
Produção laboratorial no ensino de jornalismo em busca de uma educação comunicativa

Agnes Francine de Carvalho Mariano¹

Resumo: Pesquisa sobre alguns aspectos envolvidos na criação de produtos laboratoriais em cursos de jornalismo. Situada numa perspectiva educacional, a abordagem diz respeito especialmente ao contexto de produção dos jornais-laboratório, a experiências com publicações digitais e discute ainda o tema das variações linguísticas, por conta de sua necessária vinculação à questão da produção da escrita. Busca-se identificar em que momentos os projetos laboratoriais costumam se aproximar e se afastar de uma postura pedagógica aberta ao diálogo e capaz de entender a educação como uma prática comunicativa.

Palavras-chave: jornalismo; jornal-laboratório; educação

Abstract: Research on some aspects involved in creating laboratorial products in Journalism undergraduate programs college majors. From an educational perspective, the approach specially focus on the context of laboratory newspapers production, experiments with digital publications and discusses the issue of linguistic variations, due to its necessary link to the writing production issue. An attempt to identify when laboratorial projects tend to approach and move away from a pedagogical posture open to dialogue and capable of understanding education as a communicative practice.

Keywords: journalism; laboratory newspaper; education

Résumé: Recherche de certains aspects présents dans la création de produits de laboratoire aux cours de Journalisme. En se situant dans une perspective éducationnelle, l'approche concerne spécialement en le contexte de production des journaux de laboratoire, les expériences des publications numériques et discute aussi le thème des variations linguistiques, en raison de leur nécessaire relation avec la question de la production de l'écrit. On cherche à identifier à quels moments les projets laboratoriaux ont habituellement tendance à se rapprocher et s'éloigner d'une posture pédagogique ouverte au dialogue et capable de comprendre la éducation comme pratique communicative.

Mots clefs: journalisme; journal de laboratoire; éducation

Promover o diálogo. Estimular a colaboração. Favorecer a expressão. Romper com hierarquias. Admitir a incerteza. Todas essas ideias são caras a alguns dos mais influentes filósofos da Educação das últimas décadas. Alguns deles, como Paulo Freire e Celestin Freinet, não deixaram de perceber a

¹ Doutoranda em Comunicação (ECA/USP).

dimensão comunicativa presente nessas propostas, lançando as bases para a realização de pesquisas e a implantação de projetos interessados nas aproximações entre a Comunicação e a Educação. Como vivemos na Era da Informação, os meios de comunicação não tardaram a participar desse movimento, entrando nas salas de aula, primeiro como tema, depois como linguagem e tecnologia de promoção de significação e diálogo. Dessas práticas e reflexões nasce a Educomunicação. Para alguns, um novo campo epistemológico, para outros, uma zona de interface entre Comunicação e Educação.

O discurso da Educação não consegue isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Sua metanarrativa é insuficiente para ressignificar seu discurso diante dessas novas mediações. Assim, educador e comunicador não podem ser pensáveis como atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa (LAURITI, s/d: 2).

O surpreendente é que, apesar de ser cada vez mais comum encontrar projetos pedagógicos arrojados que incorporam procedimentos dos meios de comunicação e tecnologias da comunicação – como forma de vencer as limitações do sistema de ensino tradicional –, os cursos superiores de Comunicação parecem ainda pouco permeáveis a essas discussões. Assim, a despeito da aparente influência da pedagogia de projeto – com os recorrentes projetos interdisciplinares nos quais muitos recursos tecnológicos são acionados para a criação de produtos –, a postura pedagógica assumida ainda é frequentemente pouco dialógica.

Desconhecendo as discussões da área de Educação e da Educomunicação, os projetos – especialmente os jornais-laboratório – normalmente limitam-se a imitar os procedimentos das empresas jornalísticas. A lacuna na formação, é bom que se diga, não se limita aos professores de Comunicação. O problema é bastante frequente entre professores do ensino superior. Apenas para citar um exemplo, é sabido que até em cursos de Letras, que quase sempre estão formando profissionais que atuarão como professores, a maioria dos estudantes evitam as disciplinas de Educação, preferindo se dedicar aos estudos literários e de linguagem. No caso dos cursos de jornalismo, o resultado dessas opções muitas vezes tem sido a formação de profissionais acostumados com processos verticais de tomada de decisão, com limitada receptividade às propostas colaborativas das novas formas de comunicação e pouco propositivos. Ou seja, muitas desses projetos desperdiçam a oportunidade de proporcionar aos participantes uma experiência efetivamente democrática, cidadã e afinada com as necessidades contemporâneas. Para os estudantes de jornalismo, o risco é o de permanecerem desparelhados para lidar com um contexto em que a obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão está sendo revista, redações trabalham com cada vez menos pessoas, a interatividade viabilizada pela informática torna os leitores (com suas críticas e contribuições) cada vez mais próximos e em que blogs, sites e redes sociais tornam-se importantes veículos de informação e circulação de ideias.

Mas é possível também que esses mesmos projetos reúnam pistas indicando caminhos possíveis para a formação de jornalistas dialógicos, por meio dos seus próprios equívocos e acertos. No presente artigo, o objetivo será analisar alguns dos aspectos envolvidos na produção de conteúdos para jornais-laboratório, sites e blogs, confrontando-os com discussões sobre Educação. Na parte final, dedicaremos uma atenção especial ao tema da norma-padrão da língua na produção da escrita, por entendermos que esta é também uma discussão central para quem se propõe a trabalhar com comunicação verbal, falada ou escrita. Especialmente porque, é imprescindível que os professores se habilitem a lidar com o número cada vez maior de estudantes que chegam à formação universitária sem domínio da norma-padrão, inclusive em cursos de jornalismo.

Para o senso comum, talvez seja redundante falar em “jornalistas dialógicos”, mas sabemos que é possível, sim, fazer jornalismo sem estar aberto ao diálogo. Basta ler a pauta, fazer as entrevistas e produzir a matéria como quem já sabe todas as respostas, mantendo-se fiel a ideias preconcebidas. Basta não estar aberto a escutar o que não foi perguntado, a se surpreender, a rever suas certezas, a confrontar-se com seus preconceitos. E esta é uma postura frequente entre os que produzem conteúdo para os jornais, revistas, portais, programas de rádio e tv. As justificativas jorram aos borbotões: linha editorial da empresa, ritmo de trabalho, critérios de noticiabilidade, compromisso com o leitor. Quando a explicação talvez esteja em uma dimensão muito mais humana: o exercício do poder. Do mesmo tipo que foi experimentado nas famílias, no sistema educativo tradicional, faculdades, ambientes de trabalho. E que talvez só possa ser enfrentado com a adoção de práticas dialógicas e colaborativas em todos esses contextos.

Nas ruas

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber (FREIRE, 1996: 124).

Em um curso de jornalismo, o princípio equivalente seria: “para aprender jornalismo é preciso fazer jornalismo”. Nas universidades públicas, que contam com um corpo docente heterogêneo, incluindo especialmente sociólogos, antropólogos, filósofos, historiadores e lingüistas, a prática jornalística divide espaço com muita pesquisa e aproximação de outras áreas do conhecimento, na busca de uma formação humanística. Vem daí também a crítica de egressos a uma certa “fragilidade” na formação propriamente jornalística experimentada em alguns desses cursos. Nas instituições privadas, a presença de professores com formação em jornalismo é maior e, às vezes, majoritária. Talvez por isso, as grades curriculares frequentemente privilegiam disciplinas que esses professores consideram relevantes, que eles próprios podem ministrar, que atendem às expectativas dos alunos (ansiosos por “praticar”) e que almejam suprir supostas “carências” na formação desses alunos, sendo uma das mais recorrentemente citadas a ausência de domínio da norma-padrão da língua. Por

isso a expressiva quantidade de oficinas de texto, nas quais os alunos praticam o texto jornalístico em seus diversos formatos (notícia, reportagem, opinativo, grande reportagem, etc.).

“A vida prepara-se pela vida”, afirmava Celestin Freinet (2004: 25). Assim, em oficinas de texto, os professores costumam adotar o lema: “Lugar de repórter é na rua”. Porque é lá que estão as pessoas e suas histórias, porque é na rua que a vida acontece e, assim, nos arrebatada, despertando a sede de que falava Freinet:

[...] o problema essencial da nossa educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o ‘conteúdo’ do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede. Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos que, na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. Habitamos os nossos a considerar primeiro toda bebida como suspeita, a experimentá-la e a verificá-la, a elaborar eles mesmos o seu próprio juízo [...] Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo – ortodoxo ou não -, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade (FREINET, 2004: 18).

Acontece que a rua é também o ambiente do risco, do esforço, do novo, do imprevisto, do outro, por isso muitas vezes temida e evitada. Há repórteres experientes que optam pelo aconchego da redação, preferindo apurar pelo telefone. Há pais que acompanham seus filhos, estudantes de jornalismo, nos momentos de realização das entrevistas. Há professores que defendem a condução: pautas e entrevistados definidos previamente pelo professor, como forma de controlar a situação e “acostumar” o estudante a executar tarefas, pois este seria o seu destino como profissional de jornalismo. Um professor que pensa de outro modo precisa de atenção redobrada e muita clareza do seu papel como agente que motiva, desafia, acompanha, apoia. Certo de que, como afirma José Augusto de Melo Neto,

o papel do professor não é mais apenas difundir conhecimento, pois sua competência desloca-se para incentivar a busca do aprender e do pensar com autonomia. Sua maior atividade, portanto, será o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes (2007: 99).

Para apoiar os alunos nesse processo de experimentação da prática jornalística e aproximar os professores, dando unidade e sentido aos trabalhos, os cursos de jornalismo são pródigos na criação de produtos laboratoriais. Após décadas de cursos bastante teóricos, a obrigatoriedade da realização de atividades práticas deflagrou uma renovação nos cursos de jornalismo.

Os órgãos laboratoriais começam uma mudança nos cursos dando início à articulação teórico-prática, fundamental na formação do jornalista. O avanço do ensino profissionalizante, calcado mais na prática, embora embasado em fundamentação teórica, teve seu ponto alto na Resolução nº 03/78 (7), aprovada pelo Conselho Federal de Educação, estabelecendo que as escolas tivessem órgãos laboratoriais (LOPES, 1989: 23).

Afinal, como afirmava Freinet (1974) em suas reflexões sobre a o “jornal escolar”, a “escola do trabalho”, “conectada à vida”, “dos “êxitos tangíveis”, a necessidade de escrever vem do fato de saber que será lido. Um princípio válido para adultos, jovens e crianças, como ele comprovou. Com o passar dos anos, as exigências legais a respeito da produção laboratorial se intensificaram:

Em 1984, a legislação do Ministério da Educação passou a determinar uma quantidade mínima de impressos laboratoriais nas instituições com cursos de Jornalismo. Passou a ser obrigatória a produção de pelo menos oito edições de jornal- laboratório no período de um ano, conforme a resolução número 2 do Conselho Federal de Educação, fixando ainda o currículo mínimo do curso de comunicação social. O dispositivo foi revogado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases, que extinguiu os currículos mínimos até então obrigatórios nos cursos de graduação. Porém, ele continuou valendo até o estabelecimento de nova regulamentação, o que ocorreu em 2002, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (POLICENO FILHO, 2008: 89).

Normalmente são previstos um semestre para jornalismo impresso, um para rádio, outro para TV e, mais recentemente, também algum espaço para o jornalismo digital. Em cada um desses momentos, o estudante é convidado a experimentar em uma, duas ou mais disciplinas, simultaneamente, aspectos relacionados a determinada modalidade jornalística, produzindo conteúdos que, somados, dão vida a um produto que pode ser um programa de tv, de rádio, edições de um jornal impresso, revista ou site. Ocorrem variações de uma instituição para outra, mas um produto sempre se mantém: o jornal-laboratório impresso. Visto como um momento de comprovação de maturidade dos alunos e do curso, o veículo é acompanhado com grande atenção, inclusive porque gera custo e carrega consigo o nome da instituição.

Muitos jornais-laboratório possuem linha editorial bem definida e por vezes até preenchem espaços que estavam vagos. Alguns exemplos são os jornais de bairro (especialmente quando abordam áreas negligenciadas pelos grandes veículos), ou que abordam áreas temáticas pouco exploradas. São muitas as etapas envolvidas, que passam pela definição do projeto editorial e gráfico; levantamento de fontes e temas, que alimentarão as pautas; mobilização dos estudantes a cada semestre; produção de textos e imagens; edição; diagramação; impressão; distribuição; construção de parceria com leitores e fontes. Conquistar o respeito institucional também é fundamental, inclusive para que seja possível assegurar a verba para a impressão, o que nem sempre é tarefa fácil. Mesmo com tantos desafios, alguns desses veículos laboratoriais vencem todas essas etapas e conseguem manter uma certa regularidade. Dentro do que usualmente se compreende como a sua função, muitos são, portanto, bem sucedidos. Conquistam um certo grupo de leitores e recebem sinalizações de resultados e avaliações positivas, tanto de alunos, quanto de outras instituições e leitores. Ao longo dos anos, chegam a construir parcerias com lideranças e entidades que apoiam esses projetos de várias formas.

Educar para a incerteza. Educar para desfrutar da vida. Educar para a significação. Educar para a convivência. Educar para a apropriação da história e da cultura. Estas são as propostas de Francisco Gutiérrez para a Educação na Era da Informação. Sendo projetos interessados na exploração de experiências

concretas, muitos esses jornais possivelmente contribuem, em certa medida, para a educação para a convivência de que fala Gutiérrez, assim comentada por Ismar Soares: “El mundo, por el contrario, necesita la solidaridad que sólo la convivencia es capaz de enseñar. No se trata de educar para la solidaridad, pero sí em solidaridad” (SOARES, 1998: 41). Também parecem colaborar para a apropriação da história e da cultura: “Un sistema educativo que responda a las necesidades de su contexto debe elaborar propuestas que permitan a las personas descubrir y desarrollar distintos modos de apropiación de su experiencia cultural” (idem).

Pela própria natureza laboratorial, esses jornais também atendem a propostas como a de “educar para la significación”, que, segundo Francisco Gutiérrez, “no quiere decir sólo enseñar el sentido de los significados ya construidos, sino crear procedimientos que permitan a las personas – profesores y alumnos – producir significados” (idem). Se o contato com outras vidas, outros ambientes e o desenvolvimento da vontade de participar da construção desses contextos por meio do seu trabalho são por si só enriquecedoras para muitos estudantes, as etapas de criação de conteúdos e de um produto acabado (o jornal) também envolvem crescimento profissional e humano. Estimulam a interrogação permanente, o processamento de informações, a resolução de problemas, o questionamento de certezas, que Gutiérrez define como necessárias para a “educação para a incerteza”.

Equívocos de todos nós

Todas essas qualidades inegáveis estão presentes em muitos jornais-laboratório produzidos por todo o Brasil. É fato que o ensino do jornalismo ganhou muito com a criação desses espaços de experimentação, que são resultado de uma longa batalha que envolveu professores e entidades da área (LOPES, 1989). Essas qualidades não devem nos impedir, entretanto, de ver o que talvez pudesse ser de outra forma em projetos desse tipo. Quando confrontados com reflexões de autores que pensam a Educação, precisamos ter a coragem de ver que esses projetos possuem claramente as suas zonas de cerceamento, a presença da hierarquia e limitações à autonomia. Interligam disciplinas, mas de forma impositiva; estimulam a expressão dos alunos, mas restringem previamente formatos, procedimentos, áreas temáticas; almejam promover a cidadania, mas ao abdicar de processos democráticos em alguns momentos de tomada de decisão, muitas vezes não conseguem “despertar a sede” de que falava Freinet. Nos cursos de jornalismo, parece tão natural que simular o cotidiano das redações seria a forma adequada de preparar os alunos para o “mercado” que raramente alguém cogita que uma sala de aula não é, talvez não precise e até nem devesse tentar ser uma redação de jornal. Raramente alguém se lembra que, das novas perspectivas gestadas em ambientes educacionais é possível, sim, surgir o novo que, muitas vezes, termina por contaminar o mundo à sua volta.

O tempo de uma disciplina é curto, por isso normalmente não é considerado viável criar um projeto editorial a cada semestre. Assim, quando um aluno ingressa em um jornal-laboratório, já encontra uma demanda.

Portanto, não pode participar da escolha do seu objeto de investigação. Ao encontrar uma demanda prévia, um projeto editorial estabelecido e indicações precisas sobre os rumos a tomar, inclusive sobre os gêneros discursivos (OLIVEIRA, 2008) com os quais irá lidar, a sensação certamente se aproxima mais do ingresso em um emprego, com suas normas e sanções, do que a de estar diante de um mundo a explorar. A possibilidade de escolher a própria pauta até pode amenizar a situação, mas é um paliativo. E até o envolvimento comunitário, quando esta é a linha editorial, certamente é parcial, já que não se trata de um projeto feito efetivamente com nem por moradores, o que nos impede de qualificá-lo como “jornalismo comunitário”, como afirma Marcondes Filho (1986). Em outras palavras: não há autonomia suficiente, aspecto sabidamente crucial para garantir o interesse e promover a liberdade de pensamento:

resulta necesario que los proyectos educativos sean elaborados por la comunidad y no les sean impuestos. Solamente de este modo se formarán personas autónomas y críticas ante las frecuentes tentativas de manipulación de los seres humanos por parte de regímenes y de sistemas políticos y culturales, y cuando no, del propio sistema educativo (SOARES, 1998: 41).

Há quem afirme que, sem curiosidade, não há aprendizagem nem ensino. Para Paulo Freire, procedimentos autoritários ou paternalistas impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando e terminam por também tolher a curiosidade do educador.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (1996: 87).

Aprendizagem envolve entusiasmo, como bem explica Freinet, afirmando que a pista para localizar esse “raio de sol” que é “todo o segredo da Escola moderna”, pode estar em

um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade, ou antes o direito, que o indivíduo tem de escolher ele mesmo o caminho por onde seguirá, sem trela, nem corrente, nem barreira (2004: 24).

O golpe na autonomia, que embaça a curiosidade, não vitima apenas alunos, como defende Freire. Nos casos em que três ou quatro disciplinas estão indissociavelmente associados a um jornal-laboratório, é comum encontrar variações no comprometimento dos próprios professores com o projeto. Seja porque não se interessam pela proposta editorial, seja porque viveram experiências frustrantes em outros semestres, seja pela recusa velada ao trabalho em parceria, muitas vezes criticam ou sabotam o projeto. Assumindo uma lógica comum ao ambiente das redações, passam a entender a sala de aula como um espaço limitado ao atendimento de uma demanda específica (geração de conteúdo de determinado tipo), vindo daí queixas e trocas de acusações entre professores, quando um não respeita os prazos que o outro julga convenientes, pois o colocaria na situação de “não ter o que fazer em sala”, por mais incoerente que o argumento possa parecer. Analisando os programas e

currículos, Adilson Citelli afirma que: “Oferecendo caminhos prontos a percorrer, eles restringem a criatividade de educadores e educandos e transformam o processo escolar numa rotina de procedimentos cujo sentido se esgota em seu cumprimento” (SIQUEIRA, 2009: 55). Em outros casos, quando a parceria entre as disciplinas não está plenamente documentada, representando não mais que uma orientação, não é raro que algum professor simplesmente resolva ignorar o jornal, inviabilizando aspectos do projeto ou sobrecarregando os colegas.

Outro questionamento que pode ser feito em relação aos jornais-laboratório é: o sentido de um trabalho desse tipo seria desenvolver competências ou proficiências? Preparar para a competição ou para a expressão autônoma? Em sua dissertação de mestrado, Juliana Siqueira opta pela proficiência comunicativa:

Em lugar da expressão “competências comunicativas”, utilizada por Martín-Barbero e outros autores, termo que poderia ser equivocadamente compreendido como conjunto de saberes instrumentais e padronizados, vinculado a um contexto neoliberal de competição, prefiro utilizar “proficiências comunicativas”. Aqui, confiro-lhe o sentido de um horizonte de domínio mais ou menos amplo (nunca total) do sujeito – ou, preferencialmente, um grupo sociocultural – sobre o campo da comunicação, que lhe permite lidar autonomamente com as questões práticas (técnicas, operacionais e simbólicas) a ele subjacentes e que adquire contornos específicos segundo as inserções sociais, históricas e culturais concretas desses sujeitos e grupos. Assim, a proficiência comunicativa não é estabelecida a priori, como um conteúdo de saberes e habilidades a serem adquiridos, mas é definida contextualmente para cada grupo social específico. A possibilidade de estabelecer o diálogo entre proficiências de diversos grupos, que assim se apropriam criativamente de novos conhecimentos e habilidades, explicita o seu caráter colaborativo e ilimitado (SIQUEIRA, 2009: 51).

No caso dos jornais-laboratório, a questão tem íntima conexão com o fato deles necessariamente almejarem a exposição, ser a comprovação pública do domínio de técnicas e procedimentos. O que termina por justificar, em nome da eficiência e desempenho, a premiação de alguns alunos em detrimento de outros, pois apenas os que dominam “mais apropriadamente” a escrita, a produção e edição de imagens terão os seus trabalhos publicados. E também por isso é comum que, após a produção de textos, fotos, edição e diagramação pelos estudantes, muitos professores dêem uma última “revisada”, “ajeitada” ou “maquiada”, para que, em sua versão impressa, o veículo sugira plena “competência” dos envolvidos. Desaparece então, em um ambiente pedagógico, o espaço para a tentativa, o erro, a experimentação, a diversidade.

Diálogo e educação

Entre os pesquisadores da Educomunicação, o diálogo é um tema recorrente. Diálogo que precisa ocorrer entre Educação e Comunicação, como defende Nádía Lauriti:

O desenvolvimento desta interdiscursividade reveste-se de urgência, devido ao papel, importante nas duas áreas, de conceitos que precisarão ser revisitados sem obsessão unilateral, buscando-se matrizes conceituais transdisciplinares que reformulem conceitualmente o que é educar na situação pós-moderna (s/d: 3).

E que também convoca a uma reelaboração do que significar o comunicar:

A comunicação precisa ser pensada não como um instrumento, mas como um componente pedagógico. Não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que ela se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação (idem).

Nesse diálogo, um componente tão importante quanto difícil para os professores seria abdicar das verdades prévias, do dirigismo:

É preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa para que os adultos ensinem não o que os jovens devem aprender, mas *como devem fazê-lo* e não com o que devem comprometer-se, mas qual é o *valor do compromisso* (idem: 6).

O modo como os cursos de Comunicação estão organizados sofre influência, em boa medida, de dois âmbitos em crise, que são: a escola tradicional, que participou da formação de todos nós e que já há algum tempo vem sendo anunciada como “morta” e os veículos de comunicação de massa, ainda tentando descobrir como operar em um novo panorama propiciado pela explosão da comunicação digital. A escola é vista como parte de um projeto civilizatório superado: “la creencia de que las ciencias, las artes y las libertades políticas liberarían al hombre de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo, y produciría hombres felices gracias, principalmente a la labor de la Escuela” (SOARES, 1998: 33). Já as mídias de massa, que haviam destronado a escola em seu papel de principal “agente socializador y constructor de significados” (idem), precisam agora conviver com as mídias de função pós-massiva, que:

[...] funcionam a partir de redes telemáticas em que qualquer um pode produzir informação, «liberando» o pólo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás. As funções pós-massivas não competem entre si por verbas publicitárias e não estão centradas sobre um território específico, mas virtualmente sobre o planeta. O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais bi-direcionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva. As mídias de função pós-massiva agem não por hits, mas por «nichos», criando o que Chris Anderson (2006) chamou de «longa cauda», ou seja, a possibilidade de oferta de inúmeros produtos que são para poucos, mas que pela estrutura mesma da rede, se mantêm disponíveis (Lemos, 2007: 125).

O diálogo foi conquistando espaço na medida em que concepções que valorizam o sujeito foram ganhando força. Francisco Sierra (2000) cita a influência do pensamento de Gramsci, especialmente com a sua concepção de

hegemonia², como um marco na superação da concepção fatalista da classe dominada como um ser passivo, na recusa da primazia da dimensão econômica e na ampliação do papel do sujeito. Juliana Siqueira (2009) cita os estudos da linguagem e da cultura³ e seus reflexos na área da Comunicação, permitindo “compreender a relação público-meios de massa como um terreno não-homogêneo de disputas por significados e, portanto, coloca mais ênfase na produção criativa ou no papel dos atores sociais, aí incluído o receptor” (idem: 46). Na América Latina, ela destaca o pensamento de Jesús Martín-Barbero, com o seu conceito de mediações, “que ressalta os processos socioculturais pelos quais os receptores balizam seus modos de apropriação dos discursos mediáticos e produção de sentidos” (idem).

O mesmo movimento ocorre na Educação, fazendo surgir teorias e experiência como “Escola Nova, o Construtivismo e o Sócio-interacionismo. As proposições mais instigantes que emergem desse pensamento pedagógico consideram o aprendiz como o mediador do discurso escolar, sujeito que faz história, na experimentação, questionamento e problematização do cotidiano” (idem: 48). E, assim, com a compreensão de que “receptores”, “audiências”, “estudantes”, “consumidores” possuem conhecimentos, interesses e identidades, vão caindo por terra os argumentos que sustentavam as perspectivas verticais, hierárquicas.

A afirmação do sujeito educando, por sua vez, requisita a quebra das rígidas hierarquias escolares, deslocando o eixo do discurso e estabelecendo um fluxo comunicativo professor-aluno, tendo como objeto a realidade a ser conhecida. A comunicação torna-se, assim, requisito essencial para a realização da educação, na qual o saber dialogicamente produzido conduz à emancipação (idem: 47).

No sistema educativo, o professor é impelido a disciplinar, reprimir e discriminar os alunos por meio de notas, provas e avaliações. Pautada por procedimentos coercitivos, a prática do ensino reduz-se ao campo da vigilância sobre o tempo, o espaço e o movimento, para produzir corpos dóceis. Evitando, contudo, resvalar para um pessimismo apocalíptico, Tragtenberg enxerga a escola como um local de contradição e o professor, como um agente ambíguo de reprodução,

² “O conceito de hegemonia elaborado por Gramsci possibilita pensar o processo de dominação social já não como imposição a partir de um exterior e sem sujeitos, mas como um processo no qual uma classe hegemônica, na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. E ‘na medida’ significa aqui que não há hegemonia, mas sim que ela se faz e desfaz, se refaz permanentemente” (MARTÍN-BARBERO, 1997: 104).

³ “Esses estudos frutificaram nos campos da linguagem e da cultura e incluem: lingüística pragmático-enunciativa (noção de jogos de linguagem de Wittgenstein e teoria dos atos de fala de Austin – anos 50 e 60); a pesquisa literária de inspiração bakhtiniana (anos 60); as sociologias interpretativas (interacionismo simbólico, fenomenologia social e etnometodologia – anos 60); a sociologia habermasiana do agir comunicativo (anos 80); os Cultural Studies com foco nas audiências (anos 80) e mesmo as sociologias funcionalistas (corrente dos Uses and Gratifications com a noção de leituras negociadas, anos 80)” (SIQUEIRA, 2009: 39-40).

mas também de crítica e contestação dessa ordem (SIQUEIRA, 2009: 55).

Sem conseguir romper com tudo isso, especialmente com a obrigação de atribuir notas, mas tentando, em alguma medida, contestar a lógica escolar, existem projetos laboratoriais em cursos de jornalismo que buscam ampliar os espaços de autonomia dos estudantes, abrindo espaços para que eles analisem, editem, opinem, publiquem e, quando necessário, hierarquizem os conteúdos que geram.

Frequentemente em formato digital, mas não exclusivamente, projetos desse tipo ambicionam aprofundar o diálogo entre professores e alunos, trazendo para o centro da investigação as motivações, curiosidades e conhecimentos dos alunos, para, a partir daí, construir os percursos educativos. Aproximam-se, portanto, de concepções como a de Paulo Freire, para quem

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (1996: 30).

Durante algum tempo, podem ser extremamente bem sucedido. Alguns deles, entretanto, sofrem de um mal irreparável: a dependência do apoio institucional e do interesse dos professores envolvidos. Assim, à medida em que os professores interessados no “diálogo” são substituídos por outros e em que as estruturas e núcleos são desintegradas ou reformuladas, por conta de novos direcionamentos institucionais, os projetos vão deixando de existir. Para superar algumas dessas dificuldades, uma conquista fundamental parece ser a autonomia técnica. Um exemplo muito acessível é a opção por sistemas gratuitos de publicação e gerenciamento de conteúdos que permitam a criação de blogs e sites. Além, é claro, do enfrentamento (por todos, começando pelo professor) da necessidade do aprendizado do manuseio do sistema. O que pode garantir, inclusive a veiculação de conteúdos produzidos pelos estudantes que normalmente estariam dispersos ou que sequer seriam publicados. Pode ser muito positivo também ir além do vínculo institucional, acolhendo conteúdos de estudantes de outras instituições e de qualquer leitor que deseje publicar, abrindo espaço irrestrito para comentários.

Ainda que, normalmente, resultem em produtos com aparência menos “profissional” que os jornais-laboratórios – veículos oficiais das instituições e dos cursos – os projetos menos ambiciosos em termos de exibição de “competência” talvez, por isso mesmo, possam mais amplamente estimular a “proficiência”. Pois costumam dar aos estudantes (evidentemente aos que se dispõem a isso) a oportunidade de experimentar um maior número de etapas relacionadas ao processo comunicativo e com uma dose maior de autonomia.

Prosumidores

Imposição de currículos, de formas de avaliação e precarização das condições de trabalho são partes de um processo que subjuga professores e

alunos, mas estes, ao não se verem como iguais, já que a hierarquia os separa, muitas vezes assumem trincheiras opostas. A tensão entorno da atribuição da nota que é, na definição dos estudantes, o “salário do aluno”, nunca deixa de estar presente. A pressão sobre os professores para que apresentem os resultados previstos dentro de prazos pré-estabelecidos, nos casos de produtos laboratoriais, pode desencadear efeitos imprevisíveis. Assim, projetos que deveriam priorizar o engajamento sincero, terminam se tornando, para alguns alunos, um transtorno real. Como conseqüências, surgem aqui e ali fraudes, brigas, casos de desleixo.

Adilson Citelli chama a atenção para um aspecto fundamental: as assimetrias de poder não se manifestam apenas por meio dos indivíduos, mas são componentes do próprio sistema educacional, através dos eixos da hierarquia, da coerção e da exclusão. Perpassando toda a estrutura escolar, eles se materializam nos programas educativos rígidos, na burocracia que emperra a transformação, nos mecanismos excludentes que, apoiados na lógica da eficiência e do desempenho, impõem um ritmo de aprendizado impessoal que dita a ordem dos conteúdos e das avaliações. A hierarquia, em primeiro lugar, é expressa na maneira como os programas e currículos são organizados: a partir do alto, determinando os conteúdos, objetivos, estratégias de aplicação e avaliação com base em padrões que ignoram a diversidade das condições socioculturais locais. [...] Pelos mecanismos coercitivos, atuantes quer sobre alunos, quer sobre professores, a escola busca criar e manter consensos. Notas baixas, advertências, expulsões, demissões e mesmo a desvalorização dos profissionais pela precarização de suas condições de trabalho são alguns dos artifícios empregados para assegurar o cumprimento e a perpetuação de seus modelos (SIQUEIRA, 2009: 54-55).

Desejar ir adiante, isto é, reconhecer os alunos como sujeitos e abrir-se ao diálogo, envolve necessariamente, portanto, confrontar-se com as relações de poder vigentes no sistema educacional. Não por acaso, este vem sendo o desafio enfrentado também pelos meios de comunicação de massa, assustados com o crescimento das formas colaborativas de comunicação, que vai aos poucos lhes roubando o antigo controle da produção de significados. A liberação do pólo de emissão é o grande diferencial desse novo modo de comunicar, no qual, potencialmente, qualquer um pode dizer, fazer, publicar. Os exemplos são abundantes: criação ou aperfeiçoamento colaborativo de softwares livres; participação em comunidades virtuais e redes sociais; blogs que, em situações de guerra e conflito, conseguem retratar os acontecimentos de modo muito mais eficiente que a imprensa, etc. Quanto menor a restrição, maior a chance de conquistar colaboradores e também maior o desafio, pois é preciso lidar também com as más intenções de alguns.

Para definir esse novo rumo, alguns autores usam o termo *prosumidor*:

La palabra prosumidor – em inglês, prosumer –, es unacrónimo que procede de la fusión de dos palabras: ‘producer’ (productor) y ‘consumer’ (consumidor). El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, quienes en el libro *Take Today* (1972), afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor

asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos (ISLAS, 2007: 73).

O conceito também é utilizado por Alvin Toffler, que vê os prosumidores como antecipadores do fim da era dos meios massificadores. A colaboração é vista como uma ação comunicativa recorrente entre os prosumidores:

Los prosumidores participan en el desarrollo de redes wikis – centradas em el empleo colaborativo de las tecnologías de cooperación –, las cuales realizan un intenso trabajo asociativo cuyo propósito es ofrecer información relevante em la blogósfera u otros ambientes comunicativos, sobre marcas, productos, servicios, ‘corporate responsibility y corporate citizenship’. A través de sistemas RSS es posible mantenerse informado de los comentarios de prosumidores em blogs, como de sus iniciativas en las redes sociales em las cuales participan (ISLAS, 2007: 76).

Entre aqueles que estudam as novas práticas, metodologias e referências experimentadas ou sonhadas pela Educomunicação, a ideia de colaboração está sempre presente. “Professores trabalhando em igualdade de condições com seus alunos”, “superação de hierarquias”, favorecer o “aprendizado cooperativo” são algumas das propostas defendidas, especialmente quando se fala em educação e tecnologia. Citando uma pesquisa realizada na década de 90 e coordenada por ele, que entrevistou 178 especialistas em Comunicação Educativa e Educação para os Meios de Comunicação, Ismar Soares comenta: “acredita-se no potencial dialógico da informática: Quando se fala de rádio, vídeo ou televisão, fala-se de um processo comunicativo emissor e receptor. O computador reúne receptor e emissor. Cria condições de dialogicidade” (1999: 38).

Mas o que significaria adotar a colaboração como postura pedagógica? Provavelmente abdicar de ter a palavra final e romper com a centralização da informação. Não por acaso, no projeto Educom Radio, implantado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP em todas as escolas da rede municipal de São Paulo, entre 2001 e 2004, a opção foi pelo envolvimento simultâneo de professores e alunos na capacitação para realização de atividades educacionais utilizando o rádio. Não apenas os alunos, como fazem alguns projetos para jovens. Não apenas os professores, como ocorre nas capacitações docente. Todos juntos. Outra recomendação colaborativa do mesmo grupo, coordenado por Ismar Soares:

à proposta de um projeto como 'Um computador por aluno', o NCE/USP agrega a sugestão de um 'Laboratório de multimeios por escola'. À habilidade do uso individual de uma tecnologia digital se agrega a habilidade de gerenciamento de projetos multimidiáticos, na forma de consórcios colaborativos, unindo adultos e jovens (SOARES, 2008: 54).

Diversidade linguística

Um outro aspecto muito importante relacionado com a lógica do desempenho é que, de forma perversa, ela contribui para a baixa auto-estima de

alguns estudantes, quando o papel do professor seria justamente o inverso. Em um dos seus textos inspiradores, Freinet afirma:

Você elogia o bom aluno, inteligente e aplicado. Há, porém, outros pelotões que correm pela descida e às vezes empurram você: o aluno que não é bem-sucedido, segundo as normas de que você fez regra escolar, será talvez o mais hábil para jogar bilhar, caçar com a funda, acender uma fogueira na montanha [...] Que cada um dos seus alunos possa, em algum momento, tomar também a frente do pelotão e ser o melhor numa das múltiplas tarefas que a Escola Moderna oferece aos seus discípulos: assim você terá o escritor, o poeta, o desenhista, o contista, o contador, o trágico, o cômico, o impressor, o gravador, o marceneiro, o montador, o arquivista, o amante da ordem, o músico, o cantor, o jardineiro, o vendedor, o foguista... Será fácil você encontrar trinta funções eminentes para os seus trinta alunos (FREINET, 2004: 72).

Colocar em prática processos dialógicos, colaborativos, que auxiliem o estudante a “aprender a dizer sua palavra”, como propunha Paulo Freire (1987), no universo dos cursos de Comunicação, principalmente entre os professores que trabalham com produção de textos e criação de produtos, provavelmente envolve uma reelaboração das concepções sobre a expressão oral e escrita. Segundo o linguista Marcos Bagno, este ainda tem sido um terreno fértil para o exercício de preconceitos. “Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua” (MILROY apud BAGNO, 2003: 13).

Um sintoma desse preconceito aparece nos freqüentes comentários sobre os “erros” ou “agressões à língua portuguesa” cometidas pelos alunos. Na verdade, um preconceito bem espalhado pela sociedade, que professores de todas as áreas colaboram para reforçar. Segundo Bagno, ao invés de entendermos a língua como uma atividade social, realizada e reinventada por seus falantes o tempo todo, portanto viva, em permanente processo de reelaboração,

[...] a noção de usuário faz pensar em algo que está fora de nós, uma espécie de ferramenta que a gente pode retirar de uma caixa, usar e depois devolver à caixa [...] a língua é vista como um Outro. É como se nosso modo de falar fosse uma imagem defeituosa, tosca e mal-acabada de uma 'língua' inacessível aos olhos e ao ouvidos dos mortais comuns” (BAGNO, 2003: 17-18).

E o que seria a tal norma culta? Difundi-se o preconceito de que existe uma forma única e certa de falar a língua, segundo as regras das gramáticas, que estão baseadas “num tipo peculiar de atividade lingüística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos” (BAGNO, 2003: 43). Inspirando-se em certos usos de escritores famosos do passado, especialmente portugueses (e excluindo outros usos desses mesmos escritores), os gramáticos tentam preservar esses usos criando um modelo de língua que deveria ser observado por todos. Fundaram, segundo Bagno, as bases do preconceito lingüístico. Ou seja, a concepção de que existe uma forma certa, baseada na escrita, que deve ser adotada por todos, inclusive na fala, vindo daí afirmações

tão absurdas quanto comuns: “português é uma língua muito difícil” ou “eu não sei português”.

Usar a expressão norma culta já é por si só algo impensável, pois o contrário de culto é inculto, o que, como se sabe, não é possível: “não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura” (BAGNO, 2003: 58). Ao invés de “norma culta”, ele prefere a expressão “norma padrão”, que indica tratar-se de uma “norma”, portanto “imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regram, regular e regulamentar o uso da língua” (BAGNO, 2003: 65) e de um “padrão”, isto é, “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar” (idem). Para além dessa norma-padrão, no uso concreto dos falantes existem as variedades prestigiadas (usadas pelos segmentos mais abastados, nos centros urbanos) e as variedades desprestigiadas ou estigmatizadas (comuns nos ambientes rurais e periferias).

A língua tem um papel tão importante em nossas vidas que é difícil aceitar que ela muda, que daqui há séculos “alguém pode ter dificuldade em entender completamente os textos que deixarmos gravados ou escritos (BAGNO, 2003: 116). Só que essas mudanças não ocorrem do mesmo jeito dentro das variedades (regionais, desprestigiadas, prestigiadas). Por isso ainda encontramos, por exemplo, palavras medievais, arcaicas sendo usadas, sobretudo na área rural, como “despois”, “oitubro”, “fruta”, “escuitar”. Expressões que já foram norma-padrão. Assim como podemos encontrar em variedades estigmatizadas inovações previsíveis, que já ocorreram em outras línguas⁴. Ou ainda encontrar usos raros e de acordo com a norma-padrão na fala de pessoas sem escolarização (como no Nordeste, onde muitos utilizam a segunda pessoa do singular e do plural ou o subjuntivo, como em “eu não sei o que faça”). São numerosos os casos também de inovações entre os falantes das variedades prestigiadas (áreas urbanas, formação universitária), ou seja, usos que se distanciam da norma-padrão. Bagno cita como exemplo a substituição da preposição “a” por “para” nas construções com verbos como dar, entregar, comum nas regiões sul e sudeste. A questão é que quando essas ocorrências “mesmo em desacordo com as prescrições das gramáticas normativas, passam a ser amplamente encontradas na atividade linguística dos falantes prestigiados, elas deixam de ser percebidas como ‘erro’” (2003: 141). O que há por trás do preconceito linguístico, na verdade, nos mostra Bagno, é um preconceito social:

E as instituições educacionais? Para o autor:

⁴ Bagno cita o ditongo AU, que passou a OU e daí a O em várias línguas. Essas mudanças, segundo ele, provavelmente seguem gatilhos sociais e tendências latentes, de matriz anatômica, fisiológica e psicológica dos seres humanos. Outro exemplo citado é o da palavra BILHETE, que vem do francês BILLET. O curioso que nós mantivemos a pronúncia antiga da palavra, enquanto os franceses hoje a pronunciam como biyê”. Ou seja, se um falante brasileiro simplifica a pronúncia e diz “biyete”, está seguindo a mesma tendência da mudança que ocorreu no francês.

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística*, enfatizado a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. E mais do que justo que o professor explique, com base em teorias lingüísticas consistentes, a origem e o funcionamento das variantes lingüísticas estigmatizadas, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. Isso deixará claro que as formas alternativas à regra-padrão tradicional não são caóticas nem confusas nem incoerentes: muito pelo contrário, obedecem regras tão lógicas e consistentes quanto as que governam a opção-padrão e por isso podem ser explicadas cientificamente (BAGNO, 2003: 150).

O assunto toca de perto o trabalho dos jornalistas, que, na avaliação de Bagno, têm assumido frequentemente o triste papel de “defensores da língua” (mesmo que cometam os “erros” que grosseiramente criticam), assim como diz respeito aos trabalho dos professores dos cursos de Comunicação e também interessa a todos os que se envolvem com formas colaborativas de publicação de conteúdo e com o jornalismo comunitário. Ao instituir o domínio prévio da norma-padrão como condição básica para a expressão legítima, os cursos de Comunicação, frequentemente, terminam silenciando muitos estudantes e, o pior, convencendo-os da sua “incapacidade comunicativa”, quando quem tem sido incapaz de dialogar é o próprio sistema educacional. Ou seja, o professor apenas “lava as mãos”. No ensino superior, repete-se assim o mesmo quadro que o estudante encontrou ao longo de toda a sua vida escolar, pois, em geral, como explica Maria Otília Bocchini (1994), a escola exige dos alunos, a priori, o domínio da norma-padrão, algo que “ela própria não pretende dar”. Um domínio acessível a alguns pelo simples convívio familiar e social com pessoas letradas. Bagno defende um ensino crítico da norma-padrão, que mostre a sua origem elitista e que dê aos alunos das camadas sociais desfavorecidas os “mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas”.

Todas essas discussões – valorização dos sujeitos, abertura ao diálogo, instauração de processos colaborativos, aceitação da diversidade – podem, entretanto, facilmente permanecer no papel. Isto porque, provavelmente, envolvem desafios muito maiores do que adotar procedimentos listáveis e vincular-se a correntes de pensamento. Desafios como sentir um efetivo respeito pelo outro, pela diversidade social, cultural e lingüística que cada aluno representa, buscando habilitar-se a lidar com essa diversidade, ao invés de, comodamente, recusá-la como legítima. Envolve abandonar o desejo de transformar, pois quem deseja transformar acredita ter a verdade, saber o caminho correto. Ou seja, significa reconhecer que não há caminhos melhores do que outros. Como afirma a pesquisadora Lílian Pinho de Andrade a respeito do Construtivismo⁵, não se trata de uma metodologia, e, sim, de uma postura pedagógica: que supõe leveza diante do caos, que aceita o “eu acho”, que sabe dizer o “não sei”. Uma postura que faz do professor mais um companheiro em explorações por novos caminhos do que um guia. E o companheirismo, como se

⁵ Aula ministrada em 09.06.09, na ECA/USP.

sabe, nunca pode ser imposto. Ele é sempre construído em parceria, nos erros e acertos de todo dia.

Referências

- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BOCCHINI, Maria Otília. *Formação de redatores para a produção de textos acessíveis a leitores pouco proficientes: o caso de Mulher e Saúde*, boletim do SOF na luta pela saúde das mulheres. São Paulo: Universidade de São Paulo / Escola de Comunicações e Artes, Tese de Doutorado, 1994.
- FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- _____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ISLAS, Octavio. La Sociedad de la Ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, ALAIC, IV, 7, jul/dec 2007, p. 68-77.
- LAURITI, Nádia C. Comunicação e Educação: território de interdiscursividade. In: *NCE USP*. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/142.pdf>> Acesso em: 20.03.09.
- LE MOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. In: *MATRIZES: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v.1, n.1, p. 121-137, jul.-dez. 2007.
- LOPES, Dirceu Fernandes. *Jornal laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor*. São Paulo: Summus, 1989.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem manipula quem – Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MELO NETO, José Augusto de. No labirinto do ciberespaço. In: *Tecnologia Educacional, formação de professores no labirinto do ciberespaço*. Rio de Janeiro: MemVamMem, 2007, p. 90-104.
- OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. Jornal-laboratório na formação do jornalista: interdependência suporte e gêneros discursivos. In: *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 2354-2364.
- POLICENO FILHO, Mário Luiz. *Jornal-laboratório, uma atividade pedagógica muito além do exercício de marketing*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2008.

SIERRA, Francisco. El legado de Gramsci. In: *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Sevilla: Editorial MAD, 2000, p. 143-173.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. *Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço*. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Escola de Comunicações e Artes, Dissertação de Mestrado, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Contato*, Brasília, Ano 1, n. 1, jan/mar 1999, p. 19-74.

_____. Gestión de la comunicación em el espacio educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el sistema educativo). In: MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia: Universidad de Valladolid, 1998, p. 33-44.

_____. Muitos Meios, Muitas Comunicações. In: *Salto para o futuro*, SEED/MEC, Ano XVIII, Boletim 18, set/out 2008, p. 49-58.