

#HoraDeVotar: uma experiência de *media literacy* durante o ensino remoto

Adriana Barsotti

Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) e Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: adrianabarsotti@id.uff.br

Barbara Emanuel

Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: be@id.uff.br

Rachel Bertol

Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) e Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: rachelbertol@id.uff.br

Resumo: O #HoraDeVotar é um projeto multidisciplinar de ensino e produção de jornalismo digital desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) de forma remota durante a pandemia de covid-19. A iniciativa, de *media literacy*, uniu 27 discentes, dois bolsistas, três docentes e um professor em estágio docência. A oportunidade surgiu diante da proximidade das eleições municipais de 2020, em que havia grandes chances de a disseminação da desinformação crescer, o que já vinha acontecendo desde o início da pandemia. O resultado foi a criação de um site com reportagens contemplando temas de letramento midiático, uma série de podcasts, imagens e infográficos para ilustrar as reportagens e cards e vídeos para a divulgação do projeto nas redes sociais. Além de oferecer um serviço à sociedade, o projeto contribuiu para que os alunos adquirissem habilidade, capacidade, responsabilidade e comprometimento moral para se relacionarem com as mídias.

Palavras-chave: ensino remoto; multidisciplinar; jornalismo digital; desinformação; *media literacy*.

Abstract: #HoraDeVotar is a multidisciplinary project to teach and produce digital journalism which has been remotely developed at UFF during the COVID-19 pandemic. This media literacy initiative gathered 27 students, two scholarship holders, three professors, and a professor in a teaching internship. An opportunity arose near the 2020 municipal elections, offering great chances of disinformation growth, a phenomenon which had already been occurring since the beginning of the pandemic. It resulted in the creation of a website with reports covering media literacy, a series of podcasts, images and infographics to illustrate the reports, and cards and videos to advertise the project on social media. In addition to offering a public service to society, the project helped students to acquire skills, capacity, responsibility, and moral commitment to interact with the media.

Keywords: remote teaching; multidisciplinary; digital journalism; disinformation; media literacy.

Recebido: 17/02/2022

Aprovado: 04/08/2022

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 atingiu profundamente a educação desde março de 2020, devido à necessidade de isolamento social. No ensino superior, os impactos foram menores porque as universidades em praticamente todo o mundo se adaptaram a modalidades pedagógicas que não requeriam aulas presenciais, segundo a Unesco¹. Boa parte das universidades públicas brasileiras, caso da Universidade Federal Fluminense (UFF), ofereceu formas de auxílio para a inclusão de alunos sem acesso à internet, de modo que pudessem acompanhar as aulas. O semestre correspondente a 2020.1 teve início em 14 de setembro, com término no dia 15 de dezembro. Foi durante esse período que o projeto #HoraDeVotar foi realizado no âmbito do curso de Jornalismo.

No Brasil, foi tomada a decisão de aumentar os acessos ao Google Classroom da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para ampliar a capacidade de aulas por videoconferência para universidades e institutos federais. A capacidade foi ampliada em 50% para permitir até 10 mil acessos simultâneos à plataforma, abrangendo um total de 123 mil estudantes, de acordo com a Unesco². Na UFF, foram disponibilizados editais emergenciais do Programa Integrado de Inclusão Digital e Apoio às Atividades Acadêmicas, para oferta de chips, internet, modem, equipamentos e auxílios, contemplando um total esperado de 8 mil estudantes de Graduação. Para os docentes, houve a criação de um site com tutoriais sobre como acessar e utilizar ferramentas digitais para a mediação do ensino-aprendizagem³.

Um mês antes de o semestre letivo de 2020.1 ter início, nós, autoras do artigo, decidimos unir esforços para oferecer um projeto de ensino de jornalismo digital multidisciplinar e de *media literacy*, voltado para a comunidade acadêmica e para a sociedade. A oportunidade surgiu diante da proximidade das eleições municipais de 2020, em que havia grandes chances de a desinformação crescer, o que já vinha acontecendo desde o início da pandemia.

O projeto reuniu três disciplinas obrigatórias da grade curricular do quinto período do curso de Jornalismo: Jornalismo para Plataformas Digitais, Oficina de Radiojornalismo e Planejamento Visual Gráfico. O resultado foi a criação de um site⁴ com reportagens contemplando temas de letramento midiático, uma série de podcasts⁵ – distribuída também para plataformas de streaming de áudio –, imagens e infográficos para ilustrar as reportagens, cards e vídeos para a divulgação nas redes sociais. O projeto, de ensino e produção de jornalismo digital, uniu 27 discentes, dois bolsistas, três docentes e um professor em estágio docência⁶. A hipótese é que o #HoraDeVotar, além de fornecer ferramentas à comunidade acadêmica e à sociedade para a compreensão do consumo de mídia, contribuiu para a autorreflexão e a formação dos alunos em relação às suas próprias atitudes nas interações com as mídias, seja como produtores ou consumidores de conteúdo.

1 UNESCO. **Covid-19 e educação superior:** dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Paris: Unesco, 2020.

2 UNESCO. **Covid-19...** Op.cit.

3 Disponível em: <https://www.uff.br/digital>. Acesso em: 24 jul. 2022.

4 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar>. Acesso em: 20 jan. 2022.

5 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar/podcasts>. Acesso em: 20 jan. 2022.

6 Mateus Queiroz Saraiva, então mestrando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, da UFF, fez estágio docência na disciplina de Jornalismo para Plataformas Digitais.

7 Trata-se de um levantamento global sobre o consumo de notícias em diversos meios, principalmente os digitais. Em relação ao Brasil, os responsáveis analisaram 2.058 respostas em formulário online, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020 (NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020).

2. DESINFORMAÇÃO E MEDIA LITERACY

No Brasil, pela primeira vez, as mídias sociais (67%) ultrapassaram a TV (66%), em 2020, como principal fonte de notícia, segundo revelou o relatório Digital News Report⁷. Interessante observar que o país ficou na contramão da tendência mundial. Nas 40 nações pesquisadas, a TV aberta foi a principal fonte de informação para a população mundial em 2020. O consumo de notícias no Brasil revela um paradoxo. Apesar de os brasileiros consumirem mais notícias pelas redes sociais do que pela TV, são os cidadãos que mais se preocupam com as chamadas *fake news* que circulam abundantemente justamente por essas plataformas. O país lidera o ranking entre as 40 nações pesquisadas: nada menos que 84% se disseram preocupados com o tema. A média mundial é de 56%.

No relatório Digital News Report de 2021⁸, retrato de uma realidade impactada pela pandemia de covid-19, a tendência se manteve: 63% disseram que as mídias sociais eram sua principal fonte de informação, contra 61% que citaram a televisão. A preocupação com as *fake news* também ficou no mesmo patamar entre os brasileiros: 84% continuaram alarmados (e a média mundial também não se modificou, permanecendo em 56%).

Allcott e Gentzkow⁹ estão entre os primeiros a definir o uso do termo *fake news*, que estaria associado à fabricação intencional de fatos por parte de canais de notícias para enganar os internautas, apresentando informações sobre a política que não ocorreram. Neste trabalho, usaremos sempre *fake news* em itálico por rejeitarmos o termo, em consonância com o pensamento de Wardle e Derakhshan¹⁰, que argumentam que há dois problemas em utilizá-lo. A expressão já carrega uma carga ideológica muito grande por ter sido usada à exaustão no debate político. Em segundo lugar, Wardle e Derakhshan acreditam haver uma confusão em meio aos pesquisadores sobre o tipo de conteúdo que é considerado *fake news* e propõem uma categorização para ele. Os pesquisadores sugerem as expressões “desarranjos da informação” ou “informações poluídas”¹¹. A categoria desinformação seria derivada dos “desarranjos da informação”, como aponta Azarias:

Consequentemente, podem haver desarranjos da informação que sejam: (1º) informações incorretas (*mis-information*), isto é, aqueles conteúdos falsos, mas que são criados sem o intuito de causar danos – como os rumores comuns ou teorias conspiratórias; (2º) as más-informações (*mal-information*), referindo-se àquelas informações genuínas, porém produzidas para causar dano – por exemplo, os assédios on-line ou os discursos de ódio; e (3º) a desinformação (*dis-information*) que, exatamente na articulação entre produções falsas e danosas, refere-se àquelas notícias fabricadas e deliberadamente difundidas com vistas a influenciar a opinião pública.¹²

Neste trabalho, optamos pelo termo “desinformação” para nos referirmos a este mercado de informações falsas que são deliberadamente disseminadas. Para Rêgo e Barbosa¹³, em países como Brasil, EUA, Rússia e Inglaterra, há o

⁸ NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. *Digital News Report 2021*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2021.

⁹ ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

¹⁰ WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: The Conseil of Europe, 2017.

¹¹ Essa perspectiva, porém, também poderia ser questionada, na medida em que representaria uma vertente funcionalista acerca do jornalismo (ver: OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. *Liinc Em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5374, 2020.) no debate sobre *fake news*. Consideramos fundamental discutir essa questão, mas não é o propósito aqui. Prevalece, de forma geral, a rejeição ao termo.

¹² AZARIAS, Wiverson. “É *fake!*”: a recepção de notícias falsas em páginas brasileiras do Facebook. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

¹³ RÊGO, Ana Regina; BARBOSA, Marialva. *A construção intencional da ignorância: o mercado das informações falsas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

projeto de uma construção intencional da ignorância, em um processo mercadológico e de manipulação das massas, caracterizado pelo negacionismo científico, histórico e por um confronto entre o jornalismo e o fluxo de informações falsas que circulam via mídias sociais. Durante a pandemia de covid-19, houve um aumento da disseminação de desinformação, levando a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) a classificar o fenômeno como “infodemia”. A Unesco chegou a lançar o relatório *Desinfodemia: dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19*¹⁴. Portanto, nada mais oportuno nesse contexto que a criação de um projeto de *media literacy* dentro do escopo do ensino de jornalismo digital.

O relatório do Aspen Institute sobre a National Leadership Conference on Media Literacy, realizada nos EUA, em 1992, define *media literacy* como a habilidade que um cidadão tem de acessar, analisar, avaliar e produzir comunicação em uma variedade de formas. Segundo o relatório, *media literacy* “ajuda pessoas a entenderem, produzirem e negociarem significados em uma cultura feita de imagens, palavras e sons poderosos”¹⁵. Em 2012, Scheibe e Rogow expandem a definição, de modo a incluir aspectos relacionados à educação e à atuação em meios digitais. As autoras definem *media literacy* como as habilidades de acesso, compreensão, consciência, análise, avaliação, criação, reflexão e participação – considerando que, além destas habilidades, o termo inclui a ação a partir delas¹⁶.

Martino e Menezes chamam a atenção para a confusão conceitual que o termo *media literacy* pode provocar a depender de qual tradução se proponha para o português. A primeira poderia ser a tradução direta como “alfabetização para os meios”. Tal noção parece demandar que o cidadão seja “alfabetizado” primeiro para depois atuar como receptor de mensagens da mídia. Os autores percebem nela um sentido redutor, à medida que o indivíduo precisaria ser preparado para interpretar as mensagens dos meios de comunicação enquanto receptor de suas mensagens. Sob essa mesma perspectiva, os meios seriam vistos como ferramentas. O mesmo sentido reducionista estaria embutido no termo “educação para os meios” ou “educação para a mídia”. Em ambos os casos, “desenha-se no horizonte uma postura que privilegia o uso instrumental dos meios de comunicação”¹⁷. Não é difícil se convencer sobre o reducionismo de tais abordagens se considerarmos que vivemos numa sociedade midiática em que nossa existência é mediada, desde sempre, pelos meios de comunicação, que atravessam nossa vida cotidiana.

Uma proposta mais produtiva, para Martino e Menezes, seria compreender *media literacy* como “competência midiática”, conforme proposto por Ferrés e Piscitelli¹⁸. A noção de “competência” – embora não isenta de crítica – entenderia a relação dos indivíduos com a mídia como processos articulados, e não separados e segmentados como as abordagens anteriores. Para Bauer, o termo competência inclui quatro aspectos: (1) habilidade; (2) capacidade; (3) responsabilidade; e (4) comprometimento moral. A habilidade requer o conhecimento sobre como as mídias operam e sobre como lidar com elas¹⁹. A capacidade envolveria dispor dos meios cognitivos para se relacionar com as mídias. A responsabilidade significaria a consciência do significado da mensagem para o indivíduo e para a sociedade e suas consequências. Por último,

14 POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. *Desinfodemia: dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19*. Paris: Unesco, 2020.

15 AUFDERHEIDE, Patricia. *Media literacy: a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society, 1993.

16 SCHEIBE, Cynthia; ROGOW, Faith. *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

17 MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiática*. *Líbero*, São Paulo, v. 15, n.29, p. 9-18, 2012. p. 12.

18 FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro, 2012 apud MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media...* Op. cit., p. 12.

19 BAUER, Thomas, 2012 apud MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media...* Op. cit., p. 16.

o comprometimento moral envolveria o ato de estar atento aos valores relacionados à tomada de decisões do indivíduo em seu conhecimento e participação na mídia. Martino e Menezes defendem tal compreensão de *media literacy* por envolver a “ação e reflexão”:

Entende-se, dessa maneira, o processo como reflexivo e autorreflexivo, pensando a mídia como parte do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido, com o qual se relaciona dialética, complexa e contraditoriamente. Nesse caso, seria possível até mesmo entender *media literacy* como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiatizado – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico.²⁰

Entendemos que estas competências midiáticas são desenvolvidas em processos de aprendizagem que incluem espaços e momentos de trocas e construções coletivas, em conjunto com experiências pessoais. Assim como há articulação na relação dos indivíduos com a mídia, é preciso associar diferentes aspectos no processo de aquisição destas competências.

3. O #HORADEVOTAR

Como já mencionado, o #HoraDeVotar reuniu três disciplinas obrigatórias da grade curricular de Jornalismo do quinto período da Universidade Federal Fluminense – Jornalismo para Plataformas Digitais, Oficina de Radiojornalismo e Planejamento Visual Gráfico – em um projeto de ensino de jornalismo digital multidisciplinar durante o ensino remoto, com o foco em *media literacy*. Por serem obrigatórias para integralizar a carga horária do curso, a probabilidade de haver uma coincidência de alunos inscritos nas três disciplinas simultaneamente era grande, o que de fato foi observado.

Um mês antes do início do semestre letivo, nós, autoras do artigo, tivemos a primeira reunião de planejamento do projeto, já tendo em vista o cenário de precariedade de equipamentos, a pouca disponibilidade dos alunos de espaços adequados para estudo em suas casas, as adversidades no ambiente familiar, a incidência direta da Covid-19, além das condições emocionais e psicológicas de discentes e docentes. O espírito de colaboração entre alunos e professoras no #HoraDeVotar juntou competências e foi peça-chave para o enfrentamento de tal cenário.

Nessa primeira reunião, diante da iminência das eleições municipais, decidimos que o projeto multidisciplinar abordaria esse tema. Entretanto, descartamos a cobertura político-eleitoral que caracteriza as editorias de política dos veículos jornalísticos. Estabelecemos no encontro, realizado por videoconferência, que a vocação do #HoraDeVotar seria para a *media literacy* no conceito mais abrangente já apresentado, demandando por parte dos alunos que o produziram uma atitude de autorreflexão e ação.

Elencamos temas sobre educação digital que já tinham despontado nas eleições presidenciais de 2018 e que eram prementes àquela altura de 2020, tais como a disseminação em larga escala de desinformação, favorecida pela ação dos algoritmos

20 MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media... Op. cit., p. 12.

nas redes sociais, e outros correlatos, como enunciaremos adiante. Com o projeto, pretendíamos proporcionar aos alunos, à comunidade acadêmica e à sociedade uma melhor compreensão do funcionamento das campanhas em rede e discutir como a comunicação nos ambientes virtuais pode ter impacto nas urnas.

Após o primeiro encontro, criamos um grupo de WhatsApp do qual participávamos nós e o aluno em estágio docência. Em uma segunda reunião, cruzamos a lista de alunos inscritos nas três disciplinas e constatamos que a coincidência favorecia a realização do projeto. Ali definimos quantos grupos teríamos em cada disciplina e traçamos um cronograma comum às três, respeitando particularidades e demandas de cada uma. Também definimos possíveis temas guarda-chuva a partir dos quais os grupos desenvolveriam suas pautas. Ao longo e ao término do projeto, tivemos reuniões de avaliações entre nós. Ao fim do projeto, cada professora realizou um encontro para ouvir a avaliação dos alunos. Também houve uma reunião de avaliação conjunta com a participação dos alunos inscritos nas três disciplinas, aberta a todos os professores e discentes do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense.

O #HoraDeVotar incluiu interações síncronas e assíncronas com os alunos, além de conteúdo publicado de forma assíncrona. No primeiro encontro de cada disciplina, as professoras expuseram o projeto aos alunos e tiraram dúvidas. Cada disciplina ocupou seu horário distinto na grade, mas houve a participação conjunta de nós três em parte dos encontros síncronos para garantir a unidade do projeto. A primeira delas foi nas reuniões de pauta, que ocuparam dois encontros da disciplina Jornalismo para Plataformas Digitais.

O propósito era alcançar os objetivos por meio da produção de reportagens para o website próprio, podcasts, imagens, infográficos e visualizações de dados, assim como peças promocionais para a publicação e distribuição dos episódios de podcasts nas plataformas de *streaming* de áudio e nas redes sociais.

4. METODOLOGIA

Para a análise do Projeto #HoraDeVotar, optamos pela autoetnografia como um dos métodos pelo fato de nós três, autoras do artigo, fazermos parte do objeto a ser pesquisado e, portanto, estarmos inseridas no contexto de ensino-aprendizagem sobre o qual trata esta investigação. Na autoetnografia, o sujeito é o autor, que expressa e, ao mesmo tempo, interpreta significados de suas ações. Para Ellis e Bochner, os sentimentos do pesquisador são indissociáveis de sua cultura. A autoetnografia seria um conjunto de técnicas de pesquisa e processos que pretende dar sentido à complexidade do universo no qual o pesquisador vive e interage, atribuindo sentidos à sua cultura e à sua existência²¹.

Como professoras, compreendemos que transformamos, mas também fomos transformadas pelo projeto, que nos ajudou consideravelmente na função de atribuirmos sentido ao nosso papel social em um momento de crise global, em que os ânimos tanto de alunos quanto de docentes encontravam-se abalados psicologicamente

21 ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.

pela pandemia. Nossas ações, desde o planejamento até a execução e posterior avaliação do projeto, são interações fundamentais no universo a ser pesquisado e relatado. Como privilegiamos a horizontalidade no ensino – em substituição às práticas pedagógicas mais verticalizadas anteriores à pandemia – entendemos que somos simultaneamente sujeitos e objetos do *corpus* desta pesquisa.

Para complementarmos essa autoanálise, trouxemos também a perspectiva dos alunos, seja por meio de entrevistas, seja por meio de observações feitas pelos estudantes e anotadas por nós a partir do Mural do ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVA), no caso o Google Classroom, de cada disciplina. Vale ressaltar que as três disciplinas criaram, separadamente, turmas no Google Classroom. Os conteúdos didáticos foram organizados em módulos por cada disciplina e publicados no ambiente virtual de ensino-aprendizagem de forma a serem compartilhados e acessados livremente pelos alunos. No Mural, docentes e discentes tiveram a liberdade de fazer postagens lidas e comentadas por todos, simulando a dinâmica das redes sociais. As interações síncronas foram feitas por videoconferência, por meio do Google Meet.

Também foram registrados os depoimentos escritos que os alunos fizeram do próprio desempenho na disciplina assim como os nossos, no grupo das docentes que criamos no WhatsApp. Portanto, além da autoetnografia, utilizamos entrevistas em profundidade²² e acabamos lançando mão de técnicas da etnografia convencional, com instrumentos como o bloco de anotações onde registrávamos nossas percepções acerca do comportamento dos estudantes ao longo do semestre²³.

5. A PRODUÇÃO DAS REPORTAGENS

O projeto #HoraDeVotar teve como inspiração a experiência didática desenvolvida em 2018, ano das eleições presidenciais, na disciplina Jornalismo para Plataformas Digitais, ministrada pela professora Rachel Bertol. No primeiro e no segundo semestre, os alunos produziram reportagens para um mesmo site²⁴ sobre questões que se relacionavam às mídias digitais e às eleições. Eram assuntos que se referiam também ao jornalismo hoje praticado nas redes. O trabalho juntou os esforços de 57 alunos e, em dezembro de 2018, o site oferecia um panorama das principais questões em jogo no período eleitoral, ainda atuais. Sem dúvida, também foi um serviço de prestação de serviço no escopo da *media literacy*. Assim como no #HoraDeVotar, o projeto mobilizou fortemente os alunos: o fato de estarem realizando reportagens sobre acontecimentos em curso, de grande magnitude, caso das eleições, foi um estímulo para que se dedicassem com entusiasmo às reportagens. O que a professora Rachel Bertol escreveu na apresentação do projeto de 2018, disponível no site, vale para o #HoraDeVotar:

Com o material aqui reunido, a universidade pública busca cumprir sua função de diálogo com a sociedade. Não se trata de simples trabalho de aula: os debates levantados mostram-se fundamentais para quem se informa pela rede (fundamentais para o jornalismo) e deixam questões em aberto.

²² DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 62-83.

²³ TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, José; BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 98-109. p. 98-109.

²⁴ Disponível em <<https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Os benefícios, em termos didáticos para a disciplina, foram muitos. A mesma situação aconteceu no projeto de 2020. Primeiramente, a escolha do tema de investigação coletiva levou os alunos a pensarem sobre a cultura digital, exigência da disciplina, que tem como um de seus objetivos discutir o jornalismo imerso na lógica das chamadas plataformas digitais. Assim, a atividade se revestiu de dois sentidos: 1) propiciou a prática da reportagem, sempre necessária aos estudantes de jornalismo e 2) fez com que, ao realizá-la, eles pudessem pensar e desenvolver ideias sobre os modos de funcionamento das mídias digitais.

Eleições costumam ser momentos importantes para o jornalismo de modo geral, já que a informação é valiosa para a escolha do candidato. Todavia, no momento em que cada vez mais pessoas se informam pelas mídias sociais, o jornalismo vive desafios inéditos para alcançar seu público. Assim, conhecer o modo de funcionamento da cultura digital torna-se também requisito para a prática jornalística. Foram abordados temas como robôs, algoritmos, desinformação, uso de *hashtags* e de redes sociais específicas, o desenvolvimento de campanhas por meio de psicometria e manipulação de dados, o papel dos influenciadores digitais, os movimentos da polarização, entre outros. É o próprio potencial de agendamento do jornalismo que se encontra em xeque com o universo das mídias digitais, e as eleições são momentos privilegiados para observar as mudanças; os alunos puderem realizar análises a respeito delas por meio de sua prática.

De 2018 a 2020, essas questões, em sua maioria, continuaram desafiadoras, com novos elementos. A possibilidade de realizar um site colaborativo entre três disciplinas do quinto período ampliou os recursos multimídia do projeto. A própria colaboração deve ser apontada como fator didático, já que muitos projetos jornalísticos em rede acontecem dessa forma, reunindo profissionais com especialidades complementares. Diante do quadro da pandemia, foi também uma maneira de construir pontes para minimizar dificuldades do momento, seja em termos pessoais ou na nova forma de trabalho, exclusivamente remota. O desenvolvimento inicial, ainda antes da volta às aulas em setembro, começou em agosto com a atividade intensa do bolsista Filipe Pavão, contemplado pelo edital da Universidade Federal Fluminense para Apoio às Atividades Acadêmicas não Presenciais no quadro da Covid-19. Devido à excepcionalidade do momento, a fim de facilitar o trabalho, optamos por desenvolver o *layout* do site do projeto antes do início das aulas, assim como a definição de seu nome, escolhido a partir de sugestão do bolsista.

Durante o período letivo, portanto, foi possível nos concentrarmos na realização das dez reportagens publicadas, que abordaram os seguintes temas: redes sociais, algoritmos, uso de bots, ativismo digital de candidatas negras, polarização, influenciadores digitais, desinformação, checagem, novas formas de debate político (com menos presença da TV) e cuidados exigidos pela pandemia na campanha política. Também se reforçou, junto aos alunos, o perfil de *media literacy* do projeto. Desde o início, esta foi uma prerrogativa discutida com os discentes. Com textos dinâmicos e de leitura fluida, as reportagens, feitas em dupla, além de informar, buscaram ampliar o conhecimento dos leitores acerca dos temas abordados, centrais para a plena cidadania e o jornalismo no século XXI.

6. A PRODUÇÃO DOS PODCASTS

A professora Adriana Barsotti assumiu a disciplina Oficina de Radiojornalismo no curso de Jornalismo da UFF quando a pandemia já estava em curso, o que significava que os alunos não teriam acesso ao estúdio de rádio da universidade. O projeto de fazer uma série de podcasts coletivamente seria fundamental para aumentar a auto-confiança dos envolvidos de que seria possível realizá-lo, mesmo sem a infraestrutura ideal. Para tanto, no segundo encontro, Amanda Mira, sócia da Agência Miragem, de produção de vídeos e podcasts, realizou uma palestra junto aos discentes para expor opções de ferramentas gratuitas que poderiam ser usadas para as gravações remotas das sonoras com os entrevistados e para a edição e sonorização dos episódios.

As etapas posteriores foram a realização de reunião de pauta, em encontro pelo Google Meet com a presença das três professoras simultaneamente, como já mencionado. Em Radiojornalismo, grupos maiores foram formados: entre quatro e cinco alunos. Como seria o primeiro semestre realizado sem a infraestrutura da universidade, era preciso que os alunos adquirissem competências que antes eram desempenhadas com o auxílio de técnicos, como a edição e sonorização dos podcasts. Foram produzidos cinco episódios para projeto, cada um em torno de 20 minutos: HoraDeVotar #1: Algoritmos e robôs têm poder de voto?, HoraDeVotar #2: Influenciadores podem mudar uma eleição? HoraDeVotar #3: *Fake news* ou desinformação? HoraDeVotar #4: Como desconfiar de boatos? HoraDeVotar #5: Como sair da bolha e voltar a debater?²⁵ Além dos episódios, foi feito um *teaser* com os bastidores da série e para o qual os alunos foram entrevistados.

O processo de produção envolveu uma avaliação continuada. As etapas foram: entrega da pauta, gravação das entrevistas com especialistas, entrega do roteiro – com as locuções e sonoras previstas, além da sinalização de efeitos sonoros e trilhas –, gravação das locuções dos grupos e a edição em arquivo mp3. Houve uma última etapa, de compartilhamento nas redes sociais (Facebook, Twitter e Instagram) dos principais trechos dos podcasts. Toda a produção e distribuição foi feita com o uso de *softwares* gratuitos: banco de sons e trilhas livres de direitos autorais, o *software* de edição Audacity, o site de publicação e distribuição para as plataformas de *streaming* Anchor, e o Headliner, programa para a produção de vídeos com trechos de áudio para serem distribuídos nas redes. A professora Adriana Barsotti notou uma mudança de postura logo após os primeiros encontros:

Da descrença - advinda em parte das condições psicológicas impostas pelo isolamento social e em parte pela falta de acesso aos equipamentos da universidade -, os alunos passaram para uma postura proativa, abraçando os desafios e adaptando-se para a produção remota dos podcasts. Ao se convencerem que era possível fazer um trabalho à altura do que fariam nos encontros presenciais, parece que houve uma injeção de ânimo.

De fato, tal mudança de atitude pôde ser percebida pelas entrevistas que os alunos deram para o *teaser* da série de podcasts. O ganho de confiança ocorreu não somente na produção técnica, mas também no domínio dos temas a que os próprios alunos se propuseram a desvendar para os leitores e ouvintes no

25 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar/podcasts>. Acesso em: 20 jan. 2022.

#HoraDeVotar. O depoimento de uma aluna é revelador sobre o quanto os próprios estudantes se beneficiaram e aprenderam com os tópicos de *media literacy* sobre os quais estavam pesquisando e produzindo material a respeito:

Descobrimos mais sobre os temas: dados, perspectivas. E aí você começa a conversar com as fontes, conhecer histórias e chega um momento em que você acaba refletindo junto sobre a temática. E se eu estiver numa bolha? E se só me informo por uma determinada fonte de informação? São fatos que acontecem na nossa zona de conforto e sobre os quais temos que ter cuidado. E o #HoraDeVotar teve essa percepção.

O relato de uma outra aluna no *teaser* da série corrobora o anterior. Interessante notar o seu orgulho do projeto, ao observar que não se tratava de um conteúdo de “alunos para alunos”, mas “para o mundo”:

Acho que ele é a chave para tudo, para todos. As pessoas precisam ter mais conhecimento sobre bots, sobre influenciadores, sobre bolhas. Os podcasts não são de alunos para alunos. São de alunos para todo mundo.

A professora Adriana Barsotti nota que os alunos saíram transformados não só pelos desafios impostos pela produção na pandemia, mas pelos próprios conteúdos pesquisados e expostos pelo projeto:

Foi possível notar uma atitude de autorreflexão da parte deles. Quanto mais pesquisavam sobre o tema e entrevistavam as fontes, mais eles se davam conta de que não sabiam tanto sobre os tópicos como pensavam saber. Ou seja, é possível afirmar que eles também fizeram parte do público-alvo do #HoraDeVotar à medida que passaram a debater sobre os temas com mais propriedade. Eles foram simultaneamente produtores e consumidores de conteúdo. A educação para o consumo de mídia, portanto, começou dentro da sala de aula para depois alcançar a comunidade acadêmica da UFF e a sociedade como um todo, já que o projeto está disponível on-line.

7. A PRODUÇÃO DAS IMAGENS

Na disciplina Planejamento Visual Gráfico, com a professora Bárbara Emanuel, os alunos criaram imagens, infográficos e visualizações de dados para as reportagens do projeto. Além disso, também foram produzidas peças promocionais para os podcasts, incluindo capas para a publicação em plataformas de *streaming* e artes para a divulgação em redes sociais.

A produção de imagens incluiu a discussão sobre seus aspectos comunicacionais. Vimos como a representação visual de conceitos é construída em aspectos como pontos de vista, uso de olhares e questões de enquadramento. Santaella afirma que “seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico”²⁶. Essas questões, além de contribuir para a produção das imagens, são importantes para o desenvolvimento de habilidades de *media literacy*, com reflexões sobre a significação em sistemas visuais.

A infografia é entendida tradicionalmente como uma combinação de imagens e textos²⁷. Ela pode ajudar na contextualização da informação, através da visão geral

26 SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 75.

27 PABLOS, José Manuel de. Siempre ha habido infografía. *Revista Latina de Comunicación Social*, Tenerife, n. 5, p. 1-5, 1998.

de uma situação, e na compreensão, com a visualização de etapas de um processo ou de relações entre elementos. Infográficos devem responder a alguma pergunta, como: o quê?, quem?, onde?, quando?, como?, por quê?, ou a uma combinação delas²⁸. Na disciplina, trabalhamos a partir do método apresentado por Roam (2009), que, além de identificar as perguntas de cada infográfico, propõe a visualização a partir dos seguintes binômios: simples/elaborada, qualidade/quantidade, visão/execução, elemento individual/comparação, e alteração/estado atual²⁹.

Na criação de visualizações de dados, vimos conceitos fundamentais da área, como codificação, uso de anotações, contextualização e tipos de gráficos. Além disso, discutimos boas práticas na área e questões de *media literacy* – aspectos como escala de eixos, uso inadequado de bi ou tridimensionalidade e representação desproporcional de valores, que podem resultar em visualizações enganosas³⁰.

A criação de peças promocionais para os podcasts envolveu não apenas a identidade visual entre diferentes artes de divulgação do mesmo episódio, como também entre diferentes episódios do projeto. Era preciso estabelecer uma personalidade visual para o podcast, de modo não apenas a comunicar algo sobre seu conteúdo, como também atrair o público. Segundo Caldwell e Zappaterra, “em uma nova publicação, a primeira coisa que tem que ser estabelecida é a mensagem da marca ou a identidade, a expressão e a sensação da publicação”³¹.

Em avaliação do próprio desempenho e da disciplina em geral, no final do período, os alunos enviaram relatos sobre suas dificuldades e suas conquistas. De maneira geral, demonstraram grande satisfação com o projeto, como no seguinte relato de uma aluna: “O projeto #Hora de Votar foi pra mim uma experiência maravilhosa de criar toda a identidade visual do nosso projeto e produzir as artes e infográficos”. Os alunos expressaram orgulho de suas criações para o projeto:

[sobre uma imagem para o site] Fiz a imagem do projeto #horadevotar com muito amor e carinho e AMEI o resultado final. [Sobre as imagens de divulgação do podcast] Amei minhas criações! Fiquei orgulhosa de ter feito as três, foi um ótimo aprendizado.

Outra aluna comentou:

Uma das minhas atividades favoritas foi criar os infográficos para o projeto #HoradeVotar. Além de desenvolver bastante a ideia de como dispor dos dados corretamente, através de ilustrações, o pensamento por trás disso, para saber quais dados usar, também foi uma etapa primordial e de bastante aprendizado.

O contexto da pandemia e do isolamento social, sempre presentes no planejamento didático das disciplinas, também foi abordado por alunos em seus depoimentos. Alguns alunos comentaram sobre o papel do projeto em época de dificuldade emocional:

Se eu pudesse resumir todos esses meses de atividades, trabalhos e encontros virtuais, eu escolheria a palavra: alegria, porque era isso que eu sentia durante as aulas e fazendo os projetos. [...] Foram diversas coisas que eu passei nesses meses, sabe, desde luto até períodos depressivos, mas toda quarta eu me animava com os conteúdos novos.

28 MORAES, Ary. *Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blucher, 2013.

29 ROAM, Dan. *The back of the napkin*. New York: Portfolio, 2009.

30 JONES, Gerald Everett. *How to lie with charts*. Santa Monica: La Puerta, 2007; CAIRO, Alberto. *How charts lie: getting smarter about visual information*. New York: W.W. Norton & Company, 2019.

31 CALDWELL, Cath; ZAPPATERRA, Yolanda. *Design editorial*. São Paulo: Gustavo Gili, 2014. p. 75.

A professora Bárbara Emanuel considera o projeto uma experiência bem-sucedida de integração multidisciplinar em um período carregado de desafios para docentes e discentes:

A publicação do website e dos podcasts foi uma experiência real que estimulou a dedicação dos alunos e trouxe uma sensação de realização e orgulho profissional. Criar algo, em meio a um contexto de restrições pessoais e sociais, parece ter sido um importante componente emocional. Além disso, os temas do projeto, relacionado a *media literacy*, trazem um sentimento de responsabilidade social e contribuição para a democracia.

8. RESULTADOS

Uma semana antes do primeiro turno das eleições municipais de 2020, o site #HoraDeVotar foi ao ar e as páginas institucionais da universidade nas redes sociais, de alcance mais abrangente que as do projeto, compartilharam posts divulgando o #HoraDeVotar. Também houve um evento de lançamento no curso de Jornalismo, com a participação de alunos de todos os períodos. Nesse encontro, realizado por videoconferência pelo Google Meet, todos os envolvidos e os impactados pelo projeto foram encorajados a darem seus depoimentos.

O encontro foi mediado por nós, docentes, em tom de conversa, abandonando a abordagem verticalizada que costuma caracterizar o ensino-aprendizagem e da qual nos esforçamos para nos afastar durante todo o período. Para a reunião, também foram convidados o corpo docente de todo o Departamento de Comunicação e os alunos do Curso de Publicidade, que faz parte do departamento.

No encontro, os alunos destacaram a compreensão sobre a complementaridade das disciplinas. Vale destacar o depoimento de um aluno que cursou simultaneamente as três:

Conseguimos entender por que as três disciplinas fazem parte da grade de um mesmo período. Antes, produzíamos de forma separada para cada uma e nem sempre os trabalhos faziam sentido. As aulas em conjunto e o projeto fizeram todo sentido para nós, até porque as redações funcionam cada vez mais nesse esquema multimídia. Os temas trabalhados eram o mesmo, mas com linguagens diferentes.

Da mesma forma, surgiram relatos sobre uma melhor compreensão sobre o funcionamento das mídias durante o processo de apuração e produção das reportagens multimídia. Acreditamos, portanto, que houve o desenvolvimento da competência midiática entre os alunos, cada vez mais necessária frente ao cenário de desinformação. Acreditamos que os quatro aspectos da “competência midiática”, conforme apontado por Bauer, foram atingidos: habilidade, capacidade, responsabilidade e comprometimento moral para se relacionar com as mídias³². Uma das alunas chegou a mencionar em um dos encontros que teria “mais argumentos” para discutir sobre o que está em jogo nas campanhas eleitorais em rede com a própria família.

32 BAUER, Thomas, 2012
apud MARTINO, Luís Mauro
Sá; MENEZES, José Eugenio
de O. Media...Op. cit., p. 16.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos, avaliações e entrevistas, foi possível concluir que nosso propósito de contribuir para o desenvolvimento das competências midiáticas dos alunos foi atingido. Também podemos inferir que a comunidade acadêmica da UFF foi impactada, devido ao alcance de suas redes, onde o projeto foi compartilhado. Graças à receptividade dos alunos, decidimos dar continuidade ao projeto multidisciplinar no semestre seguinte, correspondente a 2020.2, com temas relacionados aos cenários pós-pandemia, em um projeto denominado #NovosFuturos.

A sociedade em rede e pós-industrial trouxe novos desafios ao jornalismo e, consequentemente, seus efeitos têm impacto sobre o ensino do jornalismo. Na pandemia, apesar do aumento do consumo de informações pelas redes sociais, foi também registrado um crescimento da credibilidade do jornalismo³³. Evitar a abordagem midiacionista no ensino de jornalismo, como proposto neste artigo, ajuda a pensar a articulação dos sujeitos com os ambientes simbólicos que são continuamente construídos e reconstruídos em nossa sociedade midiatisada. Estar atento a essas tensões e distensões gera oportunidades de reflexão e de transformação de nossa cultura. Em um momento em que o poder de agendamento do jornalismo encontra-se em xeque frente ao crescimento da circulação de informação e desinformação pelas redes sociais, vale pensarmos em seu poder de transformação desde a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 31. n. 2, p. 211-236, 2017.
- AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy**: a report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society, 1993.
- AZARIAS, Wiverson. “É fake!”: a recepção de notícias falsas em páginas brasileiras do Facebook. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CAIRO, Alberto. **How charts lie**: getting smarter about visual information. New York: W. W. Norton & Company, 2019.
- CALDWELL, Cath; ZAPPATERRA, Yolanda. **Design editorial**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2014.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2015. p. 62-83.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

³³ NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020.

- JONES, Gerald Everett. **How to lie with charts.** Santa Monica: La Puerta, 2007.
- MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiatisada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, 2012.
- MORAES, Ary. **Infografia:** história e projeto. São Paulo: Blucher, 2013.
- NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020.
- NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2021.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2021.
- OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. **Liinc Em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5374, 2020.
- PABLOS, José Manuel de. Siempre ha habido infografía. **Revista Latina de Comunicación Social**, Tenerife, n. 5, p. 1-5, 1998.
- POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. **Desinfodemia:** dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19. Paris: Unesco, 2020.
- RÊGO, Ana Regina; BARBOSA, Marialva. **A construção intencional da ignorância:** o mercado das informações falsas. Rio de Janeiro: Mauad, 2020.
- ROAM, Dan. **The back of the napkin.** New York: Portfolio, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SCHEIBE, Cynthia; ROGOW, Faith. **The teacher's guide to media literacy:** critical thinking in a multimedia world. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, José; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2015. p. 98-109.
- UNESCO. **Covid-19 e educação superior:** dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Paris: Unesco, 2020.
- WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder:** toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: The Conseil of Europe, 2017.