desenvolvimento das atividades práticas. Também foram citados problemas físicos, como a existência de mofo, o que provoca problemas de saúde em estudantes, professores e técnicos do curso.

[A estrutura] é péssima. Está fora da realidade do moderno trabalho e da necessidade que o jornalismo precisa se adaptar a essa inovação que estamos vivendo. O curso tem laboratórios que foram trabalhados, idealizados e construídos ainda quando fui professor de telejornalismo. Esses equipamentos estão obsoletos, com o estúdio, inclusive, com o tamanho de qualquer emissora profissional no mercado. A estrutura física compatível, mas nenhum investimento por parte da universidade. Há um marasmo total nessa parte prática, que precisa usar ferramentas que hoje são modernas. As edições e a produção estão todas informatizadas. As ilhas de edições precisam de bons computadores e não temos nada disso. Temos arremedo de equipamentos que estão aí e deixam muito a desejar na formação (Prof. 1).

Acho que não temos uma estrutura adequada. A estrutura é deficiente. Não digo nem tanto deficiente no que diz respeito ao acesso à internet, porque isso é uma coisa bastante popular e bastante simples hoje. Mas o que questiono muito é a estrutura que temos para produzir conteúdo. Acho que é muito precária, principalmente na produção de conteúdo em audiovisual. É bastante precária. (Prof. 2).

Essa disciplina é uma disciplina de produção de texto. Você está vendo aqui que a gente está em uma sala de aula sem computador, não é? Só com o uso de TV. Os laboratórios existentes estão aquém do que a gente precisa. Os computadores, os programas. No caso, para quem dá outras disciplinas que exijam edição de conteúdo é muito mais difícil. Para mim é muito mais fácil, mas assim: o que é que faço geralmente para substituir essa lacuna? Passo atividades para produzirem em casa, utilizando o laboratório em casa, quando há computador. Muitos não tem. Acabam utilizando o laboratório da Biblioteca. O daqui tem computador? Tem. Mas muitos estão inutilizáveis. O que acontece é essa problemática (Prof. 3).

No momento, nosso curso ele está precisando atualizar um pouco os laboratórios, não é? Se bem que, por exemplo, contamos com dois laboratórios que são de computadores. Que a gente chama aqui de laboratórios, mas na verdade são salas com terminais de computador. Bastante importantes para ministrar uma série de disciplinas. No momento, estamos tendo problemas de manutenção. Mas foi uma, vamos dizer assim, modernização importante que aconteceu aqui dentro do curso. Agora os laboratórios mais tradicionais, que já existiam, que são o de rádio e um mini estúdio de televisão, acho que estão precisando mesmo de atualização. Mas não sei se esse é um problema específico nosso ou se é mais um capítulo de uma novela mais longa que acontece com todo mundo aqui na UFAL. Não estamos em um dos melhores momentos do ponto de vista material (Prof. 4).

Já há bastante tempo os laboratórios carecem de uma reforma completa. Temos tido muita dificuldade tanto nos recursos de informática quanto na escassez completa de equipamentos fotográficos. Não temos nenhuma câmera fotográfica para o ensino da disciplina Laboratório de Fotografia. No que diz respeito aos recursos de computador mesmo, de informática propriamente, a gente tem poucos computadores funcionando e poucos programas destinados às disciplinas, como editor de texto, programa para tratamento de imagem, como *Photoshop*. Trabalhamos mais com os recursos que o professor traz para a sala de aula. Trago computador. Faço demonstração. Passo exercícios para casa, porque os alunos muitas vezes têm recursos melhores que os próprios recursos que são oferecidos no curso. Vamos levando as disciplinas com muita dificuldade. É uma luta que travamos há bastante tempo, com relação à estrutura muito precária e a esperança é que a gente consiga reestruturar esses laboratórios que já estão defasados há bastante tempo (Prof. 5).

Muito carente. Muita dificuldade mesmo. Infelizmente, passamos por uma situação muito difícil, que não começou agora, é uma situação antiga. Mas os laboratórios deixam muito a desejar no nosso curso, na nossa formação. Imagine que temos um laboratório de TV que a última atualização dele completa foi em 1998. A gente ainda fez toda uma tecnologia de “betacam”. Hoje tem uma tecnologia mista, mas sem muito equipamento e condições de trabalho, com uma ilha de edição boa, com as câmeras também de qualidade. A gente tem algumas câmeras novas, mas muito poucas. Não tem um estúdio bom. O nosso laboratório de telejornalismo, o estúdio hoje é péssimo. A situação dele é muito ruim mesmo. É uma situação até insalubre nas condições de saúde, por causa do cheiro do mofo, etc. Da mesma forma rádio. Rádio, como é mais acessível, a gente tem um sistema tecnológico mais atual. Porém, a estrutura muito ruim, equipamentos, microfones. Essas duas áreas são muito carentes. Telejornalismo a gente faz pela vontade dos professores e dos alunos, mas a formação fica muito aquém do nosso desejado. E também na parte de informática, porque hoje a relação entre informática, mídia e comunicação é totalmente embricada e temos computadores totalmente desatualizados. Temos uma boa quantidade de computadores, mais de 80, mas totalmente desatualizados. Muitos já parados, sem atualização. A universidade vem sofrendo esse processo de crise financeira, de verba, mas também houve um certo desleixo das gestões da universidade com os cursos de Comunicação, os cursos de Jornalismo e de Relações Públicas. Esse desleixo é tão grande que temos um novo prédio, que tem quase um ano que ele foi inaugurado, vai completar um ano agora, e é um prédio quase sem uso, com pouco uso. Por quê? Porque falta equipamento, falta cadeira, falta birô, falta ar condicionado. E, na parte dos laboratórios de informática, também nós teríamos dois lá e até agora não instalamos nada. Então as gestões da Reitoria (eu enumero as últimas quatro) não tiveram aplicação com o nosso curso. O nosso curso é muito carente mesmo em termos de equipamentos (Prof. 6).

No momento, faço meu próprio laboratório. Conto muito pouco com o laboratório daqui, porque praticamente a gente consegue desenvolver tudo no celular. Digamos assim, não há necessidade. Os laboratórios que a gente tem acesso... não leciono nenhuma disciplina nos laboratórios daqui, mas tenho acesso. Eles estão muito defasados. Mas, na parte lógica, não. Na parte lógica, a gente tem até uma boa rede aqui. Funciona, não cai, é boa (Prof. 7).

Tem muitas carências, né? A gente não pode negar isso. A gente consegue fazer. A gente consegue ministrar as disciplinas porque a gente dá um jeito. Por exemplo, alguns trabalhos de edição, o ideal seria que cada aluno que tivesse editando um vídeo no próprio computador. Às vezes, a gente tem que fazer grupos de quatro, cinco alunos no mesmo computador por conta de máquinas com problema. A gente também não tem, por exemplo, câmeras. Os próprios computadores que a gente tem, quando a gente vai editar os vídeos, não têm as configurações adequadas. Trava. Não é fácil. A gente faz, é possível, mas está muito longe do cenário ideal. Muito por conta dos contingenciamentos. A gente sabe que as áreas ligadas a humanidades, às Ciências Sociais costumam ser mais deixadas de lado de dentro dessa realidade do ensino público universitário brasileiro. Não existem tantos investimentos para nossa área. A gente sempre fica na esperança de que mude. Acho que ultimamente essa esperança

tem diminuído muito diante de um cenário geral, mas realmente deixa muito a desejar. A gente não pode deixar de falar isso (Prof. 8).

De 0 a 10, eu acredito que está entre 5 e 5.8 hoje (Prof. 9).

Como avaliar o que não existe, né? Acho assim: quando eu cheguei aqui em 1989, tínhamos o melhor laboratório da região, de televisão. Só que tecnologia precisa de atualização. Esses laboratórios – tanto de rádio quanto de televisão – ficaram obsoletos. Para termos a evolução disso, a constante atualização, precisaríamos de ter projetos diversos em que a gente tivesse associado a algum organismo que nos garantisse essa sobrevivência. Isso não foi possível até agora. Nunca conseguimos isso. Então, ficamos reféns da gestão geral da universidade e vejo o seguinte: que nenhuma das gestões – independente de suas posições políticas – nenhuma dessas gestões, de fato, se comprometeu em nos ajudar a atualizar o nosso laboratório. Então, é muito difícil. Mas, em termos de pessoal, vejo professores se sucedendo, se esforçando para fazer projetos, para ir para as licitações, e se frustrarem ao ver a direção sempre cortando o orçamento dos estudos que têm sido feitos por esses professores, esses profissionais (...) (Prof. 10)

Não vou poder responder com propriedade, porque de fato consigo ministrar minhas aulas de forma bem tradicional, apenas com o acréscimo do projetor multimídia (...) Mas, sim, sou um professor histórico dentro do curso e a notícia é de muita precaridade, desgaste, mau cheiro, necessidade de reforma completa da estrutura física, de sonorização, de redação, além de aquisição de novos equipamentos. Tem sido possível fazer audiovisual. Tem sido possível fazer rádio. Mas, com muita dificuldade e um considerável desgaste de saúde, eu diria, por conta do adiantado estágio de decomposição do material desses laboratórios (PROFESSOR 11).

Temos uma estrutura que está funcional agora. A gente estava com problemas mais sérios antes. A gente não tinha um técnico contratado para trabalhar no laboratório de rádio (...) houve a remoção de um servidor do interior para cá e agora ele é o técnico do laboratório de rádio. Isso ajudou bastante na parte de organização de equipamento, porque a gente tinha o equipamento disponível mas não tinha ninguém para operar. Então, ele ficava mais ou menos ocioso. Agora a gente consegue botar para funcionar. A gente pode fazer exercícios de rádio durante as aulas com auxílio do técnico, com equipamentos... os equipamentos estão disponíveis. Poderia ser melhores? Poderiam. Mas a gente conseguiu melhorar algumas questões. Tipo, a gente conseguiu caixas de som novas que vieram da Escola Técnica de Artes, que estavam boas, mas eles conseguiram equipamentos novos e aí as que estavam ainda boas a gente colocou na rádio para cá (...) esses que são suficientes para a prática do radiojornalismo, para eles não serviam, passaram para a gente. Agora a gente melhorou um pouco a situação do laboratório. A gente também tem os gravadores portáteis, que a gente pode utilizar. Poderia melhorar. A gente tem mesa de áudio... Estão funcionais. Está tudo mais ou menos funcionando. A gente tem um problema de ambiente, vamos dizer assim, do laboratório de rádio, que precisa ser melhorado do ponto de vista do tratamento. Não diria que é higiene, porque a gente limpa. Mas, assim, a estrutura do laboratório está um pouco defasada, no sentido de que precisaria ser trocado o revestimento acústico, porque ele é muito velho, tem mofo e isso acaba criando bastante desconforto para os alunos e para os professores, que acabam ficando sobrecarregados com esse revestimento acústico velho (Prof. 12).

Conforme os relatos, os problemas existem há um longo período e nunca receberam a devida atenção por parte da gestão da instituição. Também não houve o estabelecimento de possíveis parcerias que garantissem a atualização dos equipamentos e softwares, embora, segundo os professores, os docentes do curso tenham participado de editais externos com a finalidade de ter projetos aprovados e suprir as lacunas existentes.

Pavan e Araújo (2019) lembram que, entre as recomendações das DCN para o curso de Jornalismo, está a incorporação de práticas laboratoriais, já a partir do primeiro semestre, como forma de promover a integração entre teoria e prática no ensino do Jornalismo. Essa aproximação ocorre, segundo os autores, porque os responsáveis pelas diretrizes perceberam que ambos os aprendizados são essenciais na formação profissional.

c) Utilização dos laboratórios durante as aulas da disciplina

No que diz respeito à utilização dos laboratórios do curso, os professores podem ser divididos em três grupos distintos: aqueles que não fazem uso dos espaços por atuarem em disciplinas teóricas e que, portanto, não requerem o uso dos laboratórios; os que não utilizam os espaços devido às condições precárias de funcionamento, embora exista a previsão de que os laboratórios deveriam ser utilizados; e os que fazem uso dos laboratórios, apesar das limitações lógica, física e de conteúdo que estes espaços apresentam.

O primeiro grupo alega que, por atuar em disciplinas teóricas, que contemplam eixos do saber que não têm caráter de oficina, não necessitam fazer uso dos equipamentos. Os integrantes desse grupo, no entanto, afirmam que, apesar de não utilizarem os laboratórios, têm conhecimento sobre a falta de estrutura que destes espaços, como destaca o prof. 1:

Não estou trabalhando com estas disciplinas e com esses laboratórios, porque as disciplinas desses laboratórios que sempre utilizei foram radiojornalismo e telejornalismo. Fizem algumas modificações nos títulos dessas disciplinas, mas, na verdade é o ensino do telejornalismo e do radiojornalismo em laboratórios de rádio e TV, que poderiam ser uma grande redação nessa área. Os laboratórios interligados com redações, com atividades práticas, externas, para fazer que o estudante se confronte com essa realidade que é a produção da notícia (Prof.1).

O segundo grupo afirma que, apesar de atuar em disciplinas que exigem o uso de determinados equipamentos, optam por não utilizar os laboratórios pela falta de estrutura. Como alternativa, propõem a utilização de equipamentos dos próprios estudantes, como computadores, *notebooks* e *smartphones*. Há ainda, nestes casos, a utilização da estrutura de laboratórios externos, como o laboratório de informática da Biblioteca Central.

A estrutura não é utilizada. Passo trabalhos. Muitos são feitos em sala de aula, escrevendo, porque a gente trabalha com produção e “refacção” de texto. E, às vezes seminários também. Eles fazem muitos textos em sala e fazem em casa. Não são utilizadas, não. Até porque há uma concorrência por essas salas. As disciplinas Laboratório de Telejornalismo, Laboratório de Fotografia precisam muito mais do que a nossa que é uma matéria introdutória. Nem faço essa disputa, porque tem como resolver sem (Prof. 3).

Não dou aula nos laboratórios. Deveria dar aula, pelo menos, nos laboratórios de computadores, porque dou uma disciplina que é de texto. Acho que só tem três

computadores funcionando na sala que dou aula. Tento suprir isso. Por sorte, hoje em dia, quase todo mundo dispõe de um terminal, seja um terminal em forma de *laptop* ou em forma de celular. Não é o ideal, mas a gente tenta compensar a falta de computador dessa maneira (Prof. 4).

Os computadores que estão funcionando são menos da metade do número de alunos das turmas. É muito difícil a gente ter uma atividade que possa ser feita da maneira correta, a contento, tendo computadores que correspondem a 30% do número de alunos. Quase não utiliza (estou falando de Jornalismo Cultural), a gente quase não utiliza computadores em aula. Em Laboratório de Fotografia é outra dificuldade, porque não tem programas de tratamento, nem o *Lightroom* nem o *Photoshop*. Então, não vai servir para muita coisa. Além disso, temos dificuldade para utilizar *pen drive* nos computadores, porque praticamente todos são travados para utilização de *pen drive*. Fica muito difícil ter uma atividade que o aluno possa salvar e levar para melhorar. É uma batalha que a gente vem trabalhando há bastante tempo para tentar resolver essa situação (Prof. 5).

Nas minhas disciplinas utilizamos pouco (...) É utilizado muito computador, mas eles vão fazer fora porque na sala que ensino, que é a sala 15, os computadores são 16, mas só 2 funcionam. A gente termina transferindo responsabilidade. O que era coisa para pesquisar em sala tenho que passar para eles pesquisarem fora, porque não tem como pesquisar em sala. E é um problema, porque muitos deles não têm computador, nem em casa. Vão ter que ficar correndo (...) (Prof. 6).

A tecnologia, em razão das dificuldades que temos de manutenção e de verbas para manutenção, inclusive, de ar-condicionado, além dos equipamentos digitais, as atividades são mais realizadas da forma tradicional e solicitado para que os alunos e as alunas evidentemente produzam em outro ambiente a produção textual e, em alguns momentos, oriento que façam algumas buscas, somente buscas, com o celular em sala de aula. Mas não dá para fazer matérias jornalísticas utilizando celular. O celular ele é um complemento (Prof. 9).

Por fim, o terceiro grupo ressalta que, apesar da estrutura não ser a ideal, faz uso dos espaços para a realização das aulas, conforme percebemos nas seguintes falas:

Na disciplina do primeiro período, o laboratório que temos está em péssima situação, que é a sala 15. Quase não utilizo. Utilizo, sim, por exemplo, a televisão para apresentar os slides. Mas, dos meninos ficarem produzidos no computador, isso não acontece. Ou eles produzem no celular, ou eles produzem no caderno, ou eles produzem em casa e a gente utiliza o espaço da aula para fazer a parte teórica e as avaliações coletivas dos materiais que eles fazem. Nessa disciplina tecnologias a gente usa bastante o espaço do laboratório, principalmente no segundo e no terceiro módulo disciplina. A gente trabalha a edição de vídeo, edição de áudio, com a geração de infográficos a partir de dados, com montagem de galerias de fotos. Acabamos utilizando bastante o laboratório, também dentro das limitações que falei. Ao invés de termos um aluno por máquina, às vezes temos três, quatro, cinco. Depende. Algumas turmas são menores. Então é mais fácil da gente trabalhar. Algumas turmas, como essa agora, são bem grande. Então é um pouco mais complicado (Prof. 8).

(...) o trabalho em rádio, como em TV, tem duas etapas: tem a parte dentro de estúdio, que é o final do trabalho, e tem a parte antes de você ir para estúdio, que a parte de produção, de redação e etc, e a gente não tem uma sala específica para fazer isso (...) os estúdios são utilizados no momento de fazer as atividades de estúdio. A gente tem as aulas lá e, quando tem as atividades, os exercícios, a gente aproveita e faz ali mesmo. Já exhibe os áudios, coloca eles para gravarem, etc. Mais ou menos no mesmo espaço. A ideia é que a gente possa fazer essa separação, ter uma outra sala para fazer essa parte de pré-produção, de produção vamos dizer assim, e ir para estúdio só quando

tiver que efetivamente fazer esse trabalho de gravação, edição, etc. Mas é um negócio que ainda está sendo construído (Prof. 12).

Novamente percebe-se, por meio dos relatos dos entrevistados, uma divergência entre o previsto nas DCN (BRASIL, 2013) e o PPC de Jornalismo (UFAL, 2014). Embora haja a previsão da utilização dos laboratórios, problemas de manutenção dificultam o seu efetivo uso nas disciplinas, comprometendo o processo formativo. Pavan e Araújo (2019) ressaltam que, no processo de integração entre teoria e prática, não basta falar aos estudantes que estas áreas precisam andar lado a lado, faz-se necessário que percebam o equilíbrio na realidade, em uma sequência bem construída de aprendizado.

d) Planejamento do uso de TIC no processo de ensino-aprendizagem

Sobre o processo de planejamento do uso das TIC para explorar as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem, observa-se um comportamento bastante heterogêneo. Há entrevistados que buscam associar a ausência de planejamento à falta de estrutura que o curso oferece. Há professores que destacam a periodicidade deste planejamento. E há entrevistados que defendem a necessidade de aprimoramento para utilização das TIC.

O grupo de professores que resalta que não há planejamento pelo fato de não haver estrutura para o desenvolvimento de atividades aponta a ausência de equipamentos para utilização no processo de ensino-aprendizagem. Este grupo alega contar apenas com monitores de TV para expor o conteúdo previsto nas ementas e, em alguns casos citados, ressaltam que têm que utilizar computadores próprios para conseguir ministrar as aulas.

Estou com disciplinas mais teóricas, mas essa necessidade precisa ser modernizada no curso, porque, como de resto já falei, os equipamentos não existem. Você poderia está usando um sistema do que se pode produzir com a mídia digital, mas não temos laboratórios. Prédios novos, mas sem laboratórios que possam permitir isso, com uma internet com potência para que você pudesse até usar a TV *Web*, rádio *Web*, produções que pudessem interferir já que não temos uma concessão de rádio e televisão (Prof. 1).

A única tecnologia que eu uso é a que eu disponho. Uso a televisão. Nem o projetor não uso. Uso a televisão, o cabo de HDMI e meu computador. Todos os recursos que preciso para isso, da Ufal eu só uso mesmo a televisão (Prof. 10).

Outro grupo de professores afirma elaborar um planejamento semestral sobre o uso das TIC. Este processo, segundo os entrevistados, busca ordenar no tempo e no espaço as TIC.

Faço um planejamento em que, a cada semestre, mudo a ementa. Minha ementa é atualizada. É claro que boa parte fica, mas sempre a cada semestre planejo com antecedência. Agora estou planejando o que vai acontecer no semestre que vem. Sempre faço uma divisão dos assuntos aula a aula, pontuando um conteúdo para cada aula. Assim, consigo ter um domínio do que pretendo abordar no primeiro semestre letivo do ano que vem. É dessa forma que consigo dividir o conteúdo que é dado (Prof. 2).

Penso sempre no resultado. Faço as aulas, a maior parte delas nos slides. Faço a leitura do livro e peço que leiam ou antes ou após a aula. Aí o conhecimento que consigo assimilar daquele livro ou daquele capítulo, daquele artigo que li, sintetizo e coloco nos slides. Acredito que essa formatação faz com que eles entendam melhor que uma aula tradicional, sem a participação da tecnologia (Prof. 3).

No caso de Jornalismo Cultural, principalmente na parte de apuração, apresento algumas das ferramentas que estão disponíveis, técnicas de obtenção de informação, as rotinas produtivas. (...) No caso de Fotografia, o que faço é apresentar a utilização no caso do *Photoshop*. Quais são as ferramentas básicas, pelo menos. Faço uma demonstração em sala. Faço um passo a passo no slide, para que o aluno possa dispor dessa informação. Infelizmente, a gente não pode aplicar muito a utilização dessas tecnologias em sala de aula pelos problemas que eu já expus, a dificuldade mesmo, a ausência de laboratório (Prof. 5).

A gente faz um trabalho de planejamento que tenta uma abordagem teórica de conteúdo, onde vai trabalhar a parte dos conceitos éticos, o Código de Ética (...) E a gente planeja também como observar as novas tecnologias, o impacto ético que elas têm na questão das mídias. Como é que isso tem acontecido (...) A gente tem sempre trazido, planejado trazer exemplo dessa área para a sala de aula. Nem sempre conseguimos com muito sucesso, pelos problemas de equipamentos. Como a gente ainda tem muito datashow, a gente ainda consegue resolver alguns problemas só com o datashow e com o computador do professor (Prof. 6).

(...) praticamente só exige da gente hoje um ordenamento no tempo e no espaço. Ah, vamos trabalhar diagramação. Vamos trabalhar produção de texto. Vamos trabalhar correção. Vamos trabalhar o site. Vamos trabalhar a produção dos conteúdos. como é que vamos apresentar isso? A obrigação do facilitador, que é como me coloco, é basicamente só ordenar no tempo e no espaço. Essa semana, a próxima, a seguinte e assim por diante (Prof. 7).

Tento apresentar recursos que estão disponíveis nos *smartphones* para produção de conteúdo em áudio, aplicativos que são para gravação (Prof. 12).

O terceiro grupo de professores reconhece a rápida evolução tecnológica e ressalta que não há um processo de formação continuada que possibilite fazer com que eles se capacitem para atuar com as TIC em sala de aula. O grupo afirma ainda que não há um projeto que pense a utilização das TIC de forma coletiva e que possa ser adotado por todos os professores que integram o quadro efetivo do curso de Jornalismo.

Esta é a parte que está sendo mais complicada para mim. No semestre passado, que tivemos um recesso muito pequeno, passei o recesso inteiro preparando as aulas desta disciplina, que é de Linguagens Visuais, e não consegui preparar todas. Porque não é um processo tão simples como era antigamente. Acho que é uma coisa que a gente deveria rediscutir aqui. Não são como preparar aulas como a gente preparava antes, que a gente fazia um planejamento de aula, um guia do que você iria apresentar, não é? Não. Você preparar material visual dá muito mais trabalho, tem que ser muito mais

atualizado, porque não pode usar qualquer coisa, porque as imagens não falam exatamente o que você quer, portanto, você não sabe se ela vai comunicar com aquela pessoa exatamente o que comunica para você. É um eterno refazer. É mais complicado, bem mais trabalhoso (Prof. 4).

Tecnologia é uma coisa que a gente tem sempre que está correndo atrás, porque muda muito rápido, não é? Trabalhei em redação em 2009/2010, era repórter multimídia, então todo esse trabalho, já naquela época, já tava começando essa coisa do repórter multitarefa. (...) Trago a minha experiência disso, mas ao mesmo tempo sei que várias práticas já mudaram muito nesse período de 10 anos. Demais. É sempre um desafio. A gente tem que está tendo que se atualizar para conseguir trazer para sala de aula novas perspectivas de utilização das tecnologias. Algumas a gente consegue trazer, outras não, porque os laboratórios não se atualizam da mesma forma que a gente vê, por exemplo, os recursos de uma redação. Mas o que não dá para gente trazer para sala de aula, na parte prática, a gente traz teoricamente. Então, basicamente é isso. Tento ficar atenta a essas mudanças, na medida do possível conversando com pessoas que ainda estão atuando na área, porque já não atuo há algum tempo e é um grande medo meu, assim, a gente vem para academia e perde esse contato com o que está acontecendo de real lá fora (...) (Prof. 8).

As tecnologias, eu vejo como um grande problema, inclusive, no aspecto didático-pedagógico, não só jornalístico. Estávamos até agora à tarde discutindo a entrada da cibercultura, da cultura digital na sala de aula e nós não temos ainda uma formação docente permanente para fazermos o bom uso das tecnologias digitais em sala de aula. Nem o curso de Jornalismo e nem o curso de Pedagogia. Pedagogia também tem que rever a sua linha de pesquisa para também nos subsidiar. É um problema que eu sinto. Somos de uma geração mais analógica e o curso de Pedagogia, que forma professores e pode formar também professores de Jornalismo. O próprio curso de Jornalismo, na sua formação, não tem estudos ainda aprofundado sobre como desenvolver um projeto didático-pedagógico ideal no mundo digital atualmente. Essa é uma dificuldade que já detectei (Prof. 9).

Há ainda professores que afirma que não utiliza as TIC em sala de aula por atuarem em disciplinas teóricas, sem conexão com a prática, como destaca o prof. 11:

(...) No final das contas, no caso da minha disciplina, praticamente a gente volta à primeira questão que é troca de e-mails, fonte de pesquisa de textos acadêmicos para elaboração de resenhas críticas e também fonte de consumo de produtos audiovisuais ligados a cultura tecnológica. As TIC não são exatamente utilizadas no processo de ensino-aprendizagem diretamente.

O planejamento do uso das tecnologias digitais, seja pela ausência de equipamentos ou pela falta de incentivo à formação continuada, esbarra em dificuldades que impedem que haja articulação entre distintas áreas do conhecimento e práticas profissionais, como defendido por Rodrigues (2009). A utilização das TIC acaba limitada à transmissão de conteúdo em áreas específicas do conhecimento, criando nichos de conhecimento.

e) Integração do conteúdo teórico à prática

Quando questionados sobre a forma de integração da teoria à prática, os professores se dividem em três grupos: um que ministra disciplinas teóricas e que, portanto, acaba não estabelecendo elos com a prática; outro que faz a integração, principalmente, por meio de

atividades e da apresentação de exemplos existentes no mercado de trabalho; e um terceiro que instrumentaliza os equipamentos que têm disponível para a prática, como observamos nas falas a seguir:

A partir das atividades. A gente sempre começa com a discussão teórica, falando do aspecto conceitual e, ao final, sempre proponho uma atividade, tentando aplicar o conteúdo (Prof. 3).

Como são duas disciplinas extremamente práticas, são disciplinas do eixo prático no PPC, a teoria é dada aplicada à prática. Faço, por exemplo, na parte de historicidade, que vou falar da história do fotojornalismo no mundo e trago para o Brasil também. Isso tudo é feito de forma que o aluno possa compreender como se deu o processo evolutivo do fotojornalismo, através de exibição de imagens, análise dessas imagens, até trazer para a realidade, para a contemporaneidade, com imagens atuais, do que vem acontecendo principalmente na política (...) Faço um planejamento que integre completamente essa teoria à prática (Prof. 5).

É integrado em duas culminâncias que a gente faz. Uma na primeira nota, a gente termina o primeiro período analisando programas policiais, analisando a questão ética, a questão dos Direitos Humanos dos programas policiais e filmes e séries. A gente faz uma análise nessa primeira... Quando a gente termina essa primeira parte, está abordando exatamente como analisar esses elementos da comunicação, midiáticos. (...) Na segunda fase, sempre analisa uma pesquisa sobre um tema. Distribuo vários temas entre os alunos. A gente vai analisar como é a cobertura deles. Como se deu a cobertura em alguns sites, jornais, televisões, onde a gente tenta também buscar as ideias teóricas que a gente levantou sobre se a mídia é imparcial, se não é, se trabalha com os conteúdos, ouve todas as partes, não ouve. Com esse tema, com essa abordagem, a gente consegue detectar até onde os conceitos que abordou em sala são praticados ou não na mídia (Prof. 6).

Toda vez que apresento a disciplina para meus alunos, falo sobre isso, porque obviamente é uma disciplina prática e o objetivo é fazer com que eles tenham o conhecimento que o mercado de trabalho exige. Mas, ao mesmo tempo, é importante que não sejam meros reprodutores de lógicas estabelecidas. Principalmente quando a gente está lidando com esse fenômeno das novas tecnologias que está transformando o nosso mercado de tantas formas, inclusive fazendo desaparecer vários postos que antes eram consolidados (...) (Prof. 8).

Eu divido 50% do curso abordagem teórica baseada na literatura, nos conhecimentos do campo específico, e a outra parte da das disciplinas que eu ministro eu passo atividades. Geralmente os estudantes fazem ou em um pequeno laboratório que nós temos aqui, que ainda funcionam os *desktops*, porque a maioria está deteriorada por falta de manutenção, ou a faz em casa e depois me traz quando eu trabalho a matéria textual (...) (Prof. 9).

Nas minhas disciplinas todas eu trabalho sempre, não é só conceitualmente. Quando falo da reportagem, trago para a reflexão trabalhos, reportagens de pessoas que foram excelentes profissionais (...) Sempre procuro colocar conceitos e teorias dentro de contextos reais (...) Já vou inserido-os dentro do nosso universo da Ciência da Comunicação. Procuro criar esse diálogo (Prof. 10).

Interessante. É uma pergunta desafiadora, porque trata-se de disciplinas teóricas do segundo e terceiro períodos (...) No caso de Estética da Comunicação, a segunda avaliação, a AB 2, ela envolve a análise de um produto midiático e a realização de um produto midiático (...) o aluno é provocado com os conhecimentos que está ainda absorvendo a realizar um produto. E aí pode ser um *podcast*, pode ser um documentário, pode ser uma reportagem em um jornal digital. No final das contas acaba sendo isso. Frequentemente eu percebo um bom aproveitamento dos textos na

concepção do produto: com esse produto eu tive oportunidade de ver o conceito de plataforma multimídia ou então de cultura da convergência. Uma série de temas que a gente debate durante a disciplina (Prof. 11).

Um dos professores que integra o segundo grupo alegou “falta de tempo” para o desempenho de atividades de caráter prático. Conforme o mesmo, o tempo previsto na disciplina não é suficiente para a aplicação prática do conteúdo, como enfatiza o prof. 2:

(...) A última é uma disciplina chamada Mídia e Eleição. Essa sim tem uma carga mais prática, porque é uma disciplina que vai mexer um pouco com a questão de marketing político. Mesmo assim não consigo fazer exercícios, porque é uma disciplina muito curta, temos somente 40 horas, então é uma hora por semana. Não tem tempo de colocar na prática o que a gente coloca em sala de aula. Infelizmente não tem como, é muito curto o tempo.

Já professores integrantes do terceiro grupo afirmaram que as disciplinas são predominantemente voltadas para a prática e que há a efetiva produção de conteúdo, com a instrumentalização das técnicas apresentadas pela literaturas debatida.

Procurro fazer com que a parte teórica tenha um exame e uma “aprofundação” sobre a parte prática. Procurro associar assessoria de comunicação com a feitura de um plano, do que é uma assessoria na prática, até porque a disciplina impõe isso. É uma tentativa de associar essa parte teórica com a visão prática, afinal sou mais profissional, minha atividade foi mais profissional do que teórica. Quando vim para a universidade, estava há mais de 10 anos no mercado (Prof. 1).

As duas disciplinas são muito oficinistas. São muito de texto, de produção de texto (...) basicamente, o que gosto de usar são os manuais de redação: da Folha, do Estadão, de O Globo. Não chega a ser, digamos assim, uma bibliografia teórica, mas ela, nos seus conteúdos, apresenta muita coisa de teoria geral da constituição da gramática (...) (Prof. 7).

Essa disciplina que estou ministrando este semestre, de rádio, é predominantemente voltada para práticas. Todo o trabalho, na verdade, é no sentido de utilizar os instrumentos disponíveis para fazer a produção de áudio. Os instrumentos, desde a pauta, que você digita e preenche com as informações, o *script*, que você vai redigir para poder ter o texto para fazer a leitura, até a utilização de eventualmente equipamentos, microfones, etc., que eles vão utilizar (...) todo trabalho feito nessa disciplina é voltada para que o aluno operacionalize os conhecimentos que ele já veio do semestre interior: como é que é, como é a questão da colocação da voz, como que é a produção do texto, que tipo de texto que é utilizado? E parta para fazer as reportagens, para fazer os programas entrevistas, fazer os rádio-jornais. É um espaço para se praticar essas atividades. Tem um momento prévio, uma disciplina anterior que não estou dando esse semestre, que é de aprendizagem sobre o rádio, o que é, quais são os gêneros e etc (Prof. 12).

A integração entre teoria e prática é apontada por Pavan e Araújo (2019), como a base para que o estudante possa atuar no mercado de forma consciente e humana. Para os autores, o estudante deve ser capaz de desenvolver um pensamento crítico em relação aos fatos, de distinguir o que é de interesse público e de questionar, refletir e interagir com as fontes.

No mesmo sentido, Rojas e Gutierréz (2012) defendem a necessidade de ir além da formação técnica, de integrar a teoria à prática, como forma de evitar o tratamento superficial de conteúdos e evitar dificuldades de compreensão, análise e interpretação dos fatos com os quais se depara durante a atividade profissional. Os relatos apresentados revelam, no entanto, que nem sempre essa integração se mostra possível.

f) Publicização do conteúdo jornalístico produzido nas disciplinas

O processo de publicização do conteúdo produzido durante as disciplinas é apontado como um problema por grande parte dos entrevistados. Os professores relatam que não há uma estrutura oficial, fornecida pela universidade, para que a produção jornalística dos estudantes seja disponibilizada em suportes impressos ou eletrônicos, como enfatiza o prof. 4:

Não temos essa política aqui, que eu saiba. Isso às vezes acontece, mas de forma episódica. Se, por exemplo, alguma disciplina, como fotografia, quiser fazer uma pequena exposição. Mas, em geral, nas minhas disciplinas, que são teóricas, não têm muito como fazer isso. Agora existe um jornal laboratório que, vez por outra, os alunos produzem coisas que entram no jornal laboratório.

Conforme os professores, houve tentativas de viabilizar uma plataforma eletrônica junto à gestão da Ufal, mas não houve êxito no pleito e nem mesmo disciplinas práticas contam com plataforma. Sem um meio de publicação oficial, professores relatam que buscam criar plataformas independentes, com recursos próprios, de forma a conseguir desenvolver as atividades que estão previstas nas ementas das disciplinas:

Esse é um grande problema. Essa é minha frustração. Uma frustração que tenho, porque a gente tem tentado publicizar isso e não tem tido um espaço ainda. Um espaço virtual para publicar, para produzir. No período passado, conseguimos colocar em uma plataforma criada no próprio curso. A plataforma era para ser só fotográfica, porque a professora trabalha na parte de fotografia, mas terminou que está se ampliando para outras áreas. Alguns trabalhos de avaliação dos programas policiais foram para essa plataforma e alguns artigos que os meninos publicaram, pesquisaram e divulgaram sobre alguns temas como reforma do trabalho e eleições 2018 foram também para essa plataforma. Este período estamos construindo uma plataforma própria, que o meu objetivo é hospedar nessa plataforma uns 50 trabalhos dos alunos (Prof. 6).

Uma vez que não temos jornal laboratório tradicional, mídia impressa, como consta no PPC, temos uma grande dificuldade para viabilizar isso em mídia impressa, que com a revolução cibernética ficou em segundo plano. Mas o conteúdo pede também mídia impressa. Então, qual a ideia? Nossa ideia é fazer com que tenhamos alguns veículos laboratoriais digitais. Estou construindo, para o ano que vem, para o mês que vem, uma agência universitária de notícia multimídia para poder dar essa publicização da produção interna dos alunos. Tínhamos uma, mas estava muito precária. O professor que cuidava da área se aposentou e tínhamos uma estrutura muito rígida. Estou, inclusive, pagando com recursos próprios um ex-aluno meu, bolsista de

tecnologia, para organizar uma agência multimídia, justamente para dar esta possibilidade de viabilidade na produção de sala de aula (Prof. 9).

No caso do Laboratório de Fotografia e Fotojornalismo, há mais de quatro anos criei uma agência exclusivamente de imagem, que se chama *Labium Imagem*. Toda a produção dos alunos é canalizada para esse site, inclusive ele ganhou um prêmio Nordeste. Veículo laboratório. É um veículo laboratório criado dentro da disciplina, mas que acaba sendo do curso (...) No caso de Oficina de Jornalismo Cultural, vi que havia uma necessidade dos alunos de darem vazão a esse material, porque tem muito material de boa qualidade (...) Foi criado há mais de dois anos o veículo laboratório Circulador Alagoas e tudo é produzido lá (...) A ideia é que tudo seja de conhecimento público. O veículo é para isso (Prof. 5).

No caso das disciplinas do primeiro período, a gente não publica esses conteúdos. É uma decisão minha. A gente poderia publicar, mas na maior parte das vezes, entendo que ainda é um conteúdo muito verde (...) No caso dessa disciplina, que é uma disciplina dada no terceiro ou quarto período, depende se é tarde ou noite, a gente tem um veículo laboratório da disciplina, que é o site *CiberExperimental*. E aí essas reportagens multimídias que eles fazem são publicadas neste site. Eles mandam os links para amigos, familiares, acaba tendo circulação legal. Mandam para prêmios também. É bem interessante. É dessa forma que a gente faz (Prof. 8).

(...) Esse ano a gente afinou e está fazendo uma experiência com o Programa de Pós-Graduação de Propriedade Intelectual. Estamos produzindo um guia dos trabalhos feitos pelo PROFINIT até hoje. Esse trabalho, sim, é publicizado enquanto resultado prático da atividade que a gente faz aqui durante os quatro meses. Geralmente é publicizado na internet (Prof. 2).

Devido à falta de apoio, inclusive financeiro, em alguns casos, as plataformas acabam sendo desativadas pela falta de pagamento, o que implica na perda do conteúdo produzido e na falta de arquivo dos trabalhos, como destaca o prof. 12:

Esse é um negócio que precisa ser reorganizado (...) Mas eu criei, na verdade, para que os alunos pudessem usar, um canal em uma plataforma online de hospedagem de áudio, para que a gente possa veicular o material como um *podcast*. A gente não tem uma página do canal ou do *podcast* mas a gente tem disponível um *feed* com os áudios que estão colocados lá. (...) Essa foi uma iniciativa minha. Na verdade, todos os professores acabam tendo que resolver isso através de iniciativas próprias, porque a gente não conseguiu com a instituição a criação de um espaço digital unificado para a gente poder alimentar (...) cada professor acaba criando em espaços gratuitos ou pagos pelo próprio professor. Passei mais de ano pagando um site que até já saiu do ar para poder manter um espaço digital onde a gente possa fazer. Em alguns casos é gratuito, como é o caso do *podcast* que eu criei. Um espaço gratuito, com espaço limitado. De tempos em tempos eu tenho que estar apagando conteúdo para poder renovar, senão não tem espaço. Os espaços gratuitos eles são limitados mesmo. E cada professor se vira como pode nessa parte da publicação, porque a universidade ainda não encontrou uma forma de dar um retorno para a gente de qual é esse espaço.

Outra estratégia adotada e relatada pelos professores é a utilização do e-mail, de redes sociais e de aplicativos de troca de mensagens para publicizar o conteúdo.

Sempre fazemos com que esse material produzido nas aulas seja divulgado nos grupos de *Whatsapp*, na própria rede, nos grupos interligados com os próprios alunos para que tenham um conhecimento geral (Prof. 1).

A gente utiliza muito o e-mail como ferramenta de comunicação e de produção e reprodução de conteúdo. [Para o público] externo, não [consegue dar publicidade ao material produzido]. Para o [público] interno, sim (Prof. 3).

(...) Praticamente a publicização e a troca é entre os alunos na medida em que vão entregando. Não tem externa (...) Nunca me ocorreu, exceto na disciplina de...na editoria, que mando as notas, mando as matérias, mando para os jornais aqui locais...que acontece na segunda parte da disciplina. Na disciplina que é a carreira é entre os alunos. Não coloco para fora nada. Nunca me ocorreu colocar. Na parte de consumidor, que é editoria, essa mando nota, casos, mando, distribuo para os jornais, coloco aqui na nossa rede (...) (Prof. 7).

(...) eu tenho um grupo secreto, que são os grupos das disciplinas, entre eu e eles. Agora, quando eles começam a produzir artigos, de vez em quando saiu um artigo (...) tenho uma agência de notícias, chamada Agência de Notícias Ciência Alagoas. Agente publica na agência e, às vezes, eles concorrem nesses concursos aí de Jornalismo. Já houve casos de alunos que foram premiados (...) (Prof. 10).

Essa não é uma iniciativa, digamos, rotineira. Não é, digamos, formal. Mas tomei uma iniciativa bastante espontânea de criar um perfil no *Instagram* para postagem dos trabalhos finais, sobretudo da disciplina eletiva de Arte e Tecnologia. Com uma recepção bem interessante. Como gostei, no semestre passado tive muitos alunos, porque eletiva varia dependendo do semestre, vi que os resultados mereciam uma maior visibilidade. Criamos, então, o perfil de *Instagram*, compartilhei login e senha e cada aluno fez a sua própria postagem e convidou amigos para seguir. Foi essa a forma que a gente conseguiu dar maior visibilidade à produção (Prof. 11).

Estas iniciativas, embora supram a necessidade imediata, segundo os entrevistados, implicam na falta de padronização, na descentralização do conteúdo, e se configuram como meios não oficiais de publicação de conteúdo e iniciativas esporádicas.

Neste caso, a falta de estrutura para publicação vai de encontro ao que afirma o PPC (UFAL, 2014), que estabelece que o curso deve manter uma página ativa na internet, com atualização regular de notícias e informes sobre seu cotidiano.

g) Integração da disciplina com o mercado de trabalho

Quando questionados sobre a integração entre as disciplinas e o mercado de trabalho, os professores também relataram dificuldades. É recorrente a afirmação de que não há integração das disciplinas com o mercado, seja pela inexistência de um núcleo que centralize e operacionalize esse intercâmbio, seja pelas limitações que a carga horária das disciplinas impõe ou por se tratarem de disciplinas de cunho teórico:

Este é o grande nó que nós estamos vivendo na Ufal. Por quê? Porque até a sistematização da parte de estágio não tem uma direção, não tem um comando. Isso é algo muito preocupante, dá um distanciamento enorme e quase sempre fica ao sabor do interesse do estudante de cumprir essa parte de estágio sem um acompanhamento concreto. Isso é uma lacuna grande no curso (Prof. 1).

No meu caso, isso não teria muito como acontecer, pelo fato das disciplinas serem uma introdutória, que você tem logo no primeiro período (Prof. 4).

Nesses últimos períodos, não tivemos sucesso com esse objetivo. Principalmente Legislação e Ética, até 2017.2, a gente sempre fazia debates com profissionais. Só que, com o atropelo da greve, nosso calendário ficou muito complicado e a gente não tem feito. Mas um dos nossos objetivos é retomar esses debates, porque a gente avalia com o mercado o que a gente estudou teoricamente com os alunos. Esse é um dos desafios de retomar essa discussão, porque essa é uma discussão importantíssima. A gente vai, às vezes, para algumas palestras, mas não é a questão da produção dos estudantes para analisar o mercado e o mercado analisar o que os alunos produziram (Prof. 6).

A questão da integração com o mercado ainda não há. Nós vamos ter, em breve eu acredito, com a efetivação do estágio que não era obrigatório, mas agora passou a ser. O colegiado está revendo a questão do estágio obrigatório. Porque somente a sala de aula é um momento. Como que é esse diálogo mercadológico? (...) Tem a questão do estágio profissional, para fazer esse diálogo, e a outra possibilidade de melhoria na formação e interação tanto com mercado futuro ou com a comunidade é a “curricularização” da extensão, porque a extensão vai permitir também que estudantes façam projetos e atuem em entidades que não tenham fins lucrativos, como ONG, entidades beneficentes (...) (Prof. 9).

Infelizmente, não. Essa não dá nem para circular muito. Não. A gente está atento às mudanças que estão ocorrendo no mundo, no país e em Alagoas. A gente está tomando conhecimento dos postos do trabalho fechando, das dificuldades de mercado. Mas, como as minhas disciplinas não são exatamente disciplinas profissionalizantes, não fazem parte do tronco profissionalizante, não há essa preocupação. Então, não é o caso (Prof. 11).

Uma das formas de integração que foi relatada pelos entrevistados é a participação de profissionais em atividades das disciplinas. O intercâmbio busca proporcionar a troca de experiências entre quem está atuando na área e quem está em processo de formação. Porém, conforme os docentes, nem sempre essa participação é possível.

No caso da minha disciplina de rádio, por exemplo, o que gosto de fazer, embora este semestre ainda não tenha feito, porque a gente está em um semestre quebrado, provavelmente só vou conseguir fazer isso na volta, depois do recesso, o que tento fazer é trazer, pelo menos, uma ou duas vezes por semestre profissionais da área de rádio, jornalistas que trabalham no rádio (...) para fazer uma roda de conversa com a turma, para que eles consigam perceber, porque é um negócio muito interessante o que acontece na mídia radiofônica, porque ela está em um momento de expansão muito forte no espaço digital (...) (Prof. 12).

Outra forma de integração relatada é a apresentação de situações reais, que buscam exemplificar o dia a dia da atividade ou ainda apresentar características encontradas nos profissionais da área. Nestes casos, há uma discussão interna:

O conteúdo é passado e é discutido, sobretudo, em função do que vem acontecendo no mercado de trabalho (...) Eles também trazem as experiências de estágio, porque vivenciam isso, sabem do que está acontecendo. Então, através de debates e de situações que trago para a sala de aula (...) A gente está discutindo o tempo inteiro e sentindo na pele essas mudanças, essas transformações no mercado de trabalho, da

tecnologia derrubando postos de trabalho, mudando essa configuração das funções no jornalismo. É algo muito presente dentro da sala de aula (Prof. 5).

Tenho orgulho de dizer que quem pensa fora do muro aqui sou eu (...) Exatamente o que acontece é isso: os alunos me procuram muito em função dessa experiência no mercado. É o tempo todo aconselhando, dando caminhos, analisando oportunidades, os desafios que a profissão impõe (...) (Prof. 7).

A gente tenta, na medida do possível, fazer com que tenham conhecimento de algumas demandas que vão ser exigidas. A gente sabe que hoje em dia as redações, qualquer que seja, seja de TV, seja de portal, cada vez mais estão enxugando o seu quadro, porque o faturamento está diminuindo cada vez mais (...) A gente tenta fornecer o conhecimento para que o aluno saia daqui conseguindo desempenhar isso. Ao mesmo tempo a gente faz com que ele reflita sobre a precarização do trabalho do jornalista, que é uma coisa muito grave. Quanto mais permissiva a categoria é em relação a isso, mais se precariza o trabalho. Não é porque eu sei fazer que vou aceitar fazer tudo. A gente discute muito em sala de aula também (Prof. 8).

(...) Vou dar um exemplo claro: hoje em dia, aqui em Alagoas, tem uma agência de produção de reportagem a partir do jornalismo de dados. Chama-se Agência Tatu. Essa Agência Tatu surgiu a partir de um curso da *Knight Center of Journalism* e os meninos fizeram no quarto período, quando eu estava ensinando para eles teoria e método da pesquisa. Eu falei para eles, para os alunos, mas só eles fizeram o curso. Continuaram fazendo matérias. Eles gostaram jornalismo de dados (...) Hoje em dia é uma agência de notícias que as pessoas conhecem, fazem referências. Eles dão cursos por aí afora e tal. E aqui mesmo na Ufal. Então, começou dessa forma. A semente foi plantada (...) Então, esse é um exemplo (...) (Prof. 10).

Embora as DCN para Jornalismo (BRASIL, 2013) estabeleçam critérios para o estágio supervisionado, os relatos dos professores entrevistados evidenciam que a ausência de uma estrutura bem definida nesta área compromete a integração com o mercado de trabalho, o que, por sua vez, pode impactar na consolidação de desempenho profissional.

h) Abordagem das exigências impostas pela tecnologia aos processos comunicativos

Questionados sobre como as exigências impostas pelas TIC são abordadas nas disciplinas, os professores informaram utilizar estratégias bastante distintas na abordagem. Um grupo afirmou alertar os estudantes sobre o rápido processo de mudança nas formas de produção de produção e de distribuição de conteúdo, mas ressaltou que este trabalho é desafiador, visto que os estudantes lidam com parte das TIC e apresentam afinidade com os recursos fora da sala de aula, como destaca o prof. 6:

Esse é um dos grandes desafios, porque a gente quando vai para a sala de aula já recebe os alunos com um campo de ação muito grande. Recebe os alunos trabalhando redes sociais, trabalhando a internet, trabalhando as questões que estão envolvidas...principalmente redes sociais e comunicação muito interpessoal. A gente termina abordando muito mais essa área do que uma comunicação geral, muito pouco a comunicação geral. Lanço dois desafios sempre em sala de aula com essas novas tecnologias: primeiro, usar as redes sociais mais coletivamente, passar da fase do agente comunicativo individual, com pequenas questões dele para questões mais

gerais, de grupo. Usarem as redes sociais para isso. E a segunda questão é a questão da gente trabalhar as repercussões dessas redes sociais na sociedade. Tenho que trabalhar essas duas questões, porque eles sabem muito mexer nisso, mas nem sempre instrumentalizam bem. Um desafio que lanço muito é aprender a pesquisar, porque não basta a gente ter um universo tão grande de assuntos e a gente não ter acesso, não saber como chegar a eles (...).

Um terceiro grupo afirmou não abordar essas mudanças. Houve ainda quem criticasse a estrutura do curso e essa relação, como os professores 4 e 7:.

Não tem em nenhuma disciplina minha. Talvez de forma teórica na disciplina de Linguagens Visuais (Prof. 4).

Tenho apelado muito pela lógica intuitiva. Esse é um assunto que eu continuo sendo um apaixonado (Prof. 7).

De uma maneira geral, os professores reconhecem os avanços tecnológicos e os seus impactos nos processos comunicativos. A forma mais comum de abordarem esse contexto, de acordo com os entrevistados, é explorar de forma teórica essas possibilidades, estimulando assim o processo de formação para além dos muros da universidade.

Procuramos atualizar essa forma poderosa de influência que o avanço tecnológico permitiu à área de comunicação, alertando sobretudo, quando na parte teórica, da necessidade de se preparar para essa intervenção nesse setor. Porque hoje o jornalismo da carteira assinada, do trabalho formal, como de resto, pelo avanço tecnológico, as demais profissões vem sofrendo, até algumas desaparecendo. No nosso caso, o jornalismo também sofreu com isso. Ele precisa se modernizar para atuar nessa área. Ele não tem mais uma atividade laboral, como nos velhos moldes da Revolução Industrial, da carteira assinada, da força de trabalho de cinco horas. Hoje o jornalista pode, independentemente, produzir o seu site, produzir o seu blog, pode ter uma ressonância, dependendo da qualidade do conteúdo e da capacidade intelectual desse profissional (Prof. 1).

Quando a gente fala dos gêneros da comunicação. Hoje mesmo a gente estava estudando os gêneros opinativos e informativos do jornalismo. E como é uma turma que junta RP e Jornalismo, a gente fala também sobre os gêneros da comunicação na área de Relações Públicas. A gente procura trabalhar as questões pertinentes aos gêneros e os aspectos comunicativos desses gêneros (...) (Prof. 3).

Diria que apontando novas possibilidades de atuação profissional, seja indicando que não são apenas os postos tradicionais de trabalho jornalístico que devem estar na mira do estudante, do futuro profissional. Sempre procuro tirar do aluno alguma notícia sobre novos aplicativos, novas funcionalidades, se o aluno esbarrou em algum tipo de desenvolvimento ou atualização que achou pertinente ou interessante (...) a gente aponta o fato justamente de que os conteúdos não estão mais em um único lugar. Eles se espalham em várias plataformas. O consumidor não se contenta apenas em consumir, quer também participar. Ele quer comentar, compartilhar, criar sua própria versão. Parece que basicamente isso. Seja estimulando permanentemente o reconhecimento de que há coisas novas surgindo como possibilidades de atuação profissional, seja como fonte de conhecimento para desenvolvimento de outras possibilidades (Prof. 11).

Não é especificamente um conteúdo da disciplina. Trato mais nessa perspectiva de explicar que uma parte dessa produção de mídia sonora decorre muitas vezes de coletivo de jornalistas que estão se organizando em plataformas multimídia e acabam lançando também *podcast* (...) Então, em parte dessa forma (...) Já tem bastante coisa para se dedicar, que é como fazer um bom conteúdo, como fazer a reportagem, a nota, o conteúdo de rádio bom. A parte de organização do negócio, vamos dizer assim, se vai trabalhar em uma rádio ou se vai desenvolver o próprio negócio, a gente tem outros espaços para discutir especificamente isso, inclusive, disciplinas que vão tratar mais especificamente disso. Isso acaba entrando como um assunto transversal. Não é o foco da disciplina (Prof. 12).

Dois dos entrevistados, no entanto, defenderam a necessidade de mudança na estrutura do curso de Jornalismo da Ufal. Segundo eles, o curso é defasado em relação ao tema. Uma das formas de minimizar o problema seria uma maior integração e abertura tecnológica:

Tenho sempre uma fala muito crítica com relação ao curso, inclusive com a discordância de muitos colegas aqui dentro. Acho que a nossa profissão mudou completamente. Eu me formei em 99 e a profissão tinha uma característica. Hoje ela tem outra, que continua sendo informar, mas completamente diferente da forma como se fazia. Acho que o curso continua formando com a visão de 20, 30 anos. Sou muito crítico com isso. Acho que a gente deveria dar uma mudança no PPC, deveria mudar isso, inclusive integrando mais as áreas. Sou muito crítico a essa divisão que foi feita entre Jornalismo e RP. Acho isso contraproducente para o conhecimento. Entendo que seja uma diretriz do MEC, mas acho isso um absurdo, porque a gente tem cada vez mais a necessidade de ter um profissional completo, que faça jornalismo, que faça assessoria, consultoria, e o curso dividiu. Não foi uma decisão isolada do curso da UFAL. É uma decisão nacional. Atende a uma diretriz nacional. Mas questiono muito isso. Acho que isso é equivocado. Acho que o curso é defasado com relação ao conteúdo que é apresentado aos alunos mesmo. Acho que deveria haver uma integração maior, uma abertura à tecnologia maior, porque realmente a comunicação mudou. Não tem como você fazer o jornalismo hoje, em 2019, como você fazia quando acabei o curso em 99 (Prof. 2).

(...) As tecnologias estão mudando paradigmas praticamente em todos os campos. No nosso campo, como sempre atuamos conectados às tecnologias, ainda estamos aprendendo a tirar o melhor partido delas, porque hoje um celular pode ser um veículo, dá para se trabalhar áudio, vídeo, texto, a imagem, em um pequeno celular. Mas, e o conteúdo humanístico? Conteúdo ético? A noção estética? E o compromisso social? Também temos que ver. Há uma guinada, uma entrada muito grande hoje da tecnologia no nosso campo, no campo jornalístico. Inclusive, a produção está sendo revista e a formação também. Já demos uma guinada. Tínhamos até então um conteúdo pedagógico baseado em 60% em mídia impressa. Viramos o conteúdo. Hoje temos 40 de mídia impressa e 60 nas tecnologias. As tecnologias chegaram agora praticamente e a imprensa de Gutenberg, há 500 anos. É uma readequação na formação docente e nos usos da tecnologia (Prof. 9).

Há também entrevistados que pontuam que a tecnologia é inerente ao processo de comunicação de massa e que, graças a ela, o Jornalismo chegou a grandes públicos, conforme destaca o prof. 10:

As tecnologias sempre foram uma questão da comunicação. Aliás, os meios de comunicação de massa, os meios de comunicação, só existem como tal, como

atualmente, porque houve condições tecnológicas para se produzir esse produto que é a notícia e também o entretenimento. Fazer essa junção em grande escala. E quem foi que deu essa grande escala? As tecnologias, não? (...).

i) **Abordagem do tema *fake news* na disciplina**

O tema *fake news* recebe tratamento bastante distinto entre as diversas disciplinas do curso. Embora não conste em nenhuma ementa específica, o tema é abordado em diversos momentos. Alguns dos entrevistados relataram tratar o assunto com maior profundidade. Outros entrevistados informaram abordar o tema com menor profundidade. Há ainda quem relate que as *fake news* são citadas apenas quando os estudantes provocam o debate.

Quatro entrevistados demonstraram abordar com maior profundidade as *fake news*, alertando para o fenômeno, os seus impactos para a sociedade e enfatizando o papel do jornalista no enfrentamento a essas informações falsas. No entanto, mesmo esses professores, relataram destinar uma única aula para a abordagem, devido ao volume de conteúdo que têm para trabalhar ao longo do semestre letivo, o que não permite um longo debate:

(...) *Fake news* hoje é um tema extremamente importante, porque está aí para todo mundo ver, impactando o resultado eleitoral. Apresento vários exemplos de *fake news* e, principalmente, a necessidade que o profissional tem de trabalhar com isso, de saber distinguir e saber mitigar os problemas que as *fake news*. Consigo, sim, fazer uma abordagem sobre isso na disciplina Mídia e Eleições (Prof. 2).

Bastante, porque dou duas disciplinas que são diretamente voltadas para a prática jornalística: a de texto e a introdutória. E realmente essa questão das *fake news* diz muito respeito ao próprio papel do jornalista. O jornalista é o quê? É uma pessoa que vai intermediar informações da maneira adequada ou correta para um público amplo. Eu acho que muitas pessoas hoje em dia estão fazendo isso sem serem jornalista. E isso abre espaço para muitas coisas que não deveriam acontecer. Uma delas são as *fake news*. *Fake news*, se fossem praticadas por jornalistas, teriam outra conotação e teriam outra forma de controle. Como eles não são obra de jornalistas, como eles são praticados por pessoas sem compromisso para publicizar coisas para um público amplo, fica complicado (Prof. 4).

(...) A gente discute, tem se preocupado mais com *fake news* na fotografia, porque é inclusive uma nova discussão a fotografia retirada de contexto e sendo utilizada como *fake news*. Porque quando a gente fala de *fake news*, a gente tá falando mais de texto, a informação textual, verbal, mas a imagem também pode ser. E vem sendo, inclusive em memes, sendo descontextualizada, como falei. E agora tem o *deep fake*, que é algo assustador. E a tecnologia, a coisa da Inteligência Artificial tem sido utilizada voltada para o *deep fake* que é com imagem. Imagem em fotografia e imagem em vídeo. A gente tem discutido isso e tem trazido exemplos. Alguns alunos estão começando a tomar conhecimento. É um conceito muito novo o de *deep fake*. Mas que é algo bastante preocupante. Entendo como uma coisa que nas próximas eleições vão ser determinantes os *deep fakes* (Prof. 5).

Fake news é muito abordado em todos os campos, de todas as áreas que ensino hoje. A gente trabalha muito *fake news*, porque é um fenômeno social mundial. É um fenômeno social importantíssimo, que tem trazido grandes repercussões. Os estudiosos dizem que a democracia não estava preparado para as redes sociais. Isso é uma abordagem que tenho feito muito, porque a gente tem que saber como

instrumentalizar isso e, além do mais, saber como isso tem repercutido nos fenômenos políticos e sociais. Essa abordagem é uma abordagem permanente. Ela quase é transversal com toda a disciplina, porque sempre esse tema está voltando. Tenho levado para a sala de aula alguns vídeos internacionais, que trabalham isso, que trabalham a questão da eleição nos Estados Unidos, a questão do *Brexit* na Inglaterra e outros fenômenos que têm acontecido e como algumas empresas têm agido, no sentido exatamente de estimular resultado nas eleições a partir de ações bem coordenadas, com grupos de eleitores, com certo sucesso (Prof. 6).

Sempre acaba tocando nesse tema. Ele é muito atual, não é? Tem algumas aulas específicas que o tema é trabalhado, principalmente quando trabalha com a questão das mídias pós-massivas e a liberação do polo de emissão. Se a gente pensa em *fake news*, o grande possibilitador disso hoje é a falta desse controle sobre o polo emissor das mensagens e é justamente essa descentralização. A gente conversa muito sobre isso. Conversa muito sobre os mitos que o jornalismo criou. Os mitos de imparcialidade, de objetividade, e como diante de um cenário que a gente tem várias vozes, inclusive denunciando (...) eu sempre trago isso na aula em forma de debate. Faço uma exposição na aula anterior sobre o tema e aí coloco algumas questões para que os próprios alunos criem conhecimento, falem através de suas experiências. É sempre muito enriquecedor, porque todos eles, nos seus estágios ou no grupo de *Whatsapp* da família, sempre têm alguma experiência em relação a *fake news*, a desinformação e, assim, o tema acaba surgindo. A gente tem uma aula específica sobre esse tema, mas ele acaba surgindo nos debates de vários outros temas dentro desse primeiro módulo, que é a parte da discussão teórica (Prof. 8).

Permanentemente. Creio que é uma realidade, que com a realidade virtual se implanta também a realidade da mentira permanente, porque hoje todos e todas as pessoas podem produzir conteúdo (...) e é uma preocupação muito grande na academia e também entre os jornalistas, entre nós profissionais da comunicação, em separar o joio do trigo. (...) [O conteúdo é abordado] transversalmente e, algo interessante, vamos agora trabalhar no nosso projeto de extensão. Significa também fora da universidade, nas escolas. No nosso projeto de extensão e de curricularização do curso de Jornalismo, vamos ter, em escolas municipais, estamos escolhendo entre quatro a cinco escolas do município para trabalharmos as *fake news* com os alunos do ensino fundamental e também do ensino médio. Quem vai abordar isso serão professores e estudantes de Jornalismo. Dentro da carga horária obrigatória de extensão, vai ter dentro do programa de extensão uma formação sobre o que é *fake news*, como produz, como evitar, como fazer checagem (Prof. 9).

Fake News é um dos temas regulares dos seminários de Cibercultura. Dentro de Cibercultura ou Cultura Digital, porque a disciplina tem um nome para RP e outro nome para Jornalismo, abordamos pelo menos em uma aula. Além de falarmos de vários momentos dispersos, tem uma, duas horas aulas específicas para discutir *fake news* (...) Eu diria que esse é um tema de grande relevância em todas as edições recentes da disciplina, dado a atualidade e a gravidade do que temos visto como política, como política de governo, como política de campanha. Sem falar em outras questões, que não têm a ver exatamente com política, mas com certas visões de mundo que não levam em considerações evidências científicas nem formas objetivas de apuração, etc (Prof. 11).

Percebe-se ainda um grupo de professores que afirma trabalhar a temática das *fake news*, mas não relata de que forma esse conteúdo é trabalhado nem apresenta evidências desse trabalho. Há ainda os que admitem que abordam o tema de forma superficial, apenas comentando a sua existência e discutindo brevemente possíveis impactos para a sociedade, como destaca o prof. 3:

O tema especificamente *fake news* aparece mais nas discussões do que no conteúdo propriamente dito. A gente quando vai fazer alguma discussão sobre alguma temática, como controle da informação, a disseminação dessa política da pós-verdade, do fenômeno da pós-verdade, aí sim aparece nas discussões que a gente propõe quando a gente fala sobre mídia. Mas, enquanto conteúdo a ser trabalhado, ela não aparece, não.

Encontramos ainda o grupo que reconhece não trabalhar com a temática, por atuar em disciplinas teóricas que não apresentam como proposta esta discussão. Há ainda o grupo que compreende que o fenômeno das *fake news* não é recente e que não há novidade na veiculação em massa de conteúdos falsos, imprecisos ou enganosos. Para este grupo, o jornalismo tem convivido com esta realidade ao longo de sua existência e, portanto, não haveria necessidade de uma discussão aprofundada sobre o tema. As práticas do jornalismo seriam suficientes para evitar a onda de desinformação que surgiu nos últimos anos:

As *fake news* são a velha e mofada fórmula do passado de mentir, de não ser ético na profissão. Procuro associar à responsabilidade social que tem o jornalista, sobretudo nesse campo, com a preocupação de ter uma posição ética que não faça com que ele resvale para nem postar nem produzir notícias que não tenham base e sustentação e que não possa até juridicamente responder por elas (Prof. 1).

É aquela velha situação, né? As *fake news* não são *fake* se o assunto me interessa, se estou do lado daquela mentira. Normalmente, vou fazer um protagonismo divulgador disso se aquilo por alguma razão desperta a minha verdade. Mas a gente analisa a questão do *fake news* sob as práticas do bom jornalismo. Tanto é que encerro a disciplina com um programa, o chamado Programa Geneton Moraes de boas práticas de jornalismo, que é uma forma de a gente sair da universidade com essa coisa: o que é uma boa prática? Você tem que fazer um julgamento sobre o que é aquela prática. Se aquela prática é correta, se ela é decente, se ela é moralmente aceita, se ela contempla a sua intimidade. É sempre uma visão crítica a questão do *fake news* (...) (Prof. 7).

Esse é um termo contemporâneo e que se tornou muito popular por causa do uso político, não é? Desde a eleição do Trump, principalmente, e os seus desdobramentos. Ele acabou gerando filhotes em vários países, inclusive no nosso, mas, assim, manipulação, mentira, hoax, embuste. Tudo isso sempre esteve presente na linguagem humana, porque o signo nunca diz a realidade como ela é totalmente. Ela revela parte dessa realidade. Então, quando a gente pensa na relação entre comunicação e poder, fica aí um vácuo. Muitas vezes em que as pessoas se utilizam disso para manipular as pessoas. Então, para mim *fake news* é manipulação. Eu falo dessa forma mesmo que eu estou falando para você (...) (Prof. 10).

Não é uma discussão que é objeto das disciplinas que eu trabalho. (...) a gente acaba discutindo isso como efeito também, mas não é um tema central das disciplinas que eu estou trabalhando agora. Nem uma nem de outra. No caso da Oficina de Rádio, a gente não vai fazer uma discussão específica sobre as *fake news*, mas a técnica de apuração, investigação, como chegar ao fato e como reportar efetivamente o fato sem reproduzir informações inverídicas (...) (Prof. 12).

Nota-se que não há uma uniformização na abordagem. Cada um dos professores aborda o conteúdo da forma como é mais oportuno, sem diálogo entre as diferentes formas de abordagem. Não há, conforme os relatos, nenhuma forma de complementariedade entre os conteúdos, o que faz com que mais de um professor repita a abordagem ou que o tema não seja citado em determinadas disciplinas consideradas teóricas, por exemplo.

Percebe-se ainda, através do relato dos entrevistados, que um parcela dos professores não compreende as *fake news* como um fenômeno recente. Os entrevistados ainda associam as *fake news* às informações incorretas ou imprecisas que circulam nos meios de comunicação, ignorando características específicas apontadas por autores como Santaella (2018).

j) Recursos trabalhados na disciplina para o enfrentamento às *fake news*

Assim como a temática *fake news* é abordada de forma bastante heterogênea, as formas de enfrentamento às notícias falsas também o são. De uma maneira geral, o “despertar do senso crítico” é apontado como uma das possíveis formas de combate à desinformação. No entanto, o papel de observatórios é citado como uma das formas de enfrentamento. A ênfase às questões éticas também foram citadas como exemplo de combate às *fake news*.

Na questão das *fake news*, procuro sempre associar alguns exemplos, materiais produzidos no cotidiano da imprensa brasileira e como isso também se dá nas redes sociais, na prática. As postagens que não têm fonte, as postagens que são colocadas sem uma análise daquilo que está sendo dito nem base teórica com formatação em pesquisa, em dados, em quem está declarando aquela informação. Procuramos sempre alertar aos alunos a necessidade da investigação jornalística. Se ele resvalar para a investigação, se for cuidadoso nisso, jamais vai repassar uma informação que não seja verdadeira (Prof. 1).

Apresento muito conteúdo em audiovisual. Sempre trago exemplos mostrando, alguns não focados direto em *fake news*, porque esse assunto tangencia o curso como um todo, mas eu apresento muito material em audiovisual, que faz o aluno refletir sobre a importância de combater as *fakes* (Prof. 2).

A primeira questão que tento abordar é que as redes sociais hoje se transformaram em um grande universo de informações questionáveis. Sempre tenho tentado levantar com eles a ideia de que todos os elementos das redes sociais são elementos em discussão. Se a grande mídia já era uma mídia parcial, que fazia um recorte de uma realidade conforme interesses que estavam em discussão, as redes sociais veiculam muito mais questões parciais, muito mais posições de grupos, pequenos grupos religiosos, políticos, etc. Esse universo de informação que está colocado nas redes sociais é um universo a ser questionado sempre. A discussão que tento trazer para eles é questionar tudo o que vem das redes sociais. Até aquelas que a gente concorda, até aquelas que a gente tende a achar certo, porque esta questão é a questão da pós-verdade. Muita coisa que está aí a gente não quer nem saber se é verdade ou não. Como a gente concorda, vai e se fecha nela. Mas tenho colocado para os alunos a dúvida como questão mais importante. Se já colocava na dúvida para a mídia, agora na questão das redes sociais, isso tem sido uma discussão permanente, porque a dúvida é a grande forma de se defender (...) O desafio é esse: questionar as *fake news*, questionar as redes sociais (Prof. 6).

Primeiro a responsabilidade ético-jornalística-social e o alerta principal é pelas questões do poder. Toda informação e toda *fake news*, na realidade, opera como uma contra-informação ou uma contra-ideologia, contra algum grupo: um grupo político, um grupo econômico, um grupo religioso. Qualquer *fake news* visa isso, visa atacar, denegrir de forma mentirosa e espetaculosa um determinado segmento, um determinado estamento social ou uma classe social visando poder. Esse poder pode ser político, pode ser simbólico. Estamos em uma luta do poder e a comunicação ela está disseminada e a notícia falsa é a principal ferramenta hoje da luta pelo poder, do vale tudo pelo poder (Prof. 9).

Acho que a coisa mais importante que existe no jornalismo são os observatórios. Observatório da Imprensa, sabe? A sociedade civil organizada. A gente precisa ter compromisso, enquanto categoria, jornalistas enquanto cidadãos, para esclarecer as pessoas. Agora a gente sozinho faz esse papel, mas a nossa voz tem um alcance muito limitado. Acho que a gente precisa se articular com a sociedade civil, com outras categorias, com outros trabalhadores, com interesses diversos. A gente não é perfeito. (...) acho que a organização civil e os observatórios, pensando primeiro enquanto categoria jornalística, que a gente está sempre fazendo a crítica. Tem que fazer a crítica da crítica. A gente fazer uma autocrítica por um lado e por outro lado a gente está articulado, ouvindo a sociedade civil e também se comprometendo com algumas ações, alguns movimentos (Prof. 10).

Diria que é mais uma questão discursiva. Damos notícias de agências de notícias que fazem esse tipo de apuração, checagem de fatos. Inclusive, é indicado como uma das possibilidades de atuação profissional. Cada vez mais jornalista são utilizados em agências de verificação ou checagem. Debates também a questão da ansiedade de compartilhamento e chamamos atenção para o perigo que é divulgar alguma coisa sem chegar com antecedência, porque de alguma maneira se envolveu com aquilo e achou...a ideia. Então, você passa para frente sem reflexão. Basicamente dessa forma. Ou seja, alertando para a gravidade do fenômeno, indicando a existência de agências de notícias e com possibilidade de atuação profissional (Prof. 11).

A gente faz as mesmas discussões que faz no conjunto da teoria do jornalismo. A gente discute bastante a questão das fontes, quem são as fontes, por que a gente escolhe determinados tipos de fontes, porque algumas fontes parecem ter mais credibilidade que as outras, porque, no fundo no fundo, o nosso trabalho é o trabalho de entrevistar as pessoas, de conseguir informação. A gente não produz muita informação primária. A gente reporta informações que estão produzidas ou descobre coisas para poder produzir informações a partir dela. Então, vai assistir da técnica mesmo de investigação, apuração e relato dos fatos, discutindo a questão da interpretação, das escolhas, onde é que entra a questão do subjetivo, sem cair no subjetivismo ou puro (...) (Prof. 12).

Dois entrevistados afirmaram não saber se é possível a interrupção da distribuição de *fake news*, evidenciando que não abordam a questão durante a sua disciplina ou abordam de forma superficial o conteúdo:

A gente trabalha no âmbito da discussão. É mais o questionamento da ordem das coisas. Mas prática de interrupção disso eu não sei nem se é possível. Eu acho que é mais para uma disciplina que lide diretamente com isso. Não é realmente o nosso propósito (Prof. 3).

Que eu saiba, a única coisa que vi é um certo senso crítico, desenvolver um senso crítico. Mas acho isso insuficiente. Talvez devesse ser colocado até uma disciplina, onde pudesse ser abordado práticas contemporâneas que estejam prejudicando o jornalista. Não sei bem, mas seria necessário, porque a gente viu que nos últimos dois

anos isso tem um papel muito grande, maior do que seria de se esperar. Merece uma reflexão maior do que a gente normalmente daria (Prof. 4).

Entre todos os participantes da pesquisa, dois entrevistados apresentaram como resposta quesitos apontados na literatura sobre o tema. Um dos participantes ressaltou que, para ele, há três formas de enfrentamento às *fake news*: uma perspectiva pedagógica, uma perspectiva técnica e uma perspectiva em termos de políticas públicas:

Primeiro, a questão de necessidade de checagem da informação. O tempo inteiro. Eles têm que ter consciência de que tem uma responsabilidade muito grande na produção da informação, para que não sejam produtores dessas *fake news*. E também podem ser vítimas, como jornalistas. Quantos jornalistas a gente já não viu que reproduziram informações erradas, reproduziram fotos de pessoas que não eram, por terem buscado em redes sociais e terem associado. E a coisa das agências de checagem, que têm um papel muito importante e que no futuro vai chegar de certa forma a hierarquicamente serem mais importantes do que produtores de informação. A gente tem discutido também o papel das agências de notícia nesse processo das *fake news* (Prof. 5).

A gente sempre discute sob que perspectivas a gente pode enfrentar essas *fake news*. Sempre aparece as abordagens. A gente tem a partir da perspectiva pedagógica, por exemplo, o que é que a gente pode fazer pedagogicamente no sentido de uma literacia midiática? (...) A ideia é que nossos alunos vão nas escolas públicas discutir como é que o cidadão pode se proteger de notícias falsas, a partir de todo conhecimento que eles adquirem no curso de Jornalismo, porque a gente percebe que para quem tem uma formação, para quem está estudando mídia, é mais fácil a gente distinguir o que é ou não por conta de todo o aparato teórico que a gente acaba recebendo(...) A gente tem, por exemplo, as discussões em relação aos algoritmos. Como é que esses algoritmos que são pensados no sentido de que acabam provocando esses fenômenos das bolhas. Tudo isso que já tem uma ampla literatura discutindo (...) e a terceira seria a política. Então, perspectiva pedagógica, técnica e a política. No sentido de que políticas a gente pode ter para impedir ou amenizar essa proliferação de notícias falsas. A gente já tem, por exemplo, países na Europa que têm legislação sobre isso. O Brasil ainda está muito atrás (...) (Prof. 8).

A primeira abordagem, a pedagógica, teria como função educar estudantes e sociedade sobre formas de identificar e combater notícias falsas. Esta possibilidade, inclusive, estaria em estudo para ser implantada durante o processo de curricularização da extensão. A perspectiva técnica prevê a utilização da inteligência artificial para o combate de robôs que atuam na disseminação em massa de *fake news*. Por fim, a perspectiva pública diz respeito à atuação do Estado para combater a proliferação de notícias falsas, por meio da implantação de políticas públicas e da criação de uma legislação sobre que discipline o tema.

k) Abordagem do tema pós-verdade na disciplina

O tema pós-verdade provocou um grande número de informações desconstruídas. Parte dos professores confundiu o termo com pós-modernidade. Outra parte demonstrou não

conhecer o fenômeno e o confundiu conceitualmente, afirmando que seria uma busca utópica pela verdade ou que seria uma nova roupagem para expressões já existentes e que, por este motivo, o conteúdo não era abordado durante as disciplinas.

Não sou simpático à pós-modernidade. Não são muito adepto dessa perspectiva. Acho que a modernidade se metamorfoseia, evolui para muitas coisas. Não gosto desse tom de ruptura de pós-modernidade. Estou interpretando pós-notícia dentro dessa visão. Não me é muito simpático (...) (Prof. 4).

Esse é um tema ainda bastante delicado, polêmico, essa coisa da informação que você traz e depois é que se transforma em uma verdade. A gente tem discutido muito mais a *fake news* do que o conceito de pós-verdade, porque o conceito de pós-verdade tem controvérsias nessa informação (Prof. 5).

Ele já foi bem trabalhado e abandonei. Abandonei por uma questão muito simples: são novos nomes para as mesmas coisas que são postas. E a gente viu que a pós-verdade é aquela eterna busca, a utópica busca pela verdade (Prof. 7).

Esse é um desafio dessa modernidade, desse momento que estamos vivendo. A necessidade de que a verdade... me parece que não existe a velha forma de fazer jornalismo, nem a nova forma de fazer jornalismo. Mas sim o bom e dedicado jornalismo que tem que ser adotado em todas as épocas, principalmente nessa em que temos uma velocidade absurda da informação. Para isso, a gente precisa fazer esse acompanhamento para não cometer esses erros que são fatais na profissão e até descredenciam o profissional (Prof. 1).

A pós é um tema muito complexo e muito polêmico, não é? (...) Quando a comunicação é dosada para um aspecto mais positivo você tem um aspecto bacana. Porém, quando essa necessidade de posicionamento é para o lado nocivo, aí as *fake news* imperam. Tenho sempre mostrado exemplos sim (Prof. 2).

Entre os entrevistados que afirmaram abordar a temática, dois deles relataram tratar o tema de forma superficial quando provocados pelos estudantes e três deles fizeram uma associação direta com a temática das *fake news*:

Assim como *fake news*, nas discussões (...) Todos esses conteúdos voltados para *fake news*, pós-verdade e desordem informacional a gente trabalha do ponto de vista do debate (Prof. 3).

Comento alguns tópicos, inclusive já trouxe um livro sobre pós-verdade. Já mostrei aos estudantes. Uma estudante aqui inclusive pediu emprestado. Ela está aqui. O risco e o perigo que é a manipulação da informação e essa pós-verdade, que na realidade é uma grande mentira. A pós-verdade é o espaço da mentira, que surgiu também na luta de poder, praticamente com o Trump, que, com o apoio de grupos de interesses políticos, baseados na Rússia etc e tal, de uma forma bem explícita, mostrou o poder da mídia digital hoje dentro do poder político. Essa sociedade da pós-verdade, da sociedade líquida, que comentamos, o grande eixo é a cultura digital e essa cultura sendo manipulada por quem tem quem detém os canais, por quem detém as fábricas de *fake news*, por quem detém o poder de acesso à tecnologia, poder econômico, manipula os meios sem problema nenhum (...) (Prof. 9).

Do mesmo jeito como *fake news*. Pós-Verdade é uma manipulação também. Então, tento fazer um passeio panorâmico. Não me detenho muito nisso. Mas eu tento fazer

o passeio panorâmico nessas questões que são bem contemporâneas justamente porque envolvem duas coisas, né? É bem feijão com arroz. Verdade versus mentira ou manipulação. Acho que a pós-verdade é isso mesmo, manipulação não é? Para que as pessoas se posicionem a favor de alguns pressupostos, que nem sempre são os mais fidedignos (Prof. 10).

Não tenho trabalhado com esses temas especificamente. Esses temas aparecem como temas transversais, porque são preocupações centrais do campo hoje. Sempre que a discussão surge, ela surge em relação a atividades que estão sendo realizadas na disciplina e aí a gente faz uma discussão breve. Mas não é tema específico da disciplina de Oficina de Rádio, não é tema específico da disciplina de Economia Política da Comunicação (Prof. 12).

Três professores afirmaram que buscam compreender o fenômeno da pós-verdade de modo amplo, discutindo o que leva ao seu surgimento e quais consequências que apresentam, relacionando a temática com as *fake news*.

Esse é outro tema que a gente tem colocado, porque tem relação direta com as *fake news*. A pós-verdade é exatamente você atribuir termo de credibilidade para notícias questionáveis. Você vai atribuir termo de credibilidade por quê? Porque você vai concordar com aquilo. Na medida que você concorda com aquilo, aquilo passa como um fato real, um fato verdadeiro, que não é mas você assume que o é. Essa é a grande questão que tenho colocado para os meus alunos, exatamente sobre a pós-verdade (...) isso é que é o perigo. A gente tem que questioná-los sobre o perigo da verdade está restrita a cada um, como cada um acredita e pensa (Prof. 6).

(...) quando a gente discute as *fake news*, a gente sempre vai para a origem dessas *fake news*. A gente sempre discute isso, principalmente a partir de exemplos práticos e vivências minhas, dos alunos. Essa percepção mesmo de que diante de um cenário de hiperpolarização política, que não existe só no Brasil, existe no mundo todo, as pessoas estão buscando viés de confirmação do que já acreditam. Para decidir se uma informação é verdadeira ou falsa elas vão decidir a partir das crenças anteriores que já tem. Então, confirmar essa crença é mais importante do que analisar o fato em si, a plausibilidade do fato (...). A gente fala sobre pós-verdade, sobre *fake news*, tentando entender esse fenômeno de uma forma mais ampla e não somente: “Ah, *fake news* decidiram eleição ou não”. É entender por que é que as pessoas estão se prendendo cada vez mais ao que elas querem? É a versão dos fatos que é mais adequada a visão de mundo delas, não é? (Prof. 8).

Temos falado também em pós-verdade. A gente entende que não é apenas um termo de moda, criado artificialmente (...) entendemos que a pós-verdade é um fenômeno em que as pessoas parecem estar mais dispostas a apostarem naquilo que se alinha com o modo como elas pensam ou sentem as coisas mais do que a partir de algo que pareça lógico, racional, razoável, construído profissionalmente, seja pelo jornalismo, seja pela ciência, pela academia de um modo geral, por um trabalho reflexivo-crítico. Chamamos a atenção para o fenômeno, reconhecemos a sua existência, indicamos que estamos vivendo um momento de enorme instabilidade e de certa convulsão informacional, em que as posições de autoridade estão fragilizadas, estão questionadas. É como se ninguém se sentisse obrigado a acompanhar ou concordar com aquilo que é apresentado de forma racional (Prof. 11).

O desconhecimento do fenômeno da Pós-Verdade, como observado nos relatos, vai de encontro ao que preconiza as DCN para Jornalismo (BRASIL, 2013), em especial ao eixo de

fundamentação contextual, que busca contextualizar conhecimentos teóricos, informação e cibercultura em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais.

I) Abordagem do tema *fact-checking* na disciplina

Quando o tema é checagem de fatos, a maioria dos professores afirmou não trabalhar com o tema. Oito dos doze professores que participaram da pesquisa afirmaram não discutir nem apresentar modelos de agências de *fact-checking* durante as disciplinas. Foram utilizados como argumentos para justificar o fato de não abordarem a ausência do conteúdo na ementa da disciplina ou o fato de atuarem ministrando teoria:

Essa discussão vai aparecer mais naquela disciplina Oficina de Produção Jornalística, porque essa é Oficina de Texto em Comunicação. A gente trabalha especificamente. Mas nessa disciplina, não (...) (Prof. 3).

Não trabalho diretamente. Creio que são outros colegas que atuam mais no campo da mídia digital. Mas sempre dou dicas para toda a apuração tem que ter o “rechecking”, no mínimo. Tem que ser feita a apuração de dados documentais, cruzamentos de dados. Por quê? Porque estamos hoje com dados em excesso e, além de ter dados em excesso, os dados podem ser falsificados e, principalmente na nossa atividade jornalística (...) (Prof. 9).

A gente não trabalha com isso. Não faz parte do nosso, como posso dizer, do nosso trabalho. Até poderia inserir isso em Teoria e Método da Pesquisa, mas a gente não trabalha com essa coisa do acompanhamento, do monitoramento, não é isso? Só em termos gerais mesmo. Mas não trabalho com isso (Prof. 10).

Mais uma vez, a gente não trabalha. A gente não trabalha essa atividade como o conteúdo das disciplinas. A gente cita como um dos fenômenos envolvidos na cultura digital. A cultura digital exige checagem de fatos. Então, comentamos em um sobrevôo, sem grande aprofundamento, que uma das possibilidades de atuação profissional é a checagem de fatos (Prof. 11).

Não. Como técnica, não, porque como técnica hoje quem tem trabalhado com o *fact-checking* aqui são os professores das disciplinas de Jornalismo Digital, de Mídias Digitais. É uma parte do conteúdo. Não tem uma disciplina específica para trabalhar isso, embora tenha professor que vêm discutido (...) (Prof. 12).

Um dos entrevistados afirmou não saber o que a expressão *fact-checking* significava e, após a explicação, afirmou abordar o assunto de forma intuitiva, sem, no entanto, apresentar nenhum modelo concreto de agência ou evidenciar de que forma acontecia a abordagem, como afirma o prof. 7: “Não sei o que é isso. O que é isso, me explica? *Fact-checking* (...)” (Prof. 8).

Entre os entrevistados que afirmaram abordar o *fact-checking*, dois professores afirmaram que, apesar de apresentar a técnica, ressaltam para os seus estudantes que essa é apenas mais uma estratégia de apuração e que, assim como acontece com a tradicional apuração jornalística, está sujeita a erros e manipulações, caso não seja seguida com rigor:

Tem a Lupa. Aqui no curso temos a Tatu. Se bem que acho importante o *fact-checking*. Acho muito importante o jornalismo de dados. Acho que é uma tendência bastante interessante. Porém de nada adianta você ter dados e não ter interpretação sobre os dados. Questiono muito isso. Vejo algumas tendências de matérias com dados, que são importantes, porque revelam números. Porém os números necessitam de interpretação. Questiono muito isso. Essa questão do...sabe? Jornalismo de dados, beleza. Mas e a interpretação dos dados? Acho que é uma ferramenta extremamente importante para desnudar a realidade, porém carece muito de uma análise. Sem uma análise fica muito difícil querer abordar um fato com relação somente em dados. Acho que é uma ferramenta importante, porém que merece uma crítica e que não pode ser levada ao pé da letra. É isso que acho (Prof. 2).

A gente sempre tem uma discussão sobre o *fact-checking*. Não posso passar outra perspectiva para os meus alunos que não seja a minha. Mas isso sempre vem na forma de debate. Então, a gente discute isso. Entendo que o *fact-checking* é uma ferramenta importante, mas que não está acima do bem e do mal. Continua sendo jornalismo, com todas as suas limitações e todo o seu potencial. O jornalismo, como falei antes, não é imparcial. Ele não está acima de ideologias. Ele não está acima da posição editorial daquele veículo. Ele não está acima das próprias práticas convencionais, as rotinas produtivas do campo e até de uma certa subjetividade do jornalista. Então, tudo isso influencia. A gente tem aí uma questão multifatorial. O *fact-checking* é a mesma coisa. Tanto é que, na época das eleições, surgiram vários tipos de *fact-checking* ligados a diferentes candidatos. De alguma forma, não é porque está ali no *fact-checking* que tem uma objetividade. O *fact-checking* é mais uma forma de apuração jornalística. Isso que acho importante o que os alunos entendam, que não é porque tem o nome *fact-checking* que a gente vai ver uma verdade absoluta, indiscutível. A gente costuma ter esse tipo de discussão também, para a gente não endeusar certos instrumentos e desumanizá-los, pensar que são uma máquina objetiva de verdade, o que não pode ser considerado (Prof. 8).

Houve ainda um dos entrevistados que relatou ver com estranheza iniciativas que surgem dentro de veículos tradicionais de informação, visto que a função primária do veículo de comunicação seria a apresentação de conteúdo com apuração rigorosa. Uma das agências citadas como referência foi a agência da revista Piauí.

O principal é que acho que tem tido um papel importante é a agência de checagem da Piauí. Acho o que tem um trabalho mais sério de todos. Fico um pouco desconfiada dessas agências de checagem dos próprios jornais. O Estadão tem agora, O Globo. Acho bem estranho. Mas o trabalho que a agência da Piauí vem fazendo considero muito importante. É um dos modelos que utilizo. Uma das referências (Prof. 5).

Um dos professores entrevistados informou discutir a temática e admitiu que ainda há desconhecimento por parte dos alunos sobre o tema.

Nós estamos discutindo exatamente isso. É um termo que até discuti um pouco hoje com os meus alunos. Como checar, como fazer uma análise dos fatos, se eles são verdadeiros ou se não são? O Observatório da Imprensa está lançando uma relação de vários grupos que têm feito esse tipo de trabalho, exatamente de checagem, e que a gente tem tentado trazer para a sala de aula. Trouxe um debate para a sala de aula, exatamente com o Observatório da Imprensa, de como checar a informação. Mas

ainda uma coisa muito incipiente, porque há um desconhecimento muito grande dessas estruturas de checagem. Os alunos não têm acesso a muita coisa. A gente tem provocado para procurar (...) (Prof. 6).

Percebe-se que os entrevistados apresentam perspectivas teóricas e práticas bastante distintas entre si. As entrevistas semiestruturadas revelaram ainda que não há uniformização na abordagem de conteúdos semelhantes e que não há um planejamento sobre a forma como os conteúdos serão abordados pelos professores das diversas disciplinas que formam a grade curricular do curso de Jornalismo da Ufal. Os professores atuam individualmente.

Outro ponto percebido diz respeito à falta de estrutura e condições de trabalho para que os docentes possam materializar aquilo que planejam. Também não há uma formação continuada que possibilite a realização de um trabalho com maior qualidade.

Por fim, percebemos que pontos previstos no PPC de Jornalismo não são adotados pelos professores e pelo curso, especialmente aqueles que dizem respeito à utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem e na publicização dos conteúdos produzidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das TIC revolucionou, ao longo das duas últimas décadas, a forma como as informações são produzidas e disseminadas – de modo especial no meio digital. A liberação do polo de emissão elevou receptores à condição de produtores de conteúdo, gerando um intenso volume de dados, que passou a circular em velocidade cada vez maior por meio de redes sociais e aplicativos.

No entanto, se por um lado as TIC facilitaram os processos comunicativos, por outro favoreceram o surgimento de fenômenos contemporâneos como a Pós-Verdade e as *fake news*, proporcionando uma onda de desinformação em larga escala e afetando diretamente a vida da população. Informações enganosas, imprecisas ou até incorretas passaram a circular em volume cada vez maior.

Esses fenômenos também impactaram diretamente a atividade jornalística, em especial a credibilidade da profissão e as formas de apuração, produção e divulgação do conteúdo. O enfrentamento às *fake news* passou a exigir novos conhecimentos, o que deveria implicar em mudanças na formação universitária.

Com base na hipótese de que as rotinas produtivas estão em transformação e que se faz necessário um modelo de ensino que contemple fenômenos contemporâneos como a Pós-Verdade e as *fake news*, a pesquisa surgiu com o objetivo de investigar a formação do jornalista diante das mudanças geradas pelas TIC e da proliferação das *fake news* a partir do modelo formativo utilizado pela Ufal.

De forma específica, foram analisados os impactos das TIC na produção de notícias; discutidas a produção e distribuição de *fake news* e investigada a formação do jornalista. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica realizada, foram analisados o PPC de Jornalismo da Ufal, as DCN para Jornalismo e realizadas entrevistas com professores.

Este estudo foi possível graças a disponibilização, em portais institucionais, de documentos como o PPC de Jornalismo da Ufal e as DCN, além da disponibilidade dos professores que integram o curso de Jornalismo da Ufal. Dos 13 professores efetivos que fazem parte do curso, 12 demonstraram interesse em participar da pesquisa e em contribuir com a investigação, destacando a importância do tema.

A pesquisa se mostrou relevante por abordar um tema recente e com bibliografia em processo de construção. O estudo se desenvolveu em um momento no qual o país passou a discutir de forma enfática a influência das *fake news*, sobretudo, durante as eleições para a

Presidência da República em 2018, quando até a Justiça Eleitoral passou a se dedicar com mais afinco ao tema para minimizar o impacto da desinformação.

Durante o levantamento bibliográfico, utilizamos o pensamento de Lévy (2017), Santaella (2018 e 2010), Ferrari (2018), D'Ancona (2018), Aparici (2012), Cloutier (2012), Prado (2011), Rodrigues (2009) e Recuero (2009) para abordar a liberação do polo de emissão e as consequentes mudanças na forma de produção e publicação de conteúdos, as *fake news* e suas características, além da formação universitária e das competências exigidas para lidar com o jornalismo na era digital.

Destacamos possíveis ações para o enfrentamento às *fake news*, como o *fact-checking* e o letramento digital e midiático. Apontamos ainda caminhos sobre como a educação pode ser utilizada neste processo e, em especial, como a formação jornalística pode contribuir para minimizar os impactos das notícias falsas.

Como indicado por Rojas e Gutierrez (2012), defendemos a remodelação dos currículos nas faculdades de Jornalismo, com a finalidade de adaptá-los às novas realidades do jornalismo digital, de modo especial no que diz respeito aos aspectos tecnológicos. Também defendemos o fomento a um espírito crítico harmonizado com a função social que o trabalho jornalístico deve observar.

Identificamos nas DCN as indicações presentes na literatura discutida, como o reconhecimento de que o concluinte deve possuir fundamentos teóricos e técnicos especializados, que proporcionem clareza e segurança para o exercício da função social que a profissão exige e de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social, estabelecendo uma interface com a área geral.

As DCN preveem que essas competências sejam desenvolvidas por meio de eixos de formação curricular. São eles: eixo de fundamentação humanística; eixo de fundamentação específica; eixo de fundamentação contextual; eixo de fundamentação profissional; eixo de fundamentação processual; e eixo de prática laboratorial, que devem estar contemplados no PPC e se fazer presentes no currículo.

O PPC de Jornalismo da Ufal nos possibilitou compreender como as diretrizes estabelecidas pelo MEC são aplicadas. O atual projeto entrou em vigor em agosto de 2014, um ano após a aprovação das DCN e, desde então, tem orientado a condução da estrutura curricular e do conteúdo que é transmitido para os estudantes.

O PPC, embora não cite fenômenos como a Pós-Verdade e as *fake news*, que ganharam repercussão mundial após o ano de 2016, com a saída do Reino Unido da União Europeia e a eleição do presidente americano Donald Trump, demonstra estar atento às mudanças

provocadas pelas TIC e utiliza este argumento para justificar as alterações promovidas na estrutura curricular do curso.

Com a entrada em vigor do PPC, houve a criação e a extinção de disciplinas e a readaptação de conteúdos. O projeto buscou estabelecer um elo entre a teoria e a prática, com a proposta de formar profissionais que alinhem bagagem humanística, percepção social e visão crítica da realidade social, além de desenvolver habilidades técnicas que possibilitem a atuação do futuro profissional.

O PPC também destina item específico para a relação com as TIC que, embora não tenha o propósito expresso de combater as *fake news*, poderia resultar em efeitos práticos positivos se colocados em prática. Essa relação com as TIC deveria acontecer, conforme o projeto, sob duas perspectivas: dentro do processo de ensino-aprendizagem e na comunicação interna e externa.

Entre as proposta de readequação que apresentam potencial para enfrentamento das *fake news* estão a incorporação das TIC em disciplinas práticas; a utilização de laboratórios com estrutura lógica, física e de conteúdos atualizados permanentemente; e criação de página na internet, com atualização regular.

A aplicação da técnica, aliada a bagagem teórica prevista do PPC, tem potencial para formar profissionais aptos para lidar com o cenário de mudança tecnológica e preparados para lidar com os desafios contemporâneos. No entanto, percebeu-se, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, que nem todas as práticas que são propostas no PPC são executadas pelos professores efetivos do curso.

No que diz respeito ao uso das TIC nas disciplinas, percebeu-se que grande parte dos professores utiliza equipamentos eletrônicos de forma meramente instrumental, como projetor multimídia e monitor de TV. Estes equipamentos são utilizados para exibição de slides, imagens estáticas, de vídeos e de áudios. Em alguns casos, também exibem dados disponíveis em páginas na internet.

Embora a incorporação das TIC esteja prevista no PPC, apenas três professores relataram utilizá-las de forma efetiva e somente dois entrevistados demonstraram fazer uso dos recursos para a captação de dados, apuração de informações e organização do conteúdo. Um número relativamente baixo, quando comparado ao total de professores efetivos do curso: treze, segundo a relação enviada pela coordenação.

Em parte, a não utilização das TIC está relacionada à falta de estrutura ofertada pelo curso de Jornalismo da Ufal. Os professores do curso, durante entrevista, relataram que não há equipamentos disponíveis para as práticas e que os equipamentos existentes não atendem às

necessidades das disciplinas, seja por existirem em quantidade menor que o número de estudantes, seja por não apresentarem *softwares* adequados.

Outro problema citado e que afeta a aplicação delas nas disciplinas diz respeito à estrutura física dos laboratórios. Houve relatos da existência de mofo no revestimento acústico dos espaços, o que estaria afetando diretamente a saúde de estudantes, professores e técnicos. Este problema foi apontado como um dos motivos para a não utilização dos laboratórios nem das TIC durante as aulas.

Percebeu-se, durante as entrevistas, que há casos em que as disciplinas exigem o uso dos laboratórios e das TIC, mas, mesmo assim, os espaços não são utilizados devido às condições precárias. Houve relatos de professores que fazem uso de equipamentos externos, como o laboratório de informática da Biblioteca Central, ou equipamentos dos próprios estudantes para não comprometer parte do conteúdo.

Esta medida, entretanto, implica em dois fatores: o primeiro é que a instituição transfere para o estudante a responsabilidade de uso das TIC, visto que as atividades são produzidas em casa ou ambientes externos e, portanto, sem o acompanhamento direto do professor; o segundo é que a instituição deixa de cumprir o seu papel formador e, assim, não prepara de forma adequada o estudante para o mercado de trabalho.

Os entrevistados relataram que os problemas ligados aos laboratórios são antigos e que foram comunicados à coordenação do curso e à gestão da universidade, mas que, até o momento, nenhuma ação efetiva foi tomada no intuito de realizar manutenções nos espaços e agilizar a substituição dos equipamentos ou softwares obsoletos.

Mas, além da falta de estrutura, percebeu-se que falta planejamento para o uso das TIC durante as disciplinas. Uma pequena parcela de professores relatou planejar o uso das tecnologias e, mesmo os que planejam, citam o ordenamento no tempo e no espaço de equipamentos eletrônicos como projetor multimídia e monitores de TV. Não há, pelo que foi relatado, uma política de planejar a aplicação das TIC nas disciplinas.

Um dos entrevistados relatou o possível motivo para que este fato aconteça. De acordo com ele, os professores não passam por nenhum tipo de capacitação para lidar com as TIC e planejar o seu uso em sala de aula. Não existe, segundo ele, estudos que possam subsidiar a elaboração de um projeto didático que contemple as TIC.

A integração entre a teoria e a prática também se mostra comprometida, quando analisadas as respostas dos professores. Embora haja previsão desta integração no PPC, uma parcela significativa dos entrevistados afirmou se ater apenas a teoria durante as aulas. Outra

parcela afirmou aliar teoria e prática por meio de atividades desenvolvidas com os estudantes ao longo do semestre letivo, sem contato com profissionais.

Um dos entrevistados citou “falta de tempo” para o desempenho de atividades de caráter prático. De acordo com ele, o tempo previsto na disciplina não é suficiente para a aplicação prática do conteúdo. Um único entrevistado afirmou que a disciplina faz integração com a prática que há a efetiva produção de conteúdo.

O mesmo acontece com a integração com o mercado de trabalho. Conforme os entrevistados, este processo enfrenta muitas dificuldades. São apontados como motivos a inexistência de um núcleo que centralize e operacionalize esse intercâmbio dentro do curso e as limitações que a carga horária das disciplinas impõe, visto que as ementas apontam os conteúdos que obrigatoriamente devem ser trabalhados.

Uma das formas de integração apontadas durante as entrevistas é a participação de profissionais que atuam no mercado de trabalho em atividades das disciplinas. Esse intercâmbio busca proporcionar a troca de experiências entre quem está atuando na área e quem está em processo de formação na universidade. Mas, os próprios entrevistados reconhecem que essa participação de profissionais nem sempre é possível.

Outro ponto previsto no PPC e que não encontra respaldo no dia a dia do curso é a publicização do conteúdo que é produzido pelos estudantes, o que poderia aproximar a realidade universitária do dia a dia da profissão. Os professores relatam que não há uma estrutura oficial, fornecida pela universidade, para que a produção jornalística dos estudantes seja disponibilizada em suportes impressos ou eletrônicos.

De acordo com os entrevistados, houve diversas tentativas de se viabilizar uma plataforma eletrônica junto à gestão da universidade, mas não houve êxito no pleito e as disciplinas práticas seguem um canal institucional de divulgação. Sem uma plataforma oficial, os professores acabam desenvolvendo iniciativas isoladas e dispersas, que, não raro, acabam sendo desativadas pela falta de pagamento, o que implica na perda do conteúdo produzido e na falta de arquivo dos trabalhos.

Há ainda a utilização de plataformas gratuitas, que apresentam uma capacidade limitada de armazenamento limitada e que exige a substituição de conteúdo entre um determinado período e outro. Também são utilizados como meio de publicização e-mail, redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. A consequência mais visível do uso dessas estratégias é a falta de padronização e descentralização do conteúdo.

Quando questionados sobre como as exigências impostas pelas TIC são abordadas, os entrevistados, em regra, reconhecem os avanços tecnológicos e os seus impactos nos processos

comunicativos, mas relataram que apenas alertam os alunos para estas mudanças, sem tratar o tema de forma mais concreta.

Um dos entrevistados defendeu a necessidade de mudança na estrutura do curso, que, segundo ele, está defasada em relação ao tema. Uma das formas de minimizar o problema, para ele, seria uma maior integração e abertura tecnológica.

Tema central desta pesquisa, as *fake news* recebem tratamento bastante distinto entre os professores do curso de Jornalismo da Ufal. Não há previsão nas DCN nem no PPC, mas a temática é abordada pelos professores em disciplinas práticas e teóricas. As entrevistas, no entanto, revelam que o tema pode vir a ser abordado com maior ou menor profundidade, dependendo da disciplina e do professor que atua. Em disciplinas com conteúdo voltado para a prática, o tema *fake news* está mais presente do que em disciplinas teóricas, com conteúdo previamente direcionado.

Conforme demonstrado na análise de dados deste estudo, quatro entrevistados informaram abordar com maior ênfase as *fake news*, alertando para o fenômeno, os seus impactos para a sociedade e enfatizando o papel do jornalista no enfrentamento às informações falsas. A temática, no entanto, mesmo nestes casos, comumente é abordada em uma única aula, devido ao volume de trabalho e as ementas das disciplinas. Os professores afirmam que as ementas indicam um grande volume de conteúdo.

Há ainda os entrevistados que admitem que abordam o tema *fake news* de forma superficial, apenas comentando sobre sua existência e discutindo brevemente possíveis impactos para a sociedade. Outro grupo afirma não trabalhar a temática, visto que as disciplinas não têm em suas ementas esta proposta de discussão.

Por fim, há um grupo de professores que não reconhece as *fake news* como um fenômeno novo. Para estes professores, não há novidade na veiculação em massa de conteúdos falsos, imprecisos ou enganosos. As práticas do jornalismo seriam suficientes para evitar a onda de desinformação que surgiu nos últimos anos.

Ou seja, dentro do curso de Jornalismo da Ufal, não existe um consenso sobre o fenômeno das *fake news*, nem sobre a forma de abordar esse conteúdo nas disciplinas. Não há ainda a integração ou complementariedade entre os conteúdos, o que faz com que mais de um professor repita a abordagem ou que o tema não seja citado em determinadas disciplinas consideradas teóricas, por exemplo.

A apresentação de formas de enfrentamento às *fake news* também é abordada de modo heterogêneo e sem articulação entre os professores do curso de Jornalismo da Ufal. A resposta mais comum apresentada pelos entrevistados foi que o “despertar do senso crítico” é a principal

ferramenta de combate à desinformação. Mas houve referências ao papel dos observatórios e aos aspectos éticos da profissão. Um dos entrevistados, ao destacar que a temática não é abordada em sua disciplina, afirmou não saber se é possível nem de que forma a interrupção da distribuição de *fake news*.

Entre todos os participantes da pesquisa, apenas um professor apresentou como resposta quesitos apontados na literatura sobre o tema. Para ele, há três formas de enfrentamento às *fake news*: uma perspectiva pedagógica, uma perspectiva técnica e uma perspectiva em termos de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. A primeira perspectiva diz respeito à literacia midiática, que deve ser colocada em prática por meio da extensão; a segunda perspectiva envolve temas como algoritmos e inteligência artificial; na terceira, política; há o debate sobre quais políticas públicas são efetivas no enfrentamento às *fake news* e à desinformação provocada por estes conteúdos.

Outro tema que provocou informações desencontradas foi Pós-Verdade. Uma parte dos professores confundiu o termo com pós-modernidade. Outra parte demonstrou não conhecer o fenômeno e o confundiu conceitualmente, afirmando que seria uma busca utópica pela verdade ou que seria uma nova roupagem para expressões já existentes e que, por este motivo, o conteúdo não era abordado.

Houve ainda entre os professores quem afirmasse abordar a temática de forma superficial, apenas quando provocado pelos estudantes. Apenas um entrevistado disse compreender o tema como um fenômeno amplo e que implica diretamente em *fake news*. A abordagem, segundo o entrevistado, destaca as consequências do fenômeno na sociedade contemporânea de uma forma mais ampla.

Por fim, a maioria dos professores afirmou não trabalhar com a checagem de fatos. Oito dos doze professores que participaram da pesquisa afirmaram não discutir nem apresentar modelos de agências de *fact-checking* durante as disciplinas. Entre as justificativas para a não abordagem estão a ausência de previsão do conteúdo na ementa da disciplina ou o fato de atuarem ministrando teoria.

Percebeu-se, por parte de um dos professores, o desconhecimento do termo *fact-checking*. Também se percebe que, mesmo entre os entrevistados que afirmaram usar a técnica, há quem ressalte para os alunos que essa é apenas mais uma estratégia de apuração e que, assim como acontece com a tradicional apuração jornalística, está sujeita a erros e manipulações, caso não seja seguida com rigor.

O levantamento bibliográfico, aliado à análise do PPC de Jornalismo da Ufal e às entrevistas semiestruturadas, nos possibilita sugerir propostas de melhoria na forma como o

curso lida com as TIC e como o tema *fake news* é abordado nas disciplinas. A primeira proposta diz respeito à infraestrutura do curso. Faz-se necessária a manutenção dos espaços físicos, a substituição de equipamentos obsoletos, a aquisição de novos materiais e a atualização de *softwares* utilizados durante as disciplinas.

Fica evidenciado, no entanto, que esta proposta necessita inicialmente do apoio da Coordenação do Curso e, em seguida, da participação da gestão da Ufal. Esta atualização fornecerá recursos para que os professores e estudantes possam desenvolver atividades práticas e compreendam as formas de produção e distribuição de conteúdo.

Outra sugestão de melhoria diz respeito à capacitação e planejamento para o uso das TIC durante as disciplinas. Fica evidenciada a necessidade de formação continuada para que os professores se atualizem sobre as possibilidades proporcionadas pelas TIC e possam, dessa forma, planejar a melhor forma de inseri-las em suas disciplinas.

Uma terceira sugestão de melhoria aponta para a necessidade de criação de uma plataforma multimídia unificada e institucional que favoreça as atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes e dê ampla visibilidade ao conteúdo, aproximando as disciplinas da realidade vivenciada no dia a dia da atividade jornalística.

Há ainda a necessidade de atualização das DCN para Jornalismo, elaboradas em 2013, e do PPC de Jornalismo, projeto elaborado no ano de 2014, visto que, ao longo dos últimos cinco anos, surgiram desafios não contemplados nos documentos. Faz-se necessário a inclusão do tema nas disciplinas e a delimitação de como as *fake news* devem ser abordadas.

Propõe-se ainda um planejamento coletivo entre os professores, com a devida delimitação dos conteúdos ministrados e a discussão sobre a melhor forma de abordar as temáticas Pós-Verdade e *fake news*. Sugere-se a complementariedade entre disciplinas, de modo que o conteúdo ministrado por um docente seja ratificado por outro.

Por fim, sugere-se a aplicação do conteúdo proposto no PPC de Jornalismo da Ufal. As entrevistas revelaram que parte do que o documento prevê não é aplicado pelos professores. Sugere-se investigar os motivos da não aplicação e, de forma conjunta, buscar saná-los para que a proposta de formação não seja comprometida.

Conclui-se, portanto, que o curso de Jornalismo da Ufal apresenta limitações e desafios que dificultam a abordagem de temáticas como a Pós-Verdade e as *fake news*. No entanto, que os obstáculos encontrados podem vir a ser solucionados com o envolvimento da gestão da universidade, da coordenação e dos professores que fazem o curso. Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que possam contribuir para a compreensão do fenômeno da Pós-Verdade e das *fake news* e sua relação com a estrutura formativa, em especial sob a

perspectiva dos estudantes de Jornalismo. Sugere-se ainda a realização de processos formativos no curso da Ufal e em outras instituições de ensino superior voltadas para as temáticas da Pós-Verdade e das *fake news*.

8. REFERÊNCIAS

ACEDO, Sara O. Interatuantes e interatuados na web 2.0. *In*: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 147-163.

APARICI, Roberto. Comunicação e web 2.0. *In*: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 25-36.

BRASIL, MEC. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 set. 2013. Assunto: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências .

BRAVO, César B.; COSLADO, Ángel B. Uma geração de usuários de mídia digital. *In*: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 117-144.

CANAVILHAS, J. M. Webjornalismo: considerações gerais sobre jornalismo na web. Anais. I Congresso Ibérico de Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CLOUTIER, Jean. História da comunicação. *In*: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 47-52.

CORRÊA, Elizabeth S.; SOUSA, André A.; RAMOS, Daniela O. O estudo das redes sociais na comunicação digital: é preciso usar metáforas?. **Estudos em Comunicação**, São Paulo, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/06/pdf/elizabeth-correa-redes-sociais.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DEUZE, Mark. O jornalismo e os novos meios de comunicação social. **Comunicação e Sociedade**, Minho, v. 9, n. 10, 2006. 1152. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1152>. Acesso em: 29 jul. 2019.

DINIZ, Amanda T. Fact-Checking no ecossistema jornalístico digital: práticas, possibilidades e legitimação. **Impactum**: Coimbra University Press, Coimbra, 2016. DOI https://doi.org/10.14195/2183-6019_5_2. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/43199>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: Educ, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIAS FILHO, O. O que é falso sobre fake news. **Revista USP** 116, pp. 39-44, 2018.

GALEANO, Eduardo. **Voces de nuestro tiempo**. 2ª. ed. San José: Universitaria Centroamericana, 1981. 180 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 64-89.

GANDOUR, Ricardo; TARQUINI, Jorge. Entrevista - Steve Cooll. **Revista de Jornalismo ESPM**. São Paulo, ano 6, número 20, p. 44-47, julho/dezembro, 2017.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOHLFELDT, Antonio; VALLES, Rafael R. **Conceito e história do Jornalismo brasileiro na “Revista de Comunicação”**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. 86 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/conceitoehistoria.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LEAL, Bruno S. A formação em Jornalismo: Uma proposta para um mundo em transformação. In: LEAL, Bruno Souza. **Formação em Jornalismo: Da prospecção dos acontecimentos à edição**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 11-20.

OLIVEIRA, Cristiano L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e características. **Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes**, Cascavél, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 1 out. 2019.

LÉVY, Pierre. A esfera pública no século XXI. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ROZA, Erick. **Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação**. Campinas: Papirus, 2017, p. 29-38.

MASSUCHIN, Michele G. Jornalismo nas redes sociais: Facebook como espaço de distribuição e visibilidade das notícias sobre a campanha eleitoral dos jornais do Nordeste. **Compólitica**,

Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2017/06/MASSUCHIN_JORNALISMO-NAS-REDES-SOCIAIS.pdf.

Acesso em: 11 set. 2019.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo: relatório da Comissão de Especialistas. Brasília, 2009.

MELO, José M. **A Pesquisa em Jornalismo no Brasil**: trajetória e perspectivas. 1997.

Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/d403808cde46d17afaf34b5f30443151.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

MERELES, Carla. **Notícias falsas e pós-verdade**: o mundo das fake news e da (des)informação. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/noticias-falsas-pos-verdade/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MIELNICZUK, Luciana. Características e implicações do jornalismo na web. **II Congresso da SOPCOM**, Lisboa, 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_caracteristicasimplicacoes.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. R. A profissionalização do jornalista via ensino: argumentos mobilizados em defesa da formação escolar específica. 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2267-1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

PALÁCIOS, Marcos. Jornalismo online, informação e memória: apontamentos para debate. *In*: FIDALGO, Antonio; SERRA, Paulo. (Org.). *Jornalismo online: informação e comunicação online*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003, v., p. 75-90.

PAVAN, Ricardo; ARAÚJO, Gabriela S. Uma reflexão acerca da formação laboratorial em rádio e a perspectiva das novas DCNs para o curso de Jornalismo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, ed. 52, p. 217-230, set./dez. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1244>. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1244>. Acesso em: 2 jan. 2020.

PRADO, Magaly. **Webjornalismo**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PRADO, J. G. R.; MORAIS, O. J. **A checagem de fatos (fact-checking) como nova prática jornalística:** história, crescimento e profissionalização. 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0323-1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós** (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

RASÊRA, Marcella. Jornalismo digital: do boom aos dias atuais. **Ícone**, Recife, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/230424>. Acesso em: 30 jul. 2019.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando. **Metamorfoses jornalísticas 2:** a reconfiguração da forma. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019, p. 39-55.

REZENDE, Mariana V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre:** Linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266>. Acesso em: 7 ago. 2019.

RODRIGUES, Carla. Ainda em busca de definições para o jornalismo on-line. In: RODRIGUES, Carla. **Jornalismo on-line:** modos de fazer. Rio de Janeiro: Sulina, 2009.

ROJAS, Pedro S.; GUTIÉRREZ, Manuel A. Formação dos comunicadores na era digital. In: APARICI, Roberto. Conectados no ciberespaço. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 47-52.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodologia de pesquisa.** 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação.** São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?.** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

SILVA, Inês D. **O Jornalismo na era digital:** novas práticas e públicos. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade

Católica Portuguesa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20161/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20_%20final_word.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Gabriela L.; GAIA, Rossana V.; GOMES, Alex S. **Educomunicação em tempos de fake news**: entre conceitos e práticas [...]. Maceió: [s. n.], 2019. VII CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 8., 2019, Maceió. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337289513_EDUCOMUNICACAO_EM_TEMPOS_DE_FAKE_NEWS_ENTRE_CONCEITOS_E_PRATICAS. Acesso em: 2 jan. 2020.

SOUZA, Carlos H.; CARDOSO, Carla. As redes sociais digitais: um mundo em transformação. **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 1, p. 65-78, 2011. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8427_1312371250.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

SOUZA, K. A.; TESSAROLO, F. M. **Fake News**: Ética e credibilidade jornalística em risco. 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2419-1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA, M. C.; MALCHER, M. A. **Jornalismo digital**: uma análise do portal globo.com. 2008. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2419-1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA, Rogério M. **Investigando as fake news**: análise das as agências fiscalizadoras de notícias falsas no Brasil. 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2017/resumos/R58-0343-1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

TEIXEIRA, Bruna A.; MARINHO, Felipe H. Novas diretrizes do curso de Jornalismo: a perspectiva dos professores sobre as mudanças curriculares. **Comunicação**: Reflexões, experiências, ensino, Curitiba, v. 11, n. 11, p. 165-175, 2016. Disponível em: <http://ojs.up.com.br/index.php/comunicacao/article/view/544>. Acesso em: 13 set. 2019.

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Maceió: Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, 2014

WARDLE, Claire. 6 types of misinformation circulated this election season. 2016. Disponível em: https://www.cjr.org/tow_center/6_types_election_fake_news.php. Acesso em: 5 ago. 2019.

APENDICES

Apêndice 1 – Entrevista com professores do curso de Jornalismo da Ufal

Nome:

Disciplina que ministra:

Período da disciplina:

Carga horária da disciplina:

1. Como as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas na disciplina?
2. Qual a sua avaliação sobre a estrutura lógica, física e de conteúdo dos laboratórios que o curso dispõe?
3. Como a estrutura dos laboratórios é utilizada durante as aulas da disciplina?
4. Como acontece o processo de planejamento e adequação do uso das tecnologias da informação e comunicação para explorar as potencialidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem?
5. Como o conteúdo teórico ministrado em sala de aula é integrado à prática?
6. Como se dá o processo de publicização do conteúdo jornalístico produzido durante a disciplina?
7. Como acontece o processo de integração da disciplina com o mercado de trabalho?
8. Como as novas exigências dos processos comunicativos são abordados na disciplina?
9. Como o tema *fake news* é abordado durante a disciplina?
10. Quais ferramentas ou recursos são apresentados para o enfrentamento das *fake news* durante a disciplina?
11. Como o tema Pós-Verdade é abordado durante a disciplina?
12. Como o *fact-checking* é abordado durante a disciplina? Quais modelos agência de checagem são utilizados durante a disciplina?

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Desafios na formação do jornalista diante do cenário de proliferação das *fake news***”, do pesquisador Eduardo Bruno Almeida dos Santos. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar a formação universitária do jornalista diante das mudanças geradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pela proliferação das *fake news*, bem como a analisar o impacto das TIC na produção de notícias, caracterizar as novas competências exigidas do profissional da comunicação e analisar o modelo de ensino adotado pelo curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas.
2. A importância deste estudo é a de abordar um fenômeno recente, pouco investigado, com literatura em construção e a de buscar compreender como a formação universitária pode contribuir para minimizar os efeitos das *fake news* a partir de um modelo concreto de ensino.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: compreensão sobre como a formação universitária tem preparado jornalistas para atuar diante das mudanças provocadas pelas TIC e, em especial, pela proliferação das *fake news*.
4. A coleta de dados começará em 01 de dezembro de 2019 e terminará em 31 de dezembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: Uso das técnicas de coletas de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas. As informações coletadas serão analisadas, transformando-se em tabelas, gráficos e mapas conceituais.
6. A sua participação será na seguinte etapa: entrevistas semiestruturadas.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista, desconforto, vergonha, cansaço ou quebra de sigilo. Como forma de minimizar os riscos, é permitido ao participante escolher o momento mais oportuno para a realização da entrevista, com o direito de optar por não responder a qualquer questionamento que lhe cause constrangimento. Os dados coletados serão utilizados e discutidos de forma geral, mantendo, assim, a identidade dos participantes da pesquisa em sigilo.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: possibilidade de identificação de pontos de melhoria na formação universitária, elaboração de proposta com sugestões de reorganização curricular e benefícios para a sociedade, que poderá estar diante de profissionais preparados para lidar com o cenário de mudanças tecnológicas e, em especial, atuar no combate às *fake news*.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento para serviço especializado, sendo responsável(is) por ela o pesquisador Eduardo Bruno Almeida dos Santos.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Cidade/CEP: Maceió/Alagoas
Telefone: (82) 3214-1196
Ponto de referência: Centro de Educação

Contato de urgência: Sr(a). Eduardo Bruno Almeida dos Santos

Endereço: Rua Dra. Rosa Cabus, 104, Jatiúca
Complemento: Apartamento 604
Cidade/CEP: Maceió/Alagoas, 57035-825
Telefone: (82) 99688-5063
Ponto de referência: Rua da Pizzaria Nicole

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

--	--

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Eduardo Bruno Almeida dos Santos

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA DIANTE DO CENÁRIO DE PROLIFERAÇÃO DAS FAKE NEWS.

Pesquisador: EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25066819.6.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.712.699

Apresentação do Projeto:

"As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm proporcionado significativas mudanças no modo de produção e compartilhamento de conteúdo, o que afeta diretamente o Jornalismo. Este estudo aborda os desafios na formação do jornalista, sobretudo, a partir da emergência de novos meios de comunicação e da proliferação de fake news. A pesquisa está fundamentada por Lévy (2017), Santaella (2018 e 2010), D'Ancona (2018), Aparici (2012), Rodrigues (2009). São objetivos desta investigação analisar o impacto das TIC na produção de notícias; discutir a produção e distribuição das fake news; investigar a formação universitária do jornalista; caracterizar as competências que são exigidas dos jornalistas diante deste novo cenário; e analisar o modelo de ensino adotado pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialmente a relação com as fake news. Esta pesquisa tem enfoque qualitativo, por buscar compreender o fenômeno analisado a partir da perspectiva de seus participantes, utilizando para tanto suas experiências, pontos de vista como forma de perceber subjetivamente a realidade. A estratégia de investigação adotada é o estudo de caso, pois esta pesquisa busca compreender o fenômeno analisado por meio da interpretação em contexto. O trabalho é desenvolvido com professores do curso de Jornalismo da UFAL, no Campus A.C.Simões, em Maceió, utilizando como instrumentos de coleta de dados análise documental e entrevistas. São objetos de análise a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Jornalismo, e o Projeto Pedagógico

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.712.699

do Curso (PPC) de Jornalismo da UFAL (UFAL, 2014), reestruturado em 2014, com a proposta de se adequar às mudanças sofridas pela atividade no século XXI. Neste trabalho são utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores do curso em questão."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Investigar a formação universitária do jornalista diante das mudanças geradas pelas TIC e pela proliferação das fake news.

Objetivo Secundário:

Analisar o impacto das TIC na produção de notícias; discutir a produção e a distribuição das fake news; investigar a formação universitária do jornalista; caracterizar as competências que são exigidas dos profissionais da comunicação neste cenário; e analisar o modelo de ensino adotado pelo Curso de Jornalismo da UFAL, especialmente a relação com as fake news."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Esta pesquisa não oferece riscos de origem física ou orgânica. No entanto, pode gerar riscos de ordem psicológica, intelectual e emocional, como possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista, desconforto, vergonha, cansaço ou quebra de sigilo. Como forma de minimizar os riscos, será permitido ao participante escolher o momento mais oportuno para a realização da entrevista, informando-o que o mesmo tem o direito de optar por não responder a qualquer questionamento que lhe cause constrangimento. Será informado, ainda, que os dados coletados serão utilizados e discutidos de forma geral, mantendo, assim, a identidade dos participantes da pesquisa em sigilo. Em caso de concretização de algum dos riscos elencados, o participante será integralmente assistido, sendo encaminhado para o Hospital Universitário para acompanhamento.

Benefícios: A pesquisa apresenta como benefícios a possibilidade de identificação de pontos de melhoria na formação universitária, estabelecendo, deste modo, relação direta com a atividade profissional dos sujeitos da pesquisa; elaboração de proposta com sugestões de reorganização curricular, integrando teoria e prática; e, por fim, traz benefícios para a sociedade, que poderá estar diante de profissionais preparados para lidar com o cenário de mudanças tecnológicas e, em especial, atuar no combate às fake news."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, usando os parâmetros do estudo de caso, tendo como

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.712.699

instrumentos de coleta de dados análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa analisa os impactos das Tecnologias de informação (TIC) na produção de notícias; discute a produção e o processo de distribuição das fake news; e busca compreender as novas competências exigidas do profissional da comunicação diante deste cenário. Busca-se, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: como a formação universitária tem preparado jornalistas para lidar com as tecnologias da informação e comunicação e a proliferação das fake news? Os participantes desta pesquisa serão 19 professores do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), localizado no Campus A.C. Simões. A pesquisa buscar compreender como a formação universitária pode contribuir para diminuir os impactos das fake news a partir de um modelo concreto de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes temas foram apresentados :

- 1- Informações básicas: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1457881.pdf;
- 2-TCLE: TCLE_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf
- 3-Projeto: Projeto_de_Pesquisa_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf;
- 4-Orçamento: Orcamento_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf;
- 5- Cronograma: Cronograma_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf;
- 6-Declaração de cumprimento: Declaracao_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos.pdf;
- 7- Folha de rosto: Folha_de_Rosto_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos.pdf

Obs. Instrumento avaliativo no corpo do projeto

Recomendações:

- 1- No texto sobre os riscos (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS), lê-se "sendo encaminhado para o Hospital Universitário para acompanhamento. ". Se estiver se referindo ao HUPAA da UFAL, o mesmo não atende emergências pois está em nível de atendimento secundário, melhor indicar um primário ou terciário.
- 2- Uniformizar o texto de riscos e benefícios em todos os documentos;
- 3- Na declaração de cumprimento das normas: 1.mencionar no corpo do texto a resolução 510/16; 2. Mencionar como os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem óbices éticos mas deve-se atender as recomendações

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.712.699

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016: O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1457881.pdf	04/11/2019 22:46:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf	04/11/2019 22:42:39	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.712.699

Justificativa de Ausência	TCLE_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf	04/11/2019 22:42:39	SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf	04/11/2019 22:41:34	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf	04/11/2019 22:40:20	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos2.pdf	04/11/2019 22:39:44	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos.pdf	31/10/2019 14:12:14	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Eduardo_Bruno_Almeida_dos_Santos.pdf	31/10/2019 14:11:16	EDUARDO BRUNO ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 19 de Novembro de 2019

**Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com