

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Guilherme Augusto Caruso Profeta

**EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E JORNALISMO
EM PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

**Sorocaba/SP
2021**

Guilherme Augusto Caruso Profeta

**EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E JORNALISMO
EM PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

**Sorocaba/SP
2021**

Ficha Catalográfica

P958e Profeta, Guilherme Augusto Caruso
Educação, alteridade e jornalismo em perspectiva etnográfica /
Guilherme Augusto Caruso Profeta. -- 2021.
189 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba,
SP, 2021.

1. Jornalismo – Estudo e ensino. 2. Jornalismo – Aspectos
antropológicos. 3. Outro (Filosofia). 4. Prática de ensino. 5. Educação. I.
Reigota, Marcos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Guilherme Augusto Caruso Profeta

**EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E JORNALISMO
EM PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 23/03/2021

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Universidade de Sorocaba (PPGE)


Prof.^a Dr.^a Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Universidade de Sorocaba (PPGCC)


Prof. Dr. Vidal Dias da Mota Junior
Universidade de Sorocaba (colegiado de Pedagogia)


Prof. Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba (PPGE)


Prof.^a Dr.^a Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba (PPGE e PPGCC)

Para Rogério e Mara.

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, aos meus pais, Rogério e Mara Profeta, por desde o início prover um lar em que nunca faltaram coisas importantes para o desenvolvimento de dois jovens estudantes: desde o amor, que assume formas diversas (respeito, cobrança, encorajamento...), até as pilhas de livros, presentes ao nosso redor desde as minhas memórias mais longínquas. Todas essas coisas — o amor, o acesso ao conhecimento e todo o resto — são privilégios, aos quais, infelizmente, nem todos têm acesso, e eu sou grato por cada um deles. Espero fazer-me digno de tudo que recebi.

Às pessoas que estão aqui comigo, neste lugar que não é físico — vocês sabem *exatamente* quem vocês são (e, se você precisa perguntar, muito provavelmente é porque não esteja). São várias as forças que unem os nossos caminhos — o sangue, o acaso, as obrigações sociais... —, mas é a escolha, em grande parte, que determina se (e por quanto tempo) as jornadas seguirão juntas. Obrigado por escolherem estar aqui comigo. Mas também obrigado às pessoas que gostariam de estar e não estão, seja porque o tempo que tínhamos juntos já terminou (todo fim é inevitável), ou porque ele ainda nem começou.

Aos dois orientadores que, em momentos distintos, contribuíram para esta tese: o prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, que me acolheu neste programa logo no início e me acompanhou até o momento em que a sua jornada pessoal o levou a outros caminhos, e o prof. Dr. Marcos Reigota, com o qual venho tendo o privilégio de tecer intensas trocas intelectuais, e que aceitou concluir a minha orientação. Nesta ocasião, os senhores representam — junto aos membros de minhas bancas —, todos os professores que tive a oportunidade de ter até o presente momento.

Por fim, aos meus estudantes: que eu possa ensiná-los, mas também aprender com vocês, e que nós não sejamos capazes de identificar onde e quando cada parte desse processo começa ou termina. Se eu tiver essa dúvida, saberei que alguma coisa eu estou fazendo certo.

Obrigado.

*You think the only people who are people
are the people who look and think like you,
but if you walk the footsteps of a stranger
you'll learn things you never knew you never knew.*

(SCHWARTZ; MENKEN, 1995)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo refletir sobre a importância de se incluir a temática da alteridade (*otherness*) no ensino da composição de reportagens jornalísticas, bem como propor diretrizes formuladas especificamente para o ensino da reportagem em cursos de graduação em Jornalismo, de modo a nortear a prática pedagógica de docentes do Ensino Superior nesse campo do conhecimento. O resultado pretendido é o ensino de um “jornalismo etnográfico”, por meio de um processo intitulado “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”. Este estudo parte de uma pesquisa exploratória focada em três eixos. No primeiro, investiga-se a função social do jornalista na sociedade contemporânea — se intelectual ou se membro periférico da *intelligentsia* —, incluindo o processo histórico de construção do conceito de jornalismo e a tensão entre o ensino das técnicas e das Humanidades na formação em Jornalismo no Brasil. No segundo, a partir de Stephens (2014), prevê-se que o jornalismo *mainstream* do presente, eminentemente factual, está em processo de substituição gradual por uma variação mais interpretativa, que irá requerer novas habilidades dos futuros profissionais do jornalismo, incluindo uma reaproximação em relação à Antropologia. No terceiro, observa-se a transição de uma abordagem positivista para uma abordagem social/cultural, que se deu paralelamente na Antropologia e no Jornalismo, e se defende o conceito de jornalismo etnográfico. Por fim, apresenta-se o não-método etnográfico — uma inspiração a partir de Paulo Freire (FREIRE, P., 2018a; FREIRE, P., 2018b) —, que é composto por quatro movimentos: (I) Conceituação e discussões teóricas, (II) Engenharia reversa do texto (aplicada como metodologia ativa), (III), Imersão no outro, (IV) Vivência da prática compartilhada. Esses movimentos são então discutidos em termos de atividades propostas para as salas de aula, de modo que outros docentes possam aplicá-los como parte de suas próprias práticas didáticas cotidianas.

Palavras-chave: Alteridade. Jornalismo etnográfico. Educação.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims at reflecting on the importance of including otherness as a teaching theme when it comes to the composition of journalistic stories, as well as proposing guidelines specifically elaborated for the teaching of reporting in Journalism undergraduate programs, in order to guide didactic practices of Higher Education professors in this field of knowledge. The result should be the teaching of an “ethnographic journalism” through a process titled “ethnographic non-method for the teaching of an otherness-oriented journalism.” This study is based on an exploratory research focused on three axes. In the first one, the idea is to investigate the social role that journalists play in contemporary society—whether as intellectuals or peripheral members of the *intelligentsia*—, including the historical process of developing the concept of journalism as it is known today, and the tension between the teaching of techniques and Humanities in Journalism when it comes to the Brazilian context. In the second one, based on Stephens (2014), it is considered that mainstream journalism, which is eminently grounded on daily news, is currently being replaced with a more interpretative variation, which is likely to require a new set of skills from future journalism professionals, including the rapprochement with Anthropology. In the third one, the focus is on a parallel transition from a positivist approach to a social/cultural approach, which took place both in Anthropology and Journalism; besides that, readers will be able to go through the concept of ethnographic journalism as defended in this dissertation. Finally, the ethnographic non-method—an inspiration from Paulo Freire (FREIRE, P., 2018a; FREIRE, P., 2018b)—is presented, and its four steps are defined: (I) Conceptualization and theoretical discussions, (II) Reverse engineering of journalistic stories (as an active learning methodology), (III), Immersion in otherness, (IV) Shared practices experimentation. These steps are then discussed in terms of proposed activities for the classroom, so that other professors are invited to apply them as part of their own didactic practices.

Keywords: Otherness. Ethnographic journalism. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Taxonomia das Teorias do Jornalismo

Pág. 38

Cenas de *The End of Evangelion* (1997)

Pág. 93

Cenas de *The End of Evangelion* (1997) (2)

Pág. 94

Características de várias nomenclaturas consideradas para a definição de jornalismo etnográfico nesta tese

Pág. 123

Representação gráfica do não-método

Pág. 139

Projeto Hibakusha: reprodução da capa

Pág. 157

Exemplos de páginas de *Projeto Hibakusha* em estilo mangá

Pág. 160

Registros fotográficos de reportagens reais publicadas por estudantes como resultado da aplicação do não-método

Pág. 167

Cenas da sequência de *Colors of the Wind* na animação *Pocahontas*

Pág. 177

LISTA DE TABELAS

Síntese das habilidades necessárias aos jornalistas do futuro, interpretação a partir de Stephens (2014)

Pág. 85

Análise Pragmática da Narrativa Jornalística aplicada como lógica organizativa para exercício de engenharia reversa em Jornalismo

Pág. 144

SUMÁRIO

A TÍTULO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. TENSÃO ENTRE TÉCNICA E HUMANIDADES NA FORMAÇÃO EM JORNALISMO	24
1.1 INTELLECTUAIS <i>versus</i> <i>INTELLIGENTSIA</i> : DE ONDE FALAM OS JORNALISTAS?	24
1.2 JORNALISMO: DESDE O PRINCÍPIO, UMA LÓGICA DE PRODUÇÃO PARA O MERCADO	33
1.3 UMA TAXONOMIA DAS TEORIAS DO JORNALISMO.....	37
1.3.1 “TEORIA” DO ESPELHO	39
1.3.2 TEORIA DA AÇÃO PESSOAL.....	40
1.3.3 TEORIA ORGANIZACIONAL	41
1.3.4 TEORIAS INSTRUMENTALISTAS (DE AÇÃO POLÍTICA)	42
1.3.5 TEORIAS CONSTRUCIONISTAS	43
1.3.6 TEORIA CONSTRUCIONISTA DE LINHA ESTRUTURALISTA.....	45
1.3.7 TEORIA CONSTRUCIONISTA DE LINHA INTERACIONISTA	46
1.4 A INDÚSTRIA CULTURAL E A CONCEPÇÃO FRANKFURTIANA DE FORMAÇÃO	48
1.5 O JORNALISTA (SE INTELLECTUAL) É TAMBÉM UM EDUCADOR? .	52
1.6 SOBRE AS BASES LEGAIS E EPISTEMOLÓGICAS DO JORNALISMO E EMBATES RECENTES NO BRASIL.....	57
CAPÍTULO 2. O FUTURO DO JORNALISMO (OU O JORNALISMO DO FUTURO?)	64
2.1 ENSINANDO UM JORNALISMO QUE AINDA NÃO EXISTE (MAS QUE ESTÁ EM CONSTRUÇÃO AQUI E AGORA).....	64
2.2 O “VELHO” JORNALISMO (E PARA ONDE ELE VAI)	67
2.3 O JORNALISMO AUTOMATIZADO	72
2.4 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE <i>FAKE NEWS</i>	75
2.5 TENDÊNCIA: A EMERGÊNCIA DA INTERPRETAÇÃO	79
2.6 <i>ROADMAP</i> : PROPÓSITOS E HABILIDADES DO NOVO JORNALISTA	81

2.7 O JORNALISMO DO FUTURO COMO INÉDITO VIÁVEL.....	85
2.8 POR UM JORNALISMO ORIENTADO PARA A ALTERIDADE	88
CAPÍTULO 3. JORNALISMO ETNOGRÁFICO	100
3.1 O FAZER ANTROPOLÓGICO	100
3.2 ANTROPOLOGIA CULTURAL E RELATIVISMO.....	102
3.3 O FAZER ETNOGRÁFICO	106
3.4 PARALELOS ENTRE JORNALISMO E ETNOGRAFIA	109
3.5 JORNALISMO ETNOGRÁFICO <i>VERSUS</i> ETNOGRAFIA APLICADA AO JORNALISMO (E OUTRAS NOMENCLATURAS): MAIS DO QUE UMA QUESTÃO DE TERMINOLOGIA	111
3.5.1 JORNALISMO DE AUTOR	112
3.5.2 JORNALISMO DE IMERSÃO	115
3.5.3 REPORTAGEM DE IDEIAS	117
3.5.4 JORNALISMO DE PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA E JORNALISMO ETNOGRÁFICO	120
CAPÍTULO 4. O NÃO-MÉTODO ETNOGRÁFICO NO ENSINO DA NARRATIVA JORNALÍSTICA	125
4.1 O CONCEITO DE NÃO-MÉTODO: UMA INSPIRAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE.....	125
4.2 DEFESA DOS QUATRO MOVIMENTOS DO NÃO-MÉTODO.....	131
4.3 ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS SALAS DE AULA DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO.....	138
4.3.1 MOVIMENTO I: CONCEITUAÇÃO E DISCUSSÕES TEÓRICAS	139
4.3.2 MOVIMENTO II: ENGENHARIA REVERSA DO TEXTO	140
4.3.3 MOVIMENTO III: IMERSÃO NO OUTRO	148
4.3.4 MOVIMENTO IV: VIVÊNCIA DA PRÁTICA COMPARTILHADA	156
4.3.4.1 DESCRIÇÃO DE UM PRODUTO EXPERIMENTAL APLICÁVEL À PRÁTICA COMPARTILHADA: LIVRO-REPORTAGEM EM QUADRINHOS SOBRE OS SOBREVIVENTES DA BOMBA ATÔMICA UTILIZADO COMO MATERIAL DIDÁTICO	156
4.4 RELATO PESSOAL A PARTIR DO NÃO-MÉTODO: CONCEPÇÃO, APRIMORAMENTO E RESULTADOS	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	180

A TÍTULO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO

Nesta carta, permito-me colocar-me em primeira pessoa para esclarecer o ensejo da perspectiva que tentei construir por meio desta tese: o que procurei desenvolver, na verdade, foi algo que atendesse minimamente às angústias que tive na primeira ocasião em que botei os pés dentro de uma sala de aula como professor de graduação em Jornalismo. Em tal ocasião, naturalmente, eu era um jornalista, mas eu ainda não era *um professor*.

E, quando digo que não era um professor, o que quero dizer é que eu não possuía, ainda, uma formação na área da Educação. Essa é uma realidade para grande parte — aliás, para a maior parte, eu diria — dos meus colegas, não só no Jornalismo, mas em muitas outras áreas. Mesmo que sejamos bons profissionais, versados em nossos respectivos campos do conhecimento, não necessariamente somos professores; isso é algo que nos tornamos somente no momento em que nos postamos à frente de uma sala de aula pela primeiríssima vez. Lembro-me muito bem do peso (e do júbilo) dessa responsabilidade.

Nesse momento, espera-se que, mais do que simplesmente replicar as práticas docentes daqueles que foram nossos mestres no passado — nem sempre as mais adequadas para todas as circunstâncias e todos os tempos —, nós, neófitos, busquemos na literatura alternativas de métodos, de teorias e de boas práticas. E foi o que fiz. Aliás, é o que venho fazendo (não acho que esse seja um processo que vá ter fim tão cedo). Foi esse movimento, em última instância, que me trouxe a este programa de pós-graduação em Educação, na Universidade de Sorocaba, não coincidentemente a mesma instituição em que me formei como jornalista há cerca de uma década.

Assim, mais do que qualquer outra coisa, esta tese foi concebida simplesmente como algo que eu gostaria de ter lido naquele primeiro dia em que pude me considerar finalmente um professor de Jornalismo. Dar-me-ei por satisfeito se ela puder, como os meus dois centavos particulares, contribuir para a prática docente de outros jovens profissionais que venham a se encontrar, fortuitamente, naquela mesma posição de transição em que eu estive há pouco.

Boa leitura.

INTRODUÇÃO

O jornalismo está essencialmente ligado à temática da alteridade (*otherness*) — a natureza daquele que é *outro*, que *eu* consigo perceber como *alguém diferente de mim*. Essa ligação se dá por duas razões:

- em primeiro lugar, por uma razão puramente lógica: porque é o reconhecimento da alteridade que justifica a própria existência da comunicação social, afinal, se todos os interlocutores do mundo pensassem como um só, não existiria conteúdo algum a se transmitir, já que a mesma mensagem seria compartilhada por todos, “por *default*”;

- em segundo lugar, porque, nas sociedades globalizadas contemporâneas e pós-modernas, o choque e a sobreposição de pontos de vista (cosmovisões/visões de mundo, narrativas que organizam a realidade e a existência humana) são características prementes e, em tal contexto, o reconhecimento e a reprodução dos discursos do(s) *outro(s)*, daqueles que são diferentes, configuram-se como elementos importantíssimos para o jornalismo como instrumento de manutenção das sociedades democráticas.

Assim, faz-se imperativo que a alteridade seja uma temática considerada em alta estima no processo de formação de novos jornalistas, em cursos formais de graduação em Jornalismo.

Esta tese busca refletir sobre como a temática da alteridade pode ser inserida no ensino do Jornalismo, direcionando-o conceitualmente por meio da aproximação teórica e metodológica entre reportagem jornalística e etnografia (a metodologia de pesquisa de campo da Antropologia), resultando no ensino de um *jornalismo etnográfico*. Assim, a pergunta norteadora desta pesquisa é: como criar um ambiente para a aprendizagem da etnografia como método jornalístico em aulas de reportagem e entrevista, que possibilite tanto a experimentação do estudante em ambiente real quanto a reflexão sobre a própria prática, mudando assim — por meio da educação de novos jornalistas — o próprio jornalismo? A esse processo está-se dando o nome de “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”.

O resultado propositivo deste estudo é um conjunto de diretrizes (que pode ser lido como um roteiro de atividades) formuladas especificamente para o ensino da reportagem em cursos de graduação em Jornalismo, podendo nortear a prática pedagógica de docentes do Ensino Superior nesse campo do conhecimento.

Para chegar ao resultado propositivo, contudo, entendeu-se, durante as etapas de conceituação do projeto de pesquisa que resultou nesta tese, que alguns objetivos específicos, secundários ao resultado final, deveriam ser cumpridos. Nesse sentido, foram três os objetivos definidos: compreender se o jornalista, enquanto função social, pode ser definido como um intelectual propriamente dito, e qual é (ou deve ser) o impacto dessa resposta na formação de novos jornalistas no Brasil; compreender as potencialidades de mudança pelas quais o jornalismo está passando, de um jornalismo factual “do passado” a um jornalismo interpretativo “do futuro”, e, igualmente, o impacto dessas mudanças na formação de novos jornalistas, no Brasil e no mundo; definir teoricamente o jornalismo etnográfico e os limites de aproximação teórica com a Antropologia.

A partir daí, esta tese parte de uma pesquisa exploratória focada em três eixos, cada um destinado a dar conta de um dos objetivos específicos/secundários: **(1)** a tensão entre o ensino das técnicas e o ensino das Humanidades na formação em Jornalismo, **(2)** o que se pode esperar do futuro do jornalismo e como isso impacta o ensino nos cursos de graduação em Jornalismo (incluindo a formação orientada à alteridade — a interpretação do outro), **(3)** as aproximações possíveis com a Antropologia e a definição de vários gêneros, ou terminologias (“jornalismo de autor”, “jornalismo de imersão”, “reportagem de ideias” etc.), até chegar ao que se está chamando de “jornalismo etnográfico”. A cada um desses eixos foi dedicado um capítulo de revisão de literatura, construindo um percurso argumentativo para que, no capítulo subsequente, seja apresentado o “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” como resultado propositivo.

O **primeiro capítulo (p. 24)** se propõe a responder se os jornalistas devem ser considerados intelectuais propriamente ditos ou membros periféricos da *intelligentsia*, termo soviético para o grupo de agentes (formado por artistas, escritores e professores, por exemplo) que, independentemente de ter ou não educação intelectual formal, atuam como propagadores de ideias e ideologias numa sociedade. Primeiramente, discute-se o conceito de ideologia. Depois, toma-se como base Sowell (2011) para distinguir as duas categorias: os intelectuais são aqueles que efetivamente produzem as ideias originais (e as ideologias), enquanto os membros da *intelligentsia* as repercutem. Incluir os jornalistas em uma ou outra categoria é uma questão pertinente para a elaboração dos conteúdos programáticos de cursos de graduação em Jornalismo, já que a categorização

como intelectual implica em maior peso ao ensino das Humanidades, enquanto a categorização como *intelligentsia* implica em maior peso ao ensino das técnicas.

Levando em consideração que existem muitas definições diferentes para *jornalismo* e *jornalista*, compreendendo mais do que simplesmente a difusão de notícias (que é uma atividade puramente técnica), conclui-se que os jornalistas podem ser incluídos em ambas as categorias, dependendo da ocupação: se a tarefa é factual (jornalismo diário, rotineiro), então o jornalista faz parte da *intelligentsia*, mas, se ocupa um cargo de editor, ou se deixa marcas verdadeiramente autorais no texto, interpretando criticamente os acontecimentos da realidade, então pode ser considerado um intelectual.

Os conceitos de *jornalismo* e *jornalista* são construções históricas e, por isso, é preciso se debruçar sobre as hipóteses para o surgimento do fenômeno jornalístico, de modo a compreender as suas bases epistemológicas. Nesta tese, toma-se como mais adequada uma das propostas apresentadas por Sousa (2008), de que o jornalismo é um fenômeno da Modernidade, possibilitado pela invenção da tipografia de tipos móveis (que criou verdadeiramente o fenômeno da comunicação de massa) e que, desde o princípio, foi influenciado por uma lógica de produção para o mercado (a *venda* de notícias).

Da mesma maneira, é preciso compreender, a partir de Traquina (2005) como as teorias do jornalismo mudam, também, a própria definição de jornalismo: de uma “teoria” normativa e idealista sem rigor científico, que define o texto jornalístico como “reflexo” ou como simples “imitação” (mimese) da realidade, às teorias construcionistas, que compreendem o texto jornalístico como uma narrativa complexa influenciada por diversos agentes, que não só reproduz a realidade mas tem influência direta sobre ela, ajudando a construí-la efetivamente.

A lógica mercantilista (e, posteriormente, capitalista) de produção do jornalismo, cuja origem remete ao século XVII, encontra crítica na conceituação de indústria cultural, ou *Kulturindustrie* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), que denuncia a padronização dos produtos culturais (que incluem as artes, a educação e o jornalismo), voltados puramente à comercialização em larga escala. Segundo Benjamin (1994), há uma distinção entre *narrativa* e *informação*, sendo que a informação, formatada para ser consumida (e esquecida) rapidamente, não pode ser considerada sinônimo de esclarecimento, não levando, portanto, à autonomia dos sujeitos.

Essa discussão acerca do esclarecimento e da autonomia retoma a discussão inicial, sobre a tensão entre técnica e Humanidades no ensino formal do jornalismo.

Defende-se, então — e, no Brasil, essa é uma discussão acalorada pela recente mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais do bacharelado em Jornalismo —, que a formação nas Humanidades é essencial e deve fazer parte dos currículos dos cursos de Jornalismo no Brasil, inclusive para que a universidade não seja apenas um conjunto de órgãos laboratoriais voltados a reproduzir as práticas vigentes no mercado, mas um ambiente de vanguarda, voltado a (re)pensar a práxis jornalística (a tensão entre teoria e prática) e propor alternativas (possivelmente melhores) para o que já se faz, contribuindo, de fato, para o esclarecimento da sociedade (e não simplesmente para a difusão de informação descontextualizada).

O **segundo capítulo (p. 64)** se propõe a pensar sobre quais são as tendências de mudança que influenciarão a prática jornalística no futuro, tal qual o surgimento das mídias sociais a influenciou no fim da primeira década do século XXI (reforçando o protagonismo individual e invertendo os fluxos de poder no processo comunicacional). Desde a própria gênese do jornalismo (a partir da invenção da tipografia de tipos móveis e dos primeiros jornais), esses ciclos de mudança são uma força irrefreável e não ser capaz de prevê-las pode representar um entrave para o processo formativo, visto que os graduandos em Jornalismo concluem seu processo de educação já atrasados, se não são expostos em tempo a essas tendências potenciais para o futuro de sua área de atuação.

Para visualizar essas tendências, considerou-se a perspectiva de Stephens (2014), que analisa a história do jornalismo e o cenário contemporâneo da comunicação social para prever como será o jornalismo do futuro e quais serão as habilidades que os jornalistas deverão desenvolver para cumprir a contento suas novas funções sociais. O “jornalismo do futuro”, para ser conceituado enquanto potencialidade, deve ser contrastado em relação ao jornalismo *mainstream* do presente, marcado pelo que Stephens (2014) chama de uma “veneração do fato”, com clara ancoragem positivista. Essa perspectiva dá mais peso, nos textos, aos efeitos de objetivação do que aos de subjetivação, conferindo ao texto jornalístico uma aparência de objetividade e deslocando a defesa da verdade do narrador para as suas fontes de informação. Há várias estratégias no *modus operandi* e nas técnicas discursivas dos jornalistas que levam a esse fim.

Esse jornalismo do presente nasceu daquela prática mercantilista do passado, centrada na venda de notícias, uma perspectiva que dialoga com o jornalismo compreendido como uma “linha de montagem” de notícias, metáfora presente nas

teorias construcionistas. Porém, se no passado as informações eram um produto mais raro e, portanto, mais caro, hoje, na era da internet, elas são uma *commodity*. Isso se dá por uma série de motivos: pela facilidade de redigir notícias, pela competição com outros difusores de informação (não jornalistas) e pelo surgimento do jornalismo automatizado (ou jornalismo robotizado), que automatiza parte da cadeia de produção de notícias. Frente a tudo isso, a informação — a notícia, que era o objetivo primordial do jornalismo tradicional — precisa ser substituída pela *interpretação*.

A interpretação, como um novo produto, exige que mais jornalistas deixem de ser *intelligentsia* para assumir verdadeiramente a função de intelectuais, uma vez que o jornalismo factual não demandará tantos profissionais (vide as demissões em massa nas redações). Contudo, esse novo formato interpretativo de jornalismo é baseado em outros princípios, que requerem outros conhecimentos, outras habilidades e outras atitudes, diferentes muitas vezes daquelas que são desenvolvidas hoje em dia no processo de ensino e aprendizagem. Esses princípios, a partir de Stephens (2014), podem ser conferidos numa tabela incluída na seção 2.6, e se resumem a *making facts “sensible”* (o jornalista deve tornar os fatos “sensíveis”, apreciáveis, possíveis de ser interiorizados pelo leitor); *revealing hidden truths* (o jornalista deve revelar verdades ocultas por trás dos fatos do noticiário); *providing perspective & expanding views of the world* (o jornalista deve prover outras perspectivas e expandir visões de mundo); *expressing what the public is feeling* (o jornalista deve expressar o que o público está sentindo); *looking for larger principles* (o jornalista deve buscar princípios mais amplos, criar conexões entre os fatos e as discussões de cunho moral de uma dada sociedade).

Nesse jornalismo do futuro que Stephens (2014) delineia, que se propõe a prover perspectiva(s) e expandir visões de mundo, entende-se que a alteridade — *interpretar o outro* — tem, também, papel central e é daí que emerge a necessidade de trazer à discussão um autor que conceitue e discuta a alteridade: Emmanuel Lévinas, especialmente em seus *Ensaio sobre a alteridade* (LÉVINAS, 2010), um autor que definiu a alteridade (e não a ontologia) como o fundamento da ética.

Lévinas (2010) advoga em prol de uma responsabilidade intrínseca pelo outro e, nesta tese, defende-se que tal responsabilidade deve balizar, também, qualquer representação do outro no texto jornalístico. O encontro com o outro pressupõe uma compreensão, mas toda tentativa de compreensão (enquanto apreensão desse outro) é um ato de violência, que o torna um objeto e o reduz a uma interpretação pela ótica *do mesmo*. No jornalismo, essa violência pode se manifestar sob várias roupagens de

reducionismos. Discorrer responsabilmente sobre esse “outro enquanto objeto” no texto jornalístico exige interpretá-lo como um sujeito ativo no processo de configuração de sua própria alteridade. Se o jornalismo deve estar pautado por essa (tentativa de) interpretação responsável do outro, defende-se, então, que a prática e o ensino do jornalismo podem se valer do método etnográfico, oriundo da Antropologia.

O **terceiro capítulo (p. 100)** conceitua Antropologia¹ — a ciência que se ocupa dos estudos do homem enquanto coletividade e suas diferentes manifestações culturais — e a sua metodologia de campo, a etnografia, que pode ser definida como a descrição criteriosa de um determinado povo por meio da imersão em seu próprio seio cultural (de dentro para fora, e não de fora para dentro). Cardoso (1997) explica que a etnografia herdou bastante do positivismo, originalmente concebendo os dados obtidos durante a pesquisa de campo como objetivos, neutros e imparciais, desconsiderando assim uma série de questões como os meios de obtenção desses dados, o próprio viés do pesquisador e as escolhas discursivas que esse pesquisador faz no momento de redigir a sua monografia etnográfica.

A observação em campo, quando conduzida em diferentes contextos culturais, expõe o pluralismo da experiência cultural humana, e logo se percebeu que não se pode falar em uma cultura no singular, mas em *culturas*, no plural. Ainda movidos pelos ideais positivistas e pelo pensamento moderno, os esforços iniciais da Antropologia trabalhavam no sentido de categorizar essas culturas numa única linha do tempo, contínua, compreendendo a alteridade a partir de uma ótica etnocêntrica (que considerava a visão de mundo original do antropólogo como a lente para distinguir o certo do errado, o contemporâneo do ultrapassado, o belo do feio, e assim por diante), como que num movimento “colonizatório” de produção de sentido sobre o outro. Mas surgiu gradualmente uma perspectiva relativista, que passou a compreender a multiplicidade de processos de endoculturação diferentes sem necessariamente impor um juízo de valor entre os diferentes códigos culturais, quando comparados.

As discussões sobre a possibilidade de se atingir a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade, representando a verdade sobre as coisas (qual das “verdades?”), são análogas àquelas discussões sobre a objetividade no campo jornalístico, pois, da mesma maneira que os etnógrafos concebiam os dados obtidos na pesquisa de campo como

¹...sem a pretensão de esgotá-la, vale dizer, mas sim reforçar uma possível rota de aproximação com a prática jornalística.

objetivos, os jornalistas também assim o faziam com as informações obtidas pelos repórteres. Dessa maneira, nos dois campos — na Antropologia e no Jornalismo —, a obsessão positivista² pela objetividade e pela imparcialidade foi (ou vem sendo) substituída por uma abordagem relativista, que considera a existência de múltiplas “verdades” que se sobrepõem, e também a interferência do observador sobre os dados que ele obtém (seja por meio de sua simples presença e/ou por suas escolhas pessoais).

Devido a essa possibilidade de aproximação teórica entre os dois campos do conhecimento, há muitas práticas do jornalismo que são oriundas da Antropologia (mesmo que indiretamente), ou que se aproximam da tradição etnográfica, mas que recebem nomes distintos, como “jornalismo de autor”, “jornalismo de imersão”, “reportagem de ideias” e “jornalismo etnográfico”. Essas questões de terminologia estão discutidas na seção 3.5. Alguns desses gêneros jornalísticos consideram somente o método etnográfico baseado na imersão e na observação participante (ou, seja, *como apurar*), mas sem considerar o objeto etnográfico (o *outro* em si). O que nesta tese está se considerando *jornalismo etnográfico* diz respeito a ambos: ao método, mas também ao objeto. Não se trata apenas de aplicar a etnografia no jornalismo, mas de usar o jornalismo com o propósito de compreender o outro de forma responsável. A alteridade (a partir de Lévinas) se torna o objetivo máximo do jornalismo.

Dos outros gêneros jornalísticos mencionados e comentados por diversos autores — Lago (2010); Marocco (2009); Peirano (2014); Rovida (2015), Seibt (2013); Temer, Assis e Santos (2015) —, esse jornalismo etnográfico que se está definindo incorpora uma série de características: é um jornalismo que conta com cobertura *in loco*, por meio da observação participante junto às pessoas comuns (que não são as tradicionais fontes institucionais, ou os definidores primários das reportagens). Assim o foco muda do macro para o micro, de fora para dentro. A vida desse cidadão comum é representada na reportagem e, uma vez que esse cidadão comum pertence a um grupo

²A intenção, vale ressaltar, não é oferecer uma crítica direta ao positivismo enquanto corrente filosófica *per se* — e não particularmente aos benefícios advindos de um desenvolvimento social amparado pela ciência (cujas ausências podem levar a diversos negacionismos e “conspiracionismos”). Não é isso, em absoluto, que está sendo questionado ou criticado nesta tese, mas sim a maneira como o jornalismo *mainstream* (incluindo a educação de novos jornalistas) se ampara em conceitos eminentemente positivistas (a objetividade, a neutralidade, a imparcialidade) como uma “vaca sagrada” — para usar o termo empregado por Joe Sacco (2016, p. 5) —, reforçando uma possibilidade utópica de distinção absoluta entre fato e opinião, distinção essa que é uma invenção histórica datada e que se faz impossível pela própria natureza da linguagem, mas que, apesar disso, ainda está presente no imaginário da sociedade sobre “O Jornalista” (em caixa-alta, quase como um arquétipo) e também na deontologia da profissão.

cultural específico, é essa a visão de mundo que é reproduzida no texto. O jornalista passa a ser compreendido como um intelectual que vai a campo e, a partir da realidade, inclui reflexão e contextualização crítica à sua cobertura, deixando marcas autorais na reportagem. É esse o jornalismo que se pretende ensinar por meio do “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”.

O **quarto capítulo (p. 125)** propõe uma forma de incluir a inspiração etnográfica no ensino da reportagem e, a essa forma, está-se dando o nome de “não-método etnográfico”, sendo que o termo não-método tem inspiração freiriana (FREIRE, P., 2018a; FREIRE, P., 2018b). O célebre método de alfabetização de Paulo Freire usou, naturalmente, técnicas próprias para a alfabetização, mas não pode ser definido simplesmente como um *método de alfabetização*, pois ensinar a ler e escrever nunca foi o seu objetivo final. Para Freire, a alfabetização era parte de um processo maior, que tinha como objetivo que o estudante, por meio do ato de ler e escrever, desenvolvesse o próprio pensamento crítico sobre o mundo e, conseqüentemente, a própria autonomia. Da mesma forma, o não-método que se propõe nesta tese não pode ser definido como um *método para o ensino da reportagem*, pois ensinar a escrever uma reportagem não é o seu objetivo último; na verdade, o objetivo final é ensinar a representação responsável do outro (da alteridade). Isso se dá por meio do ensino da reportagem, mas não pode parar por aí: toda a prática jornalística deve ser direcionada à representação da alteridade. É por isso que, em ambos os casos, resumir o método ao ensino das técnicas é um erro de compreensão.

Por tal motivo, o não-método ora proposto não propõe que o roteiro de atividades elencadas seja seguido como um “passo a passo”, mas que tais etapas sejam utilizadas como parâmetros norteadores e adaptadas às próprias práticas de cada docente, em cada contexto educacional. Assim, “não-método” não significa uma ausência total de metodologia, mas a ausência de um autoritarismo metodológico.

Esse não-método etnográfico é composto por quatro movimentos, que não precisam ser seguidos numa determinada ordem: **(I) Conceituação e discussões teóricas**, de forma alinhada ao que preconizam os respectivos planos de ensino do(s) componente(s) em que o não-método será aplicado; **(II) Engenharia reversa do texto**, aplicada como metodologia ativa a partir de textos específicos selecionados e com base numa lógica organizativa de análise textual (uma metodologia direcionadora para ler o texto além de sua superfície), igualmente selecionada e apresentada pelo docente,

possibilitando a transição de uma leitura leiga para uma leitura especializada do texto jornalístico; **(III) Imersão no outro**, a atividade de campo do jornalista, que consiste na produção orientada de uma grande reportagem de jornalismo etnográfico, integrando o método etnográfico (a observação *in loco*) ao objeto etnográfico (uma dada comunidade de pessoas que compartilhem de uma visão de mundo); **(IV) Vivência da prática compartilhada**, um último movimento voltado à práxis, em que estudantes (e docentes) devem ser engajados a assumir uma posição intelectual de autoria, não só sobre os textos produzidos, mas sobre o jornalismo como um todo. Na seção 4.3, esses movimentos estão discutidos em termos de atividades propostas para as salas de aula de graduação em Jornalismo, de modo que docentes neófitos (ou não) possam consultá-las para aplicar o não-método, ou uma variação dele, como parte de suas próprias práticas didáticas.

Essa seção inclui ainda a descrição de um produto³ experimental aplicável à prática compartilhada: um livro-reportagem em quadrinhos intitulado *Projeto Hibakusha* (PROFETA; ZANELLA, 2020), publicado em julho de 2020, selecionado como uma possibilidade de material didático durante o movimento IV do não-método. Trata-se de um projeto paralelo a esta tese, que materializa a proposta do jornalismo etnográfico em funcionamento, com base no mesmo ensejo e no mesmo arcabouço teórico. Além da reportagem em si — sobre os sobreviventes da bomba atômica de Hiroshima que imigraram do Japão ao Brasil —, o livro inclui discussões sobre o processo de produção da própria reportagem. Esse projeto experimental paralelo, contudo, é um exemplo autoral; sugere-se que o docente que estiver aplicando o não-método use como produto-base não a produção de outrem, mas a sua própria, uma “corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, P., 2018b, p. 35).

Por fim, foi incluído um relato sobre a concepção e o aprimoramento do não-método, vinculado às experiências e às experimentações pessoais deste autor que vos escreve, dentro e fora das salas de aula. Esse relato inclui também alguns resultados reais já publicados por estudantes de Jornalismo a partir da aplicação do não-método.

Resta ressaltar, ainda em tempo, que esta tese é voltada ao ensino e à aprendizagem do Jornalismo, e não da Antropologia. O “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” é uma reverência à Antropologia, mas

³O termo “produto”, neste contexto, não admite necessariamente o sentido de “mercadoria comercializável”, mas de “resultado”, neste caso resultado de um processo de experimentação — um processo que pode incluir erros e acertos, mas que se configura como uma obra finalizada, em condição de ser apreciada por terceiros.

não uma tentativa de se apropriar da área; uma reportagem — mesmo que possa ser considerada uma reportagem etnográfica — será sempre *uma reportagem*, nunca uma monografia etnográfica. O mais importante, assim, é que este não-método, ao ser reinventado em outros contextos, mantenha o seu objetivo essencial, que é a representação responsável da alteridade (o mesmo objetivo, supõe-se, de qualquer etnografia contemporânea).

Em última instância, o que se deseja é que estudantes de Jornalismo, ao assumirem a posição de intelectuais que a sociedade lhes confia, possam responder a seguinte pergunta: “*Você é capaz de se perceber como verdadeiramente responsável pela representação destes outros seres humanos que a sua reportagem contempla?*”.

CAPÍTULO 1.

TENSÃO ENTRE TÉCNICA E HUMANIDADES NA FORMAÇÃO EM JORNALISMO

Neste capítulo, objetiva-se investigar qual é o lugar/a posição de onde fala o jornalista na sociedade, se ocupando uma função de intelectual (portanto produzindo ideias originais, a partir da interpretação da realidade fundamentada pelas Humanidades), ou uma função de membro periférico da *intelligentsia* (desempenhando uma atuação mais técnica, fundamentada na distinção histórica entre opinião e informação). Para responder essa pergunta, observou-se a definição de jornalismo como um processo histórico, incluindo a construção de uma taxonomia das teorias do jornalismo e um panorama geral da tensão entre as técnicas e as Humanidades no ensino de Jornalismo como curso de graduação no Brasil.

1.1 INTELECTUAIS *versus* INTELLIGENTSIA: DE ONDE FALAM OS JORNALISTAS?

Quando alguém se torna um intelectual, ou é reconhecido como tal? Há diferentes concepções e tentativas de respostas para essa pergunta. Tanto Sartre como Gramsci se debruçam sobre os papéis (inclusive o político) do intelectual: essencialmente um pensador — tido como alguém que trabalha no campo das ideias, que elabora possibilidades utópicas, que carrega grande capital moral em relação aos demais indivíduos de uma dada sociedade e, talvez por isso, tem autoridade para *manusear*⁴ os conceitos.

Para Sartre (1994 apud MORAES, 2016, p. 397), “os intelectuais são recrutados dentre os técnicos do saber prático, responsáveis pelo exame crítico do campo dos possíveis e cuja formação técnica e ideológica define-se por um sistema constituído de cima e de forma classista”. Desse modo, pode-se inferir que, em sua concepção, os intelectuais são *escolhidos/selecionados* dentre um determinado grupo,

⁴Usa-se “manusear”, em vez de “manipular”, por mera questão de prosódia semântica: por alguma razão, compreendemos o sentido de “manusear” como neutro e o de “manipular” como negativo.

para integrar outro grupo, seletivo, de certa forma destacado da sociedade como uma classe própria.

Gramsci foi quem cunhou o termo *intelectual orgânico*, para se referir àquele intelectual que fala das injustiças a partir da sua própria vivência, de sua origem de classe: alguém que surge da massa e, a partir dela, se torna um sujeito dotado de voz. Gramsci dialoga com a perspectiva de Sartre ao afirmar que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001 apud MORAES, 2016, p. 397). Nesse caso, *função* é a palavra-chave — denotando que intelectual não é algo que se *é*, mas um papel que se *desempenha*, que não pode ser desassociado da posição ideológica de um indivíduo dentro da sociedade. Ele diz, afinal, que os intelectuais produzem ideologia.

Para Guareschi (2000, p. 40), quando compreendido num sentido neutro, ou tendendo para um sentido positivo, o conceito de ideologia pode ser definido simplesmente como “uma cosmovisão, isto é, um conjunto de valores, idéias, ideais, filosofias de uma pessoa ou grupo”, o que ordinariamente se chama de visão de mundo. Mas não raramente a palavra ideologia é utilizada com outra conotação, desta vez negativa, com o sentido de “meias-mentiras, algo que ajuda a obscurecer a realidade e a enganar as pessoas” (GUARESCHI, 2000, p. 40).

Na primeira acepção, a ideologia é pura e simplesmente um conjunto de valores compreendidos e compartilhados por um grupo, ou um *sistema de ideias* (para aplicar o termo marxista) que molda a interpretação desse determinado grupo acerca da realidade. Na segunda, essa cosmovisão é difundida de maneira instrumentalista, distorcendo a percepção da realidade com um determinado fim.

Quando esse segundo sentido é empregado, a ideologia pode ser entendida como estratégia de dominação, ou seja, “a ideologia é vista como uma prática, uma maneira como as formas simbólicas servem para criar e manter as relações sociais entre as pessoas” (GUARESCHI, 2000, p. 40). Se é estratégia de dominação, ela se dá, portanto, na vertical geralmente, de alguém que está “em cima” para alguém que está “em baixo”, mas não de forma clara, direta, como uma interpretação que se expõe explicitamente. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2018b) apresenta esse efeito em forma de metáfora:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. (FREIRE, 2018b, p. 123)

Nessa metáfora, ancorada na acepção negativa do termo ideologia (associada à dominação do outro), a realidade é a própria paisagem de ciprestes, enquanto a ideologia é o nevoeiro. Da perspectiva do observador, ao olhar para a paisagem obliterada pela névoa, não é possível ler os detalhes dessa paisagem; em vez disso, o observador tira uma conclusão que é direcionada pelo perfil das árvores ocultas. A paisagem que o observador percebe não é a realidade em si, mas uma “interpretação” determinada pela névoa, que lhe permite ver somente alguns pontos de contraste.

A título de exemplo, Misiaszek e Torres (2019) retomam Freire ao relembrar a descrição que ele fez, certa vez, de uma mulher que se reconhecia como pobre, mas que, por alguma razão — provavelmente porque assim aprendeu —, confundia a própria pobreza com o conceito de nacionalidade. Para ela, ela só era pobre porque não era norte-americana, certamente por estar reproduzindo uma cosmovisão que interpretava (na verdade simplificava) a sua realidade desta forma: todo mundo que não nasceu na América do Norte é necessariamente pobre, enquanto todo norte-americano é necessariamente rico. É claro que essa não é a realidade; o censo de 2019 dos Estados Unidos da América apontou, por exemplo, que a taxa oficial de pobreza nos EUA era de 10,5%, o equivalente a 34 milhões de pessoas, todas consideradas pobres (SEMEGA et al, 2020), mas, numa relação instrumentalista, dados como esses não são levados em consideração (são obliterados pela névoa), por não reforçar uma ideologia pretendida.

Esse é o poder extraordinário da ideologia. A mulher a tinha introjetado a tal ponto que, quando ela falava, era como se não fosse mais ela, e sim a ideologia que estivesse falando. O discurso dela manifestava a ideologia dominante que a habitava a tal ponto que ela era toda ‘autocrítica’ (FREIRE; FREIRE, 1997 apud MISIASZEK; TORRES, 2019, p. 256).

Se as ideologias são compartilháveis por indivíduos que formam um mesmo grupo, sua difusão depende necessariamente da comunicação. Guareschi (2000) aborda essa relação entre ideologia e comunicação ao retomar os escritos do ensaísta inglês Francis Bacon (1561—1626), que desenvolveu “um estudo extremamente próximo ao que hoje se costuma entender por ideologia, através de sua teoria sobre as quatro classes de ídolos, que nos dificultam a chegar mais próximos da verdade” (GUARESCHI, 2000, p. 39). Uma dessas classes de ídolos compreende justamente o teatro, que

representa “a transmissão das tradições e doutrinas dogmáticas e autoritárias [...], que seriam, hoje, os meios de comunicação social.” (GUARESCHI, 2000, p. 39)

A ideologia, assim, está inculcada nas narrativas (encadeamentos lógicos de acontecimentos, dispostos numa dada sequência, que levam o leitor a uma conclusão, não raro de fundo moral — ou uma metanarrativa). Os intelectuais, ao ler a realidade e encadear os acontecimentos de forma lógica, o fazem a partir de suas posições na sociedade, podendo reforçar uma dada cosmovisão dominante ou eventualmente enfraquecê-la. Ao fazer qualquer uma das duas coisas, os intelectuais produzem uma nova realidade, obliterada pelo nevoeiro de sua própria cosmovisão, para retomar a metáfora freiriana. O intelectual toma uma posição.

Por outro lado, a própria expressão por meio da linguagem, seja ela escrita ou oral, ou por meio de qualquer outra classe de signos, pressupõe uma tomada de posição intrínseca (eventualmente, a favor ou contra uma cosmovisão), mesmo que esse não seja sempre um movimento intencional. Toma-se, assim, o sentido de ideologia proposto por Voloshinov (1930 apud MIOTELLO, 2012, p. 169): “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e que se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócio-sígnicas.” Em outras palavras, para essa concepção bakhtiniana, ideologia é a “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2012, p. 169), ou seja, a forma como se manifesta (na linguagem) uma visão de mundo, ou cosmovisão, que é sempre determinada sócio-historicamente.

O que sucede, no entanto, é que, quando se trata daquela mulher pobre do exemplo de Paulo Freire, pode-se intuir que ela está simplesmente reproduzindo uma ideologia que recebeu de algo semelhante a um “ídolo do teatro” contemporâneo, alguém que lhe impõe uma cosmovisão inculcada na metanarrativa implícita nas narrativas diárias que ela consome. Não é o caso daqueles que desempenham a função de intelectuais na sociedade, que supostamente detêm a autoridade para manusear os conceitos, ou encadear as narrativas, ou produzir as ideologias.

Retornando à questão de uma função que se desempenha, Sowell (2011) concorda com Gramsci, afirmando que *intelectual* é uma categoria *ocupacional*, “composta por pessoas cujas ocupações profissionais operam fundamentalmente em função das ideias — falo de escritores, acadêmicos e afins.” (SOWELL, 2011, p. 17)

O trabalho de um intelectual começa e termina com ideias, sem levar em conta a influência que essas ideias possam ou não exercer sobre a vida concreta — nas mãos de terceiros. Adam Smith nunca administrou um negócio e Karl Marx nunca gerenciou um Gulag. (SOWELL, 2011, p. 18)

Assim, argumenta Sowell, a categorização de um ou outro profissional como intelectual não está diretamente relacionada ao treino mental que tal profissional deve empreender para realizar seu trabalho, mas sim ao produto final de seu labor, que deve ser essencialmente uma ideia.

Não quer dizer, no entanto, que essas ideias estão pairando num éter, destacadas da realidade, e que não irão moldar o mundo em sua materialidade. Se, como Sowell (2011) afirmou, o pai do liberalismo econômico nunca administrou o próprio negócio e o fundador do marxismo nunca administrou um campo de trabalho forçado, não quer dizer que os conceitos que cada um deles desenvolveu (e as ideologias que cada um deles produziu) não foram posteriormente empregados por outros indivíduos e instituições para mudar a sociedade, para o bem ou para o mal — se os intelectuais podem ser responsabilizados ou não pelo uso que foi feito de suas ideias, essa é outra discussão que não nos cabe nesta ocasião.

Para Paulo Freire, cuja visão sobre os intelectuais esteve alicerçada ao longo de sua obra no conceito de práxis (a reflexão sobre o próprio fazer), a mudança social é um conceito-chave:

Transformação é um elemento central na concepção freiriana de intelectual. Embora leve em consideração a função dos intelectuais tradicionais, como aqueles de reconhecimento internacional e os professores universitários [...], a sua concepção está mais na linha da análise de Gramsci sobre o papel que ele ou ela realiza tanto em apoiar/cimentar os arranjos hegemônicos existentes ou em desafiá-los. No último caso, o intelectual ajuda a problematizar temas através de um diálogo problematizador, o qual cria a consciência crítica necessária que ajuda a gerar a mudança social. Nesse sentido, o intelectual de Freire é mais propriamente um intelectual transformador, para adotar um termo usado por seu amigo e colaborador, Henry A. Giroux. (MAYO, 2019, pp. 271-272)

O diálogo problematizador, que cria a consciência crítica e leva à mudança social, permite ao intelectual exercer uma *intervenção no mundo*, mesmo que indiretamente, um conceito que “faz parte do inédito viável⁵ que é o sonho possível da transformação da realidade” (PAULO; MIRA, 2019, p. 276) — no caso particular de Freire, a mudança de uma “realidade injusta para uma sociedade justa para todos e

⁵O conceito de inédito viável, na concepção de Paulo Freire (e explicado por Nita Freire) será trabalhado mais detalhadamente na seção 2.7.

todas” (PAULO; MIRA, 2019, p. 276). Naturalmente, todo intelectual bem-intencionado considerará que a mudança social advinda de suas ideias será positiva (afinal, dificilmente alguém em sã consciência interpretará o mundo pensando “Que ideias eu posso propor para deixá-lo *pior* do que já está?”).

E quem são, além dos próprios professores, citados nominalmente por Mayo (2019), os outros profissionais e/ou pensadores que exercem alguma influência sobre a consciência crítica da sociedade e, conseqüentemente, sobre as mudanças sociais que hão de surgir? Para Bauman (1992 apud REIGOTA, 1999, p. 61), de forma mais ampla, os intelectuais são aqueles que, a partir do Iluminismo, “acompanham a produção e a difusão do saber”, compreendendo, portanto, toda sorte de artistas e cientistas, inclusive os jornalistas.

Vale neste ponto estabelecer uma relação com o conceito de *intelligentsia*, que se confunde, em alguns momentos, com o conceito de intelectuais. No contexto da União Soviética, *intelligentsia* era o grupo que compreendia artistas, poetas, escritores e, em geral, todos aqueles que — independentemente de uma formação intelectual formal — atuavam como propagadores, transmitindo ideias (e ideais) à população.

O termo *intelligentsia* abrange todas as pessoas que estão no movimento de transformações sociais, políticas, culturais e ecológicas e que tornam conhecidos, seja nos pequenos círculos e grupos seja nos meios de comunicação de massa, o seu comportamento, opiniões e propostas. (REIGOTA, 1999, p. 61)

Sowell (2011) diz que a *intelligentsia* é um grupo que se posiciona numa outra esfera de atuação, formado por aqueles que cercam os intelectuais do primeiro escalão (aqueles que efetivamente produzem as ideias). Os membros da *intelligentsia* respondem “pelo corpo de professores, jornalistas, ativistas sociais, adidos políticos, funcionários do judiciário e outros que fundamentam suas crenças ou ações a partir das ideias produzidas pelos intelectuais” (SOWELL, 2011, p. 21), como uma classe que habita a periferia de onde a atividade intelectual realmente acontece.

Trata-se assim, segundo esses autores, de um grupo heterogêneo, não necessariamente relacionado a um nível determinado de instrução ou a uma classe social específica, que ora se confunde com a noção de intelectual e ora dela se distancia. Mas, entre os membros heterogêneos da *intelligentsia*, há um subgrupo em particular que, a partir do século XVII e especialmente depois do século XIX (como veremos nos itens subsequentes), vem se profissionalizando como tal: os jornalistas.

Há muitas definições para *jornalismo* e *jornalista*. Diferentes autores consideram momentos distintos para a gênese do jornalismo, assim como fronteiras diversas para os limites de sua atuação, dependendo, naturalmente, de suas concepções teóricas. Todavia, entre tantas definições, há alguns pontos que parecem se repetir nas falas de vários autores (TRAQUINA, 2005; KOSZYK, PRUYS, 1976 apud KUNCZIK, 2001; DONSBACH, 1987 apud KUNCZIK, 2001; LACERDA, 1990): (1) o conceito de trabalhar a *notícia* como matéria prima de seu labor, (2) a representação lógica e cronológica da realidade, (3) a difusão para um grande número de pessoas de uma só vez e, por fim, (4) o comentário sobre a realidade. O jornalista é o profissional que seleciona dentre todos os acontecimentos que representam rupturas na situação estável da sociedade — as notícias — aqueles que têm mais noticiabilidade, transformando-os num produto cultural que pode ser distribuído periodicamente a um grande número de pessoas. Contudo, uma vez superada a “teoria” do espelho (que considerava o produto notícia como uma representação fidedigna da realidade), faz parte do trabalho do jornalista não apenas *representar* essa realidade, mas também *interpretá-la* — um movimento que suscita discussões, como veremos na sequência, e envolve consequências diversas (inclusive pedagógicas).

Partindo-se, por ora, desse pressuposto que o jornalista não apenas representa e reproduz uma realidade, mas a interpreta (e exerce influência sobre ela), o jornalismo também pode ser considerado uma atividade intelectualizada, que interpreta a realidade e a transforma em notícias de fácil entendimento, o que faz dos jornalistas uma categoria profissionalizada da *intelligentsia*, que passa inclusive por um processo formativo próprio para ser reconhecida como *intelligentsia*. Um grupo ao qual é confiada a função de *intérprete*, com a responsabilidade de traduzir a realidade caótica num subproduto compreensível, que se encaixe num noticiário.

Posicionar os jornalistas num grupo ou em outro — ora no grupo dos intelectuais ora numa categoria adjacente de membro da *intelligentsia* — é uma questão particularmente importante para a formação dos jornalistas em cursos de graduação, pois se trata de uma definição que, longe de ser apenas cosmética, tem impacto real no currículo: compreender o jornalismo como uma atividade intelectual implica na valorização da formação de base epistemológica das Ciências Humanas, como a Antropologia.

Para Sowell (2011), os jornalistas podem ser as duas coisas: *intelligentsia* ou intelectuais do “primeiro escalão”. Definir se um jornalista é um intelectual ou um

membro da *intelligentsia*, segundo o autor, depende da ocupação desse jornalista em específico: se está desempenhando o papel de repórter, faz parte da *intelligentsia*; se ocupa um cargo mais alto na hierarquia, como editor ou colunista, é um intelectual.

Os jornalistas, no papel de editores ou colunistas, são, além de grandes consumidores das ideias dos intelectuais de grande porte, produtores de ideias próprias e, dessa forma, podem ser considerados — em tais circunstâncias — intelectuais. (SOWELL, 2011, p. 21)

O que há de comum nas visões de Sartre, Gramsci e Bauman sobre os intelectuais (mas não necessariamente na de Sowell) — e que certamente é compartilhado, também, por muitos teóricos do jornalismo — é considerar o intelectual como alguém que tem a *missão* de combater, por meio da inteligência, qualquer tipo de autoritarismo ou dominação. Espera-se que seja, assim, um questionador por natureza, e especialmente por formação.

“Combater o autoritarismo” pode soar bastante otimista e talvez seja cômodo, na Academia — por onde transitam os próprios intelectuais —, tratar essas questões dessa forma, desde que otimismo não seja confundido com deslumbramento. Em seu artigo *Ciências sociais e intelectualidade: ciência, educação e política*, por exemplo, Moraes (2016) trata do vínculo entre educação e política no Brasil, analisando como as ciências sociais foram concebidas pelos intelectuais como um elemento norteador para intervenções na realidade social (como políticas públicas). Sem entrar no mérito dessas políticas em si, destaca-se o que ela diz sobre os cientistas sociais⁶:

Estes se concebem [...] como integrantes de uma categoria social específica, dotada de responsabilidade, vocação, missão, tarefa, ou liderança moral, de conduzir a nação ao encontro de si mesma, construir a nação, modernizar a sociedade, civilizar o povo inculto, salvar o Brasil, superar o atraso, superar o subdesenvolvimento, ajudar o povo a tomar consciência de seu papel revolucionário, ou conduzir a coletividade para a melhor direção. (MORAES, 2016, p. 407)

Esse tipo de abordagem, que faz uso de termos como *responsabilidade*, *vocação* e *missão*, coloca os intelectuais como uma classe de “agentes de mudança” quase messiânica quando comparada aos demais membros da sociedade — ora referenciados como “seres subalternos” (MORAES, 2016, p. 402). Essa pode ser uma concepção questionável (e até perigosa) se considerarmos, lembrando Gramsci, que os

⁶Referindo-se especificamente a Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro.

intelectuais não só defendem, mas produzem a(s) ideologia(s) que eles próprios e especialmente a *intelligentsia* irão apregoar.

Talvez mais significativo do que [...] os papéis dos intelectuais seja a criação de um conjunto geral de pressuposições, de crenças e de imperativos — uma visão — que serve de arcabouço teórico para a forma como muitas questões e eventos particulares serão tratados e percebidos. (SOWELL, 2011, p. 442)

Diferentes visões (ou perspectivas) sobre o mundo levam a diferentes percepções, e também a diferentes reações. Essa influência dos intelectuais, ainda segundo Sowell (2011), pode ser sentida em assuntos tão diversos quanto defesa nacional e coesão social, “sem a qual uma sociedade não pode continuar sendo uma sociedade.” (SOWELL, 2011, p. 452) Essas visões, diz o autor, são consolidadas pela *intelligentsia*, que filtram os fatos que contradizem uma visão predominante, fazendo com que muitas vezes a *intelligentsia* trate “as conclusões de sua visão como axiomas a serem seguidos, em vez de hipóteses a serem testadas.” (SOWELL, 2011, p. 484)

Muitos entre a *intelligentsia* se consideram agentes de “mudança”, um termo muito usado de forma leviana, como se as coisas estivessem tão ruins que a mera e genérica “mudança” pudesse ser tomada como uma mudança para melhor. A história das mudanças que revelaram ser para pior mesmo em países em que as coisas já estavam bem ruins — a Rússia czarista ou a Cuba sob o regime de Batista, por exemplo — recebe uma extraordinária falta de atenção. (SOWELL, 2011, p. 476)

O grande risco, talvez, seja colocar o intelectual e os demais integrantes da *intelligentsia* num patamar demasiadamente elevado, desassociando-os da produção da ideologia em si — o que implica em considerar essas ideologias como algo dado, ideal (até Platônico), e não como fruto de um processo social e histórico, e de uma multiplicidade de outras possibilidades.

Afinal, o simples ato de fazer uma escolha entre uma ou outra ideologia já é, em última análise, um reconhecimento do pluralismo, que diferencia os intelectuais pós-modernos dos intelectuais modernos: “a relatividade de todo conhecimento (e da ação educativa) é a própria base de seus trabalhos, como consequência do mundo pluralista e democrático.” (REIGOTA, 1999, p. 61)

1.2 JORNALISMO: DESDE O PRINCÍPIO, UMA LÓGICA DE PRODUÇÃO PARA O MERCADO

Como vimos, existem muitas demarcações diferentes para a gênese do fenômeno jornalístico. Nesta tese, considera-se como essencial um fato histórico ocorrido por volta de 1450, na Alemanha, numa cidade interiorana banhada pelo rio Reno chamada Mainz, local em que o ourives Johannes Gutenberg criou um artefato que viria a possibilitar o surgimento dos primeiros meios de comunicação verdadeiramente de massa.

Apesar de não ser a primeira tecnologia de impressão desenvolvida — nem no mundo, já que na Ásia a prática já existia há vários séculos pelo método da impressão em bloco, nem na Europa, já que no Velho Continente a impressão de xilogravuras era praticada desde o século XIV —, a prensa gráfica (ou prensa de tipos móveis) representou uma inovação pela sua praticidade, permitindo que livros e outros impressos fossem produzidos e reproduzidos de forma mecanizada, muito mais rapidamente do que a confecção artesanal desempenhada por monges copistas.

Para o Jornalismo, a invenção de Gutenberg foi um marco particularmente importante. Na realidade, essa é uma das opiniões centrais sobre o nascimento do jornalismo. Segundo Sousa (2008), existem outras duas hipóteses, sendo que, das três, as duas primeiras derivam de uma abordagem sociocultural e a terceira de uma abordagem técnica. Autores partidários de cada uma das opiniões afirmam que:

1. O fenômeno jornalístico existe desde a Antiguidade, porque desde a Antiguidade existem dispositivos para a troca regular e organizada de informações actuais, ou seja, para a troca de *notícias*.
2. O fenômeno jornalístico é uma invenção da Modernidade, estando ligado à aparição da tipografia e ao surgimento, expansão e aquisição de periodicidade da imprensa na Europa, embora tenha como antecedente imediato as folhas noticiosas volantes manuscritas e impressas que surgiram entre a Baixa Idade Média e o Renascimento.
3. O fenômeno jornalístico nasce no século XIX devido quer ao aparecimento de dispositivos técnicos, designadamente impressoras e rotativas, que permitiram a massificação dos jornais, quer à invenção de dispositivos auxiliares que facultam a transmissão da informação à distância (como o telégrafo e os cabos submarinos) e a obtenção mecânica de imagens — as máquinas fotográficas. (SOUSA, 2008, p. 4)

Mesmo que não tomemos a segunda hipótese (aquela que considera a revolução da imprensa gráfica como o momento de nascimento do jornalismo) como verdadeira, ainda assim é inegável o impacto cultural que a prensa de tipos móveis

representou. Briggs e Burke (2004) contam que, a partir da invenção da prensa, a prática da impressão se alastrou velozmente pela Europa; em 1500, havia 80 prensas instaladas na Itália, 52 na Alemanha e 43 na França. No total, eram 250 pontos diferentes em todo o continente. Em 1500, numa Europa com cerca de 100 milhões de habitantes, circulavam nada menos do que 13 milhões de livros (27 mil edições com cerca de 500 cópias cada), uma “explosão de informação” inimaginável até aquele momento — inclusive, “explosão de informação” foi a expressão que os escribas utilizaram em dado momento, ao se manifestarem contra a emergência da nova tecnologia (uma expressão que, em retrospecto, soa bastante curiosa, uma vez que, não raro, os mesmos termos são utilizados por críticos atuais ao se referirem a tecnologias contemporâneas).

Esse aspecto de mecanicidade da nova tecnologia inventada por Gutenberg, amparado por uma lógica de produção para o mercado — aqui entendido como o ambiente em que os impressos eram comercializados, como um produto qualquer, por gazeteiros⁷ profissionais — deixaria marcas profundas na prática jornalística.

Há uma série de conceitos que se sobrepõem para chegarmos a essa concepção de “mercado”, de modo que se faz necessário fazer um breve preâmbulo. Richers (1986, p. 62) elenca alguns desses conceitos, cada um deles dando mais ênfase a um aspecto diferente: ora comercial, ora econômico, ora legal. Assim, o termo mercado pode ser entendido:

- como local onde se realizam trocas entre compradores e vendedores: a ênfase, neste caso, está no aspecto físico e comercial;
- como mecanismo de formação dos preços: é esta a abordagem dos economistas;
- como meio de transferência de posse: que corresponde à visão legal (RICHERS, 1986, p.62).

A primeira acepção, mais genérica, refere-se ao local (físico no passado, na época dos gazeteiros europeus da Baixa Idade Média e do Renascimento, mas majoritariamente não físico na contemporaneidade), em que se dá o comércio —

⁷O termo gazeta, segundo Sousa (2008), deriva do nome da moeda veneziana (da cidade de Veneza): uma gazeta era a quantia que as pessoas pagavam para ouvir as notícias lidas por viajantes. Diferentemente dos livros de notícias (que eram compilados sem periodicidade, menos frequentemente, e abrangiam grandes períodos de tempo), as gazetas foram os primeiros jornais. Há discordância entre historiadores, no entanto, sobre qual teria sido o primeiro jornal diário: *Courante uyt Italien, Duytsland, etc.* (Holanda, 1618); *Einkommende Zeitung* (Alemanha, 1635); *Neueinlauffende Nachricht von Kriegs-und Welt-Händeln* (Alemanha, 1660); *Leipziger Post-Und Ordinari Zeitung* (Alemanha, 1662); ou *Daily Courant* (Inglaterra, 1702). O autor explica que as “divergências entre os autores incidem sobre o conceito de jornal diário. Para alguns autores, um jornal publicado quatro dias por semana já deve ser considerado diário [...], enquanto para outros essa regra não é válida.” (SOUSA, 2008, pp. 79-80)

“prática mercantil que se fundamenta em venda, permuta ou compra de produtos, com fins lucrativos” (COMÉRCIO, 2021) —, de modo que mercado é “um local ou ponto de encontro entre partes interessadas em efetuar trocas.” (RICHERS, 1986, p.62)

No caso do mercado do jornalismo, os produtos são os textos jornalísticos (normalmente notícias factuais, mas também reportagens, editoriais etc.), que contêm a informação pelas quais os consumidores de notícias estão dispostos a pagar. Já no caso do *mercado de trabalho* do jornalismo, termo que também aparece nesta tese, “mercado” diz respeito ao ambiente (mais uma vez, não necessariamente físico) em que os profissionais aptos a ocupar a função social de jornalistas trocam a sua competência por remuneração.

A segunda acepção diz respeito não ao local/ambiente em que a prática comercial acontece, mas ao mecanismo que dita o preço de um determinado produto, que sofre influência direta de sua disponibilidade e da concorrência: quanto mais disponível for determinado produto, mais barato ele tenderá a ser. De fato, se algo estiver totalmente disponível gratuitamente, e se não tiver qualidades agregadas que sirvam de atrativos para consumidores em potencial, o mais provável é que esses consumidores não se sintam compelidos a pagar por tal item. A informação, como produto, não é exceção. No caso do mercado de trabalho, lógica semelhante vai ditar o padrão de remuneração de determinado profissional: se uma função é facilmente substituível (se puder ser automatizada, por exemplo), é provável que a remuneração respectiva seja baixa, mas, se uma função é mais especializada, e se gera um produto pelo qual determinados consumidores estão dispostos a pagar mais, então é provável que a remuneração seja mais alta.

A terceira acepção selecionada a partir de Richers (1986), a perspectiva legal, não é totalmente aplicável à informação enquanto produto, mas, mesmo assim, oferece uma abordagem contratualista que é igualmente importante para a definição de “mercado”, incluindo o mercado do jornalismo. De acordo com Narver e Savitto (1971 apud RICHERS, 1986, p. 62), mercado pode ser, também, “o contrato entre quem procura (compradores ou adquirentes) e quem oferece (vendedores ou cedentes) para transferir a propriedade ou o uso do direito para com um fator, bem ou serviço”.

No caso da informação jornalística, logicamente, é mais difícil garantir a sua posse enquanto produto — por mais que eventualmente o consumidor pague por uma mídia física (o papel do qual um jornal é feito, por exemplo), não é pela mídia em si que ele está pagando, mas pelo conteúdo da mensagem, que é a informação e cuja

reprodutibilidade nem sempre pode ser controlada (um leitor poderia emprestar um jornal a outro leitor, que, mesmo sem pagar por ele, tomaria posse das informações ali contidas). Mas essa relação de *transferência* à qual os autores se referem (a transferência da informação, mediante pagamento pelo acesso a essa informação, ou mesmo a apropriação dessa informação de forma gratuita), tal qual em qualquer outra relação de mercado, carrega uma obrigação por parte de quem a fornece, como explica o autor:

Este conceito enriquece a visão do mercado, ao focalizar o aspecto contratual de uma transação, que protege os interesses e direitos mútuos dos partidos, graças à troca de um documento ou título de posse que simplifica a negociação e antecipa-se ao ato físico de transação dos bens (RICHERS, 1986, p.62).

No caso particular do jornalismo, essa relação contratual é implícita e está no cerne da definição do que é jornalismo: a relação de confiabilidade que leva determinado consumidor a pagar por um jornal pressupõe que as informações nele contidas sejam fidedignas, ou seja, que façam referência à realidade. Se esse contrato, ainda que implícito, for violado, então não se pode dizer que o que se está vendendo é jornalismo (ao menos não o jornalismo factual tradicional).

Costuma-se pensar, a partir dos críticos da Escola de Frankfurt e do conceito de indústria cultural, na notícia compreendida como produto como algo relativamente novo, um fenômeno do século XX, mas, na verdade, não demorou muito para que alguém percebesse que aquele novo meio criado por Gutenberg por volta de 1450 poderia ser explorado comercialmente: durante os embates entre católicos e protestantes, por exemplo, as chamadas “guerras religiosas”⁸, alguns editores lucraram amplamente imprimindo Bíblias para ambas as partes. Não demorou, tampouco, para que uma protopublicidade abocanhasse uma fatia dos lucros desse mercado emergente

⁸Em 1517, na cidade de Wittenberg, o monge alemão Martinho Lutero (1483—1546) questionava uma série de práticas da Igreja Católica: as indulgências (a compra de perdão por meio de doações), o poder *ex cathedra* do papa (sua infalibilidade e a autoridade para falar em nome de Deus), os dogmas (as verdades inquestionáveis em que um católico deveria acreditar sob pena de ser excomungado). Sua atitude era voltada a uma autonomia individual em relação à leitura e à interpretação da Bíblia, no sentido de defender que a Igreja, por meio do papa, não era a única dona da interpretação dos textos sagrados. Para que pudesse haver essa autonomia, no entanto, a educação e a distribuição de livros em larga escala eram fundamentais. E isso se dava por um motivo bastante básico: para que as pessoas pudessem ler a Bíblia, era preciso que (1) houvesse bíblias disponíveis em larga escala e (2) que as pessoas soubessem ler. Lutero escreveu, então, uma carta aos governantes defendendo a importância da escolarização para a população geral. A tradução da Bíblia (do aramaico ou do grego para o alemão) e a massificação da impressão (por meio da prensa de tipos móveis recentemente criada por Gutemberg) foram, também, elementos do espírito de uma época que possibilitaram todas essas mudanças.

— já em 1650, segundo Briggs e Burke (2004), um jornal londrino teria em média seis anúncios; cem anos depois, teria uma média de cinquenta.

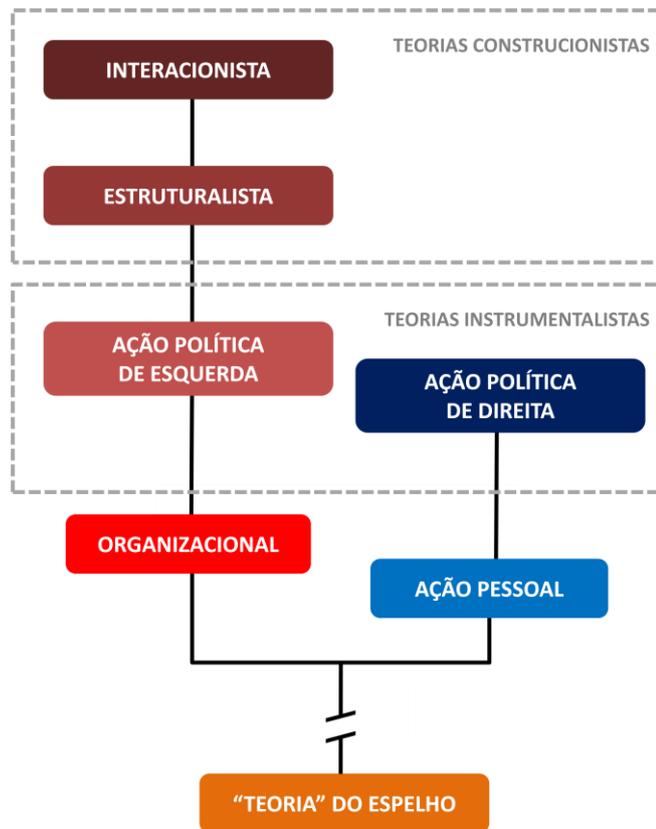
A industrialização da actividade jornalística [no século XIX] permitiu o aparecimento de um corpo profissional de jornalistas, mas desde o século XVII que havia “gazeteiros”, “periodistas”, que viviam da elaboração de notícias, tal com havia “empresários” da comunicação social. (SOUSA, 2008, p. 3).

Essas marcas da lógica mercantilista de produção, que estiveram presentes no modelo de desenvolvimento do jornalismo, incluem, também, como não poderia deixar de ser, a própria formação desses jornalistas, uma discussão que se estende até os dias de hoje.

1.3 UMA TAXONOMIA DAS TEORIAS DO JORNALISMO

Para compreender as mudanças pelas quais o jornalismo passou no passado, entender o jornalismo do presente (tanto o que se ensina quanto o que se pratica — que, idealmente, devem ser o mesmo), e também pensar sobre como será o jornalismo do futuro, é impossível separar totalmente as técnicas da feitura de notícias e da reportagem de uma compreensão crítica da progressão das teorias do jornalismo. Essas teorias, afinal, vêm ao longo do tempo tentando explicar o porquê de os textos jornalísticos serem como são e, ao fazê-lo, ajudam a moldar o próprio conceito de jornalismo, que é uma construção histórica.

Taxonomia das Teorias do Jornalismo



FONTE: Elaboração própria, com base em Traquina (2005)

Objetivando classificar tais teorias numa ordem crescente de complexidade, foi elaborado um gráfico taxonômico, que, de baixo para cima, parte da “teoria” do espelho e prossegue até as teorias construcionistas, de acordo com a ordem e os termos empregados por Traquina (2005). Nem todos os autores usam os mesmos termos para se referir às mesmas teorias e, ocasionalmente, as ordens também variam; Traquina foi o autor escolhido pela sua relevância no arcabouço teórico sobre jornalismo no Brasil (apesar de ser um autor português).

À direita, foram agrupadas as teorias microsociológicas (ou seja, aquelas que operam no nível do indivíduo) e, à esquerda, as macrosociológicas (aquelas que, progressivamente, deixam de operar no nível individual e passam a considerar as interações sociais que exercem algum tipo de força/influência sobre os textos jornalísticos, das redações, que são os contextos sociais mais próximos ao nível individual, à sociedade e à cultura). Definir uma teoria como micro ou macrosociológica é, via de regra, uma simplificação didática, que ressalta o enfoque

prioritário de cada abordagem, uma vez que, naturalmente, não pode haver o microssocial sem o macrosocial.

1.3.1 “TEORIA” DO ESPELHO

A primeira das teorias, a “teoria” do espelho, é grafada por Traquina (2005) com aspas em alguns momentos devido ao fato de ser mais uma hipótese (refutada) do que uma teoria propriamente dita — ou seja, um modelo construído para explicar um fenômeno observável, tido como correto depois de ser colocado à prova por meio de experimentos replicáveis.

A primeira “teoria” oferecida para explicar porque as notícias são como são é a teoria oferecida pela própria ideologia profissional dos jornalistas (pelo menos nos países ocidentais). É a teoria mais antiga e responde que as notícias são como são porque a realidade assim as determina. (TRAQUINA, 2005, p. 146)

Assim, a “teoria” do espelho”, como uma invenção ocidental do século XIX, é marcada pela separação entre *fato* e *opinião*. É uma “teoria” normativa e idealista que diz como o jornalismo deve ser — uma representação mimética da realidade, ou seja, que retrate os acontecimentos tal qual eles aconteceram —, mas não como ele é de verdade. Tem como sua noção-chave, nas palavras de Traquina, o jornalista como um “comunicador desinteressado, isto é, um agente que não tem interesses específicos a defender e que o desviam da sua missão de informar, procurar a verdade, contar o que aconteceu” (TRAQUINA, 2005, p. 147). Em síntese, para essa “teoria”, os textos jornalísticos devem refletir os acontecimentos reais assim como um espelho reflete a realidade, mas ela não explica o porquê de, na prática, isso não acontecer.

Todas as teorias que vêm na sequência vão se colocar em oposição à “teoria” do espelho, tentando explicar o porquê de haver distorções entre a realidade e os noticiários, ou o porquê de haver noticiários distintos uns dos outros, se todos fazem (ou deveriam fazer) referência à mesma realidade, tal qual ela se apresenta para diferentes observadores. É por isso que, na representação gráfica, há uma marca de ruptura entre a “teoria” do espelho e as demais, que se dividem em duas linhagens: as microssociológicas e as macrosociológicas.

1.3.2 TEORIA DA AÇÃO PESSOAL

A primeira teoria que se propõe a explicar essas distorções é a **teoria da ação pessoal**, ou, em inglês, teoria do *gatekeeper* (porteiro), fazendo referência a um agente — o jornalista — que tem autoridade para “abrir a porta”, metaforicamente, e permitir a passagem de um acontecimento para dentro das páginas de um noticiário (a lista de notícias veiculadas numa edição). Assim, essa teoria explica o porquê de um noticiário ser potencialmente tão diferente do outro: porque há pessoas diferentes, com critérios diferentes, operando a seleção e a rejeição de notícias. Quando David Manning White propôs essa explicação em 1950, ele teve como base a observação de um jornalista na redação de um jornal durante uma semana, chegando à conclusão de que, a cada dez notícias disponibilizadas ao jornalista para entrar no noticiário, nove eram rejeitadas (geralmente por serem consideradas “pouco importantes”)⁹.

Nesta teoria, o processo de produção da informação é concebido como uma série de escolhas onde o fluxo de notícias tem de passar por diversos *gates*, isto é, “portões” que não são mais do que áreas de decisão em relação às quais o jornalista, isto é o *gatekeeper*, tem de decidir se vai escolher essa notícia ou não. Se a decisão for positiva, a notícia acaba por passar pelo “portão”; se não for, a sua progressão é impedida, o que na prática significa a sua “morte” porque significa que a notícia não será publicada, pelo menos nesse órgão de informação. (TRAQUINA, 2005, p. 150)

A teoria da ação pessoal é, assim, uma teoria microssociológica, adequada para explicar o porquê de os produtos jornalísticos serem como são a partir de uma perspectiva individual, que considera apenas um dos agentes no processo de produção de uma notícia ou de uma reportagem. Em síntese, a teoria da ação pessoal explica que os textos jornalísticos são resultantes das pessoas que os fazem, que têm autoridade para deixar que eles entrem (ou não) num dado noticiário.

⁹Esse é um exemplo de experimento facilmente replicável em sala de aula: basta prover aos estudantes uma lista de títulos de reportagens reais publicadas num dado período por um veículo e pedir que, individualmente (ou mesmo em pequenas equipes), eles selecionem, com base em seus critérios pessoais, as notícias que deveriam entrar ou não num dado noticiário, se eles fossem os editores responsáveis. Numa sala média, é possível que, como resultado final, haja noticiários completamente diferentes uns dos outros, uma vez que foram produzidos por *gatekeepers* diferentes. Assim, é possível emular as conclusões do experimento original.

1.3.3 TEORIA ORGANIZACIONAL

Ainda na década de 50, a **teoria organizacional** tratou da mesma questão, mas expandindo a abordagem para o contexto social mais próximo daquele indivíduo que a teoria da ação pessoal abordava. Ao passar a considerar a organização jornalística e as dinâmicas de trabalho dentro da redação, a teoria organizacional, proposta por Warren Breed, marcou a transição de uma teoria microssociológica do jornalismo para as teorias macrossociológicas.

A conclusão de Breed é que a linha editorial da empresa jornalística é geralmente seguida, e que a descrição da dinâmica situação sócio-cultural da redação sugerirá explicações para este conformismo. A fonte de recompensas do jornalista não se localiza entre os leitores, que são manifestamente os seus clientes, mas entre os seus colegas e superiores. Em vez de aderir a ideais sociais e profissionais, o jornalista redefine os seus valores até ao nível mais pragmático do grupo redatorial. (TRAQUINA, 2005, p. 157)

Há, neste trecho de Traquina, alguns conceitos importantes, a começar pelo conformismo: para Breed (1955 apud TRAQUINA, 2005), o jornalista tem os seus critérios pessoais, mas ele se conforma com os critérios da empresa jornalística ao longo do tempo, por meio de um processo de constrangimentos organizacionais que o moldam não conforme as expectativas do público leitor (a sociedade), mas de seus pares e superiores dentro de uma hierarquia organizacional. Isso se dá por meio de reforços positivos e negativos, por meio dos quais um novo repórter é aculturado a políticas editoriais que dificilmente são expressas claramente.

Segundo os autores, são seis os fatores que levam a esse conformismo: (1) a autoridade institucional e as sanções; (2) os sentimentos de obrigação e de estima para com os superiores; (3) as aspirações de mobilidade; (4) a ausência de grupos de lealdade em conflito, ou seja, a relativa ausência de mecanismos de controle externos (como sindicatos) interferindo nas práticas dentro das redações; (5) o status atribuído à profissão perante a sociedade (como intelectual, muitas vezes), o que Traquina chamou de “o prazer da atividade” (TRAQUINA, 2005, p. 154), que funciona como uma espécie de gratificação não financeira; (6) o fato de ter a notícia como valor máximo, colocado em primeiro lugar, o que, diante da premência do tempo, deixa pouco tempo para que se questione o *status quo* das redações.

Contudo, apesar desse conformismo, ainda há espaço para alguma autonomia (ou ação pessoal), de modo que é importante posicionar essa teoria não como uma

oposição à teoria da ação pessoal, mas em continuidade em relação a ela. Em síntese, para a teoria organizacional, os textos jornalísticos resultam da interação social entre o indivíduo jornalista e a redação (a empresa jornalística), em que há uma rede de influências que molda a forma como o indivíduo conceberá o noticiário, de acordo com uma política editorial que não pertence somente a ele.

1.3.4 TEORIAS INSTRUMENTALISTAS (DE AÇÃO POLÍTICA)

As teorias que vêm na sequência são as **teorias de ação política**, que se desmembram em duas linhagens diferentes, uma de abordagem microsociológica (as de direita) e outra de abordagem macrosociológica (as de esquerda). Nascidas nos anos 60, essas teorias foram influenciadas tanto pelo marxismo e o seu interesse pelo conceito de ideologia quanto pelos estudos da linguagem, que mostravam que a linguagem não pode jamais ser completamente isenta. Enquanto na década anterior as teorias estavam restritas à abordagem dos indivíduos e das organizações, nas teorias de ação política começam a entrar em cena as implicações políticas e sociais da atividade jornalística e do uso das mídias como instrumentos ideológicos. Por isso essas teorias também são conhecidas como instrumentalistas.

Nas teorias de ação política, as mídias são entendidas como instrumentos que podem ser utilizados para determinados fins e interesses ideológicos, o que faz com que as notícias sejam compreendidas como nada mais do que “distorções sistemáticas que servem os interesses políticos de certos agentes sociais bem específicos que utilizam as notícias na projeção de sua visão do mundo, da sociedade, etc.” (TRAQUINA, 2005, p. 163)

Tanto as versões de direita quanto as de esquerda consideram o jornalismo como uma *força contrária*, ora a favor dos ideais marxistas (e contrária ao capitalismo), ora a favor do capitalismo (e contrária aos ideais marxistas), dependendo de quem esteja analisando: “na versão de esquerda, os media noticiosos são vistos como instrumentos que ajudam a manter o sistema capitalista; na versão de direita, servem como instrumentos que põem em causa o capitalismo.” (TRAQUINA, 2005, p. 163)

A diferença é que as **teorias de ação política de direita** — cujos principais autores são Irving Kristol e Edith Efron — são, de certa maneira, uma continuidade da teoria de ação pessoal, pois, ao defender que o jornalismo é composto por intelectuais

de esquerda anticapitalistas, eles dão mais peso à influência da ação do indivíduo sobre os textos jornalísticos do que a influência da organização ou do sistema como um todo. Assim, a abordagem é microsociológica.

Enquanto isso, as **teorias de ação política de esquerda** — cujos principais autores são Noam Chomsky e Edward S. Herman — têm uma abordagem macrosociológica, ao defender que as notícias são influenciadas não por um indivíduo ou por uma organização, mas, acima desses dois níveis, pelos poderes que controlam o dinheiro que mantém as organizações jornalísticas operando.

É a partir das teorias instrumentalistas de esquerda, de Herman e Chomsky (1989 apud TRAQUINA, 2005), que surgem alguns conceitos importantes: o conceito de *establishment*, ou poder instituído (estabelecido, dominante), em relação a cujos ideais os veículos noticiosos podem se posicionar contra ou a favor — mas tendem a reforçar —; e o conceito de *propaganda framework* (modelo de propaganda), que é um grande conjunto de notícias enviesadas cumprindo, no fim das contas, uma função de campanha publicitária, ou seja, tentando disseminar uma ideologia para toda a sociedade.

É a partir dessas teorias que surge também o campo de pesquisa conhecido como *news bias study*, ou, em português, o estudo da parcialidade dos textos jornalísticos, compreendendo um profícuo conjunto de estudos com o objetivo de compreender se um texto é enviesado ou não, ou seja, se ele tende para um lado ou para outro (contra ou a favor de alguém ou alguma coisa).

Em relação a ambas as linhagens de teorias, tanto as de direita quanto as de esquerda, é importante compreender, contudo, o seio social em que elas surgiram, nos EUA, e o período histórico, antes da queda do Muro de Berlim — e, portanto, antes de qualquer abordagem pós-moderna, o que explica os focos limitados. Traquina (2005) enfatiza que o problema central nessas teorias é que elas são bastante deterministas, como se os jornalistas só pudessem ser totalmente subversivos (contrários ao sistema) ou totalmente submissos (a uma lógica capitalista), sem qualquer área cinzenta.

1.3.5 TEORIAS CONSTRUCIONISTAS

Em termos de complexidade, as teorias agrupadas na sequência são as **teorias construcionistas**, que, ainda sob a perspectiva de continuidade, incorporam os

conceitos das teorias anteriores e dão prosseguimento à abordagem macrossociológica para a compreensão dos fenômenos que influenciam a feitura dos textos jornalísticos. Para os propósitos desta tese, essas são as teorias mais pertinentes, por serem influenciadas pela abordagem etnometodológica, da Antropologia — aplicada à observação das redações e da cultura jornalística —, e por serem as primeiras teorias a compreender os textos jornalísticos como *construções*, ou narrativas (histórias). Essa percepção é totalmente contrária àquela ideologia normativa e idealista da “teoria” do espelho e, talvez por isso mesmo, ela ainda cause certa rejeição:

[...] quando se afirma que [...] qualquer acontecimento pode ser construído das mais diversas maneiras e que se pode fazê-lo significar as coisas de um modo diferente, esta afirmação de algum modo ataca ou mina o sentido de legitimidade profissional dos jornalistas, e estes resistem bastante à noção de que a notícia não é um relato mas uma construção (HALL, 1984 apud TRAQUINA, 2005, p. 170)

Percebe-se, ainda, que os falantes da língua portuguesa demonstram, em alguns momentos, uma tendência discursiva a associar o termo “história” à ficção — provavelmente influenciados pela antiga distinção entre “estória” e “história” (que inexistia no inglês) —, o que pode ser um dos fatores para que, também no Brasil, haja ainda hoje uma rejeição à interpretação de notícias ou reportagens como narrativas.

Assim, para as teorias construcionistas, os textos jornalísticos não são representações miméticas da realidade, tampouco distorções, mas o que Traquina (2005) chamou de *índices do real*. Essa mudança de paradigma é particularmente importante porque o índice tem o compromisso de ser um *indício* da realidade, a ela fazendo referência, mas reconhecendo a própria incapacidade de mimese.

Na perspectiva do paradigma construtivista, embora sendo índice do “real”, as notícias registram as formas literárias e as narrativas utilizadas para enquadrar o acontecimento. A pirâmide invertida, a ênfase dada à resposta às perguntas aparentemente simples: quem? o que? onde? quando?, a necessidade de selecionar, excluir, acentuar diferentes aspectos do acontecimento — processo orientado pelo enquadramento escolhido — são alguns exemplos de como a notícia, dando vida ao acontecimento, constrói o acontecimento e constrói a realidade. (TRAQUINA, 2005, p. 174)

As teorias construcionistas, que se dividem em duas (as quais, nesta tese foram agrupadas numa relação de progressão), compartilham, para Traquina (2005), três pontos principais: (1) os textos jornalísticos simplesmente não podem ser compreendidos como meros reflexos da realidade porque, ao mesmo tempo em que eles

são construídos pelos jornalistas, eles têm papel ativo na construção da própria realidade; (2) a linguagem neutra é impossível (uma herança daqueles mesmos estudos linguísticos que influenciaram as teorias de ação política); (3) os textos jornalísticos são influenciados por vários fatores, alguns microssociológicos e outros macrossociológicos (todos já mencionados nas teorias anteriores).

1.3.6 TEORIA CONSTRUCIONISTA DE LINHA ESTRUTURALISTA

A **teoria construcionista de linha estruturalista** (ou teoria dos definidores primários) é uma teoria macrossociológica (que, portanto, está relacionada às teorias instrumentalistas de esquerda), que considera os veículos noticiosos como parte do grande “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1971 apud TRAQUINA, 2005, p. 175), dessa forma reproduzindo a ideologia dominante do *establishment* (o poder estabelecido).

A grande motivação dessa teoria é a tentativa de explicitar como acontece essa reprodução da ideologia dominante, focando especialmente num aspecto da feitura do texto jornalístico: a relação entre o agente jornalista e as suas fontes de informação, especialmente as fontes institucionais, aquelas que podem responder diretamente pelas instituições, ou seja, pelo poder estabelecido. Essas fontes são chamadas de *primary definers*, ou definidores primários, e são aquelas que, segundo Hall et al. (1973 apud TRAQUINA, 2005, p. 178), “estabelecem os limites para toda a discussão subsequente através do enquadramento da natureza do problema”. De acordo com a perspectiva da teoria estruturalista, os definidores primários têm mais peso do que os próprios jornalistas na dinâmica de poder que determina a influência sobre o conteúdo dos textos jornalísticos.

Por ser um produto da escola culturalista britânica, que defende a cultura como a grande norteadora das questões sociais, entende-se que essa teoria tenta explicar como os textos jornalísticos agem, de certa forma, como mecanismos de endoculturação, para manter uma relação estrutural na sociedade — daí o termo “estruturalista”.

Igualmente por ser um produto da escola culturalista, a teoria estruturalista confere bastante importância à questão da contextualização cultural, ou seja, as “suposições cruciais sobre o que é a sociedade e como ela funciona” (HALL et al., 1973 apud TRAQUINA, 2005, p. 177). Isso significa dizer que os textos jornalísticos são

construídos por agentes culturais, dentro de um panorama (um contexto) cultural, que não pode ser separado do produto final. Ao delimitar os parâmetros para essa construção narrativa e definir o que é notícia ou não, o jornalista também contribui para a manutenção da cultura em que está inserido. O texto jornalístico é, assim, um produto cultural, indício de uma realidade cultural — que, sob uma perspectiva relativista, não é a única possível.

1.3.7 TEORIA CONSTRUCIONISTA DE LINHA INTERACIONISTA

A última teoria nesta taxonomia, a **teoria construcionista de linha interacionista** (ou teoria do *newsmaking*), compartilha dos três pontos principais das teorias construcionistas, além de incorporar conceitos de todas as outras teorias, e tem como foco principal o processo de produção do jornalismo como uma indústria de transformação, que transforma uma matéria-prima (o acontecimento bruto) num produto (o texto jornalístico). Via de regra, os jornalistas, como classe, detêm um monopólio sobre essa indústria — e posteriormente, no capítulo 2 desta tese, será discutido se essa situação ainda deverá se manter por muito tempo, conforme novos agentes entram em cena.

Nessa lógica industrial de compreender o jornalismo, os agentes envolvidos são divididos em três categorias, conforme Molotch e Lester (1974 apud TRAQUINA, 2005, p. 184). Os jornalistas são *news assemblers*, ou “montadores” de notícias, o mesmo termo usado para trabalhadores numa linha de produção. Os leitores ou expectadores são *news consumers*, ou consumidores de notícias. E há também os *news promoters* (promotores de notícias), que se dividem em executores (as fontes, aqueles agentes que estão diretamente envolvidos no acontecimento que será matéria-prima, ao serem transformados em personagens) e os informadores (que estão envolvidos na promoção desse acontecimento, como, por exemplo, os assessores de imprensa).

Esse processo de produção se dá, inicialmente, pela estratificação da matéria-prima (por um *gatekeeper*), com base em critérios de noticiabilidade (ou *newsworthiness*) que são compartilhados por toda a comunidade jornalística, como um grande grupo, mas que podem ter algum grau de variabilidade de organização para organização. O produto final (a notícia, no caso dos jornais diários, ou as reportagens no caso das revistas e dos suplementos ou cadernos especiais) deve ser produzido num

prazo determinado e normalmente inflexível: “O trabalho jornalístico é uma atividade prática e cotidiana, orientada para cumprir as horas de fechamento.” (TRAQUINA, 2005, p. 181)

Considerando que a matéria-prima do jornalismo é a própria realidade, e que essa matéria-prima pode ser instável e imprevisível, as organizações jornalísticas devem bolar estratégias para “impor ordem no espaço e no tempo.” (TRAQUINA, 2005, p. 181). Para conferir ordem ao espaço, Tuchman (1973 apud TRAQUINA, 2005) delimita três estratégias utilizadas pelas empresas jornalísticas: (1) a divisão do espaço em territórios geográficos de cobertura; (2) a escolha de fontes consideradas suficientemente “noticiáveis” dentro das organizações (e aqui se pode tecer um vínculo ao conceito de definidores primários da teoria estruturalista); (3) a especialização temática, ou seja, a divisão em editorias e/ou suplementos. A ordem no espaço está relacionada aos horários de funcionamento das redações, o que significa que tem mais chance de ser representado o acontecimento que se dá dentro dos horários de fechamento das redações. Isso significa que há lapsos territoriais e lapsos temporais na cobertura, não necessariamente intencionais.

Em síntese, para a teoria interacionista, os textos jornalísticos são resultantes da interação entre todos esses agentes (as fontes, os próprios jornalistas e o público receptor), cada um com seus interesses particulares, dentro e fora das organizações, e também das condições de produção do próprio jornalismo, que opera não de forma idealista, como na “teoria” do espelho, mas como uma indústria que tem a sua própria rotina de operação e as suas próprias limitações.

Dessa forma, entende-se que a teoria interacionista “amarra” todas as demais teorias sobre a produção de textos jornalísticos, focando no processo como um todo e na interação entre todos os agentes envolvidos.

Ainda assim, é particularmente importante ressaltar que as teorias devem ser compreendidas como uma continuidade, de modo que cada uma pode ser empregada de forma mais adequada para analisar e entender uma parte do processo. Todas devem ser levadas em consideração, ao se pensar (e ao se ensinar) criticamente o processo de feitura de um texto jornalístico. Afinal, com base na mesma lógica culturalista que move as teorias construcionistas, pode-se entender que o produto e o processo são uma coisa só, indivisível.

1.4 A INDÚSTRIA CULTURAL E A CONCEPÇÃO FRANKFURTIANA DE FORMAÇÃO

Vimos que o jornalista é o profissional que realiza a seleção e a representação de acontecimentos sociais, transformando-os em produtos culturais aos quais damos o nome de notícias ou, nos casos em que há maior complexidade e aprofundamento (sem necessariamente a premência dos acontecimentos diários), reportagens. Esses produtos, uma vez padronizados, podem ser distribuídos a um grande número de consumidores, numa lógica capitalista de produção cuja gênese remete ao século XVII.

Foi essa lógica de produção, que se tornou dominante nos séculos XIX e XX, que os filósofos da Escola de Frankfurt criticaram a partir do conceito de indústria cultural (*Kulturindustrie*, no original em alemão), expressão cunhada por Theodor Adorno e Max Horkheimer na *Dialética do esclarecimento*, um ensaio publicado logo após o fim da Segunda Guerra Mundial — e que, talvez justamente por isso, surja marcado pelo conceito de barbárie (e a necessidade de evitá-la).

No entendimento de Adorno (1995), barbárie é a condição de uma sociedade que, apesar de avançada tecnologicamente, ainda assim se encontra atrasada. Atrás esse que se dá...

[...] não apenas por [as pessoas] não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155)

Para o autor, quaisquer outros objetivos educacionais devem ser reordenados em função de se impedir a ocorrência da barbárie.

No conceito de indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), a padronização é tema central. Ela é voltada à facilitação do consumo pelas grandes massas, que é justamente um dos objetivos da linguagem jornalística, mas o conceito é aplicável não somente às notícias e à mídia como um todo, mas também à arte e à educação, todos afetados pela produção massificada orientada para a comercialização em larga escala.

Segundo Benjamin (1994), foi a Modernidade que representou a cisão entre *narrativa*¹⁰ e *informação* — o que se deu a partir da “evolução secular das forças produtivas” (BENJAMIN, 1994, p. 201), ou seja, a partir da invenção da prensa e da imprensa, e, portanto, do momento histórico da gênese do jornalismo, na hipótese adotada nesta tese. Diz o autor (1994, pp. 202-203) que a informação, como uma nova forma de comunicação...

[...] aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam freqüentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (BENJAMIN, 1994, pp. 202-203)

A informação é objetiva, ou seja, a sua pretensa origem é externa ao sujeito. Não raro, nos textos informativos (como os noticiosos ou mesmo os acadêmicos), a própria presença do narrador é apagada por meio de diversos artifícios como, por exemplo, o uso do sujeito indeterminado e da terceira pessoa. O próprio uso das citações, no caso dos textos jornalísticos, é, segundo Motta (2005), uma estratégia de objetivação empregada para deslocar a defesa da verdade para o exterior, jamais para o próprio narrador. Cria-se a impressão de que a informação existe por si só, independentemente da vontade de quem a expõe.

Ademais, a informação é propositalmente formatada de forma tão hermética quanto possível, para que faça sentido (e possa ser consumida) em pílulas, de forma isolada, sem a necessidade de prólogos, preâmbulos e epílogos. Além disso, ela é tão instantânea quanto possível:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

¹⁰Na tradução para o português, existe constantemente uma confusão acerca dos termos “narrativa” e “narração”, que são usados de forma intercambiável. Toma-se, nesta tese, o termo narrativa como a lógica organizativa que direciona o ato de estruturar dado conteúdo como uma história, e como narração “a situação ou o contexto do ato de apresentar uma narrativa — em que meio a história é contada, se numa roda em volta da fogueira, numa sala de aula ou num livro acadêmico, por exemplo.” (PROFETA, 2017, p. 36) Frequentemente, o termo narração é usado também para descrever o ato oral de narrar uma história, como parece ser o caso em variados momentos nos escritos de Benjamin (1994), quando traduzidos para o português. Nas citações do autor, foram mantidos os termos utilizados na tradução.

Enquanto a narrativa torna possível intercambiar uma experiência — “que passa de pessoa a pessoa” e “é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198) —, a informação, ao se pretender atualizada, objetiva e supostamente imparcial, resulta numa espécie de destacamento do *continuum* da realidade, ou seja, uma ausência de relação lógica e cronológica com os demais acontecimentos do passado e do futuro. A informação, descontextualizada, pode ser reproduzida livremente, em larga escala, mas, esvaziada da experiência, incorre na perda de uma faculdade que, segundo o autor, deveria ser inalienável.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

Carlóni (2018) explica:

Nessa ampliação do acesso às informações, a sociedade acredita ser mais pensante, no entanto, o acúmulo de informação não significa formação e esclarecimento, em especial porque essas informações não se dão a fim de formar, mas de fazer saber rapidamente o que deve ser, logo em seguida, esquecido. A técnica substitui o esclarecimento e o objetivo humano de conquistar e dominar a natureza leva à dominação do próprio homem pelo homem (CARLONI, 2018, p. 36).

Assim, faz-se bastante importante distinguir o *acesso à informação* do próprio conceito de *formação*, ou *educação* — não necessariamente a formação/educação escolar, uma vez que a mídia, também, tem (ou pode ter) papel formativo (questão que será tratada na seção seguinte). Independentemente da via de acesso, se formal ou informal, o objetivo da educação, para os críticos de Frankfurt, “é combater a barbárie constituindo sujeitos humanizados, *autônomos* e *esclarecidos*.” (CARLONI, 2018, p. 16, destaques meus)

Autonomia e esclarecimento, aliás, são conceitos que se repetem em outros excertos de escritos frankfurtianos, frequentemente colocados em oposição à informação. Pois, além de não ter necessariamente um objetivo formativo, um fluxo ininterrupto de informação pode estar a serviço da indústria cultural, justamente em sentido contrário à educação. Novamente, Carlóni (2018) explica:

A informação, quando desconexa de um processo formativo amplo, pode ser fragmentada e não relacionada entre si e com o momento histórico em que ela se insere, sendo apenas mais uma mercadoria a ser consumida e não fonte de esclarecimento. (CARLONI, 2018, p. 41)

O conceito de esclarecimento é importante para compreender como Adorno (1995) pensa a educação. Em sua obra *Educação e emancipação*, ele retoma um ensaio de Kant intitulado *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* para definir esclarecimento em oposição ao conceito de menoridade:

Ali [no ensaio] ele [Kant] define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. (ADORNO, 1995, p. 169)

Por não se reconhecer como responsável, o sujeito não esclarecido não pensa (ou não faz questão de pensar) por si só. Por isso, retomando Kant, não vivemos, ainda, numa época esclarecida, mas de esclarecimento. Nos termos de Adorno (1995, p. 169):

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, [...] então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Para que a educação seja, de fato, voltada ao esclarecimento dos sujeitos e, portanto, à emancipação desses sujeitos, é imperativo que os indivíduos sejam capazes de refletir de forma crítica e autônoma, em vez de simplesmente reproduzir discursos padronizados (como aqueles que, na indústria cultural, são oriundos dos meios de comunicação de massa, ou mesmo da educação formal). Uma educação que vise formar sujeitos esclarecidos, que possuam o que Adorno chamou de “uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), não pode estar desassociada da resistência à barbárie, que se dá por meio do reconhecimento da própria responsabilidade sobre a realidade que eventualmente (mas não coincidentemente) torna a barbárie possível.

1.5 O JORNALISTA (SE INTELLECTUAL) É TAMBÉM UM EDUCADOR?

Vimos, a partir dos críticos de Frankfurt, os riscos em potencial que a emergência da informação representa para a formação e para o esclarecimento — uma condição essencial para se evitar a barbárie, sejam as do passado, ou “as do presente e as que se anunciam” (REIGOTA, 2020b, p. 17). E sabemos, de antemão, que os jornalistas têm na informação o seu principal produto, comercializável como qualquer outro numa lógica de mercado, a mesma lógica que move a indústria cultural.

Ainda que nem todos os jornalistas sejam intelectuais, também vimos, a partir de Sowell (2011), que alguns podem ser enquadrados nessa categoria, dependendo de sua ocupação na máquina da imprensa. Naturalmente, o contrato cognitivo¹¹ de um texto jornalístico (ou seja, a expectativa que o leitor tem ao consumir tal conteúdo, que é implícita, não precisa ser declarada e não pode ser violada, dada a função social ocupada pelo jornalista) é diferente do contrato cognitivo que um estudante tem com, digamos, um livro didático: na primeira relação, a expectativa é *informar-se*; na segunda, *formar-se*.

Assim, para responder a pergunta que serve de título a esta seção (*o jornalista é também um educador?*), podemos desenhar uma situação hipotética envolvendo dois jornalistas. O primeiro é um repórter meramente factual, portanto, ele não pode ser considerado um intelectual, o que torna fácil responder que não, esse jornalista *não* é um educador, uma vez que o seu produto principal é somente a informação, e não muito mais do que isso. Mas e se o segundo jornalista estiver ocupando uma função eminentemente intelectual, que não envolva somente a disseminação de informação, mas também de *interpretação*? Pode a interpretação, se embasada e construída logicamente, com um intuito de instrução (de transmissão de conhecimentos sobre a realidade), ser alçada ao nível de educação, fazendo do jornalista, conseqüentemente, um educador?

¹¹Diz Motta (2005, p. 13) sobre o contrato cognitivo no jornalismo: “A análise da narrativa jornalística deve observar particularmente o ‘contrato cognitivo’ implícito entre jornalistas (narradores) e audiência (narratário) em seu contexto operacional. Esse ‘contrato’ segue as máximas da objetividade, da co-construção da ‘verdade dos fatos’: o objetivo é co-construir a verdade, a ‘realidade objetiva’. O desejo de objetividade do jornalista e sua estratégia textual de ‘relatar a verdade’ são compactuados e validados pela comunidade de leitores, ouvintes e telespectadores da mídia jornalística que acreditam estar lendo, vendo ou ouvindo a verdade dos fatos. A comunidade jornalistas-audiência reproduz uma convenção (informal, obviamente) em que emissores e destinatários dão por convencionalizado que o jornalismo é o lugar natural da verdade, o lugar do texto claro, isento, preciso, sem implicaturas nem pressuposições.”

Para tentar responder essa pergunta, pode ser particularmente útil, antes de tudo, retornar a uma dicotomia que, apesar de já superada pelos Estudos Culturais, ainda tem validade pelo apelo didático e pelo histórico: a distinção entre ensino formal e ensino informal. O primeiro, segundo Brandão (1995), é aquele que se sujeita à pedagogia, ou seja, aquele que se dá por meio dos métodos, das regras e dos tempos definidos. Trata-se do ensino escolar, direcionado pelos currículos e por papéis previamente definidos (ainda que esses papéis assumam diferentes níveis de rigidez, especialmente na contemporaneidade). Já o ensino informal, mais assemelhado à endoculturação do que à educação institucionalizada, é aquele que “acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta” (TRILLA, 1996 apud MESSIAS, 2011, p. 57), ou seja, sem o rigor de um currículo ou de um ambiente e/ou momento específico.

Visto que a metodologia da imprensa não é uma metodologia pedagógica, e que o jornalista não é um educador formal (já que não assume um papel institucionalizado de acordo com as regras e os tempos da escola), pode-se dizer que a educação não é a sua função social primária. Nesse sentido, o jornalista não é um educador (ou não tem a obrigação de ser), mesmo se for um intelectual. Mas, no campo das práticas educativas não-escolares, não é impossível (ou indesejável) que os textos jornalísticos ensinem alguma coisa, ou mesmo que reforcem determinadas narrativas (funcionando como mecanismos de manutenção do processo de endoculturação de uma comunidade). Nesse sentido, não é impossível inclusive que esses textos jornalísticos venham a exercer, também, algum tipo de influência sobre o processo de ensino e aprendizagem que se dá em ambiente escolar. Afinal,

[...] os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilo de vida e padrões de gosto (MESSIAS, 2011, p. 66).

Essa influência pode se dar, por exemplo, quando a cobertura jornalística posiciona determinados assuntos, até então potencialmente negligenciados pela opinião pública, na pauta diária de discussão (o que, nas teorias da Comunicação Social, recebe o nome de *agenda setting*). Se tais conteúdos serão aproveitados como situações geradoras dentro do contexto do ensino escolar, ou se serão considerados pelos docentes e demais agentes como conteúdos “concorrentes”, a serem evitados (talvez até por

comprometer as regras e/ou os tempos definidos), tudo vai depender da proposta metodológica em questão.

Ainda que exerçam influência sobre a “forma piramidal de distribuição de poder presente na escola” (MESSIAS, 2011, p. 66) e até se sobreponham eventualmente ao papel do professor tradicional, os meios de comunicação de massa e a indústria cultural (em que o jornalismo está incluído) não necessariamente tomam o lugar do ensino escolar, mas, de qualquer maneira, parece sensato afirmar que são múltiplas as interfaces possíveis entre educação e comunicação:

[...] a incidência das tecnologias da informação e da comunicação nos espaços educativos instaura, numa configuração específica de cultura, aprendizagens permanentes e personalizadas de navegação, situação em que a orientação dos estudantes e professores passa a ser dirigida para um espaço do saber flutuante e destotalizado. Deflagar-se-ia, aí sim, uma nova relação com o saber. (MESSIAS, 2011, p. 66)

Assim, mais do que delimitar as barreiras entre a formalidade e a informalidade (por vezes tênues e discutíveis quando envolvem a indústria cultural), talvez seja mais profícuo buscar e explorar as interfaces, os encontros.

A educomunicação é o campo que se ocupa em fazer isso (tratar de tais interfaces), mas o próprio termo admite sentidos diversos, justamente porque as interfaces são muitas, e também porque o próprio campo é bastante recente¹² (muito mais recente do que o próprio Jornalismo). A título de introdução, a educomunicação pode ser compreendida simplesmente como “sinônimo de Educação pelos Meios de Comunicação” (LIMA, 2009, p. 59), sendo o meio de comunicação em questão (presumidamente de massa) “o instrumento através do qual ela [a educação] se materializa e torna visíveis as suas intenções” (LIMA, 2009, p. 59).

Essa acepção, a mesma que se toma como mais adequada no contexto desta tese, define a educomunicação como a educação não-escolar que se dá pelos meios de comunicação — a educação que seria possível, por exemplo, ao se ler uma reportagem jornalística, ainda que ela não tenha sido concebida como material didático (a ser

¹²A dissertação de Messias (2011), apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), destaca que a educomunicação — seja nos contextos em que esse termo específico é empregado, ou em outros contextos em que são empregados outros termos análogos (como mídia-educação, mídia educativa etc.) — é um campo científico ainda emergente, cujas pesquisas relacionadas começaram a se acumular (e, conseqüentemente, a ganhar legitimação) apenas partir da década de 90, ainda que, como saber popular, o campo já venha existindo muito antes disso.

utilizado num contexto pedagógico, e que essa não seja a sua obrigação social, por assim dizer).

Mas esse sentido de conteúdo educativo em si mesmo não é o único possível; em outros contextos a educomunicação pode aglutinar o sentido de *processo*¹³, sendo, mais especificamente, a produção coletiva de produtos de comunicação (jornais, programas de rádio, *podcasts* etc.) contra-hegemônicos, que nascem do seio cultural de um dado cotidiano (escolar ou não) em que se possibilita que os canais sejam administrados pelos próprios sujeitos. Esses sujeitos (estudantes, por exemplo), não mais receptores/consumidores mas geradores dos próprios conteúdos, são levados a se apoderar tanto das linguagens quanto dos processos de produção inerentes à feitura dos produtos de comunicação, ressignificando suas relações com a mídia (SOARES, 2014), o que gera autonomia e representatividade. Essa metodologia de trabalho, que confere protagonismo aos sujeitos comuns, foi chamada de “comunicação popular”, ou, mais genericamente, de “comunicação alternativa”. Independentemente do termo empregado, esse é um gênero pioneiro da América Latina.

Essa metodologia de trabalho, que explora o lugar social do sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural e reforça o sentido de pertencimento à especificidade de sua condição de latino-americano, resgatando sua identidade e todas as questões que a envolvem, como a condição de exploração que inaugura a história da América Latina, destaca a comunicação como um ato político e de resistência, aspectos inéditos para o campo da comunicação à época. (FERREIRA, 2019, p. 48)

Educomunicação pode ser, ainda, a educação para as mídias (ou educação midiática), no sentido de possibilitar uma recepção crítica por parte do grande público consumidor (o que se chama, em inglês, de *media literacy*). Isso é algo muito importante numa perspectiva democrática de educação para a autonomia, uma vez que, na ausência de senso crítico agindo como filtro — especialmente num cenário futuro em que o jornalismo pode se tornar mais interpretativo e, conseqüentemente, mais partidário —, a interpretação pode virar doutrinação se a mensagem for recebida sem crítica. Não é isso que se deseja num contexto de educação libertária, que tem como

¹³A conclusão da tese de Lima (2009), apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é que a produção coletiva de comunicação em pequenos grupos, enquanto processo, pode ser compreendida como educação pelos meios de comunicação. Sua argumentação está centrada mais no processo, que pode levar à constituição da autonomia para os sujeitos envolvidos, do que no produto em si, que é um meio para se atingir um fim.

pilares “a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração” (GALLO, 2007 apud LIMA, 2009, p. 40).

A educomunicação, nesses dois últimos sentidos especialmente, está pautada no uso da comunicação social como uma prática pedagógica (e até política). Tudo depende, assim, do contexto em que o termo educomunicação é utilizado e com qual intenção — se ele se refere (1) a conteúdos educativos difundidos pelos meios de comunicação de massa, (2) à comunicação participativa/popular, (3) à educação midiática etc. —, mas é seguro afirmar que, de modo geral, a educomunicação parece estar sempre relacionada à comunicação para o desenvolvimento social.

É possível perceber que um princípio ativista permeia [...] toda prática de educomunicação, uma vez que esta é caracterizada por ações interventivas na realidade que busquem promover e aprimorar a capacidade de diálogo e que enfrentem realidades desiguais, excludentes, sensibilizando para valores afinados com o ideal de justiça social. A educomunicação pode, portanto, ser entendida também como um movimento de afirmação política que busca transformar os espaços da sociedade, no sentido de serem mais abertos, inclusivos, respeitosos e participativos.

Desconsiderar, portanto, a perspectiva dos direitos humanos na educomunicação seria um contrassenso, uma vez que suas práticas visam, justamente, a ampliar os direitos dos sujeitos sociais à comunicação e à liberdade de expressão, condições a partir das quais a reivindicação e a proposição de mais direitos e espaços de cidadania poderão ser vislumbradas. (FERREIRA, 2019 p. 58)

Assim, ainda que os jornalistas não sejam formalmente educadores (e a despeito de não necessariamente receberem formação específica para tal), eles podem ser ao menos aliados num processo formativo não-escolar, paralelo à educação escolar/formal e igualmente voltado ao esclarecimento, especialmente se inseridos (e tomando posições intelectuais ativas) num contexto idealista e não resistente de interface(s) entre a comunicação e a educação.

Talvez seja justamente por isso que, como aponta Ferreira (2019), o jornalismo é a categoria profissional mais representativa entre os associados da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Mas o autor conclui — como um dos resultados de sua dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) — que, ao desempenhar tais atividades voltadas à educomunicação, os jornalistas recorrem mais à deontologia (o conjunto de deveres morais) da Comunicação Social, de forma ampla, do que àquela voltada especificamente ao Jornalismo. Tal conclusão se dá após a observação de nove jornalistas em atividades de educomunicação, bem como a partir de entrevistas com 21

jornalistas atuantes nessas interfaces, e é um argumento que coloca lenha na discussão sobre as funções sociais do jornalista enquanto intelectual e os embates recentes sobre a formação de jornalistas no Brasil, como veremos na sequência.

1.6 SOBRE AS BASES LEGAIS E EPISTEMOLÓGICAS DO JORNALISMO E EMBATES RECENTES NO BRASIL

Enquanto a industrialização da atividade jornalística é um fenômeno do século XIX, a formação acadêmica nesse campo do conhecimento teve início no século XX. O primeiro instituto universitário de ciência da imprensa data do início do século, em 1916, na cidade de Leipzig, também na Alemanha (MELO, 2012 apud CARLONI, 2018). No Brasil, o primeiro curso de Jornalismo foi o da Faculdade Cásper Líbero, em 1947 (COSTA, 2002 apud CARLONI, 2018).

Antes disso [da criação do primeiro instituto do mundo, em 1916], o Jornalismo figurava como uma disciplina ou tema a ser estudado por outras áreas do conhecimento. Essas primeiras incursões acadêmicas do Jornalismo em outras áreas (como a Sociologia e a História, por exemplo, que constituirão bases epistemológicas do Jornalismo até a atualidade) são datadas do início do século XIX, em 1806, na Universidade de Breslau, na Alemanha, e nos Estados Unidos somente em 1869. (CARLONI, 2018, p. 89)

Para Carloni (2018) — a autora de uma tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), cujo objetivo foi pesquisar a formação dos jornalistas, tanto teórica quanto empiricamente —, o Jornalismo, como área independente, não é dotado de epistemologia própria, uma vez que os seus embasamentos teóricos e as suas estratégias argumentativas advêm de outras áreas, como a Antropologia e a Filosofia.

Assim, a formação dos novos profissionais costuma estar bastante vinculada às necessidades e aos interesses das empresas jornalísticas, que exercem controle sobre o processo formativo, durante o qual as técnicas de produção (ou seja, as imposições, muitas vezes tecnológicas, dos meios de veiculação) são antepostas em detrimento de uma formação voltada às Humanidades.

A pesquisadora defende que os formadores das escolas de Jornalismo preocupam-se muito mais com o lugar do Jornalismo diante das ferramentas atuais “do que com a discussão da formação em um sentido amplo que possibilitaria a construção

de pensamento e uma visão crítica para a área.” (CARLONI, 2018, p. 96) Essa tensão entre uma formação mais técnica ou mais humanista é percebida no discurso dos próprios docentes.

No Brasil, a formação em Jornalismo passou recentemente por algumas discussões e mudanças importantes, intimamente relacionadas tanto à lógica capitalista da produção de notícias quanto à interdisciplinaridade das bases epistemológicas do Jornalismo como área do conhecimento. São elas: (1) a discussão a respeito da obrigatoriedade do diploma para exercer a profissão de jornalista; e (2) a transformação do Jornalismo, que antes era uma habilitação da Comunicação Social, num curso de graduação independente desde 2013, o que exigiu a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PCPs).

A obrigatoriedade do diploma é uma questão que remete a um decreto do ano de 1969, portanto uma decisão tomada durante o Governo Militar, que determinava que o exercício da profissão dependia de registro no Ministério do Trabalho e Previdência Social, sendo a apresentação do diploma de curso superior em Jornalismo uma exigência para esse registro (BRASIL, 1969 apud CARLONI, 2018). Em 2001, uma decisão judicial revogou a obrigatoriedade do diploma e, desde então, a questão vem dividindo opiniões. Em 2009, o Supremo Tribunal Federal (STF) indeferiu um pedido da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) pelo retorno da obrigatoriedade. Desde 2009, uma proposta de emenda constitucional (PEC 33/2009, conhecida como a PEC dos Jornalistas) pede a volta da exigência do diploma. Aprovada em plenário, a proposta seguiu para a Câmara dos Deputados e permanece ainda sem votação. Em 2019, uma medida provisória (MP 905) eliminou a emissão dos registros de jornalista, bem como de outras profissões. A MP, contudo, foi revogada em 2020 e os registros voltaram a ser emitidos.

Já a transformação do Jornalismo num curso independente, em vez de uma habilitação da Comunicação Social, se deu a partir de uma resolução de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013b), a qual, por sua vez, foi baseada num parecer remetido para apreciação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013a) em fevereiro de 2013.

Esse parecer se deu, inicialmente, em razão dos “anseios de entidades acadêmicas e profissionais, vinculadas ao ensino e ao exercício do jornalismo no Brasil” (BRASIL, 2013a) e foi gerado a partir de uma comissão de especialistas composta por grandes nomes do jornalismo brasileiro, profissionais de gabaritos tidos como ilibados,

minimizando quaisquer possibilidades de contestação. Essa comissão realizou três audiências públicas, no Rio de Janeiro, em Recife e em São Paulo, chegando por fim à decisão de “estabelecer Diretrizes próprias para o jornalismo, sem abdicar de que essas integrem a área de comunicação social” (BRASIL, 2013a).

Ainda assim, tal decisão não foi celebrada sem críticas, as quais estiveram voltadas mais à proposta de se estabelecer o jornalismo como um bacharelado separado dos demais cursos da Comunicação Social do que às novas diretrizes propriamente ditas:

Como destacado, grande parte das críticas a atual proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo é, na verdade, crítica à existência de Diretrizes específicas para o curso de jornalismo, retirando-o, portanto, do rol das Diretrizes Curriculares Nacionais de Comunicação Social do qual integra. Então, a primeira questão a ser respondida seria: deveríamos ter Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para jornalismo? Caso a resposta seja afirmativa, a segunda questão seria: a proposta elaborada pela Comissão de Especialista é adequada? (BRASIL, 2013a)

Em relação à primeira dessas perguntas (deveríamos ter diretrizes curriculares nacionais específicas?), a razão da divergência é explicada no parecer da seguinte forma:

Não há dúvidas de que o jornalismo pertence ao campo da comunicação social. Parece também haver concordância de que a organização curricular atual enfatiza questões e teorias gerais da comunicação social em vez de questões específicas das diversas formações ou profissões da área: jornalismo, publicidade, relações públicas, editoração etc. A divergência, portanto, se dá em relação à avaliação das vantagens e desvantagens de cada um dos modelos de organização: mais geral ou mais específico. Para alguns, a ênfase em teorias gerais da comunicação seria positiva para a formação do jornalista. Ela proporcionaria aos futuros profissionais a necessária capacidade de “olhar mais amplamente a sociedade”, evitando-se assim uma formação estritamente “tecnicista”. Por outro lado, os que defendem o modelo de bacharelado específico para jornalismo alegam que o atual modelo, ou seja, generalista, reduz demasiadamente o espaço para discussões fundamentais à atividade do jornalismo em troca de discussões de natureza mais abstratas sobre comunicação e papel da mídia. (BRASIL, 2013a)

No histórico incluído no parecer, há a menção a duas entidades específicas que se posicionaram como contrárias às novas diretrizes, a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos), que estaria preocupada com a possível “extinção da área de Comunicação Social como área de conhecimento” (BRASIL,

2013a), e a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), preocupada com os pontos destacados na sequência.

Em documento, encaminhado ao CNE, a COMPÓS diz-se preocupada com “a atomização do campo comunicacional que a adoção das diretrizes propostas poderia vir a causar numa área que vem tentando se construir do ponto de vista acadêmico-científico e suas conseqüências para a formação do aluno de Comunicação e para o Jornalista, para a formação para a docência e para a pesquisa”. E, mais adiante, afirma que o texto da Comissão de Especialistas “deixa entrever uma perspectiva “separatista” que em nenhum sentido contribui com a formação do jornalista ou com a consolidação da área no Brasil”. [...] Para a COMPÓS, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo fragmenta e limita a formação jornalística, pois 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, 2013a)

Em sua manifestação, a entidade toca em algumas questões nevrálgicas: a atomização da Comunicação Social em especialidades distintas e o consequente separatismo entre as áreas — o que realmente cria um localismo epistemológico nem sempre positivo entre os cursos, como se pode perceber no cotidiano desses programas de graduação —, e o distanciamento que pode ser observado em relação ao que se pratica em outros países, como consta na arguição. Além disso, segundo essa crítica, o distanciamento em relação a temáticas mais gerais das Humanidades também afastaria os estudantes da formação para a pesquisa, tão importante para uma fundamentação epistemológica e crítica da área, e de um eventual encaminhamento à docência.

Outro ponto pertinente, também abordado pela COMPÓS, é o fato de o estreitamento da formação gerar um profissional menos polivalente:

De acordo com a COMPÓS, a “relação entre Jornalismo, Comunicação e Ciências Sociais Aplicadas e o contexto contemporâneo prevê ou favorece o comunicador polivalente: tecnologias, ampliação dos mercados, relação entre desigualdade social e diversidade cultural, o que demandaria um jornalista com capacidade de olhar mais amplamente a sociedade”. (BRASIL, 2013a)

Considerando-se a recente crise enfrentada pelo jornalismo, não só no Brasil, mas em todo o mundo, e as mudanças conceituais pelas quais a área está passando e ainda deverá passar em anos vindouros, essa é uma preocupação que, além de tocar nas questões epistemológicas e críticas, tangencia também a formação para um mercado ainda indefinido. Se o jornalista factual do presente é, de fato, uma ocupação em vias extinção (uma questão que será abordada em mais detalhes no capítulo 2), resta

conjecturar que tipo de formação seria a mais adequada para resistir às mudanças para um novo formato de jornalismo, ainda em construção: a mais geral ou a mais específica.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais propriamente ditas (BRASIL, 2013b) — uma resolução de 27 de setembro de 2013, que seguiu o parecer e foi oficialmente publicada no Diário Oficial da União em 1º de outubro de 2013 —, apesar das divergências já apontadas, há de se destacar dois artigos em especial. O primeiro deles é o Art. 4º, que trata dos indicativos para a elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Jornalismo. A lista compreende nove itens, dos quais um em especial, o de número IV, menciona nominalmente a formação do jornalista como “intelectual” e como “articulador de conhecimentos”, não só de informações:

IV - aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da autoestima profissional, dando **ênfase à formação do jornalista como intelectual**, produtor e/ou **articulador de informações e conhecimentos** sobre a atualidade, em todos os seus aspectos (BRASIL, 2013b, destaques meus).

O segundo deles é o Art. 5º, que menciona outros aspectos da formação, além dos técnicos, tecnológicos ou práticos:

O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com **formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva**, capacitando-o, dessa forma, a **atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas**, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social. (BRASIL, 2013b, destaques meus)

O termo “intelectual” aparece, também, no Art. 6º, que trata dos eixos de formação, logo no eixo I (Eixo de fundamentação humanística):

[...] cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade,

sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana. (BRASIL, 2013b)

Tais trechos estão sendo destacados como contraponto àquelas preocupações externadas pela COMPÓS e elencadas anteriormente, quanto ao risco de se distanciar demais o bacharelado em Jornalismo das discussões da Comunicação Social e das Humanidades de forma geral — ainda que, dada a proposta desta tese, a tendência pessoal deste pesquisador é concordar com essas mesmas preocupações.

Contudo, apesar dessas preocupações e de toda a discussão, faz-se necessária uma ressalva: no ato da publicação desta tese, em 2021 (e, portanto, passados mais de sete anos desde a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo), percebe-se que, mesmo nos novos currículos, é possível abrir rotas de aproximação com as Humanidades, sem deixar de privilegiar:

“a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos [...]; a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular; [...] a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo [...], estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais” (BRASIL, 2013b).

Estabelecer uma dessas rotas de aproximação, afinal, é justamente o objetivo desta tese. Faz-se necessário, afinal, pensar criticamente sobre como a classe jornalística é formada a partir de um currículo misto, que integra duas classes de componentes curriculares, os quais, antes das novas diretrizes, encontravam-se divididos de forma mais clara, como lembra Carloni:

A criação do curso propriamente de Jornalismo também reforçou a necessidade da formação, que até antes da mudança de habilitação para curso considerava dois aspectos: de um lado, uma fundamentação em outras áreas do saber, como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia etc.; de outro, uma formação técnica aprendida nas aulas práticas, particularmente em laboratórios. (CARLONI, 2018, p. 118)

Nesse sentido, em sua tese de Doutorado, Santos (2007) propõe o seguinte questionamento: mesmo nos órgãos laboratoriais das graduações em Jornalismo (componentes mais instrumentais, por assim dizer, que devem considerar a preparação para o mercado de trabalho), deve-se simplesmente reproduzir as práticas e técnicas vigentes no mercado, ou, em vez disso, pensar alternativas (possivelmente melhores) ao que já existe em uso na sociedade?

Tomando que “pensar alternativas” seja a resposta mais adequada — o que não significa dizer que não se deve preparar o aluno para a prática no mercado, mas sim que, por meio da educação do estudante ingressante nesse mercado, é possível melhorar a própria práxis como um todo, em prol da sociedade —, então a próxima pergunta é “como fazê-lo”?

CAPÍTULO 2.

O FUTURO DO JORNALISMO (OU O JORNALISMO DO FUTURO?)

Depois de olhar para o passado do jornalismo no mundo, bem como para o presente do jornalismo no Brasil, este capítulo está voltado ao futuro: guiados por Stephens (2014), seguimos em direção a um jornalismo do amanhã, compreendido como um inédito viável, e portanto ainda em construção frente às mudanças contemporâneas pelas quais o jornalismo está passando (como a competição com diversos outros agentes difusores de informação, o processo de comoditização da informação, o fenômeno das *fake news* e a perda de credibilidade etc.). Prevê-se que o jornalismo *mainstream* do presente, eminentemente factual, será substituído por uma variação mais interpretativa, que exigirá novos conhecimentos, novas habilidades e novas atitudes por parte dos futuros profissionais do jornalismo.

Nesse contexto, e considerando o papel social do jornalista na manutenção das sociedades democráticas contemporâneas, globalizadas e interculturais, entende-se que a alteridade deve ter papel central na formação de novos jornalistas, de modo que se recorre a Lévinas (2010) para defender a responsabilidade pelo outro como a grande balizadora do processo de reportagem, e a apropriação de elementos/conceitos da Antropologia como uma forma de se atingir esse resultado.

2.1 ENSINANDO UM JORNALISMO QUE AINDA NÃO EXISTE (MAS QUE ESTÁ EM CONSTRUÇÃO AQUI E AGORA)

Um estudante de Jornalismo que tenha iniciado sua graduação antes de 2010 — digamos que na metade da década em diante — encontrou, ao sair da universidade para o mercado, um cenário midiático totalmente diferente daquele existente no início de sua graduação.

No final daquela década, mídias emergentes como o Facebook ainda não eram levadas tão a sério quanto hoje, e não se podia sequer imaginar que um jornalista poderia, eventualmente, assumir a posição de analista de *social media*, por exemplo, pois essa era uma profissão que ainda não existia. Não se podia imaginar, tampouco,

que as redes sociais poderiam ter um impacto cultural tão grande, inclusive na esfera política, a ponto de impor ou depor regimes inteiros. Tais mudanças foram abordadas, em 2019, na edição de número 3 da revista de divulgação científica *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, com base em artigo científico de Mello, Souza e Santos (2017).

Há pouco mais de uma década, as mídias sociais vêm mudando gradativamente a maneira como as pessoas se comunicam, consomem e formam suas opiniões. Seu uso, incipiente no começo deste século, tomou proporções exacerbadas, principalmente a partir de 2007, quando surgiu o primeiro smartphone — nome dado aos aparelhos que combinam as funcionalidades de um celular às de um computador pessoal, sendo o acesso à internet a principal delas. No Brasil, por exemplo, o número de smartphones já ultrapassa em cerca de 30 milhões o número de habitantes; são 240 milhões de aparelhos, dos quais mais de 90% têm acesso não só à internet, mas às redes sociais. Dessas, o Facebook é a mais influente, aglutinando mais de dois bilhões de usuários ativos em todo o mundo.

Não demorou para que se percebesse que essas redes têm todo o potencial de fazer mais do que apenas permitir o compartilhamento de fotos e postagens engraçadinhas. Já em 2010, com a eclosão dos movimentos que ficariam conhecidos como a Primavera Árabe, percebeu-se que as redes sociais, por permitir a organização de grandes grupos de pessoas unidas por um ideal comum, podiam ter um papel determinante na ascensão e na queda de regimes inteiros. Mais recentemente, muito se discutiu sobre a influência de usuários coordenados no Facebook no rumo das eleições estadunidenses, e, se já não estava, ficou bastante claro que a esfera política é uma das muitas em que o uso das redes sociais pode impactar nossas vidas. (PROFETA, Guilherme, 2019, p. 64)

Essa era uma tendência, é claro, que mudaria não só o mercado da comunicação, mas muitos processos de formação da cultura contemporânea — reforçando o protagonismo individual e invertendo alguns fluxos de poder no processo comunicacional —, mas é muito mais fácil afirmar tudo isso hoje, em retrospecto, do que no contexto daquele momento histórico, quando os eventos ainda estavam acontecendo. Quem foi capaz de prever tais movimentos naquela época teve a oportunidade de se preparar para as mudanças, assumindo papel de vanguarda em suas respectivas áreas e/ou fazendo suas apostas financeiras nas corporações mais promissoras. Quem não o fez ficou para trás.

Naturalmente, o cenário midiático continua em movimento, bem como todos os outros mercados, na verdade. As redes sociais foram somente a última de uma série de grandes mudanças, num primeiro momento de caráter tecnológico e posteriormente traduzidas em mudanças culturais, lembrando que já houve inúmeras outras, desde a invenção da própria prensa de tipos móveis, por Gutenberg, cuja invenção deu origem a uma comunicação verdadeiramente “de massa”. Hoje, há novas tendências se

consolidando, tão difíceis de se prever quanto foi, por exemplo, a emergência das redes sociais na primeira década deste século.

Essa situação representa um sério entrave para o processo de educação superior, visto que os estudantes concluem seu processo formativo já atrasados. Em muitos desses casos, a universidade talvez não seja capaz de acompanhar o ritmo acelerado das transformações — por diversos motivos, seja pelas dificuldades de adequação dos planos de ensino, seja pela morosidade burocrática, seja pela falta de recursos (humanos e/ou materiais) ou pela resistência dos próprios docentes, que, mesmo experientes (e talvez por isso mesmo), são incapazes de enxergar que os processos formativos de novos graduandos não precisam, necessariamente, emular os seus próprios, conforme explica Stephens (2014, p. 170)¹⁴:

Profissionais experientes em qualquer área tendem a aconselhar ou exigir que os recém-chegados repliquem suas próprias carreiras. Mas no jornalismo, com jornais e emissoras demitindo mais do que contratando, esse velho caminho está desaparecendo. E se essa visão de para onde o jornalismo está indo estiver correta, esse caminho não parece mais seguir na direção certa [...].

Nesses casos, é possível que o estudante saia da universidade para o mercado inapto para cumprir a função social dele esperada, numa sociedade em constante mudança e recriação. Para evitar que isso aconteça, docentes devem ser, na medida do possível, profetas de suas áreas, capazes de prever um futuro difícil ou mesmo impossível de prever. No jornalismo, os docentes devem se perguntar: o que impactará o fazer jornalístico no futuro, tal qual as redes sociais fizeram no passado? Dessa forma, o jornalismo que eles devem ensinar não é aquele que *existiu no passado*, tampouco aquele que *já existe*, mas um que *ainda não existe* — e que vai existir num período de, pelo menos, quatro anos. Que jornalismo é esse?

Para responder essa importante pergunta, foi considerada a perspectiva de Mitchell Stephens, professor de jornalismo do instituto Arthur L. Carter, da Universidade de Nova Iorque (*New York University, NYU*), em sua obra *Beyond News: The future of Journalism* (STEPHENS, 2014), em que ele analisa a história do jornalismo e as mudanças contemporâneas para prever como será o fazer jornalístico do

¹⁴Tradução minha do original, em inglês: “Experienced practitioners in any field tend to advise or require newcomers to replicate their own career paths. But in journalism, with newspapers and broadcast stations laying off more than hiring, that old path is disappearing. And if this view of where journalism is heading is correct, that path no longer seems to proceed in the right direction [...]”(STEPHENS, 2014, p. 170)

futuro, elencando habilidades que os jornalistas deverão desenvolver para desempenhar a profissão e cumprir suas (novas) funções sociais.

Essa perspectiva é particularmente importante por três motivos: (1) por vir de um acadêmico, e não de alguém que está preocupado pura e simplesmente com as implicações mercadológicas das mudanças; (2) por considerar, em grande parte, o cenário do jornalismo nos Estados Unidos da América, de onde, historicamente, o Brasil importa sua forma de fazer e ensinar jornalismo; (3) por fornecer, por fim, um roteiro (ou um *roadmap*) objetivo das habilidades do pressuposto repórter do futuro, devidamente contextualizadas, de modo que se possa pensar a partir delas nas mudanças necessárias no processo de formação de novos jornalistas.

2.2 O “VELHO” JORNALISMO (E PARA ONDE ELE VAI)

Para compreender esse “jornalismo do futuro” ao qual nos referimos, é preciso compreender, primeiramente, o jornalismo *mainstream* do presente, ao qual ele se opõe. Esse jornalismo convencional é caracterizado pelo que Stephens (2014, p. 88)¹⁵ chama de uma “veneração do fato”, característica essa particularmente marcante do período entre as décadas de 1950 e 1970, em que começavam a florescer as teorias pós-modernas, no contexto das quais “muitos jornalistas estavam [...] se aventurando perigosamente perto do anti-intelectualismo” (STEPHENS, 2014, p. 174)¹⁶, já que essas teorias, ao questionar a possibilidade da existência de uma verdade única, colocavam em xeque o conceito de realismo jornalístico.

Essa veneração do fato — que existe em outros campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como veremos no próximo capítulo — vem de uma busca ininterrupta por ancoragem positivista, na forma de elementos como a objetividade e a neutralidade, essenciais para a prática e o ensino do jornalismo, ao menos nos termos em que vem sendo praticado até hoje.

É importante dizer que essa veneração do fato não corresponde ao jornalismo como um todo que é praticado nos EUA ou no Brasil, pois existem alternativas de contracultura (o jornalismo literário, por exemplo), que buscam ser mais interpretativas,

¹⁵Tradução minha do original, em inglês: “veneration of the fact” (STEPHENS, 2014, p. 88)

¹⁶Tradução minha do original, em inglês: “Many journalists were [...] wandering perilously close to anti-intellectualism.” (STEPHENS, 2014, p. 174)

bem como alternativas nos próprios veículos convencionais (como as seções de opinião e os editoriais) e nas instituições de Ensino Superior — sendo esta tese e as práticas cotidianas associadas a ela, bem como as produções resultantes, exemplos disso. Essas alternativas, contudo, não são a norma; são linhas de fuga, que representam uma parcela pequena do volume total de conteúdo jornalístico produzido (no caso do jornalismo literário) ou seções específicas, devidamente demarcadas (no caso dos editoriais). À exceção desses gêneros marginais ou das seções de opinião, o jornalismo *mainstream* é marcado por estratégias de objetivação.

As estratégias de objetivação podem ser percebidas pelas citações frequentes, que deslocam a defesa da verdade para um personagem em vez do narrador, usando elementos linguísticos que fazem referência àquele que fala; pela identificação de lugares e instituições com correspondentes no mundo alheio à narrativa, que conferem precisão àquilo que se diz; pela datação, que confere referenciais temporais. (MOTTA, 2005 apud PROFETA, Guilherme, 2017, pp. 105-106)

Essas estratégias conferem ao discurso jornalístico a aparência de objetividade, deslocando a defesa da “verdade” do narrador (o jornalista) para suas fontes, criando a ilusão de isenção, como se a narrativa em questão estivesse se construindo sozinha, por meio de uma amálgama de fragmentos aglutinados sem a intervenção de um mediador. O narrador, como um ventríloquo, tenta se esconder por trás dessas fontes, em grande parte por meio dos verbos de atribuição (*verbs of attribution*) — como “disse”, “afirmou”, “declarou” etc. — acompanhados das respectivas citações, que cumprem uma série de objetivos.

Os repórteres [...] dependem muito das citações de fontes. Citações ou gravações de depoimentos em áudio ou vídeo servem a vários propósitos no jornalismo tradicional [...]. Primeiramente, elas são usadas para registrar depoimentos de formadores de opinião que sejam “diretivos”, “comprometedores”, “expressivos” ou “declarativos” [...]. Nas notícias [...] as citações também dão às testemunhas oculares ou às pessoas afetadas por um evento a oportunidade de ser ouvidas, de fazer observações ou de opinar. (STEPHENS, 2014, p. 101)¹⁷

Além das citações, que tornam o nosso modelo de jornalismo bastante “declaracionista”, em termos estruturais, o jornalismo noticioso (o gênero diário,

¹⁷Tradução minha do original, em inglês: “Reporters [...] lean heavily on quotes from sources. Quotations, or sound-bites in audio or video, serve a number of purposes in traditional journalism [...]. First, they are used to record statements by newsmakers that are ‘directive,’ ‘commissive,’ ‘expressive,’ or ‘declarations,’ [...]. In news stories [...] quotations also give eyewitnesses or those affected by an event the opportunity to be heard, to observe, or to opine.” (STEPHENS, 2014, p. 101)

presente nos jornais) se baseia, também, no chamado *lide* — quem vem de *lead*, em inglês —, o parágrafo de abertura que deve responder da forma mais objetiva possível às cinco perguntas fundamentais (em inglês, os 5 Ws): *o que* aconteceu, *a quem* aconteceu, *quando* aconteceu, *onde* aconteceu e *por que* aconteceu?

Historicamente, a prática do *lide* tem algumas justificativas, duas em especial: (1) antigamente, quando se precisava transmitir notícias por telégrafo, as informações deveriam estar hierarquizadas, da mais importante à menos importante, de modo que, se houvesse qualquer interrupção no processo de comunicação, ainda assim seria possível aproveitar os pontos fundamentais e transmitir a notícia; (2) dado o ritmo acelerado de edição e fechamento de uma redação de jornal, se as notícias estiverem hierarquizadas por ordem de importância em parágrafos independentes, é possível que o editor exclua os últimos parágrafos de um texto, sem prejuízo à informação anterior no mesmo texto, para assim aproveitar o espaço, caso alguma notícia mais importante precise entrar no seu lugar. Nota-se, porém, que essas justificativas advêm de tempos em que a comunicação era truncada e os espaços, limitados. Ainda que tais desafios tenham há muito sido vencidos (principalmente com a emergência da internet), a prática permanece, não apenas como *modus operandi*, mas como regra.

Há, inclusive, exemplos de situações reais em que o jornalismo diário é atacado por não seguir tal regra — uma liberdade facultada às revistas. Stephens (2014) cita uma ocasião específica, em 6 de março de 2009, em que a primeira página do tradicional jornal estadunidense *Washington Post* continha seis notícias, mas nenhuma delas seguia a estrutura convencional do *lide*, o que motivou uma crítica por parte de Harry Jaffe, autor de um blog jornalístico mantido pela revista mensal *Washingtonian* — um claro exemplo de disputa por território.

O que Jaffe observou foi que nenhuma das seis notícias da página naquele dia tinha um *lide* tradicional com os 5 Ws. Todas eram notícias importantes: sobre uma economia em declínio e planos para melhorá-la (quatro delas), sobre política [...], sobre fome na Coreia do Norte. Mas, em vez de apenas relatar o que aconteceu ontem — embora houvesse uma quantidade razoável disso também — essas histórias fizeram considerações; eles descreveram; eles investigaram; eles avaliaram os efeitos e consideraram os bastidores. (STEPHENS, 2014, p. 93)¹⁸

¹⁸Tradução minha do original, em inglês: “What Jaffe had spotted was that none of the six stories on page one that day had a traditional 5 W’s lead paragraph. All were important stories: about a sinking economy and plans to improve it (four of them), about [...] politics, about hunger in North Korea. But instead of just reporting what happened yesterday—though there was a fair amount of that, too—these stories considered; they characterized; they investigated; they measured effects and looked behind the scenes.” (STEPHENS, 2014, p. 93)

Quando os críticos atacam um jornal como o *Washington Post* por publicar edições como a de 6 de março de 2009, o que eles estão criticando, na verdade, é um jornalismo que se nega a “venerar os fatos”, pois, para “fazer considerações”, “descrever”, “investigar”, “avaliar efeitos” e “considerar os bastidores”, é preciso *interpretar* o mundo e, conseqüentemente, *assumir uma posição* diante dele, em vez de simplesmente despachar notícias presumidamente imparciais. O jornalista que faz isso é mais intelectual do que um mero reproduzidor de relatos. Essa não é necessariamente uma novidade; nos EUA, a *Fox News* assumiu uma posição de direita, enquanto a NBC assumiu uma posição de esquerda, cada uma ocupando uma posição naquele “ecossistema” jornalístico (STEPHENS, 2014).

Interpretação é, assim, a palavra-chave, um conceito que o autor define como “o ato de propor um sentido, uma explicação ou um significado” (STEPHENS, 2014, p. 94)¹⁹, ao qual os jornalistas, normalmente, preferem dar o nome de *análise*, por soar como uma prática menos subjetiva. Apesar de o termo não ser tido como positivo pela comunidade jornalística, a interpretação vem sendo uma tendência nos anos recentes e, segundo o autor, isso está acontecendo porque as convencionais estratégias de objetivação do jornalismo não podem competir com a internet:

[...] agora que o “quem”, o “quê”, o “quando” e o “onde” tiveram sua importância reduzida pela superexposição na Internet, o “por quê” ganhou valor. É uma pergunta que requer reflexão. Às vezes, requer especialização. No entanto, ela fornece um elemento frequentemente ausente no jornalismo tradicional: uma explicação. Quando aplicada às fontes, discordando ou não, o “por quê” permite que os jornalistas vão além de um simples relatório stenográfico de quem está afirmando o quê. Isso lhes permite avançar em direção a entendimentos mais profundos. (STEPHENS, 2014, p. 104)²⁰

Informações factuais, dessa forma, são hoje uma *commodity* (CARR, 2012 apud STEPHENS, 2014), ou seja, uma categoria padronizada de mercadoria, de baixo valor agregado e de distribuição barata — ou, no caso da internet, gratuita —, uma definição que dialoga com a lógica de produção para o mercado que acompanha o

¹⁹Tradução minha do original, em inglês: “the act of coming up with a meaning, an explanation, or a significance” (STEPHENS, 2014, p. 94)

²⁰Tradução minha do original, em inglês: “[...] now that ‘who,’ ‘what,’ ‘when,’ and ‘where’ have been cheapened by overexposure on the Internet, ‘why’ has gained value. It requires thought. It sometimes requires expertise. Yet it provides an element often missing in traditional journalism: an explanation. When applied to sources, disagreeing or otherwise, the ‘why’ enables journalists to get beyond a simple stenographic report of who is asserting what. It enables them to move toward deeper understandings. (STEPHENS, 2014, p. 104)

jornalismo desde o princípio. Isso se dá por uma série de motivos, sendo o primeiro deles a própria facilidade de se fazer notícias hoje em dia: como é fácil fazer, há muita gente fazendo, o que diminui o preço da notícia como produto final.

Em segundo lugar, por uma razão cujo reconhecimento pode ser bastante desconfortável para a comunidade jornalística: uma lacuna no processo de obter informação está sendo preenchida por não-jornalistas, seja por outros tipos de profissionais ou por pessoas completamente leigas no assunto. O amplo acesso à tecnologia é uma das razões para isso: não são mais necessários aparatos dispendiosos para captar e transmitir informação, basta ter um *smartphone* (um dos 240 milhões disponíveis no Brasil) e acesso à internet, preferencialmente móvel. Certamente nem todas as pessoas que cumprem tais requisitos terão competência técnica para fazer a melhor transmissão ou para selecionar os aspectos mais importantes da notícia com imparcialidade, como se espera de um jornalista, mas é inegável que essas pessoas podem transmitir com espontaneidade e rapidez o que estão testemunhando sem depender de um agente intermediador ou da máquina burocrática de um grande veículo de comunicação.

Exemplos dessas “amplas coberturas alternativas” por parte de não jornalistas ocorrem nas redes sociais o tempo todo. Um exemplo emblemático e razoavelmente recente foi a cobertura da prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2018. Nessa ocasião, o ex-presidente, que estava na sede do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista, deveria se entregar à Polícia Federal até as 17 horas do dia 6. Dada a importância do evento para a política brasileira, a mídia convencional cobria o evento em tempo real, com equipes atuando *in loco* e em estúdio. Demorou, contudo, para que houvesse novos desdobramentos na situação — o ex-presidente só viria a se entregar, de fato, no dia seguinte —, o que forçou as equipes de jornalismo a buscar alternativas para preencher o noticiário: tomadas aéreas feitas por helicópteros e comentaristas políticos sendo entrevistados em estúdio foram alguns desses artifícios. Enquanto isso, outros agentes (não jornalistas) cobriam os mesmos eventos de outra perspectiva: do meio da multidão, por meio de transmissões ao vivo por celular, falando com as pessoas amotinadas ao redor do sindicato e participando da ação em si. Esses outros agentes conferiram visibilidade ao acontecimento por uma perspectiva mais precária, dada à falta de recursos em comparação às grandes emissoras, mas tão instantânea quanto (ou mais). Quando a cobertura convencional se tornava enfadonha, pela repetição das mesmas imagens, a cobertura na rua mostrava a perspectiva do povo. Além disso,

enquanto os jornalistas convencionais conduziam a cobertura com a pretensão de isenção, esses outros agentes (não limitados pela imparcialidade que se espera do jornalismo) muitas vezes assumiam uma posição, a favor ou contra a prisão do ex-presidente. Todas essas questões fizeram dessa cobertura secundária uma cobertura diferente em relação àquela tradicional, disponibilizada pelas grandes emissoras, mas essa diferença não fez com que a cobertura secundária deixasse de cumprir um papel social análogo ao do jornalismo tradicional, informando o que estava acontecendo naquele local e naquele momento.

Essa primeira das razões que tornam a informação uma *commodity* — não-jornalistas cumprindo a função social de informar — pode ser categorizada como uma mudança tecnológica, e também como uma mudança cultural da sociedade como um todo, mas há outra razão, também de premência tecnológica, que é endógena ao próprio jornalismo: o surgimento do jornalismo automatizado.

2.3 O JORNALISMO AUTOMATIZADO

Corinna Underwood, articulista para a Emerj — empresa de pesquisa de mercado voltada aos avanços na área de inteligência artificial (I.A.) —, defende que tudo o que puder ser automatizado será automatizado, e que o jornalismo não é uma exceção. A esse tipo de jornalismo tem-se dado o nome de jornalismo automatizado (quando a prática jornalística é conduzida total ou parcialmente por máquinas, no caso, *softwares* redatores de texto), ou jornalismo aumentado (*aumengted*, no inglês, o mesmo termo que se usa para falar sobre realidade aumentada), ou mesmo jornalismo robotizado. Um dos exemplos que a autora apresenta em seu artigo é uma experiência do *Washington Post*:

O [Washington] Post vem experimentando a redação automatizada de notícias [...] usando o software inteligente Heliograf. O bot [robô] debutou no verão de 2016 com a cobertura dos Jogos Olímpicos do Rio. O Heliograf montou as notícias analisando dados sobre os jogos conforme eles se tornavam disponíveis.

Essas informações eram então correspondidas a frases relevantes num modelo padrão de notícia e a máquina adicionava as informações para criar uma narrativa que pudesse ser publicada em diferentes plataformas. O software também pode alertar jornalistas sobre qualquer anomalia encontrada nos dados. Isso significa que, durante as Olimpíadas, o Heliograf conseguiu acompanhar as informações relacionadas às pontuações e contagens de

medalhas em tempo real, liberando os jornalistas para que eles pudessem trabalhar na criação de outros conteúdos. (UNDERWOOD, 2019)²¹

Underwood cita também um *case* de sucesso do *Yahoo! Sports* — site de notícias esportivas do portal Yahoo! —, também baseado na experimentação com conteúdo automatizado, por meio do qual mais de 70 milhões de informes e recapitulações de partidas, todos únicos, foram gerados para seus usuários (YAHOO!, 2019).

O Yahoo! alega que, ao gerar conteúdo (artigos, informes, e-mails) com dados de times esportivos específicos [...], é possível matar dois coelhos com uma cajadada só:

Primeiro, a empresa atrai leitores para sessões mais longas com conteúdo rico e personalizado (com base em dados esportivos).

Segundo, os anunciantes procuram ansiosamente material atraente, e estão dispostos a gastar mais com anúncios que terão mais exposição, durante mais tempo, com mais usuários. (UNDERWOOD, 2019)²²

Ambos os casos são exemplos de *softwares* automáticos de geração de texto produzindo informação sem a interferência de um ser humano. No primeiro caso, o *bot* se baseia num *template*, um modelo padrão de notícia jornalística, que diz quais elementos devem ser posicionados em cada ponto do texto, para emular a redação de uma notícia. Como as notícias são padronizadas e, como tal, não precisam ter muita variação, as informações sobre as partidas podem ser alimentadas diretamente a partir de um *ranking*, gerando um texto pronto para veiculação em massa — uma característica essencial do jornalismo desde a invenção da prensa de Gutenberg. No segundo caso, contudo, a comunicação deixa de ser de massa, uma vez que cada um dos 70 milhões de textos gerados é único, formatado a partir das preferências de cada leitor individual (e acompanhado dos conteúdos publicitários respectivos), o que pode implicar uma mudança na própria definição de jornalismo.

²¹Tradução minha do original, em inglês: “The Post has been experimenting with automated news writing [...] using Heliograf smart software. The bot made its debut in the Summer of 2016 with coverage of the Rio Olympic Games. Heliograf put together the news story by analyzing data about the games as it emerged. / This information is then matched to relevant phrases in a story template and the machine adds the information to create a narrative which could be published across different platforms. The software can also alert journalists of any anomalies it finds in the data. This meant that during the Olympics, Heliograf was able to keep up with information relating to scores and medal counts in real time, freeing up journalists so they could work on creating other content.” (UNDERWOOD, 2019)

²²Tradução minha do original, em inglês: “Yahoo! claims that by generating content (articles, reports, emails) with data from specific sports teams (or fantasy sports teams) it is able to kill two birds with one stone: / First, the company draws in readers for longer sessions with customized, rich content (based on sports data). / Second, advertisers eagerly look for engaging material, and are willing to spend more on ads that will gain more exposure for more time with more users.” (UNDERWOOD, 2019)

Além das notícias esportivas, existem exemplos semelhantes aos dois casos na área de finanças, em que também ocorre a geração tanto de notícias próprias para veiculação em massa quanto de informes individuais, redigidos para cada leitor, ambos sem a interferência de redatores humanos. De acordo com Peiser (2019), um terço do conteúdo publicado pela Bloomberg News — agência de notícias especializada no mercado financeiro — faz uso de algum tipo de tecnologia de automação, especialmente por meio de um software chamado Cyborg, que auxilia os repórteres na produção de milhares de textos sobre os desempenhos financeiros de empresas. Na corrida contra o tempo, tecnologias desse tipo representam uma importante vantagem competitiva.

O programa é capaz de dissecar um relatório financeiro no momento em que ele aparece, publicando imediatamente uma notícia que inclui os fatos e números mais pertinentes. E, diferentemente dos repórteres de negócios, que acham uma chatice trabalhar nesse tipo de tarefa, ele o faz sem reclamar. Incansável e preciso, o Cyborg ajuda a Bloomberg em sua corrida contra a Reuters, sua principal rival no campo do jornalismo financeiro empresarial de alta velocidade, além de oferecer uma chance de lutar contra um participante mais recente na corrida pela informação, os fundos multimercado [*hedge funds*], que usam inteligência artificial para oferecer novos fatos a seus clientes. (PEISER, 2019)²³

Essa é uma prática que vem se disseminando. Cada vez mais, jornais e empresas de comunicação ao redor do mundo estão passando a fazer uso de tecnologias análogas — a reportagem de Peiser menciona, por exemplo, a Forbes e o The Guardian da Austrália, além do próprio Washington Post (com a experiência bem-sucedida nas Olimpíadas) e a tradicional agência internacional de notícias Associated Press (A.P.), que aumentou de 300 para 3.700 a quantidade de relatórios de rendimentos a partir de uma parceria com a empresa de tecnologia Automated Insights.

Vale notar, no entanto, que, ao menos por ora, a ênfase incide sobre reportagens esportivas e financeiras, majoritariamente baseadas em números, ou seja, dados quantitativos, o que facilita o processo de automação. Além disso, defende-se também que o intuito não é substituir totalmente a mão de obra jornalística por serviços

²³Tradução minha do original, em inglês: “The program can dissect a financial report the moment it appears and spit out an immediate news story that includes the most pertinent facts and figures. And unlike business reporters, who find working on that kind of thing a snooze, it does so without complaint. / Untiring and accurate, Cyborg helps Bloomberg in its race against Reuters, its main rival in the field of quick-twitch business financial journalism, as well as giving it a fighting chance against a more recent player in the information race, hedge funds, which use artificial intelligence to serve their clients fresh facts.” (PEISER, 2019)

automatizados, mas possibilitar que essa mão de obra possa focar em atividades mais intelectuais, enquanto os softwares garimpam os dados.

À medida que o uso da inteligência artificial se tornou parte da caixa de ferramentas do setor, os executivos do jornalismo defendem que ela não é uma ameaça para os funcionários humanos. Em vez disso, a ideia é permitir que os jornalistas dediquem mais tempo ao trabalho substancial.

“O trabalho do jornalismo é criativo, depende de curiosidade, é voltado ao contar de histórias, a desenterrar informações e responsabilizar governos, é pensamento crítico, é julgamento — e é aí que queremos que nossos jornalistas gastem sua energia”, diz Lisa Gibbs, diretora de novas parcerias de notícias para a A.P. (PEISER, 2019)²⁴

Nesse sentido, Underwood concorda em sua análise, afirmando que:

Publicações que contratam equipes de pessoas para tarefas simples de busca de fatos ou checagem de veracidade (tarefas que geralmente são realizadas no exterior) provavelmente poderão “substituir” essas funções limitadas e repetitivas por um sistema que poderá vir a ser mais rápido e [...] mais viável financeiramente. A maioria dos outros trabalhos de uma publicação grande ou de uma redação jornalística será “incrementada” com recursos adicionais para reunir e gerenciar dados. (UNDERWOOD, 2019)²⁵

Não se trata, assim, de substituir uma função, mas de transformá-la, incluindo novos aparatos tecnológicos no processo de apuração e esperando uma nova atitude, bem como uma nova função, do repórter.

2.4 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE *FAKE NEWS*

O processo de “comoditização” da informação (por meio do qual a informação, como produto vendável, deixa de ser um bem raro e se torna um bem amplamente disponível, uma *commodity*) incorre em diversos fenômenos sociais observáveis na contemporaneidade. Um dos mais prementes e dignos de nota é o surgimento das

²⁴Tradução minha do original, em inglês: “As the use of artificial intelligence has become a part of the industry’s toolbox, journalism executives say it is not a threat to human employees. Rather, the idea is to allow journalists to spend more time on substantive work. / “The work of journalism is creative, it’s about curiosity, it’s about storytelling, it’s about digging and holding governments accountable, it’s critical thinking, it’s judgment — and that is where we want our journalists spending their energy,” said Lisa Gibbs, the director of news partnerships for The A.P.” (PEISER, 2019)

²⁵Tradução minha do original, em inglês: “Publications who hire teams of people for simple fact-finding or fact-checking tasks (jobs which are typically handled overseas) will likely be able to “replace” that limited, repetitive roles with a system that may be faster and [...] more cost effective. Most other jobs in at a large publication or in a newsroom will be “augmented” with additional capabilities to gather and manage data.” (UNDERWOOD, 2019)

chamadas *fake news*, ou, numa tradução direta do inglês, *notícias falsas*. Nos últimos anos, o termo vem ganhando ampla repercussão, não raro sendo utilizado sem a devida reflexão crítica.

Cotidianamente, o termo “*fake news*” vem sendo empregado simplesmente como sinônimo de “mentira”, termo que, por definição de dicionário, significa “afirmação que se opõe à verdade; informação enganosa ou controvertida” (MENTIRA, 2021). Todavia, é imperativo lembrar que, para que algo possa ser considerado uma notícia (que é um texto essencialmente jornalístico), é condição *sine qua non* que o seu conteúdo seja absolutamente verdadeiro, por uma imposição contratualista. Como vimos, essa é uma questão que dita o mercado do jornalismo (é a relação contratual implícita — o pacto coletivo — de confiabilidade que sustenta o hábito de se pagar pela transferência da informação jornalística, como um produto que passa de um cedente a um adquirente; ver seção 1.2) e a recepção dos textos jornalísticos por parte de seus consumidores (que é igualmente baseada num contrato cognitivo, na expectativa que o leitor tem de que o conteúdo seja verdadeiro pelo simples fato de estar num meio jornalístico). É isso que, automática e tradicionalmente, a sociedade espera do jornalismo.

Assim, o termo *fake news* denota uma condição paradoxal por natureza: é impossível que uma notícia seja falsa, pois, jornalisticamente, se é *fake* (falsa), não pode ser *news* (notícia); e se é *news*, não pode ser *fake*.

Na contemporaneidade, no entanto, podem ocorrer algumas complicações. Em primeiro lugar, a *comoditização* da informação e o irrestrito acesso às tecnologias de comunicação fazem com que os jornalistas concorram com diversos outros agentes (não-jornalistas) no processo de comunicação. Assim, há uma profusão de agentes gerando conteúdo (que pode ser de qualidade, ou não) e também replicando informação (que pode ser verdadeira, ou não). Esses outros agentes, eventualmente, podem se apropriar da formatação jornalística para dar a determinados conteúdos a roupagem de notícias, ou a determinados veículos de comunicação a roupagem de veículos jornalísticos. Retomando a máxima de Marshall McLuhan, *o meio é a mensagem*, ou seja, ao ler essas “notícias” num meio que se pareça jornalístico e formatadas na típica estrutura de uma notícia real, o leitor pode ser condicionado a atribuir a esses textos específicos o mesmo contrato cognitivo que atribuiria às notícias autênticas publicadas num veículo noticioso crível e acima de qualquer suspeita.

Assim, as *fake news* devem ser definidas pela violação no contrato cognitivo. Em vez de ser utilizado simplesmente como sinônimo de mentira, o termo deve ser reservado para contextos específicos em que ocorre uma violação deliberada do contrato cognitivo que se dá no campo da forma: uma informação falsa é *formatada* como notícia (para ter a *aparência* de notícia e, portanto, *ser lida* como notícia) — sendo que a notícia, pelo simples fato de ser compreendida na condição de notícia, carrega em sua essência o contrato cognitivo de representação da verdade. Para ser *fake news*, o leitor desavisado deve ser levado a crer que, do outro lado do texto, na outra ponta do processo comunicacional, há um jornalista (porque todo o labor jornalístico se baseia na assunção de que jornalistas têm credibilidade automática, o que significa dizer que jornalistas estão terminantemente proibidos de mentir).

Dessa forma, se um determinado conteúdo se opõe à verdade mas foi produzido por um indivíduo que não ocupa a função social de jornalista, e especialmente se não está formatado como “notícia”, tal conteúdo não deve ser definido como *fake news*, mesmo se for comprovadamente uma informação enganosa. Pode ser definido como mentira simplesmente, mas não como *fake news*, pois um indivíduo não-jornalista não tem com o seu leitor um contrato cognitivo implícito que pressuponha a representação da verdade.

Naturalmente, há duas ressalvas a se fazer.

A primeira, que ainda será bastante discutida no decorrer desta tese, é a inconstância da verdade absoluta e as diversas maneiras com que o discurso pode “dobrar” essa verdade. Um exemplo clássico é um comercial do jornal Folha de S. Paulo, dirigido por Washington Olivetto e veiculado originalmente em 1987, ainda disponível *online* pela plataforma de *streaming* YouTube. Nesse comercial, uma série de premissas positivas é elencada conforme um movimento de *zoom-out* revela lentamente um retrato. O narrador diz:

Este homem pegou uma nação destruída, recuperou sua economia e devolveu o orgulho ao seu povo. Em seus quatro primeiros anos de governo, o número de desempregados caiu de 6 milhões para 900 mil pessoas. Este homem fez o produto interno bruto crescer 102% e a renda per capita dobrar. Aumentou o lucro das empresas de 105 milhões para 5 bilhões de marcos e reduziu a hiperinflação a no máximo 25% ao ano. Este homem adorava música e pintura, e, quando jovem, imaginava seguir a carreira artística. (OLIVETTO, 1987)

Revela-se, então, a imagem de Adolf Hitler, líder do Partido Nazista e, historicamente, o grande responsável pelo Holocausto que levou 6 milhões de pessoas à morte nos campos de concentração da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. A narração do comercial continua: “É possível contar um monte de mentiras dizendo só a verdade. Por isso é preciso tomar muito cuidado com a informação e o jornal que você recebe.” (OLIVETTO, 1987) A intenção é bastante explícita: o discurso jornalístico pode escolher ressaltar determinados aspectos sobre algo ou alguém (neste caso, somente positivos), levando o leitor a uma determinada conclusão que pode estar longe da verdade.

Em casos como esse, neste contexto de *fake news*, o que é absolutamente importante notar é o fato de não ter havido, na narração, nenhuma mentira propriamente dita; todas as afirmações isoladas são verdadeiras, ainda que, em conjunto, elas levem a uma metanarrativa (uma “moral da história”, por assim dizer) no mínimo dúbia e questionável. Essa é uma condição linguística intrínseca ao próprio discurso — que é moldável pelas intenções de quem o produz — e, ainda que seja uma discussão importante, trata-se de uma questão tão antiga quanto a própria linguagem, muito anterior ao surgimento do termo *fake news*.

O segundo ponto importante a se destacar é a cacofonia da comunicação contemporânea, que pode tornar difícil identificar os reais emissores de dado conteúdo. Considerando-se que não raramente o uso das *fake news* se dá de maneira instrumentalista, essa é uma condição que, infelizmente, pode contribuir para o aumento no nível geral de desconfiança por parte da população em relação ao jornalismo como um todo, o que só pode ser rebatido com *jornalismo de verdade*: crível, inteligente, responsável e de idoneidade ilibada, inclusive para checar se os conteúdos produzidos por outros agentes não-jornalistas são verdadeiros ou se são *fake news* — incorrendo num outro fenômeno contemporâneo: a emergência das agências de checagem de fatos (*fact-checking*).

Vale ressaltar, também, que esta é uma discussão separada das questões que envolvem o jornalismo automatizado, expostas anteriormente. *Fake news* podem ser disparadas por *bots* automáticos, mas essa é uma questão de distribuição, e não de produção. Isso significa dizer que uma notícia produzida por inteligência artificial (como vimos na seção 2.3), se verdadeira, não é menos notícia do que uma notícia produzida por um ser humano, pois não há qualquer alteração no contrato cognitivo — para o leitor, não faz diferença se o texto foi escrito por um ser humano ou não, desde

quer seja verdadeiro. Na verdade, é bastante plausível que as notícias produzidas por inteligências artificiais sejam até mais confiáveis (em termos de *fake news*) do que aquelas produzidas por redatores humanos, uma vez que elas dependem de bancos de dados objetivos e, uma vez criados os *templates* que servirão de base para a sua redação, há pouco espaço para interferência ideológica no discurso da notícia, em comparação às interferências ideológicas intrínsecas ao processo de redação de um redator humano (mas essa é uma discussão a ser explorada em outros contextos, em outras oportunidades).

2.5 TENDÊNCIA: A EMERGÊNCIA DA INTERPRETAÇÃO

Enquanto no passado a informação objetiva era rara e, portanto, podia ser vendida por cifras representativas, hoje ela está disponível abundantemente na internet, acessível de forma rápida e fácil, o que faz com que as notícias, como produtos, percam o seu valor essencial. Além disso, nas redações, algumas das atividades mais “mecânicas” da produção de notícias estão sendo desempenhadas por *bots*, em vez de repórteres humanos. Assim, a *informação* — a notícia, que era o objetivo primordial daquele velho jornalista tradicional — precisa ser substituída por outra coisa: a interpretação.

O que está em discussão aqui é o posicionamento (ou o reposicionamento) do jornalista como intelectual — em vez de um simples membro secundário da *intelligentsia* (ver capítulo 1). Stephens (2014) defende que, frente à internet, mais e mais jornalistas deverão exercer a função de intelectuais, em vez de simplesmente reproduzir citações e construir lides, um trabalho braçal, mecânico, que não demandará necessariamente um jornalista (vide as demissões em massa nas redações). Em vez de buscar *scoops*, ou furos jornalísticos (as notícias exclusivas), esses jornalistas buscarão conceber *intellectual scoops* (CARR, 2012 apud STEPHENS, 2014): furos intelectuais, ideias originais baseadas nos acontecimentos recentes. A pergunta é: jornalistas e docentes de jornalismo estão preparados para isso?

Atualmente, a maioria das notícias se espalha mais ou menos tão logo elas acontecem. Conseqüentemente, a indústria do jornalismo deve se transformar numa indústria de ideias.

No entanto, muitos repórteres tradicionais [...] passaram muito tempo buscando e redigindo “apenas os fatos” para facilmente começar a transformar esses fatos em ideias. Alguns de seus editores passaram muito tempo resistindo à invasão de qualquer coisa que não fosse cuidadosamente obtida a partir de fontes, qualquer coisa que pudesse sequer ser considerada como não objetiva, para acolher assim tão facilmente essas ideias [...]. De fato, à medida que os empregos desaparecem e as lições de uma vida inteira dedicada ao jornalismo perdem valor, alguns jornalistas tradicionais estão muito ocupados chorando pelas notícias perdidas para fazer muito mais do que se perguntar se talvez eles deveriam aprender HTML ou a ler diante das câmeras. (STEPHENS, 2014, p. 165)²⁶

Retomando a premissa inicial deste capítulo (o questionamento sobre qual é o futuro do jornalismo), essa é uma discussão que deve nortear a academia, um espaço que, em vez de reagir ao mercado, deve (ou deveria) ser vanguarda. Nate Silver, estatístico e jornalista estadunidense, amplamente conhecido por suas previsões bem-sucedidas das eleições presidenciais de 2008 e 2012, discorreu a respeito disso num discurso de formatura na Universidade de Columbia (*Columbia University*), nos EUA, em 2011:

Uma das coisas que distingue... o “novo jornalismo” de algumas de suas formas mais tradicionais é que o leitor realmente estará procurando análise, significado, contexto, argumento. A menos que você encontre informações realmente novas e exclusivas — é ótimo conseguir um furo, mas isso não acontece com muita frequência — não basta apenas apresentar as informações palavra por palavra...

O leitor solicitará que você desenvolva uma hipótese, avalie as evidências e chegue a alguma conclusão... O *bom* jornalismo sempre fez isso — mas agora isso precisa ser feito de forma mais explícita. (SILVER, 2011 apud STEPHENS, 2014, p. 108)²⁷

Os autores defendem, assim, que o jornalista do futuro, enquanto narrador, não será limitado pelas mesmas estratégias de objetivação atualmente em vigor — as quais funcionam como um “torniquete tranquilizador”, para usar a terminologia de Barthes

²⁶Tradução minha do original, em inglês: “Most news is now spilled more or less as soon as it happens. The journalism business must consequently become an idea business. / However, many traditional reporters [...] have spent too long pursuing and writing ‘just the facts’ to easily begin fashioning those facts into ideas. Some of their editors have spent too long resisting the encroachment of anything that is not carefully sourced, that might be perceived as less than objective, to easily welcome such ideas [...]. Indeed, as jobs flee and the lessons of a lifetime in journalism are being devalued, some traditional journalists today are too busy crying over spilled news to do much more than wonder if perhaps they ought to master HTML or learn how to read on camera. (STEPHENS, 2014, p. 165)”

²⁷Tradução minha do original, em inglês: “One of the things that distinguishes... ‘new journalism’ from some of its more traditional forms is that the reader is really going to be looking for analysis, meaning, context, argument. Unless you come across some really fresh and proprietary information—it’s great to get a scoop but it won’t happen very often—it’s not enough just to present the information verbatim... / The reader is going to be asking you to develop a hypothesis, weigh the evidence, and come to some conclusion about it... Good journalism has always done this—but now it needs to be done more explicitly.” (SILVER, 2011 apud STEPHENS, 2014, p. 108)

(1970). Em vez disso, esse jornalista abraçará abertamente a interpretação, cumprindo uma nova função social que vai além de simplesmente informar.

2.6 ROADMAP: PROPÓSITOS E HABILIDADES DO NOVO JORNALISTA

De acordo com Stephens (2014), coletar e transmitir fatos (a missão primordial do jornalismo convencional) e *interpretar* esses fatos (a missão do jornalismo do futuro) são coisas bastante diferentes. Segundo o autor, os propósitos desse novo tipo de jornalismo (e, conseqüentemente, do novo jornalista) podem ser resumidos em alguns princípios, ou habilidades²⁸, como segue:

- (1) *making facts “sensible”*: o jornalista deve ser capaz de tornar os fatos “sensíveis”, apreciáveis, possíveis de ser interiorizados pelo leitor;
- (2) *revealing hidden truths*: o jornalista deve ser capaz de revelar verdades ocultas;
- (3) *providing perspective & expanding views of the world*: o jornalista deve ser capaz de prover perspectiva(s) e expandir visões de mundo;
- (4): *expressing what the public is feeling*: o jornalista deve ser capaz de expressar o que o público está sentindo;
- (5) *looking for larger principles*: o jornalista deve ser capaz de buscar princípios mais amplos.

²⁸O desenvolvimento de habilidades é parte fundamental do que se costuma chamar de pedagogia das competências. Por esse termo se entende aquela pedagogia baseada não no ensino e na aprendizagem de um corpo de determinados conteúdos considerados pertinentes para cada componente curricular (o *conhecimento* por si só, não raro “compartimentalizado”), mas em situações concretas, em ambientes de aprendizagem significativa que demandem a aplicação desse conteúdo/conhecimento. É por meio desse processo que são desenvolvidas as *habilidades* necessárias para resolver determinado problema e também as *atitudes* (os valores inerentes ao fazer). Há tanto aspectos positivos quanto negativos, amplamente discutidos (e por vezes criticados): se de um lado se pode defender o ensino por competências como um caminho para a autonomia, por outro lado corre-se o risco de resumir essa autonomia à simples adaptação frente às mudanças impostas pelo mercado de trabalho; se de um lado há mais ênfase na interdisciplinaridade — neste caso em particular, perceptível pelo Jornalismo que se apropria de conceitos de outras áreas do conhecimento —, bem como na experiência concreta dos educandos, por outro lado corre-se o risco (instrumentalista) de ofuscamento dos aspectos sociais do processo educativo (RAMOS, 2001). Ambos os aspectos devem ser igualmente considerados. O objetivo desta tese não é necessariamente defender (ou tampouco criticar) a pedagogia das competências, ainda que as possíveis aplicações deste estudo estejam a ela alinhadas.

Em relação ao primeiro tópico (tornar os fatos “sensíveis”), deve-se tomar um cuidado especial com a tradução do termo “sensível”, que o próprio autor destaca por meio de aspas. Em português, o dicionário Michaelis atribui 15 acepções para o termo, das quais se destacam duas: “Capaz de ser percebido pelos sentidos; que impressiona os sentidos; perceptível” e “Que se faz sentir; que causa impressão” (SENSÍVEL, 2019). A ideia é, portanto, apresentar os fatos de modo que eles possam afetar a sensibilidade do leitor — não muito diferente do que um professor deve fazer em sala de aula, para criar um ambiente de aprendizagem significativa. Não basta, portanto, *informar* o que aconteceu — afinal isso é muito básico e supostamente já existe muita gente fazendo isso gratuitamente na internet —, mas “digerir” essa informação e rerepresentá-la de modo que o leitor presumido possa compreendê-la e interiorizá-la.

Desenvolver a capacidade de síntese é essencial para cumprir esse primeiro propósito, provendo um *insight* (ou seja, um repentino entendimento aprofundando sobre algo) por meio de uma exposição concisa, eventualmente pelo uso de máximas — “a conclusão de um entimema sem a premissa” (STEPHENS, 2014, p. 152)²⁹ —, de modo a sintetizar o(s) sentido(s) de um fato. Além da concisão, as escolhas estilísticas são particularmente importantes para garantir que os fatos sejam “sensíveis”:

[...] não haverá muito espaço para uma escrita que não seja vívida e não vá direto ao ponto. O jornalismo de sabedoria [termo cunhado pelo autor para se referir a esse novo tipo de jornalismo] se beneficia de um trabalho que seja tanto estética quanto intelectualmente agradável. (STEPHENS, 2014, p. 168)³⁰

O segundo tópico (revelar verdades ocultas, escondidas) diz respeito à profundidade da cobertura, que deve ir além da reprodução de citações e das respostas às perguntas básicas do *lide* jornalístico. Frequentemente, cumprir essa função exige o chamado jornalismo de imersão, ou seja, a cobertura de campo, com observação participante, *in loco*, junto às pessoas que estão vivendo o fato em si.

O terceiro tópico aglutina duas daquelas proposições de Stephens: prover perspectiva(s) e expandir visões de mundo. Isso se dá por meio da reportagem que ultrapassa o simples recontar de fatos, assumindo uma perspectiva crítica, o que

²⁹Tradução minha do original, em inglês: “the conclusion of an enthymeme without the premise” (STEPHENS, 2014, p. 152)

³⁰Tradução minha do original, em inglês: “[...] there won’t be much room for writing that is not lively and to the point. Wisdom journalism benefits from work that is aesthetically as well as intellectually pleasing.” (STEPHENS, 2014, p. 168)

frequentemente exige posicionamento explícito e qualitativo a respeito dos fatos, qualidades essas que o jornalismo convencional ainda percebe como negativas, e que o ensino de jornalismo (igualmente tradicional) tenta ignorar.

O quarto tópico, ao incluir que o jornalismo deve se relacionar diretamente com a opinião pública, registrando-a e esclarecendo-a, reforça a função social do jornalista, que tem a própria sociedade (e idealmente *ninguém* além dela) como seu cliente final. Em momentos de dúvida, essa pode ser uma estratégia particularmente importante para definir o que é ou não jornalismo.

O quinto tópico diz respeito à busca de “temas morais” (STEPHENS, 2014, p. 163)³¹ nos eventos contemporâneos, as metanarrativas — para usar o termo utilizado por Motta (2005), em sua metodologia de Análise Pragmática da Narrativa Jornalística — ou seja, a “moral” por trás de cada história. Para desempenhar tal função, o jornalista deve se distanciar do fato em si (a notícia) e analisar o que ela representa para o *Zeitgeist*, ou seja, o “espírito do tempo”, o clima intelectual de uma sociedade em dado período, compreendendo que nenhum fato ocorre de forma isolada, mas sempre inserido no contexto moral mais amplo. É esse fundo moral que o jornalista deve ter em mente, ao tecer sua interpretação, jamais o fato isolado em si — que é um *sintoma*, não a *doença*.

Histórias são mecanismos de aculturação. É fácil identificar essas questões em fábulas para crianças, porém ligeiramente mais nebuloso em histórias consumidas por adultos, como as notícias de jornal. Muitas vezes, a forma como se fala a respeito de um ou outro personagem numa notícia de jornal — por exemplo, construindo sua representação como uma vítima ou como um vilão — pode mudar a conclusão à qual o leitor chega a partir de sua leitura. Mesmo nas narrativas em que tal divisão não é suficientemente clara, o simples ato de elencar um acontecimento como adequado para ser uma notícia pode dizer bastante sobre o seio sociocultural em que a narrativa foi concebida, uma vez que só se considera notícia aquilo que foge do cotidiano logo, por oposição e contraste, pode-se dizer o que aquele grupo social considera típico ou não. (PROFETA, Guilherme, 2017, p. 135)

Assim, em resumo, tem-se um jornalista resumindo os fatos importantes do dia, garantindo por meio de suas escolhas estéticas e estilísticas que esses fatos sejam apreciáveis ao leitor, que façam sentido para ele. Por meio de reportagem em profundidade, de imersão se necessário, esse jornalista faz o possível para romper a superfície, avaliando diferentes pontos de vista sobre aqueles fatos e buscando refletir sobre — ou mesmo esclarecer — a opinião pública sobre os fatos. O objetivo é chegar,

³¹Tradução minha do original, em inglês: “moral themes” (STEPHENS, 2014, p. 163)

por fim, a conexões mais amplas entre os fatos e o que eles representam para a sociedade como um todo, avançando do micro para o macro.

O autor fornece um exemplo de tudo isso acontecendo na prática, em duas situações diferentes numa organização jornalística hipotética:

A cada dia, as organizações jornalísticas iriam [...] alocar pelo menos um desses jornalistas interpretativos, com a especialidade apropriada, a cada um dos principais acontecimentos do dia — da mesma forma que hoje as organizações noticiosas alocam um repórter a cada uma dessas notícias. Se duas pessoas forem baleadas no centro da cidade, um especialista em justiça criminal da equipe, em vez de (ou além de) comparecer no local, pode usar estatísticas para examinar se o centro da cidade está se tornando mais ou menos perigoso.

O mesmo vale para as notícias internacionais. Se o primeiro-ministro israelense acabou de dizer algo significativo para o processo de paz, uma organização jornalística não iria querer perder muito espaço transcrevendo suas palavras, que logo estariam amplamente disponíveis. Em vez disso, ela garantiria que fosse dado espaço a alguém familiarizado com a história das negociações de paz no Oriente Médio, para avaliar essa declaração e o estado do processo de paz. (STEPHENS, 2014, p. 179)³²

Para fins didáticos, as habilidades elencadas anteriormente foram condensadas na tabela a seguir, a partir da interpretação³³ deste autor sobre Stephens (2014). Espera-se que essa tabela possa direcionar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de novos jornalistas, que serão abordados nos capítulos subsequentes.

³²Tradução minha do original, em inglês: “Each day journalism organizations would [...] assign at least one such interpretive journalist, with the appropriate specialty, to each of the major developments of the day—in the same way news organizations now assign a reporter to each of those news stories. If two people have been shot downtown, a criminal justice specialist on staff, instead of or in addition to just showing up at the scene, might use statistics to examine whether downtown has been growing more or less dangerous. / The same goes for international stories. If the Israeli prime minister has just said something significant for the peace process, a journalism organization would not want to waste much space transcribing his by then widely available words. It instead would make sure someone conversant with the history of Mideast peace negotiations is giving space to evaluate that statement and the state of the peace process. (STEPHENS, 2014, p. 179)”

³³Qualquer inadequação em relação ao material original é fruto desta própria adaptação.

Síntese das habilidades necessárias aos jornalistas do futuro, interpretação a partir de Stephens (2014)

	Habilidade(s)	Detalhamento da habilidade
1	Tornar os fatos apreciáveis	- Prover <i>insight</i> : resumir a essência de um fato complexo de forma concisa, eventualmente por meio de máximas; - fazer uso da subjetivação para potencializar a objetivação; - uma questão estética (de estilo).
2	Revelar verdades ocultas	- Sair da superfície do fato, abordando o que de outra forma seria ignorado; - jornalismo de imersão; - abordagem etnográfica.
3	Prover perspectiva(s) & expandir visões de mundo	- <i>Avaliar</i> uma situação de diferentes pontos de vista; - criticar, prover juízo(s) de valor (não somente o seu, mas outros possíveis diante de um mesmo fato, por meio de reportagem); - pressupõe, muitas vezes, que se assuma explicitamente um ponto de vista.
4	Expressar o sentimento público	- “Traduzir” a opinião (ou as opiniões conflitantes) do público leitor sobre um determinado fato, conferindo voz a essas opiniões na comunicação de massa.
5	Buscar princípios mais amplos	- Criar conexões entre o fato e a metanarrativa social (o “tema moral”, o que o fato diz sobre a sociedade); - o fato (a notícia) é micro, a metanarrativa é macro, e é para isso que o jornalista deve se atentar.

FONTE: Elaboração própria, a partir de Stephens (2014)

2.7 O JORNALISMO DO FUTURO COMO INÉDITO VIÁVEL

Considerou-se, no início deste capítulo, que os docentes, devem, na medida do possível, ser *profetas* de suas respectivas áreas, capazes de prever as mudanças que estão por vir para ensinar conteúdos e condutas que ainda não existem ou ainda não estão em uso (neste caso, aplicáveis ao jornalismo). Há, contudo, de se incluir uma ressalva: o teor profético (no sentido exclusivo de predição, de dom da vidência³⁴)

³⁴...e não necessariamente no sentido freiriano de profetismo, que, como explicam Ghiggi e Kavaya (2019), está associado à resistência e à rebeldia, a estar “atento aos sinais para compreender antigas e

funciona como uma provocação, mas há de se desconsiderar o aspecto mágico, divino ou messiânico da profecia. Não se trata de mera adivinhação, nesse sentido.

Em primeiro lugar, essa “aposta” ou “previsão” de como será o jornalismo do futuro não quer dizer que esse novo jornalismo, mais interpretativo e ocasionalmente até mesmo mais partidário (que, em grande parte, imita um jornalismo antigo), já não esteja sendo praticado no tempo presente — o próprio Stephens (2014) menciona em específico uma página do *Washington Post* de 6 de março de 2009, que, em suas palavras, incluía reportagens que fizeram considerações (*considered*), descreveram/caracterizaram (*characterized*), investigaram (*investigated*), avaliaram/mensuraram os efeitos (*measured effects*) e consideraram os bastidores (*looked behind the scenes*), características de uma conduta de reportagem e de um estilo textual que excedem as expectativas mínimas acerca do jornalismo factual que se faz no presente, que simplesmente reporta acontecimentos.

O que se quer dizer, então, em vez de se afirmar categoricamente que esse novo jornalismo ainda não existe, é reforçar o fato de esse novo jornalismo ainda ser uma exceção, e não a regra, e defender que isso deve mudar. Assim, em segundo lugar, mais do que uma previsão, no sentido profético do termo, essa afirmação é uma defesa pelo que se acredita ser um formato mais adequado de jornalismo para o futuro. É o reconhecimento de uma potencialidade e também a invenção de um futuro possível a partir da interpretação que se faz do presente.

Esse tipo de conjectura (como será o jornalismo do futuro?) não só prevê o que está por vir, mas se configura como um movimento de criação ativa desse futuro — um futuro que não é estático, mas apenas uma possibilidade de transformação entre muitas outras possibilidades, portanto um *devir* (para empregar o termo deleuziano), ou uma possibilidade (mesmo que utópica) de se tornar alguma outra coisa, ainda não concluída, mas diferente daquela condição que caracteriza a condição presente.

Nas salas de aula de Jornalismo no Brasil e no mundo, esse movimento é compartilhado (ou ao menos se espera que seja) de forma idealista, até utópica, por professores e estudantes. No campo da Educação, esse movimento de criação ativa do futuro encontra respaldo no que Paulo Freire chamou de “inédito viável”, termo que apareceu pela primeira vez em sua obra na *Pedagogia do oprimido*.

novas opressões e possibilidades de libertação” (GHIGGI; KAVAYA, 2019), a conferir voz aos oprimidos.

Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire, ou Nita Freire, uma das maiores interlocutoras de Paulo Freire e também sua última esposa:

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado, do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois, devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. (FREIRE, A. M. A., 2019, p. 264)

Dessa forma, o jornalismo do futuro — desde que esteja sendo compreendido como uma condição positiva, como uma utopia a ser alcançada, como uma potencialidade para o que o jornalismo do presente pode *vir a ser* (já que o sinônimo de *devir*, devenir, aparece também nos escritos de Nita Freire) — é um inédito viável, com o qual docentes e estudantes podem ou devem sonhar coletivamente, e pelo qual podem ou devem lutar. É uma possibilidade de futuro para um campo do conhecimento, o *nosso* campo do conhecimento, que se constrói coletivamente, dentro de uma perspectiva ideológica: que mudanças nós, docentes e discentes, desejamos empregar em nosso campo e, conseqüentemente, na nossa sociedade?

Essa perspectiva coletiva e idealista, ancorada na utopia, também está presente na definição de Nita Freire:

Os **inéditos viáveis**, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induzem a criar um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática (FREIRE, A. M. A., 2019, p. 265).

Na perspectiva freiriana — ou freireana, para utilizar outra possibilidade de grafia do termo (que mais evidencia a participação de Nita Freire) —, os inéditos viáveis nascem a partir de *situações-limite*, que são “obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas” (FREIRE, A. M. A., 2019, p. 264) por meio das *ações editandas*, aquelas “que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos” (FREIRE, A. M. A., 2019, p. 264). Assim, a percepção de uma situação-limite, o fato de que, por várias razões, a informação (até então cara) se transformou numa *commodity*, evidencia a necessidade de criar uma nova

função social para o jornalismo: não mais informar, mas produzir sentido a partir da torrente de informações que configura a contemporaneidade. Como fazer isso, ou seja, como chegar nesse inédito viável, por meio de ações que podem ser colocadas em prática no cotidiano escolar, configura um conjunto de ações editandas.

O futuro, assim, não é compreendido como uma condição dada, aprisionada como uma única possibilidade determinista e cristalizada num tempo que ainda há de vir, ou mesmo em espaços privilegiados (não necessariamente o espaço que estamos ocupando neste momento), mas conquistada no presente, no cotidiano, no *hic et nunc*. O jornalismo do futuro é, também, o jornalismo do tempo presente, que, mesmo não sendo hegemônico, floresce nos espaços em que existe uma brecha — nas salas de aula de graduação em Jornalismo, por exemplo, desde que se permita que isso aconteça.

2.8 POR UM JORNALISMO ORIENTADO PARA A ALTERIDADE

Conceitualmente, a comunicação social e mais precisamente o jornalismo estão intimamente relacionados à temática da alteridade (*otherness*), o conjunto de qualidades daquilo que é *outro*, que é diferente *de mim*. Não pode haver, afinal, comunicação sem alteridade; é somente a existência do outro — daquele que é exterior a mim, que tem existência própria, que passou pelo seu próprio processo de endoculturação (diferente do meu) e que entende o mundo por si mesmo — que justifica a necessidade de se comunicar. Se não houvesse essa diferença entre interlocutores, a comunicação seria absolutamente desnecessária.

Essa distinção entre um e outro (entre egos) compreendida como a origem da comunicação, ou da linguagem como troca de ideias, é um tópico que Emmanuel Lévinas (1906—1995), filósofo francês de descendência judaica nascido na Lituânia, discute em suas obras *Totality and infinity: an essay on exteriority* (LÉVINAS, 1969) e *Otherwise than being or beyond essence* (LÉVINAS, 1997), e que Hutchens (2009, p. 74) comenta:

Nós não deciframos simplesmente a informação lingüística e a codificamos novamente a fim de expressá-la. Pelo contrário, *a linguagem é antes de tudo a expressão que expõe nossos pensamentos ao risco, fragmentando aquilo que sabemos a fim de expressar aquilo que desejamos.*

O autor continua: “A linguagem, então, não é apenas sobre nomear, apresentar um tema, alcançar o conhecimento etc. Pelo contrário, ela se origina no relacionamento face a face” (HUTCHENS, 2009, p. 74), sendo que, por relacionamento face a face, neste contexto, entende-se o reconhecimento do outro *como outro*, como alguém diferente de mim (do ego). A face é, na verdade, interface.

Embora a linguagem seja um intercâmbio de idéias sobre o mundo, ela se origina no relacionamento face a face. Se a face de outra pessoa não fosse original, se ela não expressasse um comando a que devo obedecer, então não poderia haver intercâmbio de temas. O tema de nossa discussão nem chega a ser possível se não há reação a um comando. *Toda* a linguagem [...] origina-se das expressões e respostas do relacionamento face a face. (HUTCHENS, 2009, p. 77)

Orlandi (2015) explica essa mesma condição existencial para a comunicação a partir da ótica da Análise do Discurso, relacionando paráfrase (dizer o mesmo que já foi dito por outros, o discurso cristalizado na sociedade) e polissemia (produzir significados diferentes, originais):

[...] não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos — e os sujeitos — não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2015, p. 36)

Segundo a autora, é da tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos que decorre o próprio funcionamento da linguagem: no discurso, há sentidos que se sustentam, mas há sentidos novos, oriundos do outro interlocutor, que precisam ser apreendidos.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processo de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34)

Enquanto a paráfrase provê estabilidade, a polissemia — a multiplicidade de sentidos — gera o potencial para o equívoco, para a instabilidade do processo de comunicação, instabilidade essa que, paradoxalmente, é a sua origem intrínseca.

Extinguir a polissemia é extinguir o próprio processo comunicacional: a comunicação só existe porque o outro existe.

Assegurar a polissemia, desta vez no sentido de pluralismo é, também, condição *sine qua non* para a manutenção das sociedades democráticas e para o jornalismo do futuro que Stephens (2014) propõe; só se pode falar sobre prover perspectiva(s) e expandir visões de mundo quando se considera a existência de uma multiplicidade de sentidos (complementares ou divergentes) dentro de uma mesma sociedade, ou de uma multiplicidade de culturas numa mesma existência humana compartilhada. Se o futuro do jornalismo é a interpretação, a alteridade — *interpretar o outro* — deve estar no centro da concepção e da discussão desse jornalismo. É daí que emerge a necessidade de trazer à discussão um autor que conceitue e discuta a alteridade e a violência que constitui o processo de apreensão do outro.

Dois guerras mundiais aconteceram durante os 89 anos de vida de Emmanuel Lévinas. Impossível não relacionar, portanto, a sua teoria da ética da alteridade, que será usada nesta tese para discutir a representação do outro, às suas próprias experiências com as guerras, especialmente a Segunda, durante a qual ele foi prisioneiro num campo de concentração nazista. Essa é, reconhecidamente, “a base de toda a filosofia de Lévinas” (HUTCHENS, 2009, p. 116).

Em seus *Ensaio sobre a alteridade* (LÉVINAS, 2010), a menção às guerras, ao holocausto do povo judeu, ao bombardeio atômico de Hiroshima e a outros exemplos de barbáries ocorridas no século XX aparece na seção em que ele discute o conceito de teodiceia — a justificativa para a existência de um Deus benevolente, mesmo num mundo em que o mal existe, tão notadamente — e mais particularmente sobre o seu suposto fim:

O fato mais revolucionário de nossa consciência do século XX [...] talvez seja o da destruição de todo equilíbrio entre a teodiceia explícita e implícita do pensamento ocidental e as formas que o sofrimento e seu mal assumem no próprio desenrolar deste século. Século que, em trinta anos, conheceu duas guerras mundiais, os totalitarismos de direita e de esquerda, hitlerismo e stalinismo, Hiroshima, o goulag, os genocídios de Auschwitz e do Cambodja. Século que finda na obsessão do retorno de tudo o que estes nomes bárbaros significam. Sofrimento e mal impostos de maneira deliberada, mas que nenhuma razão limitava na exasperação da razão tornada política e desligada de toda a ética. (LÉVINAS, 2010, p. 124)

Compreensivelmente, diante de tantos e tamanhos exemplos de atrocidades cometidas por seres humanos contra *outros* seres humanos — contra ele próprio —,

Lévinas direcionou o seu pensamento no sentido de modificar o grau de importância atribuído à alteridade na filosofia, deslocando-a para a posição central do pensamento metafísico, que até então se encontrava centralizado na ontologia — o ramo da metafísica que estuda *o ser humano enquanto ser*, ou seja, as questões que fazem com que um ente vivente e consciente possa ser considerado um ser humano.

Para Chaves (2018), essas vivências pessoais do filósofo em meio à barbárie foram determinantes para a concepção e o desenvolvimento de sua teoria, especialmente “para a configuração da alteridade como fundamento da ética, com ênfase na revalorização do sentido ético do humano, do respeito ao diferente e da responsabilidade para com o Outro.” (CHAVES, 2018, p. 28) Ela explica, também, que enquanto os seus predecessores preferiam, a partir da ontologia, debruçar-se sobre “o ser enquanto ser de sua própria existência, centralizado no ‘Eu’” (CHAVES, 2018, p. 29), Lévinas voltou o seu olhar para a exterioridade.

Ele diz:

Para mim, Outrem é o outro homem. [...] Esta é a resposta de Caim, quando se lhe diz: “Onde está teu irmão?” ele responde “Sou eu o guarda de meu irmão?” É isto o Rosto do Outro, tomado por uma imagem entre imagens [...]. Não se deve tomar a resposta de Caim como se ele zombasse de Deus, ou como se respondesse à maneira de uma criança: “Não sou eu, é o outro”. A resposta de Caim é sincera. Em sua resposta, só falta a ética: nela, só há ontologia: eu sou eu e ele é ele. Somos seres ontologicamente separados. (LÉVINAS, 2010, pp. 137-138)

O foco do autor recai sobre a distinção entre dois seres diferentes, separáveis e efetivamente separados: *eu* e *ele*, Caim e Abel, separados tal ego e superego — enquanto um é interno, o outro é uma força externa, por vezes confrontadora, que carece de compreensão. Enquanto a “compreensão de si próprio” (como ser) é ontologia, a “compreensão do outro” é alteridade. É a capacidade de distinção que leva à necessidade de compreensão: “como a *relação* com o *ente* poderá ser, de início, outra coisa que sua *compreensão* — o fato de livremente deixá-lo ser enquanto ente?” (LÉVINAS, 2010, p. 26)

Todo e qualquer encontro entre humanos é, assim, uma saudação, não necessariamente no sentido de cortesia ou reverência, mas no sentido de reconhecimento da exterioridade: o *outro* está lá fora.

Há em toda atitude referente ao humano uma saudação — até quando há recusa de saudar. A percepção não se projeta aqui em direção ao horizonte — campo de minha liberdade, de meu poder, de minha propriedade — para

apreender, sobre este fundo familiar, o indivíduo. Ela se reporta ao indivíduo puro, ao ente como tal. E isto significa precisamente, se se quiser exprimi-los em termos de “compreensão”, que minha compreensão do ente como tal é já a expressão que lhe ofereço desta compreensão. (LÉVINAS, 2010, p. 28)

Há uma obra cinematográfica em especial que descreve essa situação de maneira bastante poética, construindo uma metáfora visual para esse fenômeno, em grande parte com inspiração freudiana: o já clássico longa-metragem japonês *The End of Evangelion* (1997), que conclui uma série de animação composta por 26 episódios, intitulada *Neon Genesis Evangelion* (ou, em português, *O Evangelho de uma nova Gênese*). Nessa obra, conhecemos o fictício Projeto de Instrumentalidade Humana, conduzido num futuro pós-apocalíptico com o objetivo de fundir todos os seres humanos numa única entidade com consciência compartilhada. Metaforicamente, a obra defende que os seres humanos têm uma espécie de “campo de força” que os mantém constantemente separados uns dos outros — um conceito que, como veremos, tem inspiração no trabalho do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788—1860).

Menciona-se, no filme, o enfraquecimento (e o posterior rompimento) da “barreira do ego”, o que faz com que os indivíduos não mais consigam “se manter separados” uns dos outros (THE END, 1997):

Cenas de *The End of Evangelion* (1997)



FONTE: *The End of Evangelion* (1997)

Graficamente, isso resulta nas pessoas sendo diluídas numa espécie de soro laranja avermelhado, que se aglutina num grande mar rubro, o qual, como uma sopa primordial, contém toda a vida humana da Terra, fundida numa só massa senciente.

Cenas de *The End of Evangelion* (1997) (2)



FONTE: *The End of Evangelion* (1997)

Uma vez desprovidos de suas formas físicas e dos “campos de força” que os repelem, os seres humanos podem, então, acessar as consciências uns dos outros, tornando-se finalmente capazes de se compreender mutuamente, o que supostamente acabaria com a raiz de todo o sofrimento causado pelas relações humanas.

No episódio de número 4 (HEDGEHOG'S, 1995) da série de animação que precede o longa-metragem, há, também, a referência ao dilema do ouriço, uma parábola proposta inicialmente por Schopenhauer: num dia de inverno, um grupo de ouriços busca a companhia um do outro para não passar frio. No entanto, ao se aconchegarem muito próximos, eles se machucam devido aos espinhos que recobrem os seus corpos, causando dor uns aos outros, em vez de conforto. Eles se encontram, então, num dilema: se ficarem muito distantes, morrerão de frio; se ficarem muito perto, serão feridos por aqueles que estão mais próximos. A mesma parábola foi referenciada por Freud no capítulo VI de sua obra *Psicologia das Massas e análise do eu*:

Tentaremos imaginar como se comportam os homens mutuamente sob o ponto de vista afetivo. Segundo a célebre parábola dos porcos-espinhos amuados (Schopenhauer, Parerga und Paralipomena, 2ª parte, XXXI Gleichnisse und Parabeln) nenhum homem suporta uma aproximação demasiado íntima de seus semelhantes.

“Num dia de rigoroso inverno, os porcos-espinhos de uma manada apertaram-se uns contra os outros para se prestarem mútuo calor. Mas, ao fazê-lo, feriram-se reciprocamente com os espinhos e tiveram que separar-se. Obrigados de novo a se juntarem, por causa do frio, tornaram a se espetar e a separar-se. Estas alternativas de aproximação e de afastamento duraram até que lhes foi possível achar uma distância média em que ambos os inconvenientes eram compensados.”

Segundo o testemunho da psicanálise, quase todas as relações afetivas íntimas, de alguma duração, entre duas pessoas — o matrimônio, a amizade, o amor paternal e o filial [...] — deixam um depósito de sentimentos hostis, que exige, para desaparecer, o processo de repressão. (FREUD, 19--, pp. 48-49)

Esse conceito de que, por mais que os seres humanos estejam próximos uns dos outros, sempre haverá entre eles uma distância intransponível, que os distingue enquanto seres autônomos, é a discussão central de *The End of Evangelion* e, também, de certa forma, da teoria da ética da alteridade de Lévinas.

Se a tentativa de compreensão (ainda que dolorosa) é uma necessidade, dada a incapacidade de acessar o outro ela é também uma violência, conforme diz Lévinas:

A compreensão, ao se reportar ao ente na abertura do ser, confere-lhe significação a partir do ser. Neste sentido, ela não o invoca, apenas o nomeia. E, assim, comete a seu respeito uma violência e uma negação. Negação parcial que é violência. E esta *parcialidade* descreve-se no fato de que o ente, sem desaparecer, se encontra em meu poder. A negação parcial, que é a violência, nega a independência do ente: ele depende de mim. A posse é o modo pelo qual um ente, embora existindo, é parcialmente negado. Não se trata apenas do fato de o ente ser instrumento e utensílio — quer dizer, meio; ele é também fim — consumível, é alimento e, no gozo, se oferece, se dá, depende de mim. (LÉVINAS, 2010, p. 30)

Essa violência, no contexto da barbárie, pode se dar no processo de desumanização do outro, em sua aniquilação física (como em Auschwitz ou Hiroshima), mas também em sua desumanização simbólica, quando se distorce, propositadamente ou não, sua alteridade (a característica que o torna *outro*, diferente de *mim*) no processo de compreensão. Pois compreender significa apreender, capturar o significado de outrem, tornando-o um utensílio, um instrumento, um objeto.

Existe, então, uma incapacidade de se apreender o outro, que representa uma violência, já que “falar sobre o outro” é invariavelmente uma redução. Hutchens (2009, p. 76) comenta:

Embora falemos com alguém sobre alguma coisa, a linguagem que enunciamos não consiste unicamente na temática “sobre” aquilo que parece ser transmitido para frente e para trás entre os interlocutores [...] Na verdade, nunca podemos falar sobre o outro já que a face é um enigma. A outra pessoa é sempre *mais* que aquilo que dizemos que ela é — e também diferente. Falar sobre o outro é apenas falar a esse outro e nunca oferecer uma idéia adequada daquilo que ele é.

Na Carta ao Leitor de *Projeto Hibakusha* (PROFETA, G., 2020), obra autoral que será abordada posteriormente no capítulo 4³⁵, há também um reconhecimento a essa incapacidade de acessar o outro totalmente, bem como considerações sobre o impacto dessa incapacidade no fazer jornalístico, que é, em sua essência, uma atividade de apreensão do outro. Esse é, inclusive, o estopim de um manifesto, em que se defende intimamente o que o jornalismo pode (ou deve) ser:

O (BOM) JORNALISMO É A ARTE DE CONTAR A HISTÓRIA DO OUTRO. Por outro lado, isso é impossível. Não se pode contar a história do outro sem *ser o outro*, e a sina do ser humano é estar confinado em si mesmo. Você não pode ser o outro; nós temos as interfaces que nos conectam, mas não podemos passar daí. E isso é um paradoxo, pois, ainda que nós só existamos em relação ao outro — na forma de centenas de máscaras distintas que assumimos dependendo do interlocutor com quem estamos interagindo —, o nosso *eu* de verdade só é conhecido por nós mesmos. A barreira é intransponível. É por isso que o jornalismo, como arte de contar a história do outro, é sempre tentativa. Ele só existe como um ideal. É jornada, nunca o destino. (PROFETA, G., 2020, p. 22)

Como atividade intersubjetiva que é, ao reconhecer a própria incapacidade de definir o outro em sua totalidade, coloca-se em debate a fecundidade do novo

³⁵Capítulo em que se discutirá a possibilidade de uso dessa obra (e de outros projetos autorais baseados em experiências reais dos próprios docentes) como material didático.

humanismo, proposto por Lévinas, para as teorias que embasam o jornalismo. Chaves (2018, p. 31) destaca que...

Uma nova subjetividade é constituída a partir da estrutura “um-para-o-Outro”, afetada pela alteridade, o que fundamenta um novo humanismo [...], em que a ética, ou seja, a relação com o outro é anterior à ontologia, é filosofia primeira. (CHAVES, 2018, p. 31)

Em relação ao outro, Lévinas defende que existe uma responsabilidade intrínseca. Hutchens (2009, p. 44) debulha essa responsabilidade em níveis:

Talvez valha a pena dividir o relacionamento face a face em vários níveis de responsabilidade.

- 1) Devemos reagir ao outro.
- 2) Somos responsáveis por nós mesmos diante da outra pessoa.
- 3) Somos responsáveis pela outra pessoa diante de outras pessoas mais.
- 4) Somos responsáveis pelo outro que é perseguido e nossa responsabilidade é a de ocupar seu lugar.
- 5) Somos responsáveis pelo perseguidor, inclusive por aquele que nos persegue, e nossa responsabilidade envolve assumir as responsabilidades do perseguidor que não são reconhecidas.

Aqui, defende-se que tais responsabilidades devem servir de balizadores da atividade jornalística, especialmente “ocupar o lugar do outro” (por meio da etnografia). Em relação ao outro enquanto personagem narrativo, que se apreende por meio do discurso, o que o torna objeto, há a mesma responsabilidade intrínseca:

O encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência. [...] Falemos duma assunção do destino de outrem. (LÉVINAS, 2010, p. 130)

Se o encontro é uma saudação, e se essa saudação pressupõe uma compreensão, e se toda tentativa de compreensão (enquanto apreensão) é um ato de violência, o encontro com o outro — que aqui se considera enquanto atividade de representação jornalística — se configura como uma ação paradoxal, em que, ao mesmo tempo que se comete uma violência inevitável contra a alteridade, deve-se assumir a responsabilidade pelo destino do outro.

No jornalismo, essa condição que, para Lévinas, é *violência*, pode se manifestar de variadas formas, que se resumem em “reducionismos em relação às

representações do Outro” (LAGO, 2010, p. 168). A autora elenca algumas dessas formas de reducionismo: é possível qualificar o outro como exótico, construí-lo a partir de estereótipos, transformá-lo em inimigo ou criminalizá-lo, ou mesmo conferir-lhe aparente glamour. O jornalismo pode ser, para a autora, um “lugar em que o Outro está dado e construído *a priori* dentro de estereótipos bastante claros: ou criminalizado (no mais das vezes) ou glamourizado em narrativas que o percebem descontextualizado.” (LAGO, 2010, p. 173)

Outra possibilidade de violência, a partir de Lévinas, é instrumentalizar o outro como *alter ego* — a partir da literatura, como um substituto que o autor usa para incutir na narrativa suas próprias ideias (sem apresentá-las explicitamente como suas), ou seja, uma “máscara” (de objetividade, no caso do jornalismo) por trás da qual o autor pode se esconder. A outra pessoa se torna, então, um *alter ego* (como Lévinas às vezes escreve), mas é “sempre mais do que isso”. (HUTCHENS, 2009, p. 39)

O grande risco, ou a grande armadilha, é *reduzir* ou *converter* o outro ao mesmo, pois essa tentativa também é uma violência travestida de compreensão, especialmente se vier acompanhada daquela pretensa (e impossível) isenção jornalística. Diz Lévinas:

Deve-se [...] perguntar se a intelegibilidade, entendida como solução do antagonismo do Mesmo e do Outro, não pode ter outra significação que a da redução ou da conversão do Outro ao Mesmo, a partir do outro que se presta ao Mesmo. (LÉVINAS, 2010, p. 211)

Hutchens comenta (2009, p. 29):

Lévinas afirma que a filosofia ocidental — e, aliás, a própria civilização ocidental — exibe uma tendência freqüente, e a seu ver terrível, de reduzir tudo que é fortuito, estranho e enigmático a condições de inteligibilidade. Essa redução ocorre sob a instigação da moralidade que, segundo as famosas palavras iniciais de *Totality and Infinity*, pode nos estar “enganando”. O Ocidente foge dos segredos obliterados do passado, dos eventos imprevisíveis do futuro e de qualquer coisa que não possa ser ordenada e manipulada racionalmente. É preciso que tudo seja conhecido, compreendido, sintetizado, analisado, utilizado; se alguma coisa não pode ser captada pela mente racionalista, ela é considerada irrelevante ou um mau presságio. Em virtude dessa ânsia perfeccionista de impor categorias racionalistas ao mundo a fim de realizar um estado futuro de inteligibilidade perfeita, nada parece poder resistir à ordem racional da ciência, à ordem tecnológica da utilidade e à ordem política da justiça. Entre as muitas entidades que a racionalidade ocidental busca inexoravelmente tornar inteligíveis estão: Deus, o agente individual, o passado histórico, o futuro progressivo, as culturas não-ocidentais e qualquer tradição cultural que seja mitológica ou “supersticiosa” por natureza.

Tem-se de incluir, ainda, o jornalismo (e a representação jornalística contida na reportagem) nesse conjunto de agentes que apresentam uma “ânsia perfeccionista de impor categorias racionalistas ao mundo”.

Assim, retomando a proposta de Stephens (2014), que em suma defende que o jornalismo do futuro só manterá o seu espaço enquanto estiver voltado à interpretação como atividade principal — conforme as seções anteriores —, e considerando o jornalismo como um fenômeno nascido das relações sociais, ressalta-se a importância de se compreender o fazer jornalístico como um processo intersubjetivo, desempenhado por agentes que assumem papéis diversos, ora como emissores, ora como receptores, ora como objetos. Alguém (o jornalista) fala para “a massa” (os receptores) sobre *o outro* (o objeto), que não é o jornalista propriamente dito — um movimento que, intrinsecamente, configura um reducionismo e uma violência, como vimos.

Para discorrer sobre esse “outro enquanto objeto”, faz-se necessário interpretá-lo, mediante um múltiplo processo hermenêutico não apenas passivo. Importa interpretar o ser humano e seu mundo ativamente como processo de configuração de sua própria alteridade, ou seja: interpretar alguém que não é passivo, mas que também interpreta o mundo ativamente e cujo processo de interpretação também configura sua alteridade.

Segundo esta tese, o jornalismo — o *bom jornalismo* — deve estar pautado na tentativa da interpretação do outro, o que pressupõe, antes de tudo, reconhecer o outro como *outro* e, ao mesmo tempo, reconhecer humildemente a possibilidade de insucesso da própria tentativa. Nesses termos, defende-se que a prática e o ensino do jornalismo podem se valer do método etnográfico, essencialmente e tradicionalmente pautado pela alteridade.

CAPÍTULO 3.

JORNALISMO ETNOGRÁFICO

O objetivo deste capítulo é contextualizar o paralelismo das mudanças de perspectiva/abordagem que podem ser observadas nestes dois campos do conhecimento: a Antropologia e o Jornalismo.

A primeira nasce, de certa maneira, como uma forma de justificar o colonialismo como possibilidade de mediação entre os “civilizados” e os *outros*, ou os “bárbaros”, amparada pela assunção positivista de que seria possível registrar o *outro*, o *estrangeiro*, o *diferente* de forma neutra, objetiva e imparcial — mais ou menos da mesma forma como se registraria e se compreenderia qualquer objeto ou forma de vida observável na natureza, como se as sociedades humanas fossem, também, “sistemas naturais que devem ser estudados segundo os métodos comprovados pelas ciências da natureza” (LAPLANTINE, 2003, p. 16). Da mesma maneira, compreendia-se que o jornalismo, nos primórdios de suas teorias, poderia ser um “espelho da realidade” (como se viu na seção 1.3), registrando os acontecimentos de forma desinteressada, tal qual eles aconteceram e sem qualquer influência do observador. Ambos os campos, tanto a Antropologia quanto o Jornalismo, tiveram essas abordagens positivistas (mais ou menos) superadas.

Neste capítulo, mais do que oferecer um tratado histórico sobre toda a Antropologia, a ideia é evidenciar essa transição de uma abordagem positivista para uma abordagem social/cultural — que, no caso da Antropologia, passou a considerar as sociedades humanas como sistemas simbólicos, em vez de naturais. Nos dois campos, essa transição aconteceu em momentos distintos, com aproximadamente um século de diferença: na segunda metade do século XIX, no caso da Antropologia, e na segunda metade do século XX, no caso do Jornalismo.

A partir dessa discussão, chega-se, finalmente, ao conceito de *jornalismo etnográfico*.

3.1 O FAZER ANTROPOLÓGICO

Partindo do pressuposto apresentado no capítulo anterior, de que o jornalismo (especialmente a sua vertente interpretativa) deve estar pautado pela alteridade e que,

para tal, o método etnográfico, “emprestado” da Antropologia, pode ser uma alternativa viável e adequada, faz-se necessário tecer uma rota de aproximação possível entre a Antropologia e a atividade jornalística.

A Antropologia é a ciência que se ocupa dos estudos do homem e essa é uma definição etimológica, consideravelmente ampla e genérica; uma definição ligeiramente mais precisa seria “a ciência do homem e seus feitos e comportamento”³⁶ (KROEBBER, 1948, p. 1). Temos, então (para fins retóricos, por ora), três “objetos” de estudo distintos: o homem em si, seus feitos (*works*) e seu comportamento.

Dividir o estudo da Antropologia em campos sempre foi uma preocupação premente. Diferentes autores, ao longo do tempo, usaram denominações distintas para distinguir os variados campos de estudo dentro da mesma ciência. Ernst Frizzi, por exemplo, afirmou em meados do século passado que, num sentido estrito, a Antropologia preocupava-se com as questões relacionadas ao corpo físico dos homens, enquanto a etnologia seria outro ramo, a ocupar-se da “alma dos povos”.

Alma, logicamente, é um termo utilizado de forma figurativa, para definir um conjunto de características imateriais intrínsecas ao homem. Mesmo assim, ainda que não seja esse o termo mais adequado, ele é importante por denotar uma separação entre o homem imaterial (seus aspectos culturais) e o homem físico (tudo o que abrange o estudo de sua constituição biológica e sua taxonomia — a classificação hierárquica em reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie —, ou seja o lugar da espécie humana na natureza). Da constituição física do corpo humano, trata a bioantropologia (ou antropologia física). Dos outros campos tratam a arqueologia, a linguística e a antropologia cultural e/ou social — para usarmos a clássica divisão em *four fields* (quatro campos), de Franz Boas.

Laplantine (2003) explica: a antropologia biológica (ou antropologia física) — que, a partir da década de 1950, passou a se amparar na genética — considera o homem como uma entidade biológica, estudando a maturação dos indivíduos pertencentes a determinados grupos. Há também a antropologia pré-histórica, que se mescla à arqueologia e estuda os vestígios materiais de sociedades humanas já extintas (tendo, portanto, um objeto de estudo que não está mais vivo, diferentemente das demais abordagens). A antropologia linguística tem foco na linguagem como patrimônio cultural do homem, por meio do qual é possível acessar a sua cultura. E a antropologia

³⁶Tradução minha do original, em inglês: “the science of man and his works and behavior” (KROEBBER, 1948, p. 1)

social e cultural (também chamada de etnologia), a que mais nos interessa, é aquela que faz uso do método etnográfico e da análise comparativa (entre uma sociedade e outra) para estudar...

[...] tudo que constitui uma sociedade: seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, sua psicologia, suas criações artísticas. (LAPLANTINE, 2003, p. 11)

O objeto de estudo da antropologia cultural compreende “os caracteres distintivos das condutas dos seres humanos pertencendo a uma mesma cultura” (LAPLANTINE, 2003, p. 97), sendo que a pesquisa nesse campo se dá por meio da observação direta dos comportamentos dos indivíduos *in loco*, ou seja, no seio cultural em que eles ocorrem. Esses comportamentos, mesmo que observados isoladamente, não são compreendidos como individuais, mas como “reveladores da cultura à qual pertencem” (LAPLANTINE, 2003, p. 95).

Assim, o foco da Antropologia, incluindo a antropologia cultural, recai sobre o homem, mas não o homem como indivíduo; em vez disso, o homem como coletividade. Trata, portanto, da humanidade em sua totalidade, como supergrupo. “Ela procura por descobertas generalizadas sobre como a cultura opera — literalmente, sobre como os seres humanos se comportam sob determinadas condições culturais — e sobre os principais desdobramentos da história da cultura.” (KROEBBER, 1948, p. 11)³⁷ Obviamente, essa busca universalista pelo conhecimento, que usa *cultura* no singular (e não no plural), pode ser em si só problemática, como veremos logo mais.

3.2 ANTROPOLOGIA CULTURAL E RELATIVISMO

Mischa Titiev (2002), em sua *Introdução à Antropologia Cultural*, define como cultura todo o conjunto de objetos, valores, significados simbólicos e formas de comportamento que guiam a conduta dos indivíduos de uma mesma sociedade. Esses aspectos, acrescenta ele, não podem ser transmitidos geneticamente, e podem transcender o tempo de vida de um único indivíduo. Isso significa dizer que são aspectos culturais todos aqueles conhecimentos não instintivos, que nós, seres humanos,

³⁷Tradução minha do original, em inglês: “It looks for generalized findings as to how culture operates—literally, how human beings behave under given cultural conditions—and for the major developments of the history of culture.” (KROEBBER, 1948, p. 11)

aprendemos e desenvolvemos a partir do hábito e a partir dos outros membros de nossas sociedades, por um processo chamado endoculturação: “processo universal por intermédio do qual uma criança humana aprende, a partir do nascimento, a ajustar o seu comportamento à cultura da sua sociedade” (TITIEV, 2002, p. 391). É por meio desse fenômeno, que acontece em todas as culturas humanas — e que é essencial para o processo de replicação intrínseco à continuidade das culturas —, que a Antropologia estuda “o social em sua evolução” (LAPLANTINE, 2003, p. 97).

Ao sermos concebidos, antes mesmo de nascermos e passarmos por endoculturação, nós herdamos uma série de características de nossos pais e, fundamentalmente, de todos os nossos ancestrais. Todos esses atributos — e muitos outros — também nos fazem humanos, mas são genéticos:

Note os polegares opositores, que [...] permitem [ao homem primitivo] manusear pedras e pedaços de pau com destreza, como ferramentas; note o tamanho dos crânios, que abrigam cérebros grandes como os nossos; note as colunas vertebrais parcialmente eretas, que lhes possibilitam erguer o pescoço acima do nível da grama rasteira... Todas essas características são genéticas, o que quer dizer que elas não precisam ser aprendidas. Ainda hoje, nós as carregamos conosco [...]. (PROFETA, Guilherme, 2017, p. 23)

Atributos genéticos como polegares opositores, crânios avantajados e colunas eretas não precisam ser *aprendidos* por meio de endoculturação e, portanto, não são culturais em sentido estrito. Todos os demais integram o conceito de cultura.

Além do aspecto físico, a cultura se reproduz, para usarmos um raciocínio tautológico, por meios próprios, culturais. O principal meio cultural de reprodução é a transmissão de significados culturais não só de geração a geração, mas no espaço de uma mesma geração, no cotidiano. Isso se dá por meio da linguagem e do comportamento ensinado, emulado e aprendido pelos novos membros da coletividade. Ao transmitir os significados que a caracterizam, a cultura ao mesmo tempo se mantém. (GOMES, 2013, p. 40)

É claro que alguns aspectos culturais são facilmente discerníveis aos sentidos — dietas, idiomas e padrões de vestuário, por exemplo, seriam bastante nítidos para um observador que, no fim do século XVIII, saísse da Europa e fosse para algum canto remoto da África ou da Ásia — enquanto outros são consideravelmente mais sutis (como os sistemas de crenças, as estratificações sociais etc.) Como diz Laplantine (2003, p. 7), “o projeto de fundar uma ciência do homem — uma antropologia — é [...] muito recente”, tendo início no fim do século XVIII e adquirindo *status* científico somente em meados do século XIX. É a partir desse momento, segundo o autor, que o

homem deixa de ser *sujeito* do conhecimento para se tornar *objeto*. Nem todos os homens, contudo, podiam assumir ambos os papéis, já que a ciência, conforme compreensão da época, pressupunha uma dualidade intransponível entre objeto e observador. Como poderia, assim, o homem ser as duas coisas?

O autor explica que, em outras ciências, os critérios de separação entre objeto e observador eram, por exemplo, a natureza diversa da vida (como nos casos de um botânico estudando uma planta ou um zoólogo estudando um animal) ou o distanciamento cronológico (no caso de um historiador e uma sociedade do passado). No caso dos antropólogos, a distância era geográfica:

As sociedades estudadas pelos primeiros antropólogos são sociedades longínquas às quais são atribuídas as seguintes características: sociedades de dimensões restritas; que tiveram poucos contatos com os grupos vizinhos; cuja tecnologia é pouco desenvolvida em relação à nossa; e nas quais há uma menor especialização das atividades e funções sociais. São também qualificadas de “simples”; em conseqüência, elas irão permitir a compreensão, como numa situação de laboratório, da organização “complexa” de nossas próprias sociedades. (LAPLANTINE, 2003, p. 8)

A alternativa era dividir o homem em duas “classes”, por assim dizer: o “civilizado” (o próprio antropólogo) e o “selvagem”, ou o “exótico”, uma divisão que, a despeito do alto nível de juízo de valor, marcava a percepção de que não era mais possível falar em *cultura* humana no singular, mas em *culturas* no plural, as quais deveriam ser enquadradas “num plano contínuo, ou ao menos paralelo ao plano biológico.” (GOMES, 2013, p. 12)

Embora parte do interesse da antropologia, em seus estágios iniciais, recaísse sobre o exótico e o incomum, ainda assim essa motivação antiquada contribuiu para um resultado mais amplo. Os antropólogos se conscientizaram a respeito da diversidade da cultura. Eles começaram a ver a enorme amplitude de suas variações. A partir daí, eles começaram a encará-la como uma totalidade, como nenhum historiador de um único período ou de um único povo jamais o faria, nem qualquer analista que considerasse somente o seu próprio tipo de civilização. Tornaram-se conscientes da cultura como um “universo”, ou um vasto campo, no qual nós e a nossa própria civilização atual ocupamos apenas um lugar de muitos. O resultado foi uma ampliação de um ponto de vista fundamental, um afastamento do etnocentrismo inconsciente em direção ao relativismo. Essa mudança do egocentrismo ingênuo voltado ao seu próprio tempo e o seu próprio local, para uma visão mais ampla, baseada em comparação objetiva, é semelhante à mudança da suposição geocêntrica original da astronomia para a interpretação Copernicana do sistema solar e a subsequente ampliação para um universo ainda maior de galáxias. (KROEBBER, 1948, p. 11)³⁸

³⁸Tradução minha do original, em inglês: “Now while some of the interest of anthropology in its earlier stages was in the exotic and the out-of-the-way, yet even this antiquarian motivation ultimately

Ou, como diz Laplantine (2003):

A abordagem antropológica provoca [...] uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a idéia de que existe um “centro do mundo”, e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo (LAPLANTINE, 2003, pp. 13-14)

Tal “descentramento” constitui a descoberta, ou o reconhecimento, da alteridade. É claro, contudo, que uma mudança tão drástica na autopercepção de todo um campo do conhecimento leva tempo e requer esforço. Durante muito tempo, a concepção eurocêntrica foi muito premente em termos de produção de conhecimento. Considerava-se a configuração sociocultural das sociedades europeias como a epítome do desenvolvimento humano e qualquer outra configuração alternativa ou destoante como primitiva ou periférica, o que legitimava, por exemplo, processos de colonização em todo o mundo, como se a possibilidade de deixar para trás uma condição “primitiva”, de “selvagem”, fosse não uma violência contra o outro, mas um favor que se faz a ele, possibilitando-o alcançar uma condição universalmente tida como superior.

Como fonte socialmente reconhecida do pensamento iluminista, até recentemente o ideal de se atingir um universalismo era associado à Europa. [...] Se existe, como muitos propagam, uma nova visão de mundo neste final de século, talvez um de seus aspectos mais interessantes e significativos seja verificar que essa ordem mudou. Hoje a idéia de uma universalidade deslocou-se do antigo lugar e se complexificou; ela passa a incluir, no mínimo, o diálogo que surge do confronto de *vários pontos de vista*. (PEIRANO, 1995, p. 9)

Com a queda da busca pelo universalismo, ganhava força o relativismo cultural, nome dado ao...

[...] ponto de vista que *considera os padrões de comportamento como sendo relativos a cada tradição cultural*. Os valores expressos em qualquer cultura, diz o relativista, só devem ser compreendidos e avaliados de acordo com a

contributed to a broader result. Anthropologists became aware of the diversity of culture. They began to see the tremendous range of its variations. From that, they commenced to envisage it as a totality, as no historian of one period or of a single people was ever likely to do, nor any analyst of his own type of civilization alone. They became aware of culture as a ‘universe,’ or vast field, in which we of today and our own civilization occupy only one place of many. The result was a widening of a fundamental point of view, a departure from unconscious ethnocentricity toward relativity. This shift from naïve self-centeredness in one’s own time and spot to a broader view based on objective comparison is somewhat like the change from the original geocentric assumption of astronomy to the Copernican interpretation of the solar system and the subsequent still greater widening to a universe of galaxies.” (KROEBBER, 1948, p. 11)

maneira pela qual o povo em causa formou a sua visão de vida. (KEESING, 1961, p. 285)

Essa ideia de multiplicidade de valores sem uma hierarquização propriamente explicitada ganhou força especialmente com o que se convencionou chamar de pós-modernidade, que, por si só...

[...] ainda é um conceito controverso. Sabe-se que é uma organização social que surgiu, teoricamente, por volta do final do século XX, de modo a substituir — e combater — a modernidade, que se caracterizava pela crença num conceito linear de progresso, em verdades absolutas (as metanarrativas) que consideram a história da humanidade de forma positivista, como se estivesse inserida num único fluxo que a todos engloba. (PROFETA, Guilherme, 2012, p. 339)

De herança iluminista, o positivismo é uma corrente filosófica que defende a ciência — e, naturalmente, o método científico — como a única possibilidade de conhecimento verdadeiro. Valoriza o progresso linear, o novo suplantando o velho, o mais avançado substituindo o mais primitivo. Considera em alta estima os conhecimentos “objetivos”, “neutros”, “quantitativos” e “racionais” (não coincidentemente, muito semelhantes aos ideais tradicionais do jornalismo) em detrimento daquilo que é “subjetivo”, “parcial”, “qualitativo” ou “emocional”. Busca uma verdade universal — em detrimento de *verdades*. Considerar uma multiplicidade de culturas, assim, era um desafio para o positivismo.

Além da mudança de paradigmas compreendida pela aceitação da multiplicidade, outras mudanças também ocorriam em paralelo: conforme se passava a considerar o *subjetivo* como objeto de estudo e/ou elemento digno de nota, as próprias ações do pesquisador enquanto empreendiam pesquisas de campo tinham, também, de ser reconsideradas.

3.3 O FAZER ETNOGRÁFICO

Convencionou-se chamar de etnografia o método de coleta de dados da vertente cultural da Antropologia, o qual se dá por meio da pesquisa de campo. Etnografia, etimologicamente, deriva da junção das palavras gregas para *povo* (*éthnos*) e *escrita* (*gráphō+ia*), significando, portanto, a descrição criteriosa de um determinado povo — dos aspectos mais relevantes de suas experiências coletivas, por meio da

imersão em seu próprio seio social e cosmológico (PEIRANO, 1995) —, resultando numa cristalização desse povo por meio da linguagem escrita.

Esse processo, também, herdava muito do positivismo, que, como tradição metodológica, ensinava o pesquisador a “desprezar o que não tem forma, o que é contraditório e ambíguo” (CARDOSO, 1997, p. 111) e conceber os dados obtidos em pesquisa de campo “como formas objetivas com existência própria e independente dos atores.” (CARDOSO, 1997, p. 99)

Por causa deste viés, grande parte das pesquisas foram reduzidas ao registro dos discursos oficiais e das entrevistas, que podem ser transcritas e analisadas com as mesmas técnicas usadas nas análises de mitos e de textos. O contexto da ação do que foi dito muitas vezes não é registrado. Como o antropólogo obteve a entrevista, quem é a pessoa entrevistada e a sua adesão ao que diz não são problemas. (CARDOSO, 1997, p. 111)

Assim, não eram considerados problemas de pesquisa os meios de obtenção dos dados: *quem* escreve e *quem* é entrevistado, por meio de qual *processo*, em qual *contexto* e com qual *objetivo*. Durante muito tempo, essas foram questões cuja importância foi renegada devido a essa tradição herdada do positivismo quantitativista.

Contudo,

A interpretação que se constrói sobre análises qualitativas não está isolada das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontraram. A coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas. (CARDOSO, 1997, p. 101)

E é justamente por todas essas questões que muitos acadêmicos concordam que não é possível ensinar um modo único de conduzir a pesquisa etnográfica, pois ela depende de uma série de outras questões intersubjetivas:

Não há como propriamente ensinar a fazer pesquisa de campo. [...] A experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sociohistórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisador e pesquisados. Eis aí, talvez, a razão pela qual os projetos de pesquisa de estudantes de antropologia sempre esbarram no quesito metodologia, quando estes competem por recursos com colegas de outras áreas de ciências sociais. (PEIRANO, 1995, p. 22)

Deve-se considerar, inclusive, o receptor: a *quem* se escreve, como *ele* ou *ela* compreende o mundo, qual o código cultural ele ou ela usará para decifrar o registro

etnográfico? Afinal, se a pesquisa etnográfica se destina a descrever as características (ou a natureza) de um povo ou grupo social, essa descrição se dá *para alguém*. Pensando nesse receptor, enquanto alguns antropólogos, como Bronislaw Malinowski (1884—1942), optavam por manter termos intrínsecos de cada cultura sem tradução, outros, como Edward Evan Evans-Pritchard (1902—1973), optavam pelo contrário, escolhendo palavras que já tinham um significado atribuído nas culturas de seus receptores. Para o segundo, Antropologia era tradução.

Para Evans-Pritchard o antropólogo era um *tradutor* e, portanto, a antropologia seria sempre comparativa, mesmo que não o fosse explicitamente [...]. Se esta visão derivou dos ensinamentos de Malinowski (de quem E-P foi aluno) é uma questão em aberto, mas o fato é que a *tradução* tinha um leitor específico em mira. Ou seja, não era pretensão de Evans-Pritchard um trabalho de mão dupla: ele sabia que estava traduzindo a bruxaria Azande, as linhagens Nuer, a história dos beduínos de Cirenaica *para os ocidentais*. Mas, em vez de usar os termos nativos, E-P usou exatamente as categorias ocidentais, isto é, bruxaria, oráculos, magia. [...] Malinowski havia optado por manter o termo nativo; a estratégia de E-P foi a de contrastar as categorias européias/familiares com a etnografia Azande/diferente. (PEIRANO, 1995, p. 42)

É claro que, devido às próprias características da linguagem (a prosódia semântica especialmente), a escolha de determinadas palavras vem acompanhada de toda uma carga implícita de valores. Certas palavras, em certos contextos, são positivas ou negativas. Escolhê-las, naturalmente, pressupõe uma decisão consciente. E, uma vez que os dados obtidos em pesquisa de campo já não eram considerados entidades totalmente neutras e objetivas, uma vez que dependiam de suas condições de obtenção e da interpretação do pesquisador, a preocupação com o discurso ganhou peso.

A instância ideológica ganhou espaço nas pesquisas e com ela as técnicas de análise do discurso também foram privilegiadas. A contribuição da lingüística foi, neste últimos anos, de fundamental importância para as ciências sociais, porém, as técnicas mais difundidas de análise da narrativa não puseram em causa os princípios positivistas. (CARDOSO, 1997, p. 100)

Não só o *conteúdo*, mas ganhava peso também a *forma* — a retórica, o discurso, as escolhas léxicas, gramaticais e estilísticas. No caso dos escritos de Malinowski, por exemplo,

...é difícil acreditar que [...] as estratégias retóricas que adotou em suas monografias tenham sido fruto apenas da intuição ou do acaso. Para Malinowski, a fórmula mágica tinha como abertura a expressão ‘Imagine yourself...’, que fazia do leitor um cúmplice do autor. Alguns exemplos são suficientes para lembrar a estratégia: ‘Imagine yourself suddenly

transported on to a coral atoll in the Pacific, sitting in a circle of natives and listening to their conversation' [...]. Ou, 'Imagine yourself suddenly set down surrounded by all your gear, alone on a tropical beach close to a native village, while the launch or dinghy which has brought you sails away out of sight' [...]. Adjetivos também eram cuidadosamente deixados ao longo do texto: '...which I heard on that *memorable* morning in the lagoon village' [...]. [...] O texto exibia um estilo em que o autor exortava o leitor à participação no paraíso edênico onde se ouvia 'the sound of conch shells blowing melodiously', e à cumplicidade dos tipos sociais como o chefe de uma aldeia, 'an old rogue [um patife] named Moliassi' [...]. (PEIRANO, 1995, pp. 40-41)

Essas são preocupações curiosamente análogas à evolução da atividade jornalística, como veremos na sequência. Não é à toa, portanto, que autores como Willis (1976 apud CARDOSO, 1997, p. 102) já chamaram a atenção para “a insistente e quase neurótica preocupação técnica com a diferenciação entre observação participante, o relato jornalístico ou a Arte”.

3.4 PARALELOS ENTRE JORNALISMO E ETNOGRAFIA

Até a chegada do chamado Novo Jornalismo (*New Journalism*), por volta da década de 60, a atividade jornalística também tinha — e, mesmo hoje, ainda tem — uma alta dose de influência de ideais positivistas: a busca por objetividade e neutralidade, voltada a apresentar as notícias tal qual elas aconteceram.

A prática jornalística padrão se caracteriza por “um investimento sobre a linguagem segundo uma concepção mimética e de correspondência especular com o real” (DEMÉTRIO, 2007, p. 48), o que significa dizer que busca (ou buscava) representar a realidade como ela se apresentou na ocasião do acontecimento representado, como um espelho. Leminski defende que o jornalismo procura (ou procurava) legitimar o seu discurso da mesma maneira que, na literatura, fazia o naturalismo: buscando retratar as coisas como elas são, uma mimese absoluta.

A “neutralidade” (objetividade) do discurso jorno/naturalista é uma convenção. Assim como a clareza, apenas uma propriedade (retórica) do discurso. Não há texto literário sem perspectiva, quer dizer, sem intervenção da subjetividade. No texto naturalista (ou jornalístico), essa perspectiva é camuflada, sob as aparências de uma objetividade, uma Universalidade que — supostamente — retrata as coisas “tal qual elas são”. (LEMINSKI, 1982 apud DEMÉTRIO, 2007, p. 78)

Da mesma maneira que os etnógrafos concebiam os dados obtidos na pesquisa de campo “como formas objetivas com existência própria e independente dos atores”

(CARDOSO, 1997, p. 99), os jornalistas também consideravam (e talvez, em alguns lugares, ainda considerem) da mesma maneira as informações colhidas pelo repórter — como dados objetivos. Mas essa é uma questão que passa pela mesma leitura crítica da etnografia, por motivos bastante análogos: as condições de produção (os entraves rotineiros da atividade de campo) e a interpretação dos repórteres, que, assim como os etnógrafos, são *observadores participantes* de e numa dada realidade. Assim, o trecho abaixo se refere à atividade jornalística, mas poderia muito bem se tratar da atividade etnográfica: “Rejeitando a teoria do espelho e criticando o ‘empiricismo’ ingênuo [...], a teoria interacionista defende que os jornalistas não são simples observadores passivos mas participantes ativos na construção da realidade” (TRAQUINA, 2005, p. 204).

Tal qual ocorreu na história da Antropologia, o conceito de neutralidade/objetividade para o jornalismo passou, também, por uma mudança gradual: de espelho da realidade para uma construção social que não existe sem a interferência de um agente. No jornalismo, esse agente, quando em campo, é o repórter, que, ao compor o seu texto, age como autor e narrador.

Os acontecimentos que configuram as histórias estão por aí [...]. Eles são o *quê*. São como elementos etéreos, que não se pode apreender sem modificá-los. Contá-los em voz alta ou por escrito — ou seja, narrar, o que constitui um ato verbal — muda a sua natureza essencial, pois quem conta o faz de algum jeito. *Como* você conta uma história? Qual o seu foco narrativo? Como você administra a tensão? Você mudaria a forma que a contaria dependendo de sua audiência? Todas essas perguntas são escolhas que se faz, mesmo que de forma intuitiva, ao contar uma história. Grosso modo, o *que* se narra é a história em si, mas *como* se narra — o discurso, a forma propriamente dita — é a narrativa. Narrativas, invariavelmente, pressupõem narradores. (PROFETA, Guilherme, 2017, pp. 33-34)

E não só através da deformação intencional dos fatos se manifesta a subjetividade do narrador, mas, como nos lembra Fuser (1996), pelas ênfases e omissões definidas por editores e donos de veículos de comunicação, que geralmente estão além do controle do próprio repórter.

Da mesma maneira, as questões de estilo também se tornaram um ponto a ser considerado — pelo fazer etnográfico e, também, pelo jornalístico. O texto jornalístico, tal qual a monografia etnográfica, também depende de escolhas léxicas, gramaticais e estilísticas por parte do repórter, que, por sua vez, também considera o receptor (e, portanto, também pode se considerar um *tradutor* dessa realidade).

Esbarrando nessas questões de estilo, chegamos ao Novo Jornalismo (*New Journalism*), o movimento de contracultura que nasceu nos Estados Unidos na década

de 60, propondo-se a combater a linguagem mimética e especular do jornalismo tradicional.

O texto jornalístico que se propõe contrapor as potências fixas que o recortam como dispositivo disciplinar assume um devir literário e passa para uma outra modalidade. Como na experiência do New Journalism, nem jornalismo, nem literatura, mas ambos ao mesmo tempo nas duas direções. (DEMÉTRIO, 2007, p. 74)

Sua força residia na contestação da forma do jornalismo tradicional, por meio de uma “experimentação estética do discurso jornalístico [...] que o coloca em choque frontal com os valores sobre os quais se assenta a concepção característica da linguagem jornalística.” (DEMÉTRIO, 2007, p. 76)

Vimos, então, que na evolução dos dois campos — na etnografia e no jornalismo —, a influência do positivismo (centrado na obsessão por objetividade e imparcialidade) foi gradualmente substituída, ou ao menos influenciada, por uma postura relativista, que passava a considerar: 1) a multiplicidade de *verdades* e *explicações* para a existência, no plural, e 2) a ação do profissional ou pesquisador que, por sua simples presença e por suas escolhas estilísticas, interfere nos dados obtidos.

No caso do jornalismo, essa postura relativista e as zonas de intersecção com outros campos do conhecimento deram origem a uma série de práticas, que se opõem ao jornalismo factual *mainstream* e recebem nomes diversos. Essas nomenclaturas se sobrepõem eventualmente, casos que serão tratados na próxima seção, para chegar à definição de jornalismo etnográfico que será empregada nesta tese.

3.5 JORNALISMO ETNOGRÁFICO *VERSUS* ETNOGRAFIA APLICADA AO JORNALISMO (E OUTRAS NOMENCLATURAS): MAIS DO QUE UMA QUESTÃO DE TERMINOLOGIA

Em suas discussões, algumas das quais foram selecionadas para ilustrar esta seção, diferentes autores do campo das Ciências da Comunicação e do Jornalismo (que serão identificados na sequência) empregam termos diferentes para se referir a práticas essencialmente análogas, ou a práticas que compartilham do mesmo ensejo teórico (oriundo da Antropologia, mesmo que indiretamente), mas que resultam em produtos finais distintos. Há, por exemplo, os termos: “jornalismo de autor”, “jornalismo de

imersão”, “reportagem de ideias”, “jornalismo de perspectiva antropológica”, “jornalismo etnográfico” e outros que tangenciam as definições principais, como “jornalismo público” e “jornalismo cívico”. O termo selecionado para ser empregado nesta tese foi “jornalismo etnográfico”.

Porém, ainda dentro do escopo deste estudo, o *jornalismo etnográfico* precisa ser diferenciado de *etnografia aplicada ao jornalismo*. Mais do que um preciosismo semântico, essa distinção tem um propósito pragmático, que é definir e direcionar da maneira mais adequada possível o resultado propositivo ora defendido: um não-método etnográfico para o ensino de um jornalismo orientado para a alteridade.

3.5.1 JORNALISMO DE AUTOR

Em primeiro lugar, para discorrer sobre o termo “jornalismo de autor”, é preciso continuar trabalhando o paralelismo entre os fazeres etnográfico e jornalístico. A partir da ótica das Ciências da Comunicação e pensando a possibilidade de aproximação entre etnografia e reportagem jornalística, Roviada (2015) elenca algumas qualidades compartilhadas por ambas as práticas:

A primeira aproximação entre a etnografia, nos moldes da descrição densa proposta por Geertz, e o jornalismo dialógico, conforme perspectiva de Medina, é a necessidade da imersão na realidade, nos espaços onde as situações sociais se desenrolam. O repórter e o antropólogo precisam observar, sentir o cheiro, tocar e, de certa forma, se colocar em relação, em contato com os contextos e personagens sobre os quais tratam. (ROVIDA, 2015, pp. 86-87)

A autora continua:

Um segundo aspecto comum ao jornalismo e à etnografia é a utilização de “informantes” para interpretar o que é apreendido em campo. Como um ator externo, jornalista e antropólogo podem cometer equívocos na hora de inferir valores ou de julgar determinadas situações. Por isso, é importante encontrar um reforço interpretativo entre os indivíduos partícipes das dinâmicas observadas. O repórter precisa de alguém que possa apresentar os detalhes das ocorrências sobre as quais vai tratar. (ROVIDA, 2015, p. 87)

Ela considera que, tal qual a etnografia, “a prática jornalística já lida com processos de observação, descrição e interpretação condensados em narrativas há muito tempo” (ROVIDA, 2015, p. 79), mas que, no caso da etnografia, a incursão em campo e

o relato estão condicionalmente voltados à interpretação de uma cultura, elevando à condição de categorias culturais “os significados dos gestos e comportamentos” e considerando o “processo coletivo de construção de significado” (GEERTZ, 2008 apud ROVIDA, 2015, p. 79).

Mesmo que a fonte de informação seja um indivíduo, o sentido que ele irá identificar para interpretar uma pintura, um ritual ou qualquer outra situação referente a seu grupo social terá como origem um processo coletivo de construção de significado. (ROVIDA, 2015, p. 83)

O jornalismo nem sempre está obrigado a fazer isso, mas essas considerações vão ao encontro do que Stephens (2014) considerou como as habilidades dos novos jornalistas, aptos a desenvolver um jornalismo do futuro, mais interpretativo, especialmente no que diz respeito a dois dos cinco princípios (ver seção 2.6): “revelar verdades ocultas” e “expressar o sentimento público”. Em relação ao primeiro princípio, essa aproximação entre a etnografia e a reportagem jornalística permite sair da superfície das práticas observadas para interpretar os seus significados; em relação ao segundo, a aproximação permite desnudar sentimentos e percepções de um grande grupo, funcionando como uma ferramenta para registrar e interpretar a sociedade — e os seus pluralismos.

Lago (2010) aborda exatamente os mesmos elementos abordados por Rovidá (2015), ou seja, a observação e o uso de informantes, explicando como os dois campos — Antropologia e Jornalismo — costumam conferir diferentes níveis de importância à observação e ao discurso:

Tanto Antropologia quanto Jornalismo colocam a possibilidade de construir narrativas sobre a alteridade, que supõem verdadeiras, no sentido de apontar para correspondências entre a vida como é e a vida retratada por essas narrativas. Ambos utilizam, para isso, de informantes (no caso de um) e fontes (no caso de outro), que, por sua vez, são identificados como aqueles que podem fornecer informações confiáveis sobre o observado. A Antropologia apegase profundamente à observação, mas também ao discurso; o Jornalismo constrói suas narrativas tomando como base principalmente o discurso tecido pelos envolvidos, mas também observa. Ambos interferem nas relações que retratam, mas enquanto a Antropologia atualmente identifica como fator determinante de seu trabalho a subjetividade oriunda das relações do confronto/encontro, o Jornalismo apegase à noção de que há uma objetividade possível no relacionamento com suas fontes. (LAGO, 2010, p. 173)

Curiosamente, as afirmações das autoras da área da Comunicação citadas previamente vão ao encontro, também, do que defende Peirano (2014), desta vez a partir da ótica da Antropologia, ao descrever o que é uma “boa etnografia”:

Resta uma questão incômoda: toda etnografia é boa? Boas etnografias cumprem, pelo menos, três condições: i) consideram a comunicação no contexto da situação (cf. Malinowski); ii) transformam, de maneira feliz, para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto; e iii) detectam a eficácia social das ações de forma analítica.

A primeira e mais importante qualidade de uma boa etnografia reside, então, em ultrapassar o senso comum quanto aos usos da linguagem. Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto — em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos — o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia — e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo. (PEIRANO, 2014, p. 386)

Ao ressaltar o papel do texto e da linguagem em si no processo etnográfico, a afirmação de Peirano (2014) dialoga com a noção de jornalismo como espaço de diálogo social que Rovida trabalha a partir de Medina (1996 apud ROVIDA, 2015): uma relação triádica composta por fontes de informação numa ponta e o público na outra, com um comunicador no meio como mediador. E ressalta-se: uma relação em que a “contribuição criativa do jornalista” é muito importante, o que leva a autora ao conceito de jornalismo de autor (MEDINA, 1996 apud ROVIDA, 2015), que é utilizado para descrever um gênero interpretativo e aprofundado, em que o autor deixa no texto marcas de si mesmo, autorais — uma perspectiva que, mais uma vez, dialoga tanto com o jornalismo do futuro quanto com a etnografia do passado.

Quando Rovida (2015) discorre sobre a aproximação entre etnografia e reportagem jornalística, ela usa, em dado momento, a palavra “imersão”. Essa imersão, como parte do processo interpretativo, pode ser um dos elementos que possibilita a existência do jornalismo de autor, pois, se a imersão é subjetiva, então cada jornalista poderá interpretar um mesmo objeto (uma situação, um fenômeno ou um grupo) de uma maneira distinta, de modo que a sua imersão individual deixe marcas na autoria do seu texto.

3.5.2 JORNALISMO DE IMERSÃO

O mesmo termo imersão aparece também em “jornalismo de imersão”, outra nomenclatura utilizada para designar:

[...] um método de apuração de informações no qual repórteres se inserem no ambiente dos acontecimento [...] para compreendê-los e, posteriormente, transformá-los em narrativas que ultrapassam relatos frios e objetivos tal como pressuposto pelo formato *notícia*. (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 80)

Os autores prosseguem explicando que, no jornalismo de imersão, a ideia é que as situações sejam compreendidas *in loco* e reportadas em formatos mais complexos do que as *hard news*, o que significa que esse é um gênero adequado à reportagem, um texto mais aprofundado e trabalhado do que as notícias do jornalismo factual. Assim, o jornalismo de imersão “não se encaixa em padrões simplistas de coleta de informações — como a procura básica por resposta às questões do lide/*lead* — e de narrativa, comprometendo-se muito mais com a tradução da complexa vida em sociedade.” (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 76)

É importante ressaltar que, nesse processo de “traduzir” a complexidade da experiência humana em sociedade, os autores destacam que a temática cultural não é a única que pode se beneficiar da imersão — ou seja, não é uma questão de objeto (de que falar?), mas de método (como apurar?).

Outro aspecto importante, como apontam os mesmos autores, é a escolha das fontes, que devem ir além dos definidores primários: as fontes institucionais, que normalmente direcionam a abordagem dos textos jornalísticos (conforme já explicado na seção 1.3, especialmente no trecho sobre a teoria estruturalista do jornalismo).

Os autores reconhecem que o jornalismo de imersão herda seus instrumentos de outras áreas do conhecimento, citando nominalmente a Antropologia e o seu método etnográfico, campo em que a imersão recebe o nome de “observação participante” ou “observação direta”. O mesmo vale para esse tipo de jornalismo.

No âmbito da atividade jornalística, a palavra “imersão” está associada a um exercício de apuração que envolve a observação participante, de modo a permitir aos profissionais experimentarem, como protagonistas, situações ou eventos descritos em uma reportagem. (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 80)

Um exemplo emblemático desse gênero de reportagem no Brasil, conforme indicam os autores, é a vencedora da categoria principal do Prêmio Esso de Jornalismo de 1995, “Viver nas Ruas”, publicada no jornal O Estado de S. Paulo por Rebeca Kritsch, que, para escrever sobre os sem-teto da cidade, viveu junto a eles nas ruas durante cinco dias — em vez de falar sobre eles da segurança de uma redação, ou de observá-los à distância, sem compartilhar das suas experiências. É justamente daí que vem a crítica a esse tipo de jornalismo.

As críticas acusam a imersão de mudar o papel tradicional do jornalista — o qual pressupõe distanciamento —, colocando-o como parte da ação, o que implica em sérios questionamentos éticos. O método também tende a expor profissionais em situação de risco físico e psicológico, por meio da convivência com setores marginalizados ou de alguma forma comprometidos. (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 81)

Esse tipo de crítica leva à marginalização do método, que às vezes é taxado de “subversivo” ou “contrário aos cânones da atividade jornalística” (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 76). Leva também à baixa quantidade de material acadêmico discutindo e problematizando o método, como acrescentam os autores.

Ainda assim, eles defendem que

[...] o jornalismo de imersão representa uma relação de interferência social, que envolve mais do que entender o “ponto de vista” de indivíduos ou grupos: é um exercício de alteridade, de contato humano prolongado, com todos os riscos que essa relação pode trazer. Sua adoção exige do jornalista um afastamento físico e simbólico das rotinas jornalísticas convencionais: significa afastar-se do ritmo industrial de produção e buscar um fazer mais artesanal. (TEMER; ASSIS; SANTOS, 2015, p. 82)

Vale lembrar que essa característica “artesanal” é outro aspecto que pode causar resistência dentro de uma lógica industrial de jornalismo, já que esse tipo de reportagem custa mais caro e leva mais tempo para ser produzida. Por outro lado, pressupõe-se que o resultado é consideravelmente mais duradouro, apreciável e relevante do que o jornalismo factual ou reportagens realizadas à distância.

3.5.3 REPORTAGEM DE IDEIAS

O termo “reportagem de ideias” (ou *reportage d'idées*, em francês) foi cunhado por ninguém menos que Michel Foucault (1926—1984), filósofo francês que, apesar de não ter se dedicado diretamente às teorias do jornalismo, atuou de forma experimental como repórter em 1978, quando escreveu, numa condição análoga a de um correspondente internacional no Irã, textos encomendados pelo jornal italiano *Corriere della Sera*. Em pelo menos duas ocasiões, também, ele se autodeclarou jornalista, como conta Marocco (2009), além de ter ajudado a fundar, junto a Jean-Paul Sartre (1905—1980), o diário popular de esquerda *Libération*, no final de 1972, que, apesar de ter passado por mudanças³⁹ desde a sua origem, ainda existe até hoje.

Sendo Foucault um intelectual alçado à condição de jornalista (e não o contrário), o seu caso é bastante peculiar e fecundo no sentido de retomar a discussão inicial desta tese (ver seção 1.1): os jornalistas são intelectuais ou *intelligentsia*, ou podem ser ambos?

No caso das publicações no *Corriere della Sera*, Marocco (2009) explica o contexto em que a série de textos foi encomendada:

[...] ele [Foucault, em 1976] havia assinado um protesto, junto com Sartre, Simone de Beauvoir e Gilles Deleuze, entre outros intelectuais, publicado no jornal *Le Monde*, contra “o silêncio das autoridades francesas diante das flagrantes violações dos direitos humanos no Irã”. Nesta fração tão curta de tempo, a repressão do Exército iraniano foi tão intensa quanto a revolta popular contra a monarquia do Xá. No começo de setembro de 78, somente durante a “sexta-feira negra”, houve quatro mil mortos. (MAROCCO, 2009, p. 169)

Seibt (2013) complementa:

O berço para a concepção da “reportagem de ideias” de Foucault é a repressão do Exército iraniano sobre a revolta popular contra a monarquia, em 1978. O filósofo, junto com outros intelectuais, já havia assinado um protesto criticando o silenciamento das autoridades francesas diante da violação dos direitos humanos naquele país. Convidado pelo jornal italiano

³⁹Segundo um levantamento da BBC News (THE PRESS, 2006) sobre a derrocada da imprensa francesa, em grande parte forçada a render-se às grandes corporações para se manter no mercado, o jornal começou a operar em 1973, sob o comando de intelectuais de esquerda que buscavam uma publicação com uma perspectiva alternativa. Essa perspectiva, no entanto, veio mudando ao longo dos anos. Em maio de 2005, o banqueiro Edouard de Rothschild investiu no *Libération* o equivalente a £13 milhões, tornando-se dono de 39% do jornal, o que a reportagem interpretou como uma “contra-revolução”. A reestruturação que sucedeu essa aquisição por parte de Rothschild levou a conflitos internos e à saída de vários jornalistas da empresa.

Corriere della Sera para escrever artigos contando sua visão sobre o acontecimento, Foucault tratou de se apropriar dos ritmos e processos de produção do jornalismo para fazer chegar ao Ocidente vozes do mundo islâmico que eram ignoradas pela mídia, sempre mais alinhada aos discursos oficiais das autoridades do que às massas. (SEIBT, 2013, p. 102)

Como jornalista neófito, Foucault seguiu o *modus operandi* da categoria (pauta, pesquisa, prospecção de fontes, entrevistas, redação etc.), mas se permitiu imbuir na atividade a sua perspectiva de filósofo, indo além da representação dos fatos. Sua proposta era “oferecer à prática jornalística o olhar do intelectual sobre o presente que testemunha” (SEIBT, 2013, p. 102), ou seja, incluir reflexão e contextualização crítica a partir desse presente.

Nesse sentido, o jornalismo se apresentava ao intelectual como o campo adequado para a produção de um conhecimento crítico sobre os acontecimentos de sua época. Para isso, na concepção de Foucault, os intelectuais trabalhavam com os jornalistas e à semelhança dos jornalistas no cruzamento das ideias e dos fatos. Eis o alicerce para a construção das “reportagens de ideias” produzidas por Foucault no Irã. (SEIBT, 2013, p. 104)

A escolha de fontes de Foucault também denotava uma posição ideológica contrária ao *establishment*, uma vez que, a exemplo do que se discutiu sobre o jornalismo de imersão, suas fontes também não eram definidores primários. Essa prática era algo que Foucault já trazia consigo desde a época do *Libération*, poucos anos antes, como conta Rodrigues (2012). A autora narra que, na ocasião do lançamento do diário popular, que foi originalmente uma publicação da *Agence de Presse Libération* (APL) e precedeu a série de textos para o *Corriere della Sera*, Foucault teria participado ativamente, motivado pelo desejo de...

[...] ocupar-se de uma “crônica da memória operária” que faculte ao saber dos trabalhadores a entrada e difusão no sistema de informação. Como iniciativa pioneira, entrevista por duas vezes José, um operário da Renault — diálogos publicados em um dos diversos números “zero” que dão corpo, de início, à invenção jornalístico-política [o jornal *Libération*]. (RODRIGUES, 2012, p. 80)

Sua iniciativa, nesse caso, denota uma tentativa de fazer uso de sua posição na sociedade, como intelectual e jornalista, para lançar luz sobre aqueles que de outra maneira talvez não tivessem espaço nas mídias de massa. O mesmo se deu posteriormente na cobertura da revolta no Irã, quando uma variação mais imersiva do jornalismo foi a sua ferramenta para se aproximar de intelectuais orgânicos, usando o

seu acesso às mídias europeias para lhes dar voz. Por trás disso, havia uma forte posição ideológica, que fica clara no excerto seguinte:

Há mais ideias sobre a terra do que os intelectuais imaginam. E essas ideias são mais ativas, mais fortes, mais resistentes e mais apaixonadas do que pensam os políticos. É preciso assistir ao nascimento das ideias e à explosão de sua força [...]. Não são as ideias que conduzem o mundo. Mas é porque o mundo tem ideias [...] que ele não é conduzido passivamente segundo aqueles que o dirigem ou aqueles que gostariam de ensiná-lo a pensar de uma vez por todas. (FOUCAULT, 1978 apud RODRIGUES, 2012, p. 82)

De modo geral, a reportagem de ideias de Foucault aproximava, como diz Rodrigues (2012, p. 77), “o lugar sacralizado do intelectual” e o “diagnóstico do presente”, por meio de uma escrita não menos embasada do que a acadêmica tradicional, mas menos rebuscada e mais acessível. Complementa-se a partir de Marocco (2009):

A atualidade dava, assim como segue proporcionando, consistência epistemológica ao jornalismo e não se apresentava como uma impossibilidade à produção de um conhecimento crítico sobre os acontecimentos. Ao contrário, o “agora” era onde Foucault queria se movimentar. Nas ações relacionadas ao Irã, ao intelectual também não correspondia um espaço específico e bem localizado nos gêneros de opinião, nem um campo específico, seja ele jornalismo, história, filosofia, mas o âmbito das práticas jornalísticas; há uma conjunção de campos e níveis de conhecimento e há, igualmente, reportagem. (MAROCCO, 2009, p. 170)

Portanto, o que Foucault chamou de reportagem de ideias estava entre a reportagem e um ensaio acadêmico sobre o contexto social da atualidade (mesmo que num ambiente estrangeiro ao próprio autor, no caso da série de textos sobre o Irã), configurando-se, assim, simultaneamente como jornalismo de imersão e jornalismo de autor. Há de se lembrar, no entanto, que, ainda que Foucault tenha chegado a demonstrar, em algumas ocasiões, o desejo de se dedicar mais ao jornalismo do que à escrita rebuscada da academia, esse desejo não veio desacompanhado de críticas ao próprio jornalismo — inclusive ao jornal *Liberation*, que ele chegou a acusar, em entrevista a Claude Mauriac (1914—1996) de “mentir todos os dias, tal qual a imprensa de direita mais empenhada em deturpar os fatos” (ERIBON, 1990 apud RODRIGUES, 2012, p. 80). Ao que parece, assim, Foucault apreciava o jornalismo enquanto estilo, por ser mais acessível do que outras formas de linguagem, mas mantinha algumas ressalvas quanto a uma potencial “ausência de ‘veridicção’, ou seja, do ‘dizer verdadeiro’” (RODRIGUES, 2012, p. 80), da qual mesmo o jornalismo não estaria livre.

3.5.4 JORNALISMO DE PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA E JORNALISMO ETNOGRÁFICO

Para continuar discutindo a perspectiva antropológica no jornalismo, há de se retomar a discussão iniciada no capítulo 1 sobre a posição social (ou a autoridade) de onde os jornalistas falam numa sociedade democrática. Conforme destaca Lago (2010, p. 164), o jornalismo “tem sido defendido em sua especificidade como importante e indiscutível mecanismo dentro do sistema democrático, o que lhe confere prestígio e importância social” e, para que seja mantido esse caráter de mecanismo essencial para o funcionamento do sistema democrático, há três eixos que precisam coexistir: o Estado, a introdução dos saberes científicos no debate público e o pluralismo (NEVEU, 2005 apud LAGO, 2010). Pluralismo, nesse contexto, não é apenas *pluralismo político*, mas também *pluralismo sociológico*, englobando e elevando à esfera do debate público as diferentes configurações da experiência humana em sociedade.

Acredito que impera no jornalismo um acordo tácito envolvendo tanto empresas quanto jornalistas, que apagam da cena tudo aquilo que não pode ser compreendido pela lente do Mesmo.

Falta ao jornalismo, de modo geral, um olhar inclusivo. Um contaminar pela possibilidade de entender e acolher visões de mundo radicalmente diferentes daquelas fruto das projeções sobre o público ideal (as camadas médias e altas urbanas). (LAGO, 2010, p. 175)

Há, no excerto anterior, alguns pontos e termos que precisam ser ressaltados. Em primeiro lugar, o uso do termo *lente*, que remete a uma metáfora bourdiana — ou seja, concebida pelo sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu (1930—2002) — que se refere à perspectiva dos jornalistas como lentes de óculos “que os fazem ver o que veem de determinadas formas” (LAGO, 2010, pp. 168). Essa é uma metáfora particularmente importante⁴⁰ por ilustrar a perspectiva etnográfica orientada à alteridade; as lentes, afinal, não são os próprios *olhos* do jornalista, mas, diferentemente desses, podem ser trocadas, representando o deslocamento da abordagem — do “eu” para o “outro”.

Assim, ao escrever, ainda no excerto anterior, que os jornalistas “apagam da cena tudo aquilo que não pode ser compreendido pela lente do Mesmo”, o que Lago defende é que, ao tecer suas representações, os jornalistas o fazem pelas lentes do leitor

⁴⁰O projeto gráfico de *Projeto Hibakusha* (PROFETA, 2020), livro que será discutido na sequência como um exemplo de projeto autoral que pode ser aplicado como material didático, incorpora essa mesma metáfora dos óculos logo em sua capa.

presumido, ou seja, pela perspectiva de um “público ideal”, que é composto pelas “camadas médias e altas urbanas”, os leitores de jornais e revistas (tal qual o etnógrafo do passado escrevia sua monografia etnográfica com o leitor europeu em mente).

A autora continua:

Construir um Jornalismo capaz de incorporar o Outro em sua plenitude é um desafio que esbarra não só na estrutura do campo, mas também na formação dos próprios jornalistas para perceberem e serem contaminados por esta necessidade. (LAGO, 2010, pp. 168-169)

Para que o pluralismo possa, assim, fazer parte da pauta e da reportagem jornalística, Lago defende a incorporação dos saberes antropológicos à práxis do jornalismo, o que só pode ser feito se esses saberes forem incorporados, também, à educação de novos jornalistas, bem como relacionados à prática da reportagem. O que ela está defendendo, tal qual os demais autores apresentados anteriormente, é que a etnografia — “um registro descritivo da vida e das organizações sociais dos nativos” (LAGO, 2010, p. 170) — seja aplicada ao jornalismo e à educação para o jornalismo.

O termo “nativos”, naturalmente, faz referência àquele “objeto tradicional da Antropologia (as sociedades isoladas)” (LAGO, 2010, p. 170), que hoje já não existem mais, ao menos não em abundância como antigamente. Por isso, a autora se ampara em abordagens mais recentes da Antropologia, dos anos 1960 em diante, que focam não no objeto (o nativo, o estrangeiro, o outro) mas nas reflexões sobre o método (a etnografia em si). Ela resume que, para tornar o jornalismo mais inclusivo, é necessário “mudar o foco ‘de longe e de fora’ para uma perspectiva ‘de perto e de dentro’, justamente a perspectiva antropológica” (LAGO, 2010, p. 174), que é a mesma abordagem do jornalismo de imersão.

Percebe-se que as nomenclaturas se confundem e se sobrepõem em vários momentos. Neveu (2006 apud SEIBT, 2013, p. 102) elenca algumas das características que tornam a prática jornalística etnográfica:

[...] trata-se de um jornalismo de reportagem, fixa-se em cidadãos “comuns”, faz uso de procedimentos de citação de técnicas de encenação de estilos de vida, funciona sobre uma espécie de inversão das formas de cobertura comum, passando do ponto de vista dos que decidem para o dos efeitos de suas decisões (NEVEU, 2006 apud SEIBT, 2013, p. 102)

Quando se fala em jornalismo etnográfico, é imprescindível que se discuta se essa é uma questão de objeto, de método, ou de ambos. O que é que torna o jornalismo

etnográfico, diferenciando-o de simplesmente uma *aplicação da etnografia no jornalismo*? Apesar de não usar o termo “jornalístico etnográfico” em seu artigo, Lago (2010) parece considerar, ao discutir “a possibilidade de apreensão do Outro no Jornalismo”, tanto o objeto quanto o método. Igualmente o faz Neveu (2006 apud SEIBT, 2013, p. 104) ao afirmar que o jornalismo etnográfico se fixa “em pessoas comuns” (objeto) e se utiliza “de técnicas de encenação de estilos de vida” (método).

Eventualmente, dependendo da função social que esteja cumprindo, o próprio jornalismo etnográfico pode receber outras nomenclaturas, como *public journalism* (jornalismo público) ou *civic journalism* (jornalismo cívico), quando o foco está em deflagrar os “efeitos concretos de políticas públicas” (SEIBT, 2013, p. 104) por meio da imersão do jornalista na experiência de grupos marginalizados, que normalmente não têm qualquer espaço no noticiário regular.

Presume-se, assim, que essa perspectiva antropológica pode ser aplicada por repórteres em diversas etapas do fazer jornalístico, com diferentes objetivos, para que se faça um jornalismo mais imersivo e aprofundado, mais baseado na observação, mas independentemente da temática e/ou editoria com que se esteja trabalhando. Ou seja, não é uma regra absoluta que se esteja escrevendo necessariamente sobre determinado grupo (um grupo “estrangeiro” de “nativos”), com o objetivo único de compreendê-lo, defini-lo e representá-lo, mas de hipoteticamente qualquer outra coisa que seja. Nesse caso, está-se considerando o método etnográfico, mas não o objeto etnográfico (o outro).

Há, assim, que se diferenciar o emprego dos dois termos para os propósitos desta tese, especialmente na fase propositiva, em que o termo jornalismo etnográfico será utilizado para descrever aquele jornalismo que se propõe a compreender *o outro* — os “nativos”, nas palavras de Lago (2010), ou, na tradição etnográfica, um grupo de pessoas que compartilha uma mesma visão de mundo e um mesmo modo de viver, que não necessariamente sejam os mesmos do próprio jornalista.

Portanto, a fim de esclarecer o termo tanto quanto possível, quando for utilizado neste estudo, o termo “jornalismo etnográfico” se refere a um gênero de jornalismo que se dá por meio da observação participante junto ao outro (ou a *imersão no outro*), com o propósito de compreendê-lo de forma responsável e, assim, exercitar a alteridade (a partir de Lévinas) como o objetivo máximo do jornalismo. É uma questão de método, mas também de objeto.

Assim, o não-método etnográfico do jornalismo para a alteridade não se resume a simplesmente colocar a etnografia em prática como método, em qualquer temática ou editoria que seja, mas de, por meio da educação, orientar a prática da reportagem para uma representação responsável do outro (o objeto condicional da reportagem). É o fim (a representação responsável) que norteia o método a ser utilizado.

Características de várias nomenclaturas consideradas para a definição de jornalismo etnográfico nesta tese



FONTE: Elaboração própria, com base em Lago (2010); Marocco (2009); Peirano (2014); Rovida (2015), Seibt (2013); Temer, Assis e Santos (2015)

Em tempo, vale esclarecer, também, que, como exposto anteriormente, o que se está definindo como “jornalismo etnográfico” é jornalismo e, portanto, o seu produto subsequente é uma reportagem jornalística, não uma etnografia no sentido de monografia (o sentido que se usa na Antropologia).

Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o “método etnográfico”, porque essa afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico. (PEIRANO, 2014, p. 383)

Dessa forma, uma reportagem, mesmo que conduzida com inspirações etnográficas, é desobrigada de ser uma formulação teórico-etnográfica — ou seja, de contribuir para o avanço das teorias da Antropologia⁴¹. Afinal, a função social do jornalismo é outra. Essa é uma distinção importante por demarcar as áreas de atuação (às vezes tênues, noutras vezes nem tanto) entre o Jornalismo e a Antropologia como campos do conhecimento.

⁴¹...ainda que a publicação de uma reportagem verdadeiramente original possa contribuir para o avanço das teorias do Jornalismo, repensando a vanguarda e eventualmente a própria definição do campo. Mas essa contribuição teórica não é a sua obrigação primeira.

CAPÍTULO 4.

O NÃO-MÉTODO ETNOGRÁFICO NO ENSINO DA NARRATIVA JORNALÍSTICA

Neste capítulo, apresenta-se o resultado propositivo desta tese: o “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, um conjunto de parâmetros norteadores por meio do qual se espera que docentes do Jornalismo possam aplicar em suas práticas didáticas o que se definiu como jornalismo etnográfico. O termo não-método — que não significa ausência de metodologia, mas sim ausência de autoritarismo metodológico — tem inspiração a partir de Paulo Freire (FREIRE, P., 2018a; FREIRE, P., 2018b).

4.1 O CONCEITO DE NÃO-MÉTODO: UMA INSPIRAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

O objetivo propositivo desta tese, após discutir a condição do jornalista como intelectual, o futuro interpretativo do jornalismo e a aproximação possível com a Antropologia, é propor uma forma de incluir a inspiração etnográfica, ou seja, o ímpeto que move a etnografia, no ensino da reportagem. A essa forma, está-se dando o nome não-método etnográfico.

O conceito de não-método que será empregado nesta tese foi concebido a partir de Paulo Freire, especialmente a partir da seção *Educando o educador: um diálogo crítico com Paulo Freire* de sua *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, P., 2018a), em que ele responde a eruditos norte-americanos que teceram questões a partir de sua obra, principalmente em relação ao seu método de alfabetização de adultos.

O chamado Método Paulo Freire foi implementado pela primeira vez na década de 60 em Angicos, no Rio Grande do Norte e, diferentemente dos métodos tradicionais utilizados na época, ele se baseava no vocabulário usual do próprio educando (as chamadas *palavras geradoras*), selecionadas no seio cultural em que elas ocorriam naturalmente.

Basicamente, como explica Brandão (2019), o primeiro ponto a se destacar no processo de alfabetização de adultos que Freire propôs é o conceito de “círculo de

cultura”, em oposição à “turma de alunos”, que normalmente se encontraria numa sala de aula tradicional.

A unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o “Método Paulo Freire”, não se constituía de uma “turma de alunos” ou de uma “turma de alfabetizandos”. Todos os participantes criavam, com sua presença, a unidade de um *círculo de cultura*. (BRANDÃO, 2019, p. 314).

Mais do que uma definição “cosmética”, o círculo de cultura tem importância conceitual. A formação desse círculo, mediada por um educador capacitado, se dava anteriormente ao início do processo de alfabetização em si, sendo voltada a propiciar ao educador e à própria comunidade um maior nível de conhecimento acerca “do universo vocabular e do universo temático” (BRANDÃO, 2019, p. 314) dessa comunidade, de modo a se identificar as palavras geradoras que serviriam então como a base da alfabetização e também como material didático vivo, individualizado, específico, gerado *pela* própria comunidade e *para* a própria comunidade, muito diferente das cartilhas de alfabetização em uso na época, que não raramente incluíam conteúdos demasiadamente distantes daquele universo temático e pouco significativos para a realidade dos alfabetizandos.

Em um segundo momento, já de posse do “material coletado”, a equipe do círculo de cultura envolvia-se no trabalho de processar o material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático, que se constituiria como a matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e de aprendizagem “de ler palavras e ler o mundo”. Diferentes fichas e pequenos cartazes eram coletivamente elaborados com os recursos locais e com a participação de todas as pessoas, tanto quanto possível.

A seguir, reunidos não de acordo com a geometria da sala de aulas tradicional, mas em um círculo em que o monitor ocupava um dos lugares equidistantes de um mesmo centro, e em que todos estavam uns ao lado dos outros e, nunca, uns atrás de outros e diante de um “professor”, todos eram motivados a participarem de um livre debate [...]. (BRANDÃO, 2019, p. 314)

Só então tinha início o processo de alfabetização, em que “todos eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação” (BRANDÃO, 2019, p. 314), a partir daquelas mesmas palavras geradoras, identificadas pela própria comunidade, e de suas próprias experiências individuais e coletivas.

Sabidamente, Paulo Freire não aprovava que sua obra fosse definida como um método de alfabetização, não porque considerasse que o método para alfabetizar em si — que obviamente existia — não fosse suficientemente importante, mas porque definir o seu intuito como alfabetização pura e simplesmente seria uma redução do aspecto de

teoria crítica de suas contribuições para o campo da Educação. Em grande parte, nas respostas àqueles eruditos norte-americanos que questionaram sua obra, ele tratou de esclarecer o que chamou de “a questão dos métodos”:

Sempre que sou inquirido sobre esta questão dos métodos parece que minha preocupação central durante 35 anos foi trabalhar em um método para tornar possível um processo rápido e fácil de alfabetização. A questão implica que tenho sido visto como um especialista nas técnicas e métodos para tornar possível um modo muito mais fácil para que analfabetos aprendam a ler e a escrever. Certamente, se fosse deste modo, estou certo de que estaria muito feliz porque implicaria uma determinada contribuição — uma importante contribuição — que se poderia ter dado para facilitar que milhões de analfabetos e analfabetas pelo mundo se tornassem alfabetizados. A verdadeira questão, contudo, não é esta. (FREIRE, P., 2018a, p. 86)

Em entrevista a Nilcéa Lemos Pelandré, em 1993, cujo trecho transcrito a seguir foi publicado como parte de uma dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da USP no final da década de 90 (FEITOSA, 1999 apud PALUDO, 2019), Freire trata da mesma questão:

...preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (in FEITOSA, 1999 apud PALUDO, 2019, p. 315)

Tal assunto foi abordado, também, em 2020, na edição de número 6 da revista de divulgação científica *Uniso Ciência/Science @ Uniso*. A reportagem (PROFETA, Guilherme, 2020), teve como ensejo um artigo científico de Reigota (2020a) publicado na *Oxford Research Encyclopedia of Education* (a *Enciclopédia de Pesquisa em Educação de Oxford*). Nessa reportagem, e neste trecho específico, destaca-se o fato de o método ser parte da obra de Freire, mas não necessariamente a parte mais importante, e a razão das polêmicas contemporâneas acerca de sua obra.

Paulo Freire é uma personalidade muito importante — e por vezes polêmica — para a Educação como área do conhecimento, não só no Brasil, mas mundialmente. Suas ideias estão voltadas principalmente à defesa de que o estudante não é um ser alienado e indiferente, em que se pode “depositar” qualquer conhecimento (o que Freire chamou de educação “bancária”), mas, em vez disso, um agente ativo na construção desse conhecimento. Seu método de alfabetização, pelo qual é amplamente conhecido, baseava-se num processo que ia além do simples ato de ler e escrever, mas na compreensão

desse ato como uma leitura que se faz do próprio mundo. Assim, a construção do conhecimento deve partir, em primeiro lugar, da visão de mundo do(a) estudante, para que ele ou ela assuma um papel ativo nesse processo, o que, no fim das contas, gera autonomia e pensamento crítico. “O método é só um aspecto do pensamento freireano. O mais importante é o aspecto de teoria crítica social, por meio da qual Freire valoriza, na educação, o conhecimento de todos, sem hierarquia, inclusive daqueles que foram tradicionalmente excluídos”, explica Reigota. Hoje, Freire tem sido criticado por seu posicionamento político humanista e por determinados aspectos de sua pedagogia, que valoriza os conhecimentos de cada um — mesmo aqueles que não são validados pela escola ou que foram historicamente ignorados. (PROFETA, Guilherme, 2020, p. 9)

Em suma, Freire defende que, apesar de ter trabalhado com a alfabetização — o que, naturalmente, requereu o uso de técnicas próprias para a alfabetização —, é um erro definir esse como o ponto central de seu método, pois, em sua compreensão, saber ler e escrever palavras nunca foi o verdadeiro objetivo desse método, uma vez que “nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo.” (FREIRE, P., 2018a, p. 86)

A alfabetização, assim, era por ele compreendida como parte de um processo maior, que deveria considerar o contexto sociocultural do estudante, a sua visão de mundo, para, somente a partir dela, construir o conhecimento necessário para a alfabetização. Percebe-se que a diferença é sutil, porém essencial. Já em relação ao objetivo dessa alfabetização, destaca-se que ele não deveria ser “ler e escrever” pura e simplesmente, mas, partindo do ato de ler e escrever, possibilitar que o(a) estudante passasse a pensar sobre o mundo de forma mais autônoma. Nesse sentido, a alfabetização seria libertadora. Freire explica que resumir a sua obra ao ensino das técnicas é, portanto, um erro de compreensão:

[...] minha preocupação nunca foi a de trabalhar apenas nas técnicas que estivessem necessariamente implicadas em tornar possível escrever e ler. Minha preocupação não era necessariamente com as técnicas específicas que são necessárias à leitura, mas com a substantividade do processo que requer técnicas. É neste ponto que muita gente nos Estados Unidos e em outros lugares compreende mal minha obra. A técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação. (FREIRE, P., 2018a, p. 87)

Assim, mais importante do que pensar nas técnicas em si, que podem (e devem) variar de contexto para contexto, dependendo das necessidades de cada um, é preciso ter claro o objetivo do processo de educação como um todo. As técnicas em si estão no campo do método, ou mais precisamente na universalização do método, e é daí que surge a aversão que o autor demonstra, nesses excertos, ao uso do termo “método”.

Não é isso que ele, Paulo Freire, se propõe a oferecer a outros educadores, especialmente em outros contextos que não o seu próprio, e não é isso, tampouco, que esta tese se propõe a oferecer no campo do ensino do jornalismo.

Acho que outra questão fundamental que representa a ansiedade de muitos educadores, não apenas quanto à minha obra, mas quanto à de outros pensadores, [...] é o que muitíssimos educadores e educadoras esperam desses pensadores, é que iremos fornecer técnicas para salvar o mundo. Deve-se ser uma pessoa sobre-humana para ser capaz de prover a resposta pedagógica correta para todos os contextos. Na verdade, em meu caso, o que venho propondo, a partir de minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do educador e da educadora. O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas — uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro. Mas estas coisas ocorrem em um contexto social e histórico e não no puro ar. Estas coisas ocorrem na história e eu [...] não sou o dono da história. (FREIRE, P., 2018a, pp. 91-92)

Assim, por inspiração nas colocações de Paulo Freire, o “método” para o ensino da reportagem ora proposto — que, justamente por não seguir um rigor metodológico, será chamado de *não-método* — não é baseado nas *técnicas* de reportagem. Isso não quer dizer que as técnicas não são importantes; elas são essenciais. Mas, da mesma forma que Paulo Freire defendeu que o objetivo da sua alfabetização não é “ler e escrever palavras” (FREIRE, P., 2018a, p. 86), defende-se aqui que o objetivo do ensino da reportagem não deve ser ensinar a *escrever a reportagem em si*, mas ensinar a responsabilidade (e a potencial violência) no ato de interpretar o outro a partir da reportagem que se está escrevendo. A técnica é importante, mas, como ensina Freire, o objetivo da educação não é o uso da técnica em si, pois a técnica “só é importante quando a serviço de algo mais amplo” (FREIRE, P., 2018a, p. 87), que, neste caso, é um jornalismo orientado para a alteridade.

Por isso, o não-método se afasta da técnica, propondo não um “passo a passo” que possa ser simplesmente transferido de um contexto educacional para outro — justamente a crítica de Freire ao uso que alguns tentaram fazer de seu próprio método —, mas um conjunto de diretrizes, ou “certos parâmetros” (FREIRE, P., 2018a, p. 94) que cada docente pode e deve adaptar ao seu contexto e às suas próprias práticas, o que Freire chamou de “reinventar” (FREIRE, P., 2018a, p. 96). Em vez de uma receita (que não poderia ser modificada, sob o risco de comprometer o resultado final), sugere-se uma direção a ser seguida, ou seja, o uso consciente de um não-método (que, na

verdade, não significa a ausência total de método, mas a superação de um autoritarismo metodológico). Em vez de um método fechado, um não-método aberto.

Outro ponto a ser destacado é a utilização do termo “metodologias ativas” (no plural ou no singular), que acontecerá em alguns momentos adiante nesta tese (três vezes, para ser mais preciso). Em relação a esse termo, faz-se necessário ressaltar que se sabe que, não raro, as metodologias ativas são consideradas avessas àqueles mesmos preceitos humanistas, de teoria crítica social, que são intrínsecos à obra e ao legado de Freire. Entende-se que essa assunção se dá, muitas vezes, não pela falta de valor de dadas metodologias, mas pela associação que se faz entre tais metodologias e uma “formação para o mercado”, como um simples aligeiramento do processo de aprendizagem — não diferente nesse sentido do que previa o método de Freire (que oferecia resultados rápidos), mas sem necessariamente manter o compromisso social que embasa o método, e é mais importante até do que o método em si.

Sobre esse tipo de orientação em potencial, que direciona as metodologias ativas para o mercado, não se fará qualquer crítica nesta ocasião, por mera questão de escopo, mas há de se destacar que, nesta tese e dentro deste contexto de proposição de um não-método, a referência ao termo “metodologias ativas” se dará em relação à aproximação possível com a obra de Freire, e não ao seu distanciamento.

O [...] método de alfabetização de adultos [de Paulo Freire] foi o ponto de partida para a sua teoria social e está centrado na valorização e na participação do próprio estudante no processo de construção do conhecimento, que são, também, conceitos-chave nas pedagogias contemporâneas e nas metodologias ativas de aprendizado, amplamente aplicadas em todo o mundo nas mais diversas áreas do conhecimento, das Humanidades às Exatas. (PROFETA, Guilherme, 2020, p. 9)

Tanto o método de alfabetização de Paulo Freire quanto as metodologias ativas contemporâneas propõem, afinal, a descentralização da sala de aula (no caso de Freire, por meio dos círculos de cultura) e o protagonismo dos estudantes (no caso de Freire, por meio da identificação das palavras geradoras e da concepção coletiva do próprio material didático). A aproximação, assim, é possível. Ainda que possam ser consideradas avessas aos preceitos humanistas de Freire, as metodologias ativas têm um tronco em comum que é baseado na inclusão do outro, do estudante, na construção do próprio conhecimento. É por meio desse foco na autonomia do estudante e no respeito ao seu saber que há um encontro com Freire.

O que o termo “metodologia ativa” faz é dar outra roupagem, de cunho mais prático (por vezes mecânico), à educação freiriana, que tem como ponto central o protagonismo do estudante (não mais um elemento passivo) no processo de ensino—aprendizagem. Tal ponto central é, sim, compartilhado pela educação freiriana e pelas metodologias ativas. Por outro lado, pensar a mecânica da didática, como fazem os manuais de metodologias ativas, pode muitas vezes auxiliar docentes neófitos. Nesse sentido, não é de todo mal que o não-método proposta nesta tese seja lido como um manual, mas faz-se essencial que a leitura não pare por aí; o simples fato de ser não-método, em vez de método, é a possibilidade intrínseca de servir de trampolim (como um convite) para que esses docentes, neófitos ou não, construam suas próprias metodologias — adequadas às suas realidades, *reinventadas*, e sem jamais desconsiderar o ensejo moral por trás do ato de ensinar.

4.2 DEFESA DOS QUATRO MOVIMENTOS DO NÃO-MÉTODO

O não-método etnográfico proposto nesta tese, visando um jornalismo pautado pela (e orientado para a) alteridade, é composto por quatro movimentos, abaixo assinalados e cuja ordem pode variar. Embasado na *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 2018b), este não-método propõe trabalhar num eixo a autonomia do discente e, noutro, a autonomia do docente, que pode adaptar os quatro movimentos às suas próprias necessidades contextuais. Os movimentos são:

- (I) Conceituação e discussões teóricas
- (II) Engenharia reversa do texto
- (III) Imersão no outro
- (IV) Vivência da prática compartilhada

De forma geral, este não método está amparado na crítica de Freire (2011) ao que ele chamou de ensino “bancário”, uma crítica retomada em sua *Pedagogia da autonomia*: deve-se saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, P., 2018b, p. 47) O termo “bancário” se refere a banco, no sentido de compreender o estudante

como uma conta bancária na qual o docente é capaz de depositar conhecimento, sem interferência (ou mesmo resistência) do próprio estudante, ou seja, de forma alienante. Assim, negando essa redução do educando a um objeto intelectualmente passivo, entende-se que, como agente ativo, ele ou ela deve ser estimulado(a) a interagir com o professor no caminho de sua própria educação:

Quando entro em uma sala de aula [eu, o professor] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (FREIRE, P., 2018b, p. 47)

Compreendendo que “ensinar” é um processo diferente de “transferir conhecimento”, entende-se, assim, que o movimento I — a conceituação e as discussões teóricas — pode estar entremeado ao longo dos demais movimentos e suas respectivas atividades planejadas, numa dinâmica circular. Ou seja: não deve haver em sala de aula momentos distintos para tratar pura e simplesmente da teoria, mas a teoria deve ser ensinada paulatinamente, entrelaçada à prática, nos momentos em que ela se fizer necessária, de acordo com a percepção do docente em relação às necessidades epistemológicas de seus educandos. Sugere-se que, por meio dos movimentos seguintes (II, III e IV), seja possível ensinar a teoria *por meio* da prática, num processo de retroalimentação, sem começo nem fim discernível.

Quando Paulo Freire diz que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, P., 2018b, p. 39), referindo-se, na verdade, à prática do próprio docente, não nega a possibilidade de transpor esse “mandamento” também para a prática do discente: ensinar, ao final das contas, é capacitar o estudante a refletir autonomamente sobre a sua própria prática. Esse processo de autorreflexão constante, exercitado em sala de aula, fomenta no estudante o fundamental exercício da autonomia. No entender de Freire, o ponto chave é a autonomia. O processo formativo deve fomentar a autonomia do estudante, de modo que, em última instância, o melhor professor é aquele que, a partir de um dado momento, deixa de ser necessário à medida que o seu aluno se torna capaz de “caminhar com as próprias pernas”, de pensar — e fazê-lo criticamente — por si mesmo. Essa capacidade é particularmente importante na formação de intelectuais e agentes sociais da *intelligentsia*, que também influenciarão posteriormente o pensamento de outrem (leitores, espectadores etc.).

Para desenvolver essa capacidade analítica e reflexiva sobre a prática jornalística, sugere-se, no movimento II — a engenharia reversa do texto —, trabalhar

textos jornalísticos reais num processo de engenharia reversa, como uma forma de começar a desenvolver o que Freire chamou de curiosidade epistemológica, “sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, P., 2018b, p. 27) — o objeto sendo, neste caso, a reportagem jornalística.

Entende-se por engenharia reversa a prática de desmontar um produto já pronto para compreender como ele funciona. O fluxo se dá na direção contrária ao que normalmente acontece no desenvolvimento de um novo produto; enquanto a engenharia tradicional parte de um projeto — ou seja, de um modelo do produto final que se deseja confeccionar, que é obrigatoriamente anterior à sua manufatura —, a engenharia reversa parte do produto final para chegar ao projeto. O modelo de “como fazer” surge do estudo das partes desmontadas que compõem o todo. A partir desse estudo do produto real, *constrói-se o conhecimento* que leva à confecção de uma réplica do produto em questão. As aplicações desse conceito são várias, sendo as mais emblemáticas, talvez, os exemplos de tecnologias apreendidas em tempos de guerra — o primeiro bombardeiro nuclear desenvolvido na União Soviética, por exemplo⁴², chamado Tu-4, era uma cópia dos bombardeiros B-29 dos EUA que eventualmente caíam no território dos russos durante a Segunda Guerra Mundial, para serem então desmontados por engenheiros soviéticos que desejavam descobrir como construir um bombardeiro.

Na educação — especialmente nas Engenharias e nas ciências aplicadas em geral —, a engenharia reversa é classificada como uma alternativa no campo das metodologias ativas, conforme mencionam Ramos et al (2010). Como metodologia de ensino, a engenharia reversa...

Visa proporcionar a compreensão do todo, das suas aplicações para motivar o aluno a buscar o aprofundamento nos detalhes, abordando as propriedades, a origem dos fenômenos, métodos de fabricação e suas relações com as características dos sistemas e dispositivos estudados. Consiste em usar a criatividade para, a partir de uma solução pronta, retirar todos os possíveis conceitos novos ali empregados. É o processo de análise de um artefato (um aparelho, um componente elétrico, um programa de computador etc) e dos detalhes de seu funcionamento, geralmente com a intenção de construir um novo aparelho ou programa que faça a mesma coisa, sem realmente copiar alguma coisa do original. (RAMOS et al, 2010, p. 4)

Os exemplos de uso da metodologia ativa na educação vêm, principalmente, das Engenharias, mais em seus aspectos construtivos e criativos do que funcionais e

⁴²Pode-se ler mais sobre a história dos bombardeiros soviéticos no texto *Russia's Bear: The old-fashioned plane still thriving* (DOWLING, 2015), da BBC Future.

mecânicos. Um desses exemplos é o do Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey, no México, que introduziu a engenharia reversa de uma aeronave RV-10 como uma ferramenta de ensino para os diversos programas de Engenharia oferecidos pelo instituto (Mecânica, Mecatrônica, Elétrica etc.). Num artigo que relata a experiência de implementação da metodologia, em 2005, Elizalde et al (2006) definem da seguinte forma a abordagem da engenharia reversa:

A abordagem da ER [engenharia reversa] se concentra na re-análise de produtos existentes, cuja documentação ou informação técnica não está disponível. O objetivo é investigar as especificações, os custos, a operação, a possibilidade de fabricação, a confiabilidade, as limitações, as funções e outras informações relativas a esses produtos e seus componentes, a fim de desenvolver um novo produto competitivo. A ER pode ser aplicada a *software* e *hardware*. [...] A ER começa com um produto acabado e o trabalha na direção contrária para recriar conceitos de engenharia, analisando o design do sistema e as inter-relações de seus componentes. (ELIZALDE et al, 2006, p. 5)⁴³

Boyette (2004), de forma semelhante, relata as suas experiências no programa de Engenharia Biológica e Biomédica da North Carolina State University, nos EUA, fazendo uso da engenharia reversa em sala de aula como uma ferramenta para o ensino da criatividade (detalhes da experiência serão apresentados na seção 4.3.2). A definição apresentada pelo autor para engenharia reversa é a seguinte:

Engenharia reversa, por definição, é o exame minucioso e metódico de um dispositivo, produto ou processo, de modo a entender o máximo possível sobre seu material, sua fabricação, sua função e seu uso. Uma vez que algo é produzido, é *congelado no tempo*, no sentido de que presumivelmente reflete o estado atual da tecnologia — a combinação mais econômica dos recursos e das restrições — e o raciocínio por trás do design que prevaleceu no momento exato de sua fabricação. (BOYETTE, 2004, p. 2)⁴⁴

⁴³Tradução minha do original, em inglês: “The RE approach focuses on the re-analysis of existing products where the relevant technical documentation or information is not available. The aim is to investigate specifications, cost, operations, manufacturability, reliability, limitations, function and other information of these products and their components in order to further develop a new, competitive product. RE can be applied to software as well as hardware products. [...] RE begins with a finished product and works backwards to recreate engineering concepts, analyzing the design of the system and the interrelationships of its components.” (ELIZALDE et al, 2006, p. 5)

⁴⁴Tradução minha do original, em inglês: “Reverse engineering, by definition, is the thorough and methodical examination of a device, product or process in order to understand as much as possible about its material, manufacture, function and use. Once something is produced, it is *frozen in time*, in the sense that it presumably reflects the current state of the technology - the most economical mix of resources and constraints - and the design reasoning that prevailed at the precise time of its manufacture.” (BOYETTE, 2004, p. 2)

O enfoque recai, então, sobre a solução pronta (geralmente um equipamento ou software e, no caso do jornalismo, um texto), um produto que é desmontado em partes, sistematicamente — e a sistematização desse processo, muito importante, será abordada na sequência —, para que o estudante, como protagonista do próprio processo de aprendizagem, construa os conceitos empregados naquela solução, de modo a gerar autonomia para que esse estudante possa construir um produto original (não uma cópia) por si mesmo, seja esse produto um avião ou uma reportagem.

No ensino da reportagem, a engenharia reversa do texto possibilita desenvolver a curiosidade epistemológica, criando para o estudante um ambiente em que, ao isolar as partes para enxergar o todo, ele ou ela pode ter o seu próprio momento de Arquimedes de Siracusa, de “Eureka!”, em que se constrói a teoria (ou parte dela) por si mesmo, o que gera uma *intimidade* prazerosa com tal teoria.

Por que não se discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, P., 2018b, p. 32)

Administrar essa intimidade com o objeto (o texto) é tarefa importante para o docente. Na transição da engenharia reversa para o movimento III — a imersão no outro — é importante que essa intimidade aumente. Para que isso aconteça, ou seja, para que a intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social cresça gradativamente, é preciso fornecer ao educando espaço suficiente (ou autonomia) para tomar suas próprias decisões (escolhas discursivas), ainda que num ambiente controlado.

No movimento III, o estudante deverá, por si mesmo, colocar em prática os conhecimentos teóricos sobre jornalismo, reportagem e entrevista. A vivência dessa prática deve se dar por meio da imersão em campo, junto ao outro, num ambiente real que o estudante possa observar, mas do qual possa também participar. Essa observação-participação *in loco*, no seio da cultura, e não à distância, de fora, é o que justifica o termo imersão: a (tentativa de) ruptura de uma interface, de uma tensão superficial que separa o observador do outro.

O produto final desse movimento — que é, também, o produto final do não-método — é uma reportagem que contemple tanto o objeto etnográfico quanto o método etnográfico, que se apresente como relativista e não-reducionista, de modo a exercitar uma representação responsável do outro, conduzida de uma distância adequada à

observação participante. Assim como os porcos-espinhos de Schopenhauer (FREUD, 19--), os estudantes deverão exercitar uma tentativa de aproximação que cause a mínima violência possível ao outro representado como objeto, como “figura de papel” (MOTTA, 2005, p. 7). Por esse outro, os estudantes devem assumir responsabilidade e é tal responsabilidade que, sendo o objetivo máximo do jornalismo etnográfico, deverá orientar a aprovação do não-método como exercício proposta para sala de aula.

Como exercício acadêmico, o movimento III deve ser orientado por regras e direcionado por um plano de trabalho (que considere, inclusive, a segurança do educando). Assim, a experiência deve ser real, de modo a possibilitar algum nível de incerteza (inerente à ida a campo), mas também controlada. As inúmeras variáveis devem ser, assim, discutidas e documentadas numa pauta, que deve fazer parte da avaliação. Todas essas questões estão apresentadas em detalhes na seção 4.3.3.

Mesmo durante a prática da imersão, inspirada pela Antropologia, destaca-se que deve haver, por parte do docente, um estímulo à reflexão crítica sobre a práxis, a tensão entre teoria e prática, em oposição a uma abordagem puramente laboratorial ou empírica. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, P., 2018b, p. 24)

Defende-se, por fim, no movimento IV — a vivência da prática compartilhada — que a prática jornalística do discente (que surge no ambiente da imersão no outro) não deve surgir isolada da prática jornalística do próprio docente. O último movimento é um movimento de troca, de modo a criar um ambiente fecundo para que o professor possa: (1) continuar vinculando a prática à teoria; (2) “descer” ao mesmo nível do(a) estudante, construindo o conhecimento junto dele(a) e não de uma posição superior de autoridade incontestável; (3) possibilitar uma relação dialógica a partir do produto-base — que pode ser qualquer reportagem jornalística: em texto impresso, em foto, em vídeo ou qualquer formato híbrido, desde que gerada a partir da prática do próprio docente.

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras como se estivesse recitando-as de memória — não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. (FREIRE, P., 2018b, pp. 28-29)

Pois a proposta, aqui, é justamente ensaiar algo pessoal — “a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, P., 2018b, p. 35) —, que possa ser utilizado como material didático vivo, sobre o qual o docente possa argumentar com propriedade e autoridade autoral, e, a partir desse ensaio, trocar com os seus educandos, não de baixo para cima, mas como pares, pois...

...não é falando aos outros, de cima para baixo, [...] como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma *fala com ele*. (FREIRE, P., 2018b, p. 111)

Nesta acepção freiriana (FREIRE, P., 2018b), educação, não significa falar *para* (no sentido de falar para os alunos), tampouco, falar *de* (no sentido de falar de alguma coisa, sobre algum assunto), mas falar *com*: falar *com* os estudantes pressupõe uma prática pedagógica relacional por natureza. Tal intercâmbio epistêmico entre docente e discente é uma troca, uma via de mão de dupla que transforma ambos, professor e aluno. É, portanto, um processo intersubjetivo em que ambos contribuem para a construção da autonomia intersubjetiva. Ao falar com o estudante, e ao escutá-lo, o intuito é modificar aquele discurso sobre a teoria, para que ele faça sentido a partir da prática imersiva *daquele estudante específico*, e não de um estudante genérico, idealizado, universal, utópico.

Também se incentiva que o produto-base da vivência compartilhada assuma uma posição — desde que de forma crítica e amparada na teoria (e não de forma puramente ativista) —, neste caso em relação ao que o jornalismo deve ser (o jornalismo *do futuro*). Do ponto de vista ideológico, essa assunção não tem o intuito de impor ao estudante a posição do docente, de maneira nenhuma, mas de motivar que o próprio estudante assuma uma posição — a sua própria posição, autônoma — e, por meio do encontro e/ou do confronto positivo em relação aos posicionamentos dos docentes e de seus pares, passe a elaborar cenários para o futuro de seu campo (inéditos viáveis). Isso é importante para garantir que a universidade seja mais do que um espaço em que são reproduzidas as práticas correntes, posicionando-a verdadeiramente como um espaço de vanguarda.

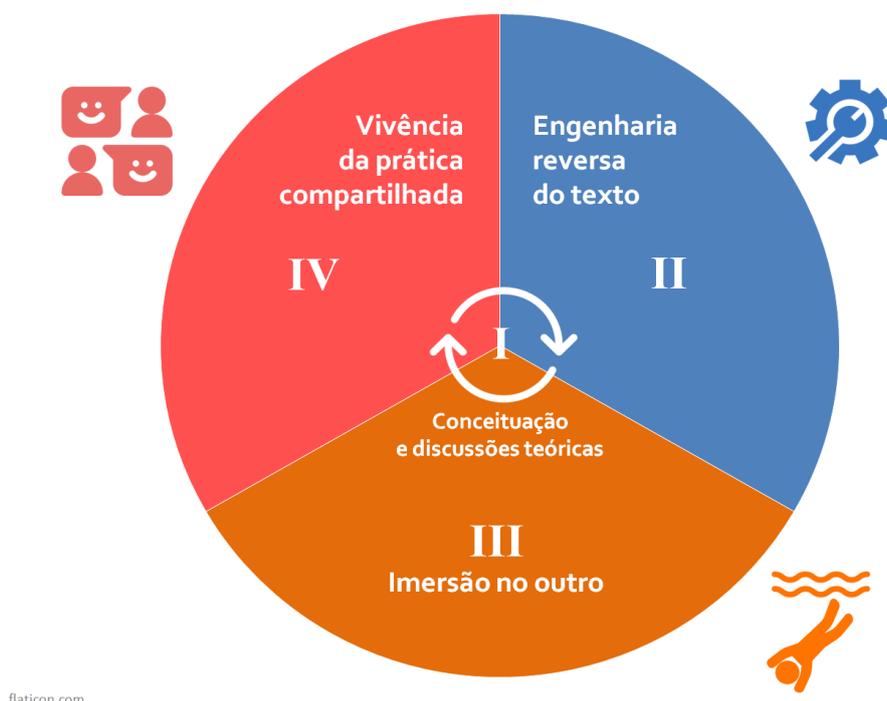
Tem-se, assim, um caminho lógico: primeiro, compreende-se os conceitos (movimento I); depois, estuda-se o produto que se deseja desenvolver (a reportagem)

“desmontando” produtos que já existem para visualizar os conceitos em prática (movimento II); depois, desenvolve-se o próprio produto, a partir da imersão no outro, em campo (movimento III); e, por fim, dialoga-se com outras pessoas que passaram por esse mesmo processo — inclusive o professor —, para entendê-lo e aprimorá-lo (movimento IV). Esse é o “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, que, na seção 4.3, será discutido em termos de atividades propostas para as salas de aula de graduação em Jornalismo.

4.3 ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS SALAS DE AULA DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO

O “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, conforme proposto nesta tese, é composto por quatro movimentos para aplicação em sala de aula de forma circular, não necessariamente na ordem em que estão apresentados, cabendo ao docente adaptá-lo conforme as necessidades apresentadas em cada situação específica.

Representação gráfica do não-método



FONTE: Elaboração própria, com ícones obtidos em flaticon.com

4.3.1 MOVIMENTO I: CONCEITUAÇÃO E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Independentemente das possíveis variações de nomes, os componentes curriculares voltados ao ensino das técnicas de reportagem e entrevista são uma constante fundamental nos cursos de graduação em Jornalismo, que têm como objetivo tornar os estudantes aptos a conduzir entrevistas e produzir textos jornalísticos complexos. Via de regra, esse componente curricular deve contemplar: a tipificação das entrevistas (situações em que elas acontecem e diferentes objetivos com que elas podem ser realizadas); a tipificação das fontes de informação, incluindo os variados tipos de entrevistados e também as fontes documentais, de modo que se possa categorizá-las e discutir formas adequadas de lidar com elas em diversas situações, bem como cruzar essas categorias aos tipos de entrevistas; todo o processo de produção de uma reportagem, do começo ao fim (sugestão e seleção de pautas, pesquisa, entrevistas, observação *in loco*, checagem de fatos, produção fotográfica, redação, edição, aprovação para publicação, adequação à mídia e ao veículo, entre outras etapas).

O movimento de número I do não-método compreende justamente a(s) etapa(s) em que os docentes devem definir esses conceitos fundamentais e discutir em aula as teorias compreendidas nos planos de ensino dessas disciplinas. O “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” não tem como objetivo direcionar as ementas em si — que, apesar das possíveis variações, não devem se distanciar do cânone —, mas propor atividades que, alinhadas às ementas e fazendo uso de conceitos emprestados da Antropologia, podem colaborar para a formação de jornalistas comprometidos com a representação responsável da alteridade. Assim, não é uma questão de alterar os conteúdos programáticos, mas de direcionar a temática dos exercícios práticos e laboratoriais, de modo a potencializar esses conteúdos por meio da inclusão da temática da alteridade.

Entende-se que a compreensão dos conceitos fundamentais do conteúdo programático da disciplina, conforme apresentados e discutidos pelos autores apontados nas respectivas bibliografias, devem permear todo o processo de ensino, de modo a associar a teoria à prática, razão pela qual não há, na representação gráfica do não-método, um segmento exclusivo dedicado ao movimento I (Conceituação e discussões teóricas). Assim, espera-se que esse movimento se repita nos outros três, em momentos distintos conforme cada contexto e de acordo com as necessidades identificadas pelo docente. Considerando a dinâmica circular do não-método, o docente deve retornar à base comum de conhecimentos e expandi-la gradativamente, conforme o avanço dos próprios estudantes.

4.3.2 MOVIMENTO II: ENGENHARIA REVERSA DO TEXTO

Sugere-se que o movimento de número II do não-método tenha início tão logo o docente perceba que há uma base comum de conhecimentos sobre as tipificações de entrevistas e fontes, de modo que se possa minimamente praticar, durante a etapa de engenharia reversa, as terminologias que compõem o jargão jornalístico.

Como vimos, o processo de engenharia reversa parte de um produto final, pronto e funcional, que é sistematicamente desconstruído em partes isoladas para que se possa entender o seu funcionamento e, assim, chegar ao projeto desse produto, o que possibilita replicá-lo livremente. Na educação, a aplicação como metodologia ativa em sala de aula costuma acontecer em cursos de Engenharia.

Boyette (2004) descreve um exercício de engenharia reversa aplicado como parte de uma disciplina voltada ao desenvolvimento da criatividade no curso de Engenharia Biológica e Biomédica da North Carolina State University, nos EUA:

Depois das aulas preparatórias, cada um dos estudantes recebeu um cadeado de custo desprezível (*Master Lock J No. 1*) e, em laboratório, eles foram apresentados ao procedimento para separar cuidadosamente a parte de cima, e também para remover os pinos que mantinham o corpo laminado afixado. Os estudantes foram incentivados a prosseguir devagar, metodicamente, e a fotografar cada estágio do processo de desmontagem. Eles também foram aconselhados a tomar notas cuidadosas durante todo o processo. Uma vez que os cadeados estavam desmontados completamente, em 53 componentes individuais, foi solicitado que os estudantes organizassem as peças para exibição. Somente então, se os estudantes pudessem remontar as peças na forma de um cadeado funcional, receberiam nota extra pelo projeto. (BOYETTE, 2004, p. 3)⁴⁵

O autor explica que o exercício compreende três etapas: uma etapa inicial, de preparação, na forma de aulas introdutórias à temática da engenharia reversa; a atividade em si, com prazo de duas semanas para ser executada; e a apresentação dos resultados, em forma de um relatório padronizado de 8 a 10 páginas, contendo imagens e tabelas, a listagem completa dos materiais e as referências.

No caso do exercício de engenharia reversa proposto para turmas de graduação em Jornalismo, também há de se dividir as atividades nas mesmas três etapas, mas, antes das aulas preparatórias, faz-se necessário, em primeiro lugar, que o docente responsável selecione os produtos finais a serem “desmontados” pelos estudantes: neste caso, em vez de cadeados, textos jornalísticos.

Esse processo de seleção dos textos deve considerar alguns critérios: os textos selecionados devem ser, antes de tudo, reportagens (textos temáticos, em profundidade, que são diferentes dos textos factuais — as notícias encontradas em jornais diários, mais simples e de produção mais padronizada). Deve haver, também, um esforço de seleção para que ao menos alguns desses textos contemplem o *método* etnográfico (ou seja, a observação participante, *in loco*, junto ao grupo de personagens jornalísticos que se

⁴⁵Tradução minha do original, em inglês: “After the preparatory lectures, the students were each given an inexpensive pad lock (Master Lock J No. 1) and were shown in lab how to carefully grind away the heads and remove the pins holding the laminated body together. Students were encouraged to proceed slowly, methodically and photograph each stage of disassembly. They were also advised to take very careful notes throughout the disassembly process. Once completely disassembled into the 53 individual components, the students were required to lay the parts out for display. Only then, if the students were able to re-assemble the parts into a working lock, were they given additional credit on the project.” (BOYETTE, 2004, p. 3)

deseja representar). Idealmente, alguns desses textos podem contemplar, também, o *objeto* etnográfico (o *outro* propriamente dito: um grupo definido por experiências culturais e uma visão de mundo compartilhada, preferencialmente que sejam distintas daquela do jornalista).

Uma vez selecionados os textos, é preciso apresentá-los aos estudantes e dar início à etapa de preparação, criando um ambiente em que esses estudantes se sintam preparados e engajados para lê-lo não como leitores leigos, mas como leitores especializados, identificando as suas partes fundamentais, a forma como essas partes estão estruturadas e as estratégias utilizadas pelos autores originais. Algumas das considerações de Boyette voltadas aos cursos de Engenharia valem integralmente para a engenharia reversa de textos jornalísticos:

Outra lição importante na preparação para a engenharia reversa é o entendimento de que a criação é um ato deliberado. Em um projeto suficientemente desenvolvido, é sensato supor que todas as propriedades e atributos de cada componente individual envolvem uma seleção consciente dentre todas as possibilidades, tanto as conhecidas quanto as desconhecidas. Em síntese, há uma razão para tudo. Só porque o motivo não é conhecido [pelo estudante], não significa que ele não exista. (BOYETTE, 2004, p. 3)⁴⁶

O objetivo, assim, é que os estudantes se tornem capazes de identificar os motivos que levaram o autor do texto analisado a tomar suas decisões durante o processo de elaboração desse texto. O autor continua:

A razão final desse exercício de engenharia reversa é treinar jovens engenheiros não apenas para olhar, mas para ver. [...] No entanto, em resposta, os alunos costumam perguntar: “O que é que eu estou procurando?”. Ou eles perguntam: “Como vou saber que encontrei o que estou procurando?”. (BOYETTE, 2004, p. 3)⁴⁷

É essa distinção entre simplesmente *olhar* (*to look*) e verdadeiramente *ver* (*to see*) — ou seja, enxergar o funcionamento das partes por trás do texto — que marca a transição da leitura leiga para a leitura especializada. Tal qual no exercício descrito por

⁴⁶Tradução minha do original, em inglês: “Another important lesson in preparation for reverse engineering is the understanding that creation is a deliberate act. In a mature design, it is wise to consider that every single property and attribute of every individual component involves a conscious selection from among all the possibilities, both known and unknown. In short, there is a reason for everything. Just because the reason is not known, does not mean there is none.” (BOYETTE, 2004, p. 3)

⁴⁷Tradução minha do original, em inglês: “The final reason for this reverse engineering exercise is to train young engineers to not only look, but to see. [...] However, in response, students often ask, ‘what am I looking for?’ Or they ask, ‘how will I know when I see it?’” (BOYETTE, 2004, p. 3)

Boyette, sugere-se que esse processo de “desmontagem” se dê devagar, de forma cuidadosa e metódica.

Em relação ao método, no caso do Jornalismo, antes que os estudantes possam dar prosseguimento à desmontagem do texto, é preciso incluir na conceituação e nas discussões teóricas conduzidas em sala de aula os parâmetros de uma lógica organizativa que os estudantes possam usar para desmontar o produto (a reportagem) de forma ordenada e sistemática. Para que seja de fato especializada, a leitura deve ser inicialmente direcionada por alguma metodologia adequada.

Cabe ao docente selecionar essa metodologia; nesta tese, sugere-se utilizar a Análise Pragmática da Narrativa Jornalística (MOTTA, 2005), um roteiro de análise para textos jornalísticos concebido pelo prof. Dr. Luiz Gonzaga Figueiredo Motta para ser executado em seis etapas (que ele chamou, também, de movimentos). Trata-se de uma metodologia que considera o texto jornalístico como narrativa, a exemplo das teorias de linha construcionista, e que está ancorada em teorias literárias (em autores como B. Abdala Junior, Iser Wolfgang, Roland Barthes e Vladimir Propp). Ela foi escolhida, principalmente, pela sua praticidade didática e pelo seu escopo interdisciplinar.

Sugere-se que essa metodologia seja trabalhada durante a etapa preparatória do exercício de engenharia reversa com dois propósitos: primeiramente, como uma metodologia de análise, que possa ser utilizada para coordenar a desmontagem do texto a ser analisado, mas também como uma metodologia de planejamento do próprio texto, especialmente na etapa subsequente, em que os estudantes, após compreender o funcionamento de uma reportagem, produzirão as suas próprias, originais.

A Análise Pragmática da Narrativa Jornalística é composta por seis etapas, que os estudantes podem seguir de forma linear:

Análise Pragmática da Narrativa Jornalística aplicada como lógica organizativa para exercício de engenharia reversa em Jornalismo

<p>1º movimento: Recomposição da intriga ou do acontecimento jornalístico</p>	<p>Neste movimento, o “analista precisará recompor retrospectivamente o enredo completo da história” (MOTTA, 2005, p. 4), o que significa ordená-la em começo, meio e fim, de uma situação estável inicial a um desfecho, incluindo as transformações sequenciais que acontecem até que se chegue a tal desfecho, independentemente da ordem em que tais seções tenham sido apresentadas pelo narrador. Assim, “reconstruir o enredo é colocar [...] acontecimentos em ordem, brincando com os mesmos blocos arquitetônicos estruturados pelo [seu] criador.” (PROFETA, Guilherme, 2017, p. 108)</p> <p>Deve-se estar atento, especialmente, aos <i>ganchos</i> que “estruturam o encadeamento dos incidentes fragmentados em seqüências cronológicas coerentes. Eles podem revelar aspectos interessantes das estratégias narrativas jornalísticas e dos efeitos de sentido pretendidos: retardamento do desfecho, ritmo da narração, explicações causais e outras atitudes organizativas do texto que vão indicar como ele pretende ser compreendido pelo receptor (as intenções do narrador).” (MOTTA, 2005, p. 5)</p> <p>Originalmente, Motta faz referência à recomposição dos acontecimentos contemplados em múltiplas notícias sequenciais que, juntas, formam uma única narrativa. Neste exercício, a recomposição se dará sobre uma única reportagem por vez, o que torna o processo mais fácil, mas não menos importante.</p>
<p>2º movimento: Identificação dos conflitos e da funcionalidade dos episódios</p>	<p>Considerando-se que conflito “é o elemento estruturador de qualquer narrativa” (MOTTA, 2005, p. 5) e tomando por conflito qualquer ruptura numa dada situação estável, entende-se que o conflito é o fator motivador do texto em si. Ou seja, o conflito é a resposta para as seguintes perguntas: Sobre qual fato da realidade é esse texto? O que foi que aconteceu de diferente do normal que fez com que esse texto pudesse existir?</p> <p>“A situação inicial de uma narrativa jornalística é, quase sempre, um fato de conotações dramáticas imediatas e negativas, que irrompe, desorganiza e transtorna. É, portanto, uma situação dramática desde o início, um conflito ou situação problema que desestabiliza, rompe o equilíbrio, traz ambigüidades.” (MOTTA, 2005, p. 5) Numa notícia factual, normalmente esse fato está dado logo no parágrafo de abertura, e geralmente no título — o conflito é a notícia em si —, mas nem sempre o mesmo acontece numa reportagem.</p>

<p>3º movimento: A construção de personagens jornalísticas (discursivas)</p>	<p>Neste movimento, são identificados os personagens: todos os “atores que realizam coisas (funções) na progressão da história” (MOTTA, 2005, p. 7).</p> <p>É particularmente importante destacar que, ainda que façam referência a pessoas reais, com existência própria fora da narrativa jornalística, os personagens jornalísticos são “figuras de papel” (MOTTA, 2005, p. 7), ou seja, são o resultado de uma construção intencional conduzida por um narrador. Por isso, mais do que identificar os personagens, esse movimento pressupõe identificar as <i>funções</i> que eles cumprem dentro do texto. “Deve-se, portanto, evitar a análise psicologista ou social da personagem e concentrar as observações de sua representação como figura do discurso jornalístico, observar como o narrador imprime no texto marcas com as quais pretende construir a personagem na mente dos leitores/ouvintes.” (MOTTA, 2005, p. 7)</p>
<p>4º movimento: Estratégias comunicativas (objetivação e subjetivação)</p>	<p>Neste movimento, são elencadas as estratégias de objetivação (construção dos efeitos de real) e subjetivação (construção de efeitos poéticos), que estão em constante tensão nos textos jornalísticos.</p> <p>“A estratégia textual principal do narrador jornalístico é provocar o ‘efeito de real’. Fazer com que os leitores/ouvintes interpretem os fatos narrados como verdades, como se os fatos estivessem falando por si mesmos.” (MOTTA, 2005, p. 9) Os jornalistas fazem isso por meio de recursos como as citações (diretas ou indiretas); a identificação de lugares, instituições e títulos de entrevistados; a datação; o uso de dados estatísticos; etc.</p> <p>Já as estratégias de subjetivação estabelecem relações catárticas, como afeto e/ou repulsa, e interpretações subjetivas entre o leitor e o texto, que são mediadas por um narrador (que, normalmente, se esconde detrás dos recursos de objetivação). Os recursos de subjetivação estão “nas escolhas léxicas, no uso de verbos prospectivos, verbos de sentimento, verbos negativos, verbos de conselho, de advertência, etc.; no uso de adjetivos afetivos, potenciais ou adjetivos de possessão; no uso de substantivos estigmatizados como terroristas, radicais, pivetes, etc. Estão nas exclamações, interrogações, comparações, ênfases, repetições e reticências, mais comuns no noticiário que se pensa. Estão nas figuras de linguagem (metáforas, sinédoques, sinonímia, hipérboles). Estão nas ironias e paródias, que abrem âmbitos de significação. Estão nos conteúdos implícitos, nas implicaturas de advérbios como ‘apenas’, ‘de novo’, ‘só’, ‘ainda’, comuns nas manchetes.” (MOTTA, 2005, pp. 11-12)</p>

<p>5º movimento: A relação comunicativa e o “contrato cognitivo”</p>	<p>O quinto movimento consiste em identificar que tipo de relação o leitor tem com o texto num dado contexto sociocultural, especialmente em relação à representação da realidade. No caso dos textos que se identificam como jornalísticos, há, por parte do leitor, a expectativa de que eles farão referência à realidade (uma expectativa que inexistente durante a leitura de uma obra 100% ficcional, por exemplo). Para identificar qual é o contrato cognitivo implícito entre o leitor e a reportagem, deve-se considerar os contextos da publicação que interferem nessa expectativa por parte do leitor: o veículo de comunicação em que o texto foi publicado (bem como a seção dentro desse veículo) e os contextos externos ao texto (histórico, cultural etc.). Deve-se estar atento, também, a possíveis violações nesse contrato.</p>
<p>6º movimento: Metanarrativas - significados de fundo moral ou fábula da história</p>	<p>“A narrativa jornalística, por mais que se pretenda isenta e imparcial, é também fortemente determinada por um fundo ético ou moral. Os jornalistas só destacam certos fatos da realidade como notícia porque esses fatos transgridem algum preceito ético ou moral, alguma lei, algum consenso cultural. A notícia representa sempre uma ruptura ou transgressão em relação a algum significado estável. Cabe ao analista identificar, interpretar e elucidar esse significado simbólico.” (MOTTA, 2005, p. 14)</p> <p>Assim, o sexto movimento consiste em desnudar os sentidos e/ou as intenções que existem por trás da história, que não estão declarados explicitamente. “Além das fábulas, muitas outras narrativas — senão todas — são assim: ao colocar acontecimentos em sequência e trabalhá-los para que seus desdobramentos provoquem reações no receptor, faz-se com que conclusões sejam tomadas (‘Se a Chapeuzinho Vermelho desobedeceu a mãe, foi pela floresta e fez a vovó ser comida pelo Lobo Mau, logo eu também não devo desobedecer as ordens ou coisas ruins podem acontecer’ [...]). Histórias são mecanismos de aculturação. É fácil identificar essas questões em fábulas para crianças, porém ligeiramente mais nebuloso em histórias consumidas por adultos, como as notícias de jornal.” (PROFETA, Guilherme, 2017, p. 135)</p> <p>No sexto movimento, espera-se que o analista identifique, portanto, quais são essas reações (morais) às quais, a exemplo das fábulas, os textos jornalísticos podem direcionar os seus leitores num dado contexto cultural, considerando, para isso, as conclusões obtidas em todos os movimentos anteriores.</p>

FONTE: Elaboração própria, com base em Motta (2005)

Uma vez apresentada e compreendida a lógica organizativa, os estudantes devem prosseguir à segunda etapa do exercício, que é a análise (ou engenharia reversa) propriamente dita. Essa etapa pode ser conduzida individualmente ou em equipe, para possibilitar a troca de impressões sobre os textos.

Por fim, os resultados devem ser apresentados. Sugere-se que as apresentações sejam conduzidas presencialmente e/ou de forma síncrona (se em ambientes de aprendizagem *online*), em turnos, de modo que os estudantes que não desempenharam a engenharia reversa de um determinado texto possam ainda tecer suas opiniões sobre o processo conduzido por seus pares sobre aquele texto-base.

Nessa etapa de apresentação, ainda considerando a lógica circular do “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, o docente responsável deve retomar o movimento I (Conceituação e discussões teóricas), ou seja, aproveitar os momentos de protagonismo dos estudantes que estiverem apresentando seus resultados para esclarecer pontos da teoria e/ou introduzir novos conceitos, e vinculá-los aos elementos observados durante o processo de engenharia reversa, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Essa é uma oportunidade particularmente fecunda para trabalhar, a partir das leituras indicadas, o discurso que se materializa no texto: as suas condições (jornalísticas) de produção, o interdiscurso e as formações discursivas, o lugar da interpretação (tão importante para a feitura e a análise de um jornalismo pautado pela alteridade), a antecipação em relação ao leitor presumido, as relações de força, as relações entre o dito e o não dito — todos conceitos da análise do discurso⁴⁸ propostos por Orlandi (2015) —, de modo a compreender o discurso como “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.” (ORLANDI, 2015, p. 15)

Se houver um fluxo regular de produção textual na instituição, em disciplinas ou outras atividades laboratoriais — como é o caso do programa de graduação em Jornalismo da Universidade de Sorocaba, por exemplo, que conta com uma agência experimental de notícias —, sugere-se que a própria produção discente seja aproveitada como alguns dos textos-base, ou seja, que os textos produzidos por estudantes mais experientes, desde que adequados e já publicados, sejam selecionados como produtos a

⁴⁸A título de sugestão, a própria análise do discurso (mais complexa do que a análise pragmática, em alguns aspectos) pode ser trabalhada como lógica organizativa para a atividade, isoladamente ou mesmo em paralelo à análise pragmática.

serem desmontados no exercício de engenharia reversa. Posteriormente, os autores originais podem participar de uma rodada de discussão simultânea às apresentações, como parte do movimento IV (Vivência da prática compartilhada). Essa é mais uma maneira de deslocar o protagonismo do docente para os discentes.

4.3.3 MOVIMENTO III: IMERSÃO NO OUTRO

Enquanto o movimento II tem natureza analítica e teórica, o movimento III tem natureza prática, sendo baseado em atividades em campo e laboratoriais, a serem conduzidas durante um intervalo de tempo adequado para que seja possível não só conceber e produzir o texto, mas também para que se possa discutir criticamente sobre a práxis jornalística. Sugere-se, assim, considerando-se um componente curricular de aplicação semestral com aulas regulares a cada semana, que o movimento III tenha início logo na aula de número 1, mas que a entrega do texto final aconteça somente por volta da aula 15, totalizando mais de três meses entre a apresentação do exercício e a entrega, consequentemente possibilitando que os estudantes tenham o máximo de tempo possível para refletir acerca de suas escolhas. Já entre a apresentação da pauta pelos estudantes e a entrega final do texto, sugere-se ao menos um mês de intervalo com produção laboratorial acompanhada semanalmente.

A atividade de imersão no outro consiste na produção de uma grande reportagem de jornalismo etnográfico — conforme a definição discutida e apresentada neste tese — sobre uma dada comunidade de pessoas que compartilhem de uma visão de mundo (crenças cosmogônicas e/ou religiosas em geral, identidades étnicas e/ou culturais, ideais, ímpetos de ativismo, interesses específicos, hábitos, linguajares etc.), ou mesmo de uma “tribo urbana”, para empregar o termo cunhado por Maffesoli (1998).

O objetivo é que, no processo de reportagem, haja um esforço de compreender e registrar essa comunidade *de dentro para fora*, de forma responsável em relação à alteridade, evitando tanto quanto possível quaisquer perspectivas etnocêntricas (ou seja, que estejam centradas no próprio conjunto de valores dos jornalistas à frente da reportagem), que configuram uma das formas possíveis de violência na representação.

A reportagem deve ter alguns parâmetros básicos bem definidos desde o princípio: (1) a extensão (quantidade de caracteres), preferencialmente considerando-se uma possível publicação em ambiente real, conforme possibilidades aplicáveis a cada

contexto; (2) uma quantidade mínima de fontes, que pode ser definida pelo docente dependendo da temática; (3) ao menos um(a) entrevistado(a) que possa ser considerado(a) fonte testemunhal (em oposição a fontes especializadas e/ou definidores primários); (4) a aplicação do método etnográfico, compreendido como a observação *in loco* no seio cultural da comunidade a ser representada, com o objetivo de compreendê-la da perspectiva de um observador participante; (5) descrições e narrações (como parte dos efeitos de subjetivação) como particularidades estilísticas, diferenciando o texto de uma mera notícia factual. Outros parâmetros podem ser aplicáveis.

As comunidades⁴⁹ a serem representadas constituem o objeto etnográfico e devem ser escolhidas pelos próprios estudantes, se possível em equipes e sempre com o aval do docente responsável, que deverá avaliar cuidadosamente o potencial didático de cada escolha, bem como a viabilidade da reportagem considerando-se os recursos disponíveis e as condições de execução para cada temática — inclusive as condições de segurança, muito importante uma vez que o exercício exige atividades em campo. Faz-se particularmente importante que a escolha seja justificada e minimamente apresentada com um plano de trabalho, de modo que se possa avaliar a sua viabilidade criteriosamente.

Ainda quanto à escolha do objeto etnográfico, se a reportagem estiver sendo conduzida em equipe, é positivo que um dos membros tenha familiaridade com a comunidade em questão, mas é negativo que todos o tenham. Se for conduzida individualmente, o ideal é que o indivíduo não faça parte daquele grupo, de modo que colocar-se como observador participante seja um exercício minimamente desafiador, expondo-o a visões de mundo dissonantes ou potencialmente conflitantes em relação às suas próprias. O objetivo último do exercício, afinal, é a dupla hermenêutica: *interpretar indivíduos que interpretam o mundo*, e essa interpretação pode ser facilitada se o repórter já se identificar desde o princípio como membro daquela comunidade a ser representada, comprometendo o distanciamento desejado às práticas do jornalismo e da etnografia.

⁴⁹O portal online BOL (*Brasil Online*) publicou, em 2017, um artigo de entretenimento (TRIBOS, 2020) em que são listados 35 exemplos de tribos urbanas: hippies, hip-hop, skinheads, punks, surfistas, motoqueiros, nerds, roqueiros, metaleiros, grunges, góticos, rastafári, funkeiros, steampunk, clubbers, otaku, bikers, emos, hipsters, geek, yuppies, veganos, playboys, patricinhas, dorks, mods, teddy boys, skatistas, cosplayers, indies, straight edge, preppies, dirces, bling-bling, dândi. Listas como essas podem ser usadas como inspiração inicial para a escolha do objeto de cada reportagem, mas é bastante positivo que novas sugestões sejam oferecidas pelos próprios estudantes.

Uma vez escolhido o objeto etnográfico, ou seja, a comunidade a ser representada na reportagem, sugere-se que a avaliação por parte do docente se dê em duas etapas, a começar pela apresentação formal de uma pauta. Tal pauta deve conter, obrigatoriamente: (1) o objeto da reportagem que se deseja realizar, ou seja, o grande tema a ser trabalhado na reportagem, neste caso a comunidade a ser representada; (2) a abordagem, ou seja, a perspectiva da qual a reportagem tratará aquele tema, qual o seu objetivo e quais perguntas (de um leitor presumido) ela se propõe a responder; (3) o histórico, ou seja, um panorama de informações básicas que o repórter precisa ter em mãos para ser introduzido ao objeto, podendo incluir (mas não se limitando a) pesquisa histórica e documental, levantamento bibliográfico, estatísticas e acervo de reportagens já publicadas no passado sobre aquele tema; (4) indicação das fontes a serem utilizadas, tanto entrevistados quanto fontes documentais, incluindo as funções pretendidas para cada uma delas e, no caso dos entrevistados, um breve perfil e informações precisas para contato (nome, idade, cargo e relação com a temática, a menos que a fonte seja protegida por sigilo); (5) roteiros preliminares de perguntas para cada entrevista, um por entrevistado, em tópicos, com perguntas direcionadas pela abordagem da pauta; (6) indicações técnicas para captação de imagens, se aplicável, incluindo locações, ângulos, enquadramentos, objetos cênicos obrigatórios etc.

Todos esses tópicos devem ser discutidos exaustivamente, de preferência em equipe, com o objetivo de validar e idealmente melhorar a pauta, tornando-a tão completa quanto possível. Por mais que a pauta seja um documento de trabalho importantíssimo, ela não é um material estático; a pauta é o plano de trabalho, a reportagem é o resultado final. Cabe assim ao docente avaliar o quanto a reportagem final irá diferir da pretensão da pauta, bem como as razões dessa divergência, mas igualmente compreender que essa divergência não necessariamente é negativa — eventualmente, uma pauta etnocêntrica pode ser reformulada a partir de sugestões dos pares e do próprio processo de imersão, e isso é bastante positivo.

Uma vez aprovada e atualizada a pauta, os estudantes são responsáveis por conduzir todas as etapas da reportagem até a apresentação de um texto final íntegro, coerente e adequado para publicação. Sugere-se que o acompanhamento dessas etapas se dê em laboratório, em etapas, de modo que o docente possa continuar, também durante o movimento III, conduzindo o movimento I (Conceituação e discussões teóricas).

Além disso, a lógica organizativa aplicada como metodologia durante o movimento II (Engenharia reversa) deve ser reaplicada com um novo propósito, não mais como metodologia de análise de um texto pronto, mas como metodologia de planejamento de um texto original.

Assim, se a metodologia selecionada para aplicação pelo docente for a Análise Pragmática da Narrativa Jornalística, deve-se considerar as suas seis etapas durante essa fase de planejamento do texto: (1) deve-se construir um esqueleto do texto que se pretende redigir, com suas partes principais estabelecidas; (2) deve-se identificar o conflito central do texto — em relação ao objeto da pauta, é particularmente positivo que seja possível associar a comunidade a ser representada a um acontecimento jornalístico “quente”⁵⁰, uma notícia, de modo a aumentar as suas chances de publicação —; (3) deve-se planejar qual função cada personagem (entrevistado) cumprirá para o funcionamento orgânico do texto (por exemplo, se será uma fonte testemunhal ou especializada); (4) deve-se planejar quais serão os efeitos de objetivação aplicados e avaliar a sua proporção em relação aos efeitos de subjetivação, adequando essa proporção aos contratos cognitivos tanto do texto em si quanto do próprio veículo jornalístico em que, idealmente, a reportagem será publicada; (5) deve-se identificar com o máximo de precisão qual é contrato cognitivo estabelecido entre o(s) autor(es) e o público por meio do texto, garantindo que ele não seja violado; (6) deve-se discutir criticamente qual é a mensagem moral que esse texto vai passar aos leitores no contexto social em que será publicado, antecipando a sua recepção.

Assim, é particularmente importante que o texto seja planejado *antes* de redigido, de modo a reforçar ao corpo estudantil a importância das técnicas frente à inspiração — escrever não é apenas um dom que se tem naturalmente, mas uma habilidade que pode ser aprendida e aprimorada; negar essa premissa é negar a própria necessidade de um componente voltado ao ensino das técnicas, em primeiro lugar.

Uma vez que, a partir da pauta aprovada e aprimorada, o texto esteja planejado, é chegado o momento da *imersão no outro*, ou da cobertura em campo, que também

⁵⁰ Isso significa dizer que a reportagem não será pura e simplesmente um texto temático sobre a comunidade, o que se chamaria de um texto “frio”, mas um texto que apresenta também um gancho factual, aproveitando um interesse repentino por parte da opinião pública por um acontecimento contemporâneo que rompe uma situação estável da sociedade (uma notícia) e envolve aquela comunidade em questão. Por exemplo: se ocorre algum ato de violência contra uma tribo indígena instalada numa determinada região, ou mesmo se há uma reivindicação dessa tribo por mais direitos, essa violência ou essa reivindicação pode configurar uma oportunidade para representar aquela comunidade de dentro para fora como parte de uma reportagem complexa e aprofundada que, sem o dado gancho factual, seria somente temática.

deve ser precedida por um protocolo de investigação, dado a partir da abordagem da pauta: o que se pretende observar, quando e com qual intenção, ou quais perguntas a reportagem deverá efetivamente responder. Nessa etapa, ainda voltada ao planejamento, é crucial que, a exemplo da imersão etnográfica, seja definida uma fonte que possa cumprir a função de informante.

Silva (2007), em sua etnografia de um vilarejo em Portugal, discorre sobre a importância de um informante para a pesquisa etnográfica: o informante serve para abrir “as passagens necessárias não somente à [...] pesquisa, mas à [...] adaptação àquele local, tão distante das referências culturais que me cercam hoje.” (SILVA, 2007, p. 55) É a relação de confiança pessoal entre os membros da comunidade-objeto e o informante que “desencadeia possibilidades de se constituir interações sociais, até com os estranhos, pois é ‘um deles’, totalmente confiável, que faz essa mediação.” (SILVA, 2007, p. 55)

Se a função de informante é essencial à etnografia na Antropologia, cujas imersões em campo costumam durar extensos intervalos de tempo, na prática da reportagem jornalística ela é igualmente essencial, não apenas pelas questões interpretativas (o informante ajudando o observador a extrair sentidos das experiências das quais participa), mas também pela questão logística: no jornalismo, com raríssimas exceções (reportagens especiais, por exemplo, que são bastante dispendiosas), as saídas a campo são mais ágeis, durando consideravelmente menos tempo. É por isso que a imersão deve ser tão direcionada quanto possível, para fazer o melhor uso possível do tempo, e os informantes são essenciais nesse processo, estando entre uma fonte testemunhal (alguém que pode ser entrevistado como testemunha daquela comunidade) e uma fonte especializada (alguém que pode ser entrevistado por ser formalmente versado nos códigos culturais daquela comunidade).

Antropólogos certamente poderão argumentar que, justamente pelos desafios logísticos — sem dizer as prováveis lacunas teóricas —, o trabalho do jornalista, quando se propuser etnográfico, será sempre mais superficial do que o do antropólogo, o que não é mentira. Os propósitos de uma monografia etnográfica e de uma reportagem, afinal, são distintos.

Uma vez definido o informante, os estudantes devem preparar a(s) sua(s) ida(s) a campo, em que terão dois objetivos distintos, mas igualmente importantes: (1) observar e (2) entrevistar. Tradicionalmente, o jornalismo dá mais importância à entrevista, uma vez que o seu subproduto — as citações, principalmente em discurso

direto — configuram-se como importantes (talvez os mais importantes) efeitos de objetivação, mas sugere-se que os estudantes sejam orientados a dar o mesmo peso aos dois objetivos. Idealmente, se for possível (dados os recursos disponíveis), pode-se agendar múltiplas idas diferentes a campo, para conduzir as observações e as entrevistas em momentos distintos, conferindo-lhes o mesmo nível de importância.

A observação deve ser sistemática, orientada pela pauta, mas curiosa, de modo a não desconsiderar achados inesperados. O registro das sensações e das percepções do próprio jornalista deve ser amplamente incentivado, incluindo o choque cultural: o estranhamento, que também recebe o nome de *depaysement*, como nos lembra Laplantine (2003), e que é um achado particularmente importante e revelador. Na fase de interpretação dos dados, o repórter deverá se questionar sobre o porquê de tal estranhamento, num exercício de cruzamento entre o seu próprio código cultural e o código do outro. É a perspectiva relativista diante do choque, idealmente sem julgamentos, que vai levar a uma tentativa de entendimento sobre o porquê de o outro pensar como pensa, o porquê de o outro *ser outro*.

Durante a etapa de observação, os estudantes deverão ter autonomia para decidir o nível de participação nas interações sociais, de *observador completo* (ou seja, sem manifestar qualquer tipo de interação com a comunidade observada — um conceito utópico, tão inalcançável quanto a objetividade, já que a própria presença do jornalista na comunidade já muda a sua dinâmica regular) a *participante completo* (quando o repórter é tido como um membro ativo daquela dada interação social, e não como um observador forasteiro — prejudicando, assim, o seu distanciamento). Nenhum dos dois extremos é desejável; em vez disso, os estudantes devem optar, conforme as necessidades momentâneas, por diferentes níveis de participação: *mais participante do que observador*, ou *mais observador do que participante*.

Ter a autonomia para tomar essas decisões quanto ao nível de participação, e posteriormente justificá-las, é um passo importante para uma abordagem verdadeiramente freiriana do não-método em sala de aula. Em qualquer um dos casos, contudo, deve haver consentimento por parte da comunidade-objeto em relação à presença dos estudantes em seu seio, o que significa dizer que os indivíduos entrevistados e/ou registrados devem estar cientes de que uma reportagem está em execução e poderá vir a ser publicada.

As entrevistas conduzidas pelos estudantes devem ser gravadas para posterior transcrição e decupagem (seleção dos trechos a serem utilizados), mas também para

consultas futuras. Elas devem seguir os roteiros estabelecidos nas pautas, mas, da mesma maneira que os estudantes devem ter autonomia para decidir o nível de participação inerente à observação, eles devem ter também autonomia para decidir o nível de fidelidade da entrevista em relação ao roteiro de perguntas. Essa fidelidade pode variar de uma *entrevista completamente aberta* (ou seja, que não é limitada por qualquer roteiro, sendo direcionada somente por tópicos gerais dentro de uma temática ampla) a uma *entrevista completamente fechada/estruturada* (um formulário rígido aplicado a todos os entrevistados da mesma forma, sem qualquer variação). Mais uma vez, o ideal é que a opção escolhida seja algo entre os dois extremos, na forma de uma *entrevista semiestruturada*, que seja direcionada pelo roteiro da pauta, para que a mínima objetividade do processo seja mantida, mas que admita variações e perguntas de *follow-up*, que podem surgir no contexto subjetivo da entrevista.

Vale lembrar, ainda, que entrevistar também é observar; as pessoas fazem coisas enquanto falam (choram, riem, titubeiam, desviam o olhar etc.) e, eventualmente, essas ações podem ser tão importantes quanto as próprias palavras. É papel do repórter buscar esses pequenos detalhes subjetivos, que podem ou não ser incluídos para compor textos mais interpretativos.

As entrevistas são oportunidades para mediar a construção dos sentidos a respeito das práticas que foram observadas — por isso observação e entrevistas são ações distintas. Vale ressaltar que os textos finais são assinados pelos estudantes, mas o grande objetivo é registrar a visão de mundo da própria comunidade, não a dos jornalistas — e sempre reconhecendo que essa é uma impossibilidade. Lidar com a tensão entre ideal e possível é o grande desafio da mediação, ao qual docentes e discentes devem estar atentos num processo dialógico. Não se espera que seja um processo fácil ou desprovido de conflitos, mas é particularmente importante que, durante esse processo, os estudantes sejam guiados a refletir sobre o papel e a responsabilidade intrínseca do jornalista como mediador socialmente autorizado a representar o outro.

Uma vez finalizada a imersão, a reportagem deve ser redigida, o que exige um redistanciamento entre observador e objeto: o jornalista deve reassumir a sua posição de narrador, forçando um distanciamento, na medida do possível, em relação àquela cultura. Essa “elasticidade”, a capacidade de saltar de um ponto de vista a outro, é uma habilidade importante a se desenvolver.

Na etapa de redação, deve-se retornar ao planejamento do texto, identificando o que deve mudar a partir da observação: novos personagens e novos blocos de descrição/narração podem ser introduzidos, por exemplo.

Sugere-se que os estudantes sejam orientados a redigir os seus textos em blocos, de modo que cada bloco (ou parágrafo) funcione como um minitexto coeso, apresentando e completando um determinado encadeamento de informações e/ou argumentos. Cada bloco, assim, deve cumprir uma função predeterminada (parágrafo introdutório, apresentação de dados factuais e/ou dados estatísticos, problematização e/ou discussão temática, histórico socioambiental, construção de personagem, narração/descrição, blocos de citações diretas e/ou indiretas). Uma vez que os blocos estejam prontos, é possível testar diferentes configurações de texto, até se chegar numa que seja considerada ideal. O passo seguinte é estabelecer relações entre os parágrafos por meio da inclusão de elementos de ligação, quando se fizerem necessários. Essa estruturação pode ser apoiada pela mesma lógica organizativa usada como metodologia de engenharia reversa no movimento II do não-método. Especialmente depois que os textos estiverem prontos, sugere-se dedicar algum tempo para a identificação das possíveis metanarrativas produzidas por cada um deles. Nesse processo, passar os textos por leitores-beta, na forma de seminários, pode ser uma alternativa de fácil aplicação em sala de aula.

Durante todo esse processo, da escolha do objeto etnográfico à observação em campo e à redação, a questão da responsabilidade pelo outro — o cerne da temática da representação da alteridade — deve ser amplamente discutida, com o objetivo de reconhecer as violências potenciais que se está praticando durante tal representação, já que a própria representação é uma violência. A intenção é sempre minimizá-la, mas reconhecendo tal minimização como uma impossibilidade, de forma humilde e honesta.

Assim, o critério máximo para aprovação nesse exercício de imersão no outro por meio da reportagem deve ser a resposta sensata à seguinte pergunta: *“Você, estudante e autor, é capaz de se perceber como verdadeiramente responsável pela representação destes outros seres humanos que a sua reportagem contempla?”*.

4.3.4 MOVIMENTO IV: VIVÊNCIA DA PRÁTICA COMPARTILHADA

O movimento de número IV é voltado à práxis: a reflexão sobre a tensão entre teoria e prática e à autorreflexão crítica sobre a reportagem jornalística, não compreendida como produto final, mas como processo, e consequentemente sobre o próprio jornalismo — não apenas o que se pratica hoje, mas o que idealmente será praticado no futuro.

Sobre esse jornalismo em constante mudança, estudantes e docentes devem assumir posições, a partir de seus próprios textos, mas não mais de forma normativa (como no movimento II especialmente). Em vez disso, de maneira idealista, preditiva. Essa reflexão deve se dar de forma dialógica, freiriana, de modo que se assuma uma posição intelectual que, conforme está sendo defendido, é inerente à autoria dos textos produzidos: toda reportagem é, assim, um manifesto autoral vivo do que o jornalismo pode ser. É a prática que cria novas possibilidades de teorização.

Como já defendido anteriormente, o movimento IV é uma comunhão intelectual entre docente e discente, que se dá pelo consumo compartilhado da reportagem, num movimento de confiança mútua: o discente já apresentou a sua produção autoral e o docente, assumindo o estudante como seu par, deve fazer o mesmo, selecionando produtos experimentais de sua autoria que possam funcionar como “a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, P., 2018b, p. 35).

Na sequência, será apresentado um exemplo de produto experimental autoral, identificado como adequado à prática compartilhada.

4.3.4.1 DESCRIÇÃO DE UM PRODUTO EXPERIMENTAL APLICÁVEL À PRÁTICA COMPARTILHADA: LIVRO-REPORTAGEM EM QUADRINHOS SOBRE OS SOBREVIVENTES DA BOMBA ATÔMICA UTILIZADO COMO MATERIAL DIDÁTICO⁵¹

Projeto Hibakusha (PROFETA; ZANELLA, 2020) é um livro-reportagem em quadrinhos sobre os sobreviventes da bomba atômica de Hiroshima que imigraram do Japão ao Brasil, e sobre os sentidos que, 75 anos depois, nós ainda podemos extrair da barbárie. Foi um projeto paralelo a esta tese de doutorado, concebido como uma materialização possível do jornalismo etnográfico em funcionamento, em forma de

⁵¹日本からブラジルへと渡った被爆者の語りと記録ー教材としての漫画制作を目的としてー

produto experimental. Nasceu, assim, do mesmo ensejo pessoal (anterior à própria tese) e do mesmo arcabouço teórico. Como tal, *Projeto Hibakusha* é um exemplo de material autoral que pode vir a ser utilizado durante o movimento IV do “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” (Vivência da prática compartilhada).

Projeto Hibakusha: reprodução da capa



FONTE: Autoria própria (divulgação)

O livro, produzido entre 2018 e 2020, está dividido em seis seções: uma carta ao leitor inicial (“Um manifesto em seis etapas”), que apresenta um manifesto sobre o tipo de jornalismo que o livro se propõe a fazer; uma carta ao leitor final (“Como este livro foi escrito”), que discorre sobre o processo criativo e as referências por trás da reportagem; uma seleção de fotos das locações reais de Hiroshima que aparecem no livro; três capítulos de reportagem em quadrinhos, compreendendo 110 páginas de entrevistas reais com sobreviventes, reconstruções gráficas de relatos, observação *in loco* no Brasil e no Japão, ideação e reflexão autoral tanto sobre a temática da reportagem quanto sobre a reportagem em si (metalinguagem); além de um prefácio assinado pelo prof. Dr. Marcos Reigota⁵².

⁵²Docente do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba e orientador desta tese.

A premissa do livro, conforme apresentada em material de divulgação e na orelha da própria publicação (PROFETA; ZANELLA, 2020), é a seguinte:

O que a bomba atômica de Hiroshima significou para o mundo? Mais do que isso: o que esse fato significou para as pessoas que estavam lá — quem são elas e que tipo de sentido elas extraíram daquela experiência terrível? Por fim, quais sentidos restam para nós construirmos a partir da barbárie, 75 anos depois da explosão atômica? Em “Projeto Hibakusha”, um jornalista brasileiro cruza o mundo tentando encontrar respostas para essas perguntas, começando pelos relatos reais de dois sobreviventes que imigraram do Japão para o Brasil e terminando com um encontro misterioso no local exato em que a bomba explodiu, no Parque da Paz de Hiroshima, nos arredores da famosa Cúpula Genbaku.

Projeto Hibakusha é uma obra conceitualmente alinhada ao que foi defendido nesta tese como jornalismo etnográfico, reunindo um conjunto de características desejadas para a prática da vivência compartilhada⁵³.

Em primeiro lugar, a reportagem combina o *método* etnográfico (a imersão no universo do outro, por meio de observação participante) com o *objeto* etnográfico (o *outro*, um grupo de pessoas que compartilha experiências culturais e uma determinada visão de mundo — que não precisa necessariamente ser um grupo étnico, mas pode). A persona do jornalista não é um *hibakusha* (termo em japonês para “sobrevivente da bomba atômica”), mas precisa escrever sobre os *hibakusha*, e essa mudança de ótica que a prática jornalística exige dele (a mesma metáfora bourdiana mencionada na seção 3.5.4) é explicitada na frase: “Como jornalista é preciso sair e percorrer os caminhos e tentar enxergar o mundo pelos olhos das outras pessoas” (PROFETA; ZANELLA, 2020, pp. 32-33), que encerra o prólogo da reportagem.

O caráter de “tentativa” declarado nessa frase está presente também no manifesto inicial (PROFETA, G., 2020), que começa por reconhecer a incapacidade de contar fidedignamente uma história que não a sua própria, uma perspectiva que perpassa as discussões do Jornalismo e da Antropologia, e que está presente, também, nas discussões sobre a ética da alteridade, na seção 2.8). Assim, ao reconhecer que os ideais positivistas aplicados ao jornalismo (objetividade, neutralidade, imparcialidade) são impossíveis devido à própria natureza da linguagem, *Projeto Hibakusha* assume de cara uma posição sobre o jornalismo, de forma metalinguística (o jornalismo que fala sobre o jornalismo). Essa posição, em defesa da subjetividade, está alinhada ao jornalismo

⁵³...características essas que não precisam se limitar às apresentadas na obra, uma vez que cada docente deve reinventar a prática compartilhada de acordo com suas próprias práticas autorais. Cada professor produz o seu próprio exemplo, já que cada trajetória pessoal é única e intransferível.

interpretativo apregoado por Stephens (2014) e a vários dos outros gêneros já discutidos anteriormente na seção 3.5 (como a reportagem de ideias de Foucault, por exemplo): se a objetividade é impossível, defende-se então que o valor desse tipo de jornalismo é a interpretação somada à contribuição intelectual/criativa do autor.

É importante lembrar que, em qualquer reportagem que seja, a escolha da temática (o cerne de uma pauta jornalística) já configura uma contribuição intelectual desde o princípio, se for considerada por sua natureza de curadoria (de seleção, de opção por um tema específico em detrimento de tantos outros possíveis). No caso de *Projeto Hibakusha*, a escolha pela temática da barbárie está relacionada ao objetivo máximo da educação, de acordo com Adorno (1995), e a divisão da reportagem em três capítulos distintos foi direcionada pelo nível de envolvimento de cada personagem com a barbárie: Takashi Morita, entrevistado para o capítulo 1 da reportagem, sofreu os efeitos diretos da barbárie (na forma da radiação atômica e do trauma conseguinte, físico e psicológico); Junko Watanabe, entrevistada para o capítulo 2, sofreu os efeitos indiretos (na forma da discriminação potencial e da dúvida sobre a sua própria identidade como *hibakusha*); já a persona do jornalista (como observador) não sofreu nenhum efeito direto ou indireto da barbárie em si, mas se reconhece como alguém que compartilha de um mesmo processo histórico em que a barbárie foi uma realidade e, como tal, questiona: “Quem são as vítimas da barbárie? Todos nós?” (PROFETA; ZANELLA, 2020, p. 99)

Tal movimento discursivo por parte da persona do jornalista vai ao encontro do conceito de responsabilidade sobre o qual Lévinas discorre e que Hutchens (2009, p. 43) comenta:

A “responsabilidade pelos outros” também tem outros aspectos. Podemos nos sentir responsáveis por alguma ação realizada por outra pessoa. “Não devemos deixar que o genocídio ocorra outra vez” é um exemplo do reconhecimento de um tipo especial de responsabilidade. Sempre que o genocídio ocorre, temos uma parte na prestação de contas mesmo que não o tenhamos realizado ou sequer ameaçado realizá-lo. Somos responsáveis pelo sofrimento e pela morte das vítimas e *responsáveis pelos autores das atrocidades mesmo aquelas que foram executadas contra nós mesmos*. É como se estivéssemos dizendo, em sua consciência: “Embora isso não tenha nada a ver comigo pessoalmente sinto-me responsável pelas ações desses criminosos”. De um modo geral, então, a “responsabilidade por” significa tanto como se o sofrimento das vítimas fosse meu e como se a ação do agente violento também fosse minha. *A mera “reação” à vítima nos faz responsáveis pelo crime*. (HUTCHENS, 2009, p. 43)

Outro ponto a ser destacado é a escolha de uma linguagem visual específica para apresentar a narrativa, neste caso o mangá, nome dado ao estilo japonês para ilustrar histórias em quadrinhos (HQs), o qual dialoga com a própria temática de *Projeto Hibakusha*.

Exemplos de páginas de *Projeto Hibakusha* em estilo mangá



FONTE: PROFETA; ZANELLA (2020)

É importante ressaltar que não se está defendendo que todos os docentes devem optar por formatar os seus conteúdos autorais em forma de HQs ou outras linguagens alternativas; isso não seria factível nem tampouco desejável. O que se defende — e essa é uma premissa amparada tanto por Stephens (2014) quanto por Freire (2018b) — é que as escolhas estilísticas não podem ser desassociadas do processo de seleção do conteúdo que será empregado, tanto na reportagem jornalística quanto no material didático usado em sala de aula. Essas escolhas, afinal, são tão importantes quanto a própria mensagem para “tornar os fatos apreciáveis”, tantos os fatos jornalísticos quanto os ensinamentos contidos numa ementa.

4.4 RELATO PESSOAL A PARTIR DO NÃO-MÉTODO: CONCEPÇÃO, APRIMORAMENTO E RESULTADOS

A exemplo do que fiz em minha carta de apresentação, peço novamente a meus leitores a licença para me colocar em primeira pessoa, desta vez, já me aproximando do final, para compartilhar um relato pessoal de meu processo de concepção e aprimoramento do “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, com exemplos do que eu mesmo venho tentando fazer em sala de aula e de alguns resultados publicados por estudantes que, a meu ver, são dignos de nota — ou, se você preferir, um pouquinho dos “bastidores” do meu processo pessoal de construção desta tese.

Como escrevi em minha apresentação, meu ensejo pessoal com esta pesquisa foi produzir um material que pudesse servir de apoio a jovens jornalistas que se tornam professores de Jornalismo (ou um alento às suas angústias). O “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade”, dessa forma, vem sendo construído informalmente desde aquele primeiro momento em que entrei numa sala de aula de Jornalismo, não mais como estudante, mas como professor. Na verdade, desde antes disso, quando, pela primeira vez, eu me vi preparando um cronograma de aulas para um semestre de Técnicas de Reportagem e Entrevista, componente curricular que venho lecionando regularmente desde então.

Percebo, também, que esta tese responde a várias inquietações que eu tinha acerca do jornalismo durante a minha formação, ainda como estudante de graduação. Inquietações que não eram só minhas; na verdade, hoje eu me dou conta de que não pude escapar do *Zeitgeist*, o espírito de minha época — afinal, eu não era o único com tais inquietações, já que obras como a de Stephens (2014) estavam em produção mais ou menos naquele mesmo tempo, em outros contextos.

E, mais de dez anos depois, ao escrever estas palavras que deverão encerrar a minha tese de Doutorado, retorno a um texto que escrevi despreziosamente, como um diário dos momentos finais de minha graduação. Nesse texto, na arrogância dos meus 20 e poucos anos, descrevo o que eu pensava que era o problema do jornalismo e quais seriam as alternativas. Naturalmente, esse é o texto de um autor que não existe mais — como disse Heráclito, é impossível entrar duas vezes no mesmo rio, já que, na segunda vez, tanto o rio quanto o indivíduo são outros, diferentes do que eram —, mas é

interessante ler esse texto em retrospecto e pensar sobre como esse autor do passado se tornou o que sou hoje, depois de uma educação em grande parte positivista, seguida de uma década de amadurecimento de minha concepção sobre o jornalismo.

Escrevi, nesse texto de dezembro de 2010 (e destaco neste parágrafo, em itálico, alguns dos excertos originais), que os jornalistas brasileiros abusavam do que eu chamei de *declaracionismo*, ocupando-se em compor a maior parte dos seus textos entre um par de aspas, a partir de fontes *que soam muitas vezes mecânicas*, mas que deveriam soar *humanas, como personagens de um livro cuja trama é escrita diariamente. E o jornalismo não é isso?*, eu me perguntei. Talvez isso acontecesse (e talvez ainda aconteça) por autopreservação, como na época eu supus. Escrevi também que sentia falta de *mais autonomia para o repórter reportar o que presenciou — e não apenas o que alguém disse*, além de espaço para salpicar nas reportagens o que chamei de *estilo literário, que torna a narrativa mais densa e indiscutivelmente mais saborosa*. Nesse texto, arrisquei-me a dizer que *a criatividade começa a morrer com a defesa da bandeira da tão sonhada “objetividade”*, que fiz questão de grafar entre aspas. *Será que ser objetivo é apenas copiar num caderninho — ou num smartphone, que seja — o que o entrevistado disse e reproduzir entre aspas nas páginas de um jornal?*, eu me perguntei. Por fim, eu mesmo respondi: *Se é isso que nós estamos fazendo, meu amigo, então nós não passamos de gravadores que sabem datilografar. Sinto que no jornalismo brasileiro falta espaço para o feeling do repórter, aquele olhar poético e sagaz que vai passar para o leitor não só meia dúzia de palavras entre duas aspas, mas fazer com que ele de fato imagine uma cena, quase como faz um escritor. Na minha modesta opinião, vale a pena pensar sobre isso.*

E eu pensei sobre isso, nos anos que vieram depois.

Projeto Hibakusha (PROFETA; ZANELLA, 2020), o produto experimental que nasceu em paralelo a esta tese, foi construído no contexto dessa mesma discussão interna, que já vem durando uma década — entre aquele jornalista de dez anos atrás, dialogando com este jornalista/professor do presente, e pensando no que será o jornalismo do futuro. *Projeto Hibakusha* é uma reportagem em quadrinhos sobre os sobreviventes da bomba atômica de Hiroshima que imigraram para o Brasil, mas, como espero ter conseguido deixar claro na seção anterior (4.3.4.1), essa é a descrição mais simples possível e eu não acredito que ela dê conta da real proposta da publicação. Na verdade, *Projeto Hibakusha* é uma reportagem sobre uma reportagem. Cada um de seus capítulos representa um nível de envolvimento com a temática, que, neste caso, é a

barbárie atômica: primeiramente, um soldado que estava próximo ao epicentro e que, portanto, foi vítima dos efeitos diretos da radiação, tanto os físicos quanto os psicológicos; depois, uma criança que estava na cidade, mas distante do epicentro, e que foi vítima dos efeitos indiretos da bomba, como o preconceito, as incertezas e os questionamentos sobre a própria identidade (o que é ser um sobrevivente, afinal?); por último, um jornalista brasileiro que não era vivo no momento em que a bomba foi detonada e que, portanto, não sofreu nenhum efeito direto ou indireto da bomba, a não ser o fato de ter nascido num mundo em que se sabe que a barbárie é uma possibilidade real. O jornalista, assim, não foi impactado pela bomba em si, mas pela narrativa sobre a bomba, a qual, a partir do livro, ele toma como sua, tornando-se igualmente personagem (a minha persona).

Essa tendência teórica de diluição e mistura entre sujeito e objeto (o jornalista que usa o jornalismo para falar sobre o jornalismo) está inserida numa corrente epistemológica oposta ao positivismo, eminentemente pós-moderna, da qual, mais uma vez, eu não escapei — o *Zeitgeist* é implacável. Nesse sentido, pessoalmente e também do ponto de vista acadêmico, uma das partes que mais me é cara em *Projeto Hibakusha* é o manifesto que precede a reportagem em si, em que defendo as seis premissas que a direcionaram. São elas: o (bom) jornalismo é a arte de contar a história do outro; a verdade objetiva não existe; todo texto é autobiográfico; a narrativa muda conforme o narrador; há ficção na realidade e realidade na ficção; o jornalista não é (só) um reproduzidor da realidade (PROFETA, G., 2020).

Apesar de curto (o manifesto em si tem apenas sete páginas), esse foi um texto que foi revisitado e reescrito várias e várias vezes, durante muitos meses. É por isso que, às vezes, gosto de pensar em *Projeto Hibakusha* como um manifesto que vem acompanhado de uma reportagem, em vez de uma reportagem que vem acompanhada de um manifesto. E acho que toda reportagem deveria ser assim: uma tomada de posição, ativa e intelectual, sobre o que o jornalismo pode e deve ser, a exemplo do que Foucault fez com a sua série para o *Corriere della Sera*, inaugurando a reportagem de ideias. Toda reportagem, além de reportagem, é um manifesto autoral.

Pois bem, como eu estava contando, eu fiz as pazes com algumas daquelas inquietações que tinha há uma década, como estudante de Jornalismo, e *Projeto Hibakusha*, como produto experimental, certamente teve um papel a cumprir nesse processo. Isso tudo é para reforçar que, além de atender às minhas angústias enquanto professor, procurei tratar também, por meio desta tese, das minhas angústias como

jornalista. E o fiz porque hoje percebo que uma aula de Técnicas de Reportagem e Entrevista não é só uma aula de técnicas de reportagem e entrevista, mas uma oportunidade de exercer uma influência real (mesmo que mínima) sobre a própria prática jornalística que existe em nossa sociedade. A educação, afinal, é uma poderosa ferramenta de intervenção na realidade.

Lembro-me de uma discussão que tive certa vez com meu primeiro orientador de Doutorado, a respeito de como o ideal de ser humano a ser formado mudava conforme o passar das eras. Na Grécia Antiga, por exemplo, pela noção de *Paideia*, o ideal era educar um homem integral, completo; na Era Medieval, o ideal era educar um homem de fé; no Iluminismo, um homem racional... Em cada contexto histórico distinto, há um ideal diferente de educação do ser humano. Educação é, assim, o processo de *forja* desses seres humanos, de acordo com os preceitos tidos como adequados no contexto em questão. Mas, além disso, é também o processo de forja da própria realidade, da própria sociedade, por meio dos feitos que esses mesmos seres humanos irão desempenhar quando em comunidade, a partir do que aprenderam. Ao mudar o jornalista, muda-se o jornalismo.

Portanto, uma tese sobre a educação de novos jornalistas é também uma tese sobre um novo jornalismo, pois é impossível separar a forja do ser humano da forja da própria realidade (que esse ser humano vai forjar depois de ser forjado). Percebo, hoje, o quanto tal perspectiva se relaciona com a intervenção que os professores, como intelectuais, fazem na realidade, criando, uma aula de cada vez, os inéditos viáveis aos quais Paulo Freire se referiu.

Nesse sentido, tendo em mente o inédito viável de um jornalismo mais interpretativo, o “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” vem sendo testado e aperfeiçoado constantemente como parte de meu cotidiano na universidade, não porque o não-método é meu objeto de pesquisa empírica — não foi este o caso nesta tese, ainda que essa seja uma possibilidade para pesquisas futuras, minhas ou de outros colegas —, mas porque considero absolutamente impossível desassociar a minha prática pedagógica cotidiana das lucubrações teóricas que me guiaram até aqui, sejam elas sobre Jornalismo ou sobre Educação. Não é possível “ligar o botão” de professor e “desligar o botão” de pesquisador. Seria ingênuo e contraproducente imaginar que o processo argumentativo desenvolvido nestes três anos de Doutorado poderia (ou deveria) acontecer em paralelo ao meu desenvolvimento

enquanto docente, ou mesmo enquanto jornalista, ou mesmo enquanto ser humano, indivíduo e cidadão.

Portanto, desde que comecei a desenvolver e aperfeiçoar as quatro etapas do não-método, eu as venho empregando em sala de aula, em várias configurações diferentes, dependendo de uma série de fatores que mudam a cada semestre. Alguns desses fatores são: a maturidade dos estudantes no curso, especialmente num componente modular, que pode aglutinar estudantes de várias etapas diferentes da formação numa mesma turma; as características socioculturais desses estudantes, incluindo o nível de repertório cultural geral, que vai ditar a possibilidade de aprofundamento da discussão em determinados momentos; o tamanho da turma, que, em grande parte, vai ditar as possibilidades metodológicas; a quantidade de aulas úteis disponíveis (em relação à quantidade de feriados, por exemplo); a velocidade média de progressão da turma ao longo do semestre; os recursos disponíveis, incluindo o próprio ambiente, físico ou não (o espaço/a localização da sala de aula ou o tipo de plataforma virtual de aprendizagem em uso, a estrutura dos laboratórios, os softwares disponíveis, o acesso à internet, o acesso a áreas adjacentes da universidade etc.); quaisquer intercorrências sociais que representem rupturas na normalidade (impossível não pensar na pandemia de 2020); o relacionamento do docente com os estudantes que compõem determinada turma (afinidades, empatia); a própria maturidade do docente; entre outros.

Ainda que, de um semestre para outro, exista certa estabilidade na aplicação das quatro etapas (estabilidade essa que serviu de base para a descrição dessas etapas ao longo do capítulo 4), as variáveis que vão impactar essa aplicação são muitas, o que faz da flexibilidade uma necessidade real e muito bem-vinda. Considerando que a adaptação a cada contexto é uma condição fundamental do não-método, este é o primeiro ponto que destaco como importante em minha prática: a ausência do autoritarismo metodológico que implicaria na cristalização de um “passo a passo” universal. Ainda que as quatro etapas estejam descritas em ordem e que, em alguns momentos, elas tenham sido aplicadas em ordem (principalmente no começo de minhas experimentações), venho fazendo o possível para que a dinâmica de aplicação seja circular, com as definições e os conteúdos teóricos sendo introduzidos à medida que eles se fazem necessários, especialmente se puderem surgir organicamente, como *situações geradoras* a partir da prática dos próprios estudantes (naturalmente, essa é uma premissa inspirada nas palavras geradoras de Freire).

Trabalhar dessa forma permite extrapolar as barreiras restritivas dos conteúdos programáticos contidos nos planos de ensino, enriquecendo-os a partir da própria experiência. Além disso, uma vez que as situações geradoras surgem em aula associadas à prática da reportagem etnográfica (a partir da imersão no outro), acredito que elas têm potencial para tornar a aprendizagem mais significativa. Melhor ainda se os estudantes estiverem cientes dessa metodologia de trabalho desde o começo, de modo a tornar a aula um pacto coletivo, construída em conjunto — justamente a essência de uma educação não-bancária. Procurei destacar na sequência alguns exemplos de situações reais em que isso aconteceu, especialmente aqueles vinculados a reportagens já publicadas.

A título de exemplos de resultados reais que meus estudantes têm conseguido atingir nas aulas de Técnicas de Reportagem e Entrevista, há duas reportagens específicas, ambas já publicadas formalmente, que eu gostaria de citar, aproveitando-as como ensejo para narrar alguns aspectos de minhas experiências cotidianas com o não-método. A primeira delas é intitulada *Vestígios de jenipapo: Os remanescentes da tribo Gwyrá Pepo que moram na Região Metropolitana de Sorocaba* (ANNUNCIATO; BECEGATO; MEDEIROS, 2019), produzida pelas estudantes Nicole Annunciato, Giovana Becegato e Talissa Medeiros durante o segundo semestre de 2018 e publicada efetivamente em 25 de maio de 2019, numa página cheia do jornal Cruzeiro do Sul, o principal da região de Sorocaba.

Registros fotográficos de reportagens reais publicadas por estudantes como resultado da aplicação do não-método



FONTE: Elaboração própria

Vestígios de jenipapo seguiu à risca a proposta de jornalismo etnográfico do exercício de imersão no outro, pois, em vez de escolher uma tribo urbana como objeto da reportagem, as estudantes envolvidas optaram literalmente por uma tribo indígena, a Gwyrá Pepo. Para a etapa de observação *in loco*, elas se deslocaram ao município de Tapiraí, a cerca de 80 km de Sorocaba. Lá, abordaram diferentes aspectos envolvidos na transferência da aldeia, antes localizada na região do Rodoanel, em São Paulo, para a Serra de Tapiraí, na Região Metropolitana de Sorocaba. Tais aspectos envolveram o preconceito, a representatividade, a heterogeneidade cultural como um elemento de composição da identidade, a integração ao restante da sociedade, o acesso a serviços públicos (educação, saneamento, energia elétrica) e a carência de mantimentos básicos (roupas e alimentos, por exemplo).

É esse último aspecto, a carência sofrida pela tribo, que eu gostaria de destacar, uma vez que foi o elemento que levou a um dos exemplos de aplicação real das situações geradoras que mencionei anteriormente — quando os temas abordados numa aula são gerados a partir da prática dos próprios educandos. Nessa ocasião, as estudantes, ao descobrir as dificuldades enfrentadas pela tribo Gwyrá Pepo, procuraram-me para perguntar se poderiam organizar uma pequena campanha para arrecadação de leite, visto que haviam sido informadas que esse era um item que estava em falta na aldeia. Elas pretendiam reunir algumas doações de colegas e professores para oferecer aos membros da tribo, no ato da visita e das entrevistas. Era uma pergunta simples, que eu poderia responder simplesmente com um “sim” ou um “não”, mas não foi o que fiz.

Acontece que, naquela época, coincidentemente, uma reportagem publicada pelo jornal *The New York Times* (WALSH; HICKS, 2018) estava gerando polêmica por uma razão análoga, respeitadas as devidas proporções. No fim de outubro daquele ano — mesmo período em que, em Sorocaba, as estudantes estavam preparando a ida para a tribo indígena em Tapiraí —, o repórter Declan Walsh havia publicado uma reportagem sobre a onda de fome causada pela guerra no Iêmen. Essa reportagem incluía uma série de fotos feitas pelo fotógrafo Tyler Hicks, de crianças desnutridas, inclusive uma foto em especial de uma garotinha de sete anos chamada Amal Hussain, que morreu dias depois da ocasião em que a foto foi tirada. Fotos de crianças sofrendo os males da guerra costumam causar comoção generalizada (há vários outros exemplos) e não foi diferente no caso da foto de Amal; muitas pessoas se manifestaram usando as redes sociais e parte dessas pessoas questionou veementemente se não havia algo que os jornalistas poderiam ter feito para salvar a vida da garota. Inclusive, a repercussão levou

o repórter a publicar um novo texto, pouco mais de um mês depois, abordando a polêmica e incluindo algumas justificativas para o fato de não terem ajudado a família da garotinha:

Repórteres são treinados para testemunhar; já os trabalhadores humanitários e os médicos têm a função de ajudar as pessoas.

Doar dinheiro ou outras formas de assistência pode levar a complicações éticas, morais e práticas. É justo escolher somente uma pessoa ou família para ajudar? E se essas pessoas alterarem suas histórias na hora de contá-las para o próximo estrangeiro que aparecer, pensando que podem conseguir mais dinheiro?

Além disso, nós temos um trabalho a fazer.

Os médicos nos guiam pelos arredores e, às vezes, nós acabamos agindo como eles — examinando membros raquíticos e peles flácidas com desapego clínico; tabulando valores de peso e idade; ouvindo as famílias contarem suas tragédias enquanto nos mantemos incrivelmente calmos. A morte é uma perspectiva que discutimos. Nós a aceitamos solenemente, fazemos uma anotação, seguimos em frente.

Mas, embora possamos tentar agir como se fôssemos feitos de pedra, nós não somos e, todos os dias, no Iêmen, alguém me dizia alguma coisa que fazia com que um nó subisse pela minha garganta. (WALSH, 2018)⁵⁴

Ora, essa é uma discussão que está longe de ser inédita⁵⁵ e a resposta de Walsh para a polêmica causada por sua reportagem nos possibilita refletir sobre alguns aspectos importantes da atividade jornalística em campo, durante coberturas de imersão: sobre a real função social do jornalista (o que significa dizer, como ele mesmo defende, que a ajuda que o repórter oferece é o registro da própria história a ser contada, diferentemente dos profissionais da saúde); sobre os limites éticos da interferência sobre a realidade, nem sempre tão definidos e discerníveis; sobre os dilemas inerentes ao contato direto com outros seres humanos; sobre a necessidade de se desenvolver uma “carapaça emocional”, fria e analítica, para lidar com temáticas potencialmente

⁵⁴Tradução minha do original, em inglês: “Reporters are trained to bear witness; aid workers and doctors have the job of helping people. / Donating money, or other forms of assistance, can be fraught with ethical, moral and practical complications. Is it fair to single out one person or family for help? What if they embellish their story for the next foreigner who comes along, thinking they could get more money? / Plus, we have a job to do. / Doctors show us around, and sometimes we end up acting like them — examining stick-like limbs and flaccid skin with clinical detachment; tabulating figures about weight and age; listening as families recount their tragedies with amazing calm. The prospect of death is discussed. We nod sagely, make a note, move on. / But while we may try to mimic a stone, we are not stones, and every day in Yemen someone told me something that made a lump rise in my throat.” (WALSH, 2018)

⁵⁵O exemplo mais famoso de algo parecido é provavelmente a indignação, por parte do público e de uma parcela da própria imprensa, após a publicação da foto de um garotinho sudanês, desnutrido e encolhido sobre o chão, que aparece no primeiro plano com um abutre ao fundo, como se a ave esperasse pela sua morte iminente. Você, leitor, certamente já viu essa foto antes. Ela foi publicada pela primeira vez em 1993 e rendeu ao seu autor, Kevin Carter, um Pulitzer de Fotografia Especial em 1994. Na época, o contexto em que a foto foi produzida também foi questionado, e as pessoas se perguntaram se o fotógrafo teria tomado alguma atitude para ajudar a criança (que, na verdade, já estava sendo atendida pela Organização das Nações Unidas). O fotógrafo se suicidou naquele mesmo ano.

dolorosas (e a reflexão sobre o quanto a reportagem nos afeta); sobre a educação positivista que os jornalistas recebem, a qual, em muitos momentos, ainda defende a separação entre observador e objeto (a possibilidade teórica e absolutamente utópica de um observador completo, que só observa mas não interfere, diferentemente de um observador participante)...

Todas essas questões foram discutidas em minhas aulas de Técnicas de Reportagem e Entrevista, não porque eu necessariamente as havia planejado com antecedência, mas porque elas nasceram organicamente motivadas por situações geradoras a partir da reflexão de minhas estudantes sobre a própria prática. Isso se deu, em aula, na forma da pergunta que elas me fizeram (se poderiam ou não organizar uma campanha para ajudar a comunidade indígena). Se eu tivesse simplesmente oferecido uma resposta pronta, a questão provavelmente morreria aí, mas, como docente, mais do que responder sim ou não, entendo que o meu papel era relacionar a pergunta delas às discussões que estavam acontecendo naquele mesmo momento, nos fóruns do *The New York Times*, mostrando os riscos — para a reportagem e, conseqüentemente, para a função social do jornalismo — de se envolver, enquanto repórter, com o seu objeto.

Ser professor é também estar atento a essas conexões possíveis, para tornar a aula um microcosmo do mundo lá fora. Foi o que tentei fazer, naquela ocasião e em outras que vieram depois. No fim das contas (uma vez que tomar decisões é exercer a própria autonomia), as estudantes optaram por organizar a campanha, ao que não me opus (pelo contrário: até contribuí com alguns litros de leite). Se tivessem optado por não organizá-la, também estariam certas, pois não havia uma resposta mais certa do que a outra naquele momento; essa era justamente a razão que me fez evitar responder sim ou não simplesmente.

O mais importante, nesse caso, é que, antes de tomar tal decisão, elas refletiram sobre as suas implicações e, durante a cobertura, lembraram-se de ficar atentas para reconhecer a interferência que estavam exercendo sobre a realidade que testemunhavam. A prática e a reflexão sobre a prática (tanto em aula quanto durante a imersão em campo) as tornaram repórteres potencialmente melhores. Eu acredito nisso profundamente. E quando escrevo “melhores”, não o faço de acordo com a velha perspectiva positivista — que, neste contexto, deveria significar algo como “totalmente dissociadas do objeto que estavam a observar” —, mas melhores no sentido de mais sensíveis e mais interpretativas, abertas à compreensão do outro (até mais humanas), ou assim espero.

A segunda reportagem que eu gostaria de mencionar é intitulada *Samba autoral resiste em Sorocaba* (FILHO, 2020) e foi produzida pelo estudante Rafael Filho durante o segundo semestre de 2019, sendo efetivamente publicada em 23 de fevereiro de 2020, domingo de Carnaval, em duas páginas cheias, também do jornal Cruzeiro do Sul. Nessa ocasião, a reportagem *Vestígios de jenipapo* já havia sido publicada e eu também já a tinha incluído como uma das leituras obrigatórias para Técnicas de Reportagem e Entrevista, de modo que ela havia sido meticulosamente analisada na etapa de engenharia reversa da disciplina, inclusive com a participação das próprias autoras.

Aliás, essa participação de ex-estudantes é algo que venho tentando operacionalizar ultimamente, para que a vivência do texto ganhe novas perspectivas além da recepção por parte do leitor, afinal o processo é igualmente importante (talvez até mais, do ponto de vista didático). Quando é possível que os autores originais estejam presentes nas aulas, a discussão que a presença inicia costuma oferecer uma série de *insights* enriquecedores sobre o processo em si e foi justamente esse o caso naquele segundo semestre de 2019. Tudo isso significa que, ao escrever sobre samba autoral, Rafael Filho já havia lido *Vestígios de jenipapo*. O componente curricular, felizmente, estava se retroalimentando — chegará um dia, talvez, em que todos os textos utilizados terão sido produzidos no contexto da própria disciplina, o que me deixaria absolutamente feliz e realizado.

Inspirado no trabalho das estudantes do ano anterior, Rafael optou por uma “tribo” menos literal: músicos que produzem samba autoral em Sorocaba. Para mergulhar nesse universo, ao qual ele ainda não pertencia, ele entrevistou oito sambistas de diversas gerações, não só em Sorocaba mas em outros municípios. Para se apropriar do léxico da tribo, viajou junto a suas fontes, compartilhando de suas rotinas. Não só observou, mas participou, misturou-se ao seu objeto. O resultado é uma reportagem extensa, em que ele aborda a origem histórica do samba, a definição de samba autoral (de dentro para fora, e não de fora para dentro) e de termos daquele mesmo léxico que o repórter até então não dominava, o preconceito contra os sambistas, o choque de gerações, o samba como estilo de vida e movimento de resistência... São diferentes facetas, por vezes críticas, de uma expressão cultural tipicamente brasileira, que engloba narrativas outras além do entretenimento carnavalesco.

Nesse sentido, além de serem exemplos do não-método sendo utilizado para atender aos eixos de formação profissional e de prática laboratorial previstos nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, ambas as reportagens selecionadas exemplificam também como o não-método pode atender ao eixo de fundamentação humanística, o qual, conforme já mencionado na seção 1.6, tem como objetivo: “capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, *privilegiando a realidade brasileira*” (BRASIL, 2013b, destaques meus), o que inclui a formação histórica do povo, as raízes étnicas, a cultura popular, a diversidade cultural etc. E vale lembrar, também, que, por meio das situações geradoras, o acompanhamento do processo de produção dessas reportagens permite tangenciar os demais eixos das Diretrizes, estabelecendo tantos vínculos quanto for possível com outros componentes curriculares (como Linguagem Jornalística, Produção e Interpretação de Textos em Comunicação, Sociologia da Comunicação, Comunicação e Cultura, Antropologia da Comunicação, Ética em Jornalismo, Análise Crítica das Mídias, entre outros).

Além disso, as reportagens mencionadas são atemporais, de certa forma. Na ocasião da publicação desta tese, ambos os textos que citei foram publicados já há mais de um ano, mas, diferentemente das reportagens puramente factuais, eles continuam válidos, pois são narrativas localizadas que representam um recorte da realidade no tempo, *interpretando-a* à luz do momento, como se fosse possível cristalizar uma fatia da existência humana para leitura e análise posterior. Elas cumprem uma função de registro que é paralela à historiografia tradicional, o que as torna menos perecíveis do que as notícias diárias (que no futuro nem mais serão produzidas por jornalistas, muito provavelmente, como vimos no capítulo 2). Sobre essa condição de perecibilidade do texto jornalístico, que também me incomodava quando eu ainda era um estudante, eu também escrevi em *Projeto Hibakusha*:

Como jornalistas, nós conhecemos muita gente e visitamos muitos lugares, personagens e cenários das histórias que contamos. Nem todas essas histórias são verdadeiramente importantes, no grande esquema das coisas. Isso quer dizer que grande parte vai virar lixo no dia seguinte. Mas não esta. Não esta... São histórias assim que nós devemos buscar. (PROFETA; ZANELLA, 2020, p. 77)

Ao integrar minha própria experiência às experiências de meus estudantes, por meio do compartilhamento de nossas vivências, o que eu tento fazer é mostrar a eles que os nossos textos podem, sim, fazer mais do que ir para o lixo no dia seguinte. Eles não precisam ser efêmeros e voláteis; pelo contrário: eles podem até mesmo ser literatura,

quem sabe — e sem deixar de ser jornalismo. Como jornalistas num mundo em que o jornalismo como conhecemos está morrendo, nós precisamos acreditar nisso.

Voltando à reportagem sobre o samba autoral, assim como as autoras de *Vestígios de jenipapo*, Rafael também voltou às salas de aula de Técnicas de Reportagem e Entrevista na condição de convidado. No caso dele, esse encontro se deu durante o primeiro semestre de 2020, em ambiente *online*, visto que as aulas já estavam acontecendo por meio de uma plataforma virtual devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. O que gostaria de destacar a respeito dessa participação, no entanto, é também um pedido que Rafael me fez antes da aula: se ele poderia convidar um dos sambistas entrevistados em sua reportagem para participar da discussão junto à turma que cursava a disciplina. Obviamente eu disse que sim, visto que essa seria uma oportunidade de expandir ainda mais as nossas possibilidades de leituras da reportagem.

Como eu escrevi em certo ponto do manifesto de *Projeto Hibakusha*, com frequência “nós falamos sobre os efeitos que os nossos textos têm sobre os nossos leitores, mas raramente nós falamos sobre os efeitos que os nossos textos têm sobre nós mesmos” (PROFETA, G., 2020, p. 21) e ainda mais raramente nós falamos sobre os efeitos de nossos textos sobre as pessoas (os *outros*) que os nossos textos representam. Essas pessoas são feitas de carne e osso e angústias e sonhos, e nós as transformamos em personagens bidimensionais de tinta e papel (ou de zeros e uns num servidor remoto). Eu afirmei na Introdução e também no capítulo 4 desta tese que, ao se verem imbuídos da função social de representar outras pessoas por meio de suas reportagens, jornalistas devem se fazer a seguinte pergunta: “*Você é capaz de se perceber como verdadeiramente responsável pela representação destes outros seres humanos que a sua reportagem contempla?*”.

A resposta a essa pergunta deve ser sim, invariavelmente. Pois, no seminário que fizemos em aula, a partir da sugestão de Rafael como estudante convidado, nós pudemos inverter a ordem dessa pergunta e direcioná-la ao próprio entrevistado, já que ele estava presente: “*Na condição de ser humano, você se percebeu representado de forma verdadeiramente responsável como personagem da reportagem para a qual você foi fonte?*”, ou, em outras palavras, que violências o jornalista cometeu contra você por meio da representação?

Ressalto que, ainda que a pergunta tenha partido de mim, a ocasião pública em que ela aconteceu só foi possível devido à intervenção do estudante convidado, e não

minha, enquanto professor, o que só ressalta a importância de criarmos, como docentes, espaços de protagonismo em nossas aulas.

Quanto à pergunta em si, há de se dizer que é uma pergunta perigosa, ainda mais em público e quando não combinamos uma resposta de antemão (o que não fizemos), mas esse foi um risco que assumimos, pois, na verdade, é o risco intrínseco à representação do outro. Felizmente, tivemos uma resposta bastante positiva nessa ocasião (um indicativo de que, juntos, fizemos um bom trabalho), mas, se não a tivéssemos, tudo bem. Essa hipótese seria, também, uma oportunidade de aprendizado, seja para os meus estudantes ou para mim — como bem disse Freire, mais como um enigma à moda de Lewis Carrol do que como um excerto acadêmico, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, P., 2018b, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A frase escolhida como epígrafe para esta tese é uma estrofe de quatro versos retirada de uma canção chamada *Colors of the Wind* (SCHWARTZ; MENKEN, 1995), parte da trilha sonora do filme *Pocahontas* (1995), a 33ª animação a ser lançada pelos estúdios Disney. O enredo se passa em 1607, nos primórdios da colonização inglesa no chamado Novo Mundo, e está focado no encontro entre o colono John Smith e a ameríndia nativa Pocahontas, filha do Chefe Powhatan, o líder das tribos localizadas no que hoje é o litoral da Virgínia, na época a primeira das 13 colônias britânicas nos Estados Unidos. Apesar das liberdades criativas, a narrativa é inspirada na história de duas personalidades reais, John Rolfe e Matoaka, também conhecida como Pocahontas.

Na trama, John Smith é um dos colonos que acompanha o governador Ratcliff à América do Norte, no que viria a ser os EUA, em busca de riquezas. Lá ele conhece a ameríndia Pocahontas, que lhe ensina as suas perspectivas sobre o mundo e os valores de seu povo, tão destoantes em relação àqueles que Smith trazia consigo, da Inglaterra. Juntos eles desenvolvem uma relação baseada na curiosidade sobre o outro e no intercâmbio cultural, que se transforma gradualmente numa relação afetiva. Quando eclode o conflito entre as comunidades nativas e os invasores ingleses, ambos advogam a favor da paz.

Em *Colors of the Wind*, a principal canção do filme, Pocahontas apresenta a Smith alguns valores fundamentais de sua cultura. No diálogo que antecede a canção, ele tenta convencê-la de que a colonização será positiva para os nativos, ao torná-los “civilizados”. O diálogo traduzido está transcrito na sequência:

- Há tanto que nós podemos ensinar a vocês. Nós temos melhorado a vida de selvagens em todo o mundo.
- Selvagens?!
- Não que você seja uma selvagem.
- Então somente o meu povo?
- Não, escute, não foi isso que eu quis dizer. Deixe-me explicar. [...] Selvagem é apenas uma palavra. Um termo para designar pessoas incivilizadas.
- Como eu?
- Bem, quando eu digo incivilizada, o que eu quero dizer é...
- O que você quer dizer é “diferente de você”. (POCAHONTAS, 1995)⁵⁶

⁵⁶Tradução minha, do diálogo original em inglês: “There’s so much we can teach you. We’ve improved the life of savages all over the world./ Savages?!/ Not that you’re a savage./ Just my people?/ No, listen, that’s not what I meant. Let me explain. [...] Savage is just a word, you know? A term for people who are uncivilized./ Like me?/ Well, when I say uncivilized, what I mean is.../ What you mean is “not like you.” (POCAHONTAS, 1995)

Então ela diz a ele, já na canção:

Você acha que eu sou uma selvagem ignorante
e você já esteve em tantos lugares,
talvez você tenha razão,
mas, ainda assim, eu não sei
se a verdadeira selvagem sou eu.
Como é possível que haja tanto de que você não sabe?
(SCHWARTZ; MENKEN, 1995)⁵⁷

Enquanto ele segura um rifle, símbolo de sua posição de poder como colonizador, ela confronta o fato de ele chegar a uma terra totalmente nova e automaticamente se julgar no direito de tomar posse dela, como se a terra fosse “uma coisa morta”⁵⁸ (SCHWARTZ; MENKEN, 1995), e desconsiderando que “toda pedra e toda árvore e toda criatura têm uma vida, um espírito e um nome”⁵⁹ (SCHWARTZ; MENKEN, 1995), conforme as crenças do seu povo. Ela o convida, então, a esquecer por um momento os seus próprios valores e a compartilhar dos dela, cantando a estrofe que serviu de epígrafe para este trabalho:

Você acredita que as únicas pessoas que são de fato pessoas
são aquelas que se parecem e pensam como você,
mas, se você seguir os passos de um estranho,
aprenderá coisas que você nem mesmo sabia que não sabia.
(SCHWARTZ; MENKEN, 1995)⁶⁰

Ela se refere, nesses versos, à posição etnocêntrica do colonizador, que considera a sua própria visão de mundo como a mais elevada numa categorização possível, o que legitima todo o processo de colonização.

O terceiro verso merece alguma atenção: ainda que nesta tradução tenha se optado pelo verbo *seguir*, o verbo original é *to walk* (*walk the footsteps*), no sentido de trilhar por você mesmo o caminho percorrido pelas pegadas do outro, o que é ligeiramente diferente de simplesmente *seguir* as pegadas. Experimentar o caminho do

⁵⁷Tradução minha, do original em inglês: “You think I’m an ignorant savage / and you’ve been so many places, / I guess it must be so, / but still I cannot see / if the savage one is me./ How can there be so much that you don’t know?” (SCHWARTZ; MENKEN, 1995)

⁵⁸Tradução minha, do original em inglês: “a dead thing” (SCHWARTZ; MENKEN, 1995)

⁵⁹Tradução minha, do original em inglês: “has a life, has a spirit, has a name” (SCHWARTZ; MENKEN, 1995)

⁶⁰Tradução minha, do original em inglês: “You think the only people who are people/ are the people who look and think like you,/ but if you walk the footsteps of a stranger/ you’ll learn things you never knew you never knew.” (SCHWARTZ; MENKEN, 1995)

outro é tentar *ser* o outro. Nesse processo, a personagem Pocahontas defende que ele, o colonizador, poderá se deparar com coisas tão desconhecidas que ele nem mesmo sabia que elas estavam lá para ser descobertas em primeiro lugar. E então ela expõe alguns dos pontos de choque entre as duas culturas (em especial a possibilidade de uma apreciação pela natureza desprovida de intenções gananciosas e exploratórias) e ele só entende a perspectiva dela, de fato, depois de passar pelas suas experiências em primeira mão, no mundo em que ela vive, da forma como ela o vê.

Cenas da sequência de *Colors of the Wind* na animação *Pocahontas*



FONTE: *Pocahontas* (1995)

A canção é uma ode ao relativismo cultural e ao reconhecimento da alteridade, razão pela qual foi selecionada para abrir e encerrar esta argumentação. A metáfora do colonizador, que se sente no direito de violentar de tantas formas a terra e as pessoas colonizadas, é aplicável ao jornalista, que, como intelectual, recebe da sociedade uma autorização implícita para representar o outro, colonizando-o.

Colonizar significa “migrar para outro território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes” (COLONIZAR, 2020); ao migrar para o território do outro e tomar decisões sobre os sentidos que serão construídos a partir de sua representação, a posição do jornalista é uma de poder. Sua arma é o acesso à comunicação de massa e à credibilidade — elementos dos quais o outro nem sempre dispõe —, o que estabelece uma relação de poder desigual, em que a violência intrínseca à representação é unidirecional.

Essa relação que o jornalista estabelece com seu objeto, para que seja diferente de uma relação de mera colonização — tão catastrófica para a comunidade colonizada, como sabemos — deve ser tratada com o máximo de responsabilidade possível. Essa é uma discussão que, longe de ultrapassada, adquire novas roupagens nas sociedades contemporâneas e pós-modernas, e especialmente nas democráticas, em que coexistem tantas perspectivas diferentes sobre a existência, ora complementares ora conflitantes.

O “não-método etnográfico para o ensino do jornalismo orientado para a alteridade” é uma tentativa de promover essa responsabilidade e posicioná-la no topo do panteão de princípios do jornalismo, como o seu objetivo máximo. Defendeu-se que isso deve se dar a partir da base, desde a formação dos novos intelectuais aos quais será delegada a possibilidade de representar o outro. Dessa *possibilidade* jamais deve ser separada a *responsabilidade*: a assunção de uma obrigação moral por aqueles que o seu texto coloniza.

O não-método, amparado pela declarada ausência de um autoritarismo metodológico, não direciona o conteúdo programático em si, mas sugere três movimentos que, alinhados à conceituação teórica inerente aos componentes curriculares voltados ao ensino das técnicas de entrevista e reportagem, podem ser aplicados pelo docente responsável de forma complementar a esse conteúdo, fazendo uso dele para direcionar a reportagem à representação da alteridade. Esse não-método, idealmente, deve compreender tanto o método etnográfico quanto o objeto etnográfico.

Aplicá-lo como parte de um componente essencial aos cursos de graduação em Jornalismo é, assim, uma maneira de aproveitar um tempo e um ambiente que já

existiriam no processo formativo dos graduandos, de modo a potencializar a representação da alteridade como o objetivo máximo do próprio jornalismo, e ainda exercitando nesse processo todas aquelas características que se espera de um jornalismo do futuro, mais interpretativo — incluindo aí os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos jornalistas que tornarão os jornalistas de fato competentes⁶¹ e esse jornalismo possível.

É uma forma, também, de pensar a universidade como um espaço de construção de inéditos possíveis, e não de mera reprodução das práticas do mercado (o ambiente industrial de produção de textos jornalísticos para comercialização). Isso se dá à medida em que se estabelece entre docente e discente um processo dialógico, de troca, em que o estudante é engajado a assumir uma posição de protagonismo, como a verdadeira força criativa que vai, no fim das contas, criar um jornalismo que ainda não existe, mais adequado aos novos tempos, sejam eles quais forem.

Ademais — como já se mencionou na carta de apresentação incluída antes da Introdução desta tese —, o não-método foi concebido como um conjunto de diretrizes (ou simplesmente sugestões) às quais docentes neófitos (ou não) possam se voltar quando sentirem a necessidade de pinçar ideias que possam ser aplicadas aos seus próprios contextos, conforme seus próprios discernimentos e considerando as possibilidades do entorno. Numa perspectiva freiriana, o não-método é um guia, mas um guia que pode ser livremente reinventado — como uma bússola que aponta para a representação responsável da alteridade como Norte; para se chegar lá, contudo, nem todos os passos precisam ser estritamente os mesmos, já que a jornada se faz enquanto se caminha.

⁶¹A título de nota, vale ressaltar que, durante o processo de elaboração desta tese, a Universidade de Sorocaba, instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, estava passando por um processo de orientação para o ensino por competências, de modo que todo o currículo da universidade deverá estar 100% adaptado até 2022. Ainda que, como já foi observado, o objetivo deste estudo não seja defender ou validar a pedagogia das competências, esse processo de adaptação e transição institucional (ainda em andamento na ocasião desta publicação) permitiu uma revisão mais criteriosa de alguns termos utilizados no texto, bem como uma percepção de que este não-método ora proposto pode ser aplicado nesse tipo de contexto, de modo a desenvolver: (1) os *conhecimentos* sobre entrevista e reportagem (dado pelo conteúdo dos planos de ensino); (2) as *habilidades* necessárias para um jornalismo mais interpretativo, orientado por uma intenção de etnografia; (3) as *atitudes* necessárias (ou valores) para tornar esse jornalismo possível — sendo a empatia, muito provavelmente, a atitude mais basililar a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANNUNCIATO, Nicole; BECEGATO, Giovana; MEDEIROS, Talissa. Vestígios de jenipapo: Os remanescentes da tribo Gwyrá Pepo que moram na Região Metropolitana de Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba-SP, p. B5, 25 mai. 2019.

BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOYETTE, Michael D. **Using Reverse Engineering in the Classroom to Teach Creativity**. American Society for Engineering Education, Southeastern Section Conference Proceedings, Auburn, 2004. Disponível em: <http://www.asee-se.org/proceedings/ASEE2004/P2004001adminBOY.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Método Paulo Freire. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 39/2013, aprovado em 20 de fevereiro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14111-pces039-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 jan. 2021.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. *In*: CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CARLONI, Paola Regina. **Narração, ideologia e experiência: os desafios da formação no jornalismo**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.47.2018.tde-04072018-180043. Acesso em: 2019-02-01.

CHAVES, Amanda Pires. **Educação a distância: um mundo sem rosto**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

COLONIZAR. **Significado de “colonizar” no Dicionário Português Online: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonizar/>. Acesso em 04 ago. 2020.

COMÉRCIO. **Significado de “comércio” no Dicionário Português Online: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/com%C3%A9rcio/>. Acesso em 02 fev. 2021.

DEMÉTRIO, Silvio Ricardo. **Por um jornalismo contracultural: linhas de fuga no New Journalism**. 2007. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOWLING, Stephen. Russia's Bear: The old-fashioned plane still thriving. **BBC Future**, 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/future/article/20150225-the-worlds-noisiest-spyplane>. Acesso em: 19 fev. 2020.

ELIZALDE, Hugo et al. **Use of reverse engineering as a teaching tools in Mechanical Engineering education**. American Society for Engineering Education, ASEE Annual Conference & Exposition: Excellence in Education, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258440788_Engineering_Education_through_Reverse_Engineering. Acesso em: 25 jun. 2020

FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Jornalista-educomunicador(a): sentidos de uma nova identidade profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.27.2019.tde-18092019-104237. Acesso em: 22 dez. 2020.

FILHO, Rafael. Samba autoral resiste em Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba-SP, pp. 13-14, 23 fev. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In*: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**. v. 9. Rio de Janeiro: Editora Delta, 19--.

FRIZZI, Ernst. **Antropología**. 4. ed. Barcelona, Espanha: Labor, 1951.

FUSER, Igor. **A arte da reportagem**. São Paulo: Escrita, 1996.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Profetismo (freiriano). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.33-46, 2000.

HEDGEHOG'S Dilemma. Direção de Hideaki Anno. *In: Neon Genesis Evangelion*. Direção de Hideaki Anno. Japão: GAINAX, 1995. Netflix. Legendas em português.

OLIVETTO, Washington. Hitler: propaganda da W/Brasil para a Folha de S. Paulo. 1987. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aeweCXBU0g>. Acesso em: 03 fev. 2021.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HUTCHENS, B. C. **Comprender Lévinas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KEESING, Felix M. **Antropologia Cultural: A ciência dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

KROEBBER, A. L. **Anthropology: race, language, culture, psychology, prehistory**. New York: Harcourt, Brace. 1948.

KUNCZIK, Michael. **Conceitos de Jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Com-Arte: Edusp, 2001.

LACERDA, Carlos. **A Missão da Imprensa**. São Paulo: Editora Com-Arte: Edusp, 1990.

LAGO, Cláudia. Ensinos antropológicos: A possibilidade de apreensão do Outro no Jornalismo. **Brazilian Journalism Research**, Brasília, vol. 6, n. 1, p. 164-178, jun. 2010.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totality and infinity: an essay on exteriority**. Pittsburgh: Dusquene University Press, 1969.

_____. **Otherwise than being or beyond essence**. Pittsburgh: Dusquene University Press, 1997.

_____. **Entre nós: Ensaios sobre a alteridade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, Gracia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.48.2009.tde-29042009-152804. Acesso em: 22 dez. 2020.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAROCCO, Beatriz. “Reportagens de ideias”, uma contribuição de Foucault ao jornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p.168-179, dez. 2009.

MAYO, Peter. Intelectual/Intelectuais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MELLO, Tágides Renata de; SOUZA, Marcus Vinicius B.; SANTOS, Roger dos. **O conteúdo das Redes Sociais e a formação para cidadania**. *In*: II Congresso Internacional sobre competências midiáticas. Anais. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1T0CnLWD7tt9dy0PqZgy9vivykJC8YWfKx/view>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENTIRA. **Significado de “mentira” no Dicionário Português Online: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mentira/>. Acesso em 02 fev. 2021.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de educomunicação - da crítica ao espetáculo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.27.2011.tde-24032012-102952. Acesso em: 22 dez. 2020.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MISIASZEK, Greg William; TORRES, Carlos Alberto. Ideologia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. Ciências sociais e intelectualidade: ciência, educação e política. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p.395-409, abr/jun. 2016.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **A Análise Pragmática da Narrativa Jornalística**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. Anais... São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

TRAQUINA, Néelson. **Teorias do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalho popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; MIRA, Levi Nauter. Intervenção no mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. Etnografia não é método. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

PEISER, Jaclyn. The Rise of the Robot Reporter. **The New York Times**, 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/02/05/business/media/artificial-intelligence-journalism-robots.html>. Acesso em: 19 jun. 2019

POCAHONTAS. Direção de Mike e Gabriel Eric Goldberg. Roteiro: Carl Binder; Susannah Grant; Philip LaZebnik. Trilha sonora: Alan Menken; Stephen Schwartz. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1995. 1 DVD (81 min.).

PROFETA, G.; ZANELLA, Ligia. **Projeto Hibakusha**. Sorocaba: Guilherme Augusto Caruso Profeta, 2020.

PROFETA, G. CARTA AO LEITOR: Um manifesto em seis etapas. In: PROFETA, G.; ZANELLA, Ligia. **Projeto Hibakusha**. Sorocaba: Guilherme Augusto Caruso Profeta, 2020. P. 19-25.

PROFETA, Guilherme. Em publicação de Oxford, professor da Uniso explora relação entre Paulo Freire e a educação ambiental. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba - SP, v. 3, n. 6, p. 6-12, dez. 2020.

_____. Podem as redes sociais aproximar o cidadão do processo político?. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba - SP, v. 2, n. 3, p. 64 - 69, jun. 2019.

_____. **Elementos narrativos na ficção científica e a aplicabilidade da narração em textos de divulgação: um estudo baseado em 2001: Uma Odisseia no Espaço**. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

_____. **O estrangeiro em tempos pós-modernos: Comunicação intercultural e identidade**. Revista de Estudos Universitários, v. 38, p. 333-344, 2012.

RAMOS, Júlia Baruque et al. **Experiências na área de engenharias e ciências aplicadas**. ComCiência, nº 115, Campinas, 2010. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n115/a10n115.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIGOTA, Marcos. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais**. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. Environmental Education in Brazil and the Influence of Paulo Freire. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, abr. 2020a. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-685#>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Prefácio. In: PROFETA, G.; ZANELLA, Ligia. **Projeto Hibakusha**. Sorocaba: Guilherme Augusto Caruso Profeta, 2020b. P. 13-17.

RICHES, Raimar. O mercado como catalisador do desenvolvimento. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 61-75, set. 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901986000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2021.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Michel Foucault na imprensa brasileira durante a ditadura militar: os “cães de guarda”, os “nanicos” e o jornalista radical. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 76-84, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2021.

RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia e Comunicação: princípios radicais**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

ROVIDA, Mara Ferreira. Etnografia e reportagem jornalística: Aproximação possível para uma metodologia de pesquisa empírica. **Líbero: Revista do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 77-88, jan./jun. 2015.

SACCO, Joe. **Reportagens**. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2016.

SANTOS, Fernando de Maria dos. **Prática e Aprendizado (a importância da Agência Universitária de Notícias como jornal-laboratório)**. 2007. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SEMEGA, Jessica et al. Income and Poverty in the United States: 2019. United States Census Bureau, 2020. Disponível em: <https://www.census.gov/library/publications/2020/demo/p60-270.html#:~:text=The%202019%20poverty%20rate%20of,and%20Table%20B%2D1>). Acesso em: 11 jan. 2021

SCHWARTZ, Stephen; MENKEN, Alan. Colors of the Wind. *In: Pocahontas: An Original Walt Disney Records Soundtrack*. Estados Unidos: Walt Disney Records, 1995. Spotify.

SEIBT, Taís. Filho da Rua: jornalismo etnográfico ou reportagem de ideias? **Verso e reverso: Revista da Comunicação**, São Leopoldo, v. 27, n. 65, p. 102-107, mai./ago. 2013.

SENSÍVEL. **Significado de “sensível” no Dicionário Português Online: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sens%C3%ADvel/>. Acesso em 18 dez. 2019.

SILVA, Josefina de Fátima Tranquilin. **O Erótico em Senhora do Destino: Recepção de Telenovela em Vila Pouca do Campo, Portugal**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: Vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *In: Comunicação & Educação*, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história breve do jornalismo no Ocidente**. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOWELL, Thomas. **Os intelectuais e a sociedade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

STEPHENS, Mitchell. **Beyond News: The future of Journalism**. New York: Columbia University Press, 2014.

THE END of Evangelion. Direção de Hideaki Anno e Kazuya Tsurumaki. Produção de Mitsuhiisa Ishikawa. Intérpretes: Megumi Ogata; Megumi Hayashibara; Yūko Miyamura e Kotono Mitsuishi. Roteiro: Hideaki Anno. Música: Shirō Sagisu. Japão: GAINAX, 1997. Netflix. Legendas em português.

THE PRESS in France. BBC News, 11 nov. 2006. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4295349.stm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa; ASSIS, Francisco de.; SANTOS, Marli dos. Mulheres jornalistas e a prática do jornalismo de imersão: por um olhar sem preconceito. *Media & Jornalismo*, v. 14, p. 75-91, 2015.

TITIEV, Mischa. **Introdução à Antropologia Cultural**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

TRIBOS urbanas ontem e hoje: conheça 35 grupos que fazem história na sociedade. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/listas/2017/06/07/tribos-urbanas-ontem-e->

hoje-conheca-35-grupos-que-fazem-historia-na-sociedade.htm?mode=list&foto=1.
Acesso em: 30 jul. 2020.

UNDERWOOD, Corinna. Automated Journalism – AI Applications at New York Times, Reuters, and Other Media Giants. **Emerj**, 2019. Disponível em: <https://emerj.com/ai-sector-overviews/automated-journalism-applications/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

WALSH, Declan; HICKS, Tyler. The tragedy of Saudi Arabia's war. **The New York Times**, 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2018/10/26/world/middleeast/saudi-arabia-war-yemen.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

WALSH, Declan. In Yemen, Lavish Meals for Few, Starvation for Many and a Dilemma for Reporters. **The New York Times**, 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/11/29/world/middleeast/yemen-saudi-arabia-famine.html?action=click&module=Well&pgtype=Homepage§ion=Reader%20Center>. Acesso em: 14 jan. 2021.

YAHOO!. YAHOO! Automated insights. Disponível em: <https://automatedinsights.com/customer-stories/yahoo/>. Acesso em: 18 dez. 2019.