



Ciência e meio ambiente:
urgências para o ensino
de jornalismo

22º Encontro Nacional de Ensino de Jornalismo
e IV Congresso de Jornalismo da Amazônia

De 25 a 28 de Abril de 2023

local: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Manaus/AM



COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

UMA PROPOSTA PARA SISTEMATIZAÇÃO DE BANCAS DE AVALIAÇÃO CONSIDERANDO DEMANDAS DE TEMPO, PRIORIDADE, SÍNTESE, COMPREENSÃO E INTERAÇÃO

Ivan Paganotti¹, ivan.paganotti@metodista.br

RESUMO

O trabalho apresenta uma proposta para organizar as arguições em bancas de avaliação (como TCCs ou defesas de pós-graduação) para que o docente organize o processo de análise do trabalho, otimizando o tempo da arguição, e também para facilitar ao aluno identificar pontos principais que demandem resposta no debate ou correções posteriores. A partir de questões identificadas em experiência com mais de uma centena de defesas, o modelo já foi aplicado de forma eficaz em dezenas de bancas em diversas instâncias: Trabalho de Conclusão de Curso de graduação e pós-graduação lato sensu, defesa de dissertação de mestrado e de tese de doutorado. O modelo sistematiza pontos a serem apresentados em seis categorias de gênero: Elogios, Sugestões, Críticas, Alterações, Perguntas e Agradecimentos, que podem ser sintetizados no acrônimo ESCAPA. O artigo apresenta e discute modelo da ficha para organizar trabalho dos avaliadores, inclusive disponibilizando para orientador e aluno avaliado.

PALAVRAS-CHAVE

Jornalismo. Banca. Avaliação. Didática. Sistematização.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de o jornalismo apresentar uma bibliografia bastante robusta sobre a sistematização de processos produtivos de apuração e organização textual de informações (CANAVILHAS, 2012; GENRO FILHO, 2012; LAGE, 2019; PENA, 2021; PEREIRA JÚNIO, 2012; RECH, 2018) e nossos estudantes serem constantemente avaliados de acordo à capacidade de seguir ou não esses modelos, é rara a reflexão

¹ Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e pesquisador do CNPq (PQ-2), desenvolve pesquisa com auxílio Fapesp, processo nº 2020/15055-9, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e realiza pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação de Pollyana Ferrari.

sobre como o próprio processo de avaliação de trabalhos jornalísticos pode ser organizado e apresentado textualmente.

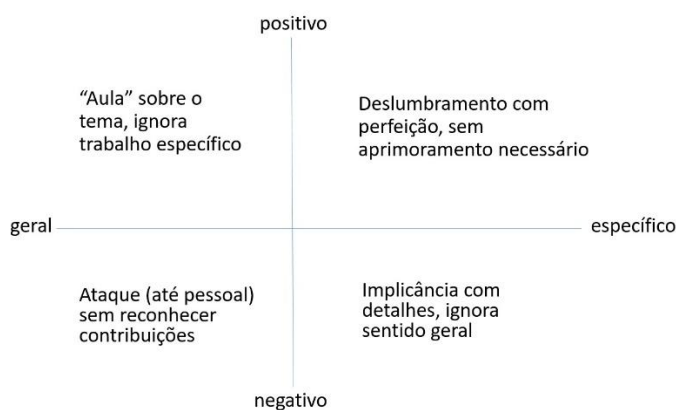
Entre os mais diversos modelos de avaliação – provas escritas em múltiplas escolhas ou discursivas, avaliações orais, seminários, trabalhos escritos ou audiovisuais, formulação de projetos, simulações, debates etc. – um dos momentos mais importantes da carreira acadêmica dos futuros jornalistas é a banca de avaliação de trabalhos de conclusão de curso, como definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de jornalismo (BRASIL, 2013). O cerimonial desse momento importante é relativamente estruturado, com um formato que inclui: abertura da banca, agradecimento e apresentação dos membros avaliadores, por parte do orientador e presidente da mesa de avaliação; uma apresentação inicial dos pontos principais do trabalho, por parte dos alunos avaliados; arguição dos avaliadores, seguidas por respostas dos estudantes; uma deliberação secreta, por parte da banca, acompanhada finalmente pela divulgação do resultado final e congratulações. Em algumas instituições, é um ritual bastante formal, com instruções de quais pontos devem constar na fala dos alunos (problema, método, fundamentação, resultados e considerações finais, nos trabalhos acadêmicos, ou uma apresentação do produto prático, seu relatório e desafios de execução) e até regras que envolvem a ordem de fala dos avaliadores internos e externos. Também não é incomum a apresentação de critérios objetivos que norteiem a avaliação final (como a qualidade textual, a organização, o potencial inovador da contribuição para o campo ou a apresentação oral) na deliberação secreta, para balizar o apreço da qualidade da monografia ou do trabalho final.

De forma bastante reveladora da lógica acadêmica, ensinamos os alunos o formato esperado para suas respostas e ritualizamos as interações entre nossos pares, mas não indicamos aos avaliadores como possivelmente deveriam apresentar suas questões para nossos alunos. O que pode parecer um reforço da liberdade de cátedra pode acabar subestimando a importância da organização dessa interação entre avaliador e estudante de forma didática, para que os alunos consigam reter os pontos mais importantes, ou até superestimar a capacidade dos avaliadores em apresentar apontamentos de forma organizada. Temer e Joffe (2018) já analisaram os impactos

das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a organização do curso, com destaque particular para o a possibilidade – não mais obrigatória – de participação de um profissional jornalista na banca de avaliação (RELATÓRIO, 2009, p. 21), ao lado de docentes universitários, e a importância de avaliar as contribuições individuais de cada aluno, mesmo em produções coletivas (TEMER; JOFFE, 2018, p. 28). Mas ainda há uma carência de estudos sobre a dinâmica dessa avaliação final, e em particular, pouca reflexão ou normatividade sobre a arguição em si.

Não é raro que esse momento de arguição acabe abrindo espaço para falas vagas, que se aproximam de uma aula sobre o tema do trabalho, sem engajar-se diretamente com os resultados apresentados pelos alunos, o que pode até abrir espaço para questionamentos sobre o aprofundamento do avaliador na leitura do trabalho que deveria ser analisado. No outro extremo, há o risco de falas excessivamente detalhistas, denunciando com lupa até erros de concordância gramatical, mas sem tratar das questões mais amplas do trabalho. Entre esses polos demasiadamente abstratos ou concretos, podemos localizar também um outro eixo envolvendo a problematização do trabalho: desde apreciações excessivamente elogiosas, sem apontar elementos que poderiam ser aprimorados; até condenações demasiadamente negativas, que podem até confundir a crítica criteriosa com o ataque e o constrangimento dos estudantes avaliados. É possível sistematizar esses formatos problemáticos de arguição (Imagem 1) entre eixos de qualificação (positivo/negativo) e detalhamento (geral/específico).

Imagem 1: Potenciais problemas em arguições concentradas nos quadrantes positivo/negativo ou geral/específico



Fonte: instrumento produzido para a presente pesquisa.

Considerando essa situação problemática, este artigo parte da seguinte questão: como seria possível organizar as falas de arguidores de forma a sistematizar o processo de avaliação prévia do trabalho e sua crítica durante a banca, permitindo uma interação com os alunos avaliados de forma mais eficaz, didática e memorável? Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de modelo de arguição que consiga organizar (seguindo tradições jornalísticas de sistematização de processos de apuração e edição de informações em blocos temáticos e em ordem de relevância) de forma equilibrada, didática e transparente os critérios de avaliação para apresentações orais de avaliadores, durante bancas de avaliação. O modelo aqui apresentado procura equilibrar esses eixos apresentados no parágrafo anterior, incluindo questões gerais e correções específicas, além de críticas, elogios e agradecimentos. As vantagens e limitações do modelo são apresentadas nas próximas seções, assim como o detalhamento de suas etapas de preparação – durante a leitura do trabalho avaliado, antes da banca – e apresentação – durante a banca.

2. METODOLOGIA

A proposta de organização da arguição aqui apresentada parte de cinco alicerces, que funcionam como base para a metodologia adotada nesse modelo de intervenção avaliativa: a teoria educacional sobre didática, a análise de discurso sobre gêneros de textuais, a reflexão jornalística sobre a organização de informações por relevância na pirâmide invertida, a experiência com pareceres e relatos em periódicos e eventos acadêmicos e, finalmente, a observação empírica da dinâmica de arguições em bancas de avaliação.

Em primeiro lugar, esta pesquisa parte de reflexões sobre a importância de processos de avaliação na educação. Freire e Guimarães (2011, p. 79-80) já mostram o caminho necessário para uma análise pedagógica que demande alterações nas intervenções educacionais: “Toda análise do que está implica uma proposta de algo que não está. Ou a análise do que está não presta. É [...] dialética, entre denunciar e anunciar: a pura denúncia, a denúncia que não se alonga em anúncio, é uma denúncia

que se castra”. Com isso, uma avaliação não pode somente criticar o produto identificado, pois precisa indicar soluções aos problemas apontados; da mesma forma, a análise aqui proposta das arguições de bancas demanda o anúncio de uma nova proposta que resolva as limitações encontradas.

Da mesma forma, bell hooks (2017, p. 60) indicava que métodos novos de educação, escorados em experiências, precisam muitas vezes explicar sua “filosofia, a estratégia e a intenção”, em comparação com processos educacionais mais tradicionais, aos quais alunos, docentes e instituições estejam mais acostumados. Assim como um dos objetivos da educação é ensinar a aprender, e como docentes também precisamos aprender como educar melhor, muitas vezes precisamos ainda explicar como o processo de aprendizagem será buscado em uma experiência educacional específica – uma forma de meta-ensino. Essa necessidade de explicar o processo de ensino, ou meta-ensino, é um dos elementos importantes que será apresentado na proposta de arguição, na seção posterior.

Focando particularmente no ensino superior, Morin (2015, p. 126) destaca que a educação universitária deve equilibrar a “tendência para a profissionalização, a tecnicização, a rentabilidade econômica” com a função social de “fornecer as bases de conhecimentos da cultura”, pois a universidade é “o lugar de transmissão e renovação do conjunto de saberes, das ideias, dos valores, da cultura” (MORIN, 2015, p. 126). Nesse sentido, a avaliação deve considerar não só se as habilidades técnicas foram dominadas – pela avaliação do produto ou monografia do TCC, dissertação ou tese – mas se o candidato reconhece os valores, atitudes e saberes necessários para o campo de sua atuação, que inclui não só sua profissão, mas também sua inserção como cidadão crítico.

A proposta discutida neste trabalho também se baseia parcialmente na taxonomia de Bloom. Esse modelo sugere que podemos avaliar a evolução da aprendizagem ao solicitar aos alunos que executem comandos verbais com crescente complexidade (FERRAZ; BELHOT, 2010), desde a simples memorização (demandando para o aluno apontar, listar, identificar ou definir) até processos mais complexos, como a análise, síntese e criação (avaliando se o estudante é capaz de comparar, sistematizar, resumir, combinar, compor ou construir). Da mesma forma, a

proposta de arguição defendida neste trabalho também trabalha com escalas de complexidade e estrutura seus elementos de intervenção a partir de ações distintas esperadas dos alunos.

Em segundo lugar, esta pesquisa também se baseia na análise de gêneros discursivos. Partindo da definição de Bakhtin (2003, p. 262) de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ligados a campos da comunicação, a sociolinguística da análise de discurso crítica de Fairclough (2003, p. 17) considera os gêneros como expressões discursivas de ações sociais: assim, as expressões discursivas seguem moldes genéricos, adotando uma estrutura e estilo esperados em uma expressão específica, para assim serem identificadas e reconhecidas, gerando em sequência uma resposta condizente. Uma arguição se apoia em gêneros próprios do espaço escolar, mas é importante frisar que há variabilidade dentro destes modelos: uma pergunta apresenta elementos diferentes de uma exposição, de uma crítica ou de um elogio, e resultarão em respostas distintas na relação entre alunos e docentes.

Em terceiro lugar, foi considerada a contribuição jornalística de organização de informações em prioridade de importância, introduzindo inicialmente as informações mais essenciais e deixando as informações mais importantes para o final (LAGE, 2019). O modelo da “pirâmide invertida” facilita a produção noticiosa, pois o jornalista garante e destaca a informação mais relevante no início, podendo apresentar mais detalhes posteriormente (CANAVILHAS, 2012), o que permite uma edição mais rápida caso haja restrição de tempo ou espaço, cortando o final dos textos, com a garantia de que são menos importantes (PEREIRA JÚNIO, 2012, p. 109). Também agiliza a compreensão do público, que encontra a informação mais importante com facilidade, sem demandar a leitura completa do texto (GENRO FILHO, 2012, p. 199). Partindo do lead, a pirâmide invertida apresenta questões (Quem? O que? Onde? Quando? Como? Por que?) que devem ser respondidas pelo jornalista em sua apuração (PENA, 2021, p. 42) de forma a identificar elementos da narrativa (respectivamente, personagem, ação, local, tempo, modo e causalidade) essenciais para a compreensão da história que se procura apresentar ao público, na organização textual (RECH, 2018; p. 27).

Da mesma forma, o modelo de arguição aqui apresentado também permite facilitar a organização dos apontamentos para o avaliador, que destacará os pontos

mais importantes, podendo suprimir elementos menos relevantes em sua fala caso haja restrição de tempo; também permitirá ao aluno identificar as questões mais importantes que demandarão uma resposta em sua réplica.

Em quarto lugar, esse trabalho também se inspira nos pareceres e relatos produzidos por avaliadores em periódicos acadêmicos ou em congressos científicos. A semelhança entre as arguições e pareceres ou relatos é considerável: avaliam um trabalho considerando sua qualidade e contribuição para o campo de saber, indicando caminhos para o melhoramento da proposta. Apesar de relatos e pareceres apresentarem normalmente recomendações bastante detalhadas sobre os critérios de análise – assim como algumas instituições também sugerem na avaliação produzida ao final da banca, no momento secreto de avaliação entre orientador e avaliadores – as arguições em si não possuem diretrizes claras de como podem proceder, e podem se beneficiar da aproximação dos critérios avaliativos e da organização textual sugerida por esses relatos e pareceres. É importante destacar que algumas revistas científicas têm procurado publicar “pareceres abertos” – com autorização e identificação de seus pareceristas – acompanhados pelos artigos que avaliam, seguindo um princípio de maior abertura, transparência e responsabilização do processo científico (PACKER; SANTOS, 2019). Na pesquisa brasileira sobre comunicação, os estudos sobre jornalismo são pioneiros nesse modelo, visto que a prática já é adotada desde 2020 pela revista *Brazilian Journalism Research* (BJR, 2020), o que permite avaliar a evolução e a contribuição da pesquisa na relação entre pareceristas e autores (NOVAIS, 2020). Da mesma forma, o modelo de avaliação de arguição aqui sistematizado também permite uma avaliação mais ampla e objetiva dos critérios adotados pelos avaliadores após as bancas, abrindo espaço para debates e aprimoramentos posteriores à realização das bancas. Isso pode auxiliar a comunidade interessada (outros alunos, pesquisadores e familiares) a entender o resultado final da banca, mostrando a racionalidade e o embasamento por trás da aprovação ou da retenção e da nota atribuída – nos casos em que essa gradação é esperada e anunciada pela banca. Afinal, a ciência pode ser aprimorada com maior transparência para seus métodos, que assim podem também ser replicados, criticados ou aprimorados; é justamente essa maior

transparência um dos potenciais mais positivos que se esperam da proposta aqui defendida.

Finalmente, o quinto e último método adotado para a formulação desta proposta foi a observação participante em bancas com colegas. Como apontado na introdução desta pesquisa, foi possível identificar algumas limitações em arguições que se restringiam aos polos do gráfico composto por eixos de detalhamento (geral/específico) e qualificação (crítica/elogio), como apresentado na Imagem 1, na sessão anterior. Mas essa observação permitiu também observar arguições bastante inovadoras, que adotavam modelos bastante sistematizados e didáticos, organizando as falas por blocos temáticos (alinhados aos capítulos, por exemplo) ou em tópicos que incluem correções pontuais ou questões mais amplas², formatos que inspiraram aprimoramentos em versões anteriores do modelo apresentado na próxima sessão. A participação em bancas de avaliação também permitiu aplicar o modelo aqui discutido em dezenas de arguições, colhendo elogios de colegas e dos alunos, que incentivaram a continuidade dessa proposta. Da mesma forma, a experiência acumulada nessas bancas permitiu correções e aprimoramentos contínuos neste modelo durante mais de uma centena de bancas, durante uma década de docência, até atingir o modelo atual, que tem mantido elementos e organização discutidos a seguir com um elevado grau de estabilidade – o que sugere a validade de sua exposição neste artigo, mas evidentemente não impede novos aprimoramentos futuros.

3. DESENVOLVIMENTO

Considerando os métodos expostos anteriormente, esta proposta parte dos eixos identificados na introdução deste trabalho. Como destacado, algumas arguições se concentravam nos polos dos eixos de detalhamento (geral/específico) e qualificação (crítica/elogio), como apresentado na Imagem 1. Entretanto, não há nada de errado

² Entre essas arguições bastante didáticas e sistematizadas, gostaria de destacar as arguições de Eliza Bacheга Casadei (ESPM) e Else Lemos Inácio Pereira (Abrapcorp): suas fichas de arguição foram uma inspiração evidente para a proposta aqui construída, e agradeço às docentes pela oportunidade de ter presenciado suas exposições orais em bancas, que não só aprimoraram os trabalhos de meus orientandos como também inspiraram a proposta aqui apresentada.

com a inclusão de comandos que avaliem os trabalhos e interpelem os alunos a partir dos quadrantes nesses eixos: pelo contrário, é possível produzir uma arguição equilibrada justamente ao fazer apontamentos que envolvam tanto questões gerais quanto pontos específicos, assim como elogios e críticas. A arguição será equilibrada e criteriosa justamente por demonstrar que a avaliação não foi nem excessivamente condescendente nem demasiadamente ríspida, assim como não agiu de forma míope, sem ver o panorama geral, e tampouco foi genérica, sem detalhamento.

A Imagem 2 apresenta quatro apontamentos nos quadrantes entre os eixos de detalhamento (eixo horizontal geral/específico) e qualificação (eixo vertical positivo/negativo): *agradecimentos*, forma positiva de identificar a oportunidade geral do avaliador em participar na banca, assim como um gesto de gratidão caso o trabalho avaliado cite as produções do avaliador; *elogios*, reconhecendo contribuições positivas específicas do trabalho avaliado; *alterações*, indicando correções pontuais que são necessárias para melhorar o trabalho; e *críticas*, apontamentos gerais sobre limitações do trabalho que precisam ser consideradas para seu aprimoramento (Imagem 2).

Imagem 2: Dispersão de gêneros entre os eixos positivo/negativo e geral/específico



Fonte: instrumento produzido para a presente pesquisa.

Também foi possível identificar dois outros formatos que podem oscilar entre esses eixos com maior neutralidade (não sendo necessariamente nem positivos nem negativos, ainda que predominantemente específicos ou gerais), e que se diferenciam de forma bastante evidente dos elementos identificados nesses quadrantes (Imagem 2). *Sugestões* podem trazer complementos específicos para pesquisas futuras, indicações de leituras ou ideias para novos trabalhos, mas não demandam correções obrigatórias, como as “alterações”, identificadas anteriormente. *Perguntas* também abrem questionamentos gerais e demandam uma resposta, defesa ou explicação, como no caso das “críticas”, identificadas anteriormente, mas não são necessariamente negativas, e podem inclusive abrir espaço para os alunos tratarem de questões mais gerais ou detalhar melhor pontos positivos de suas obras.

Dessa forma, uma arguição equilibrada pode incluir apontamentos em cada um desses seis formatos. Mas ainda é necessário considerar a questão da prioridade: por onde começar, como continuar, e como encerrar a arguição? Como organizar internamente os pontos, dentro de cada formato? Em primeiro lugar, é importante considerar a organização estrutural dos formatos, para em seguida discutir a organização prioritária interna de cada um.

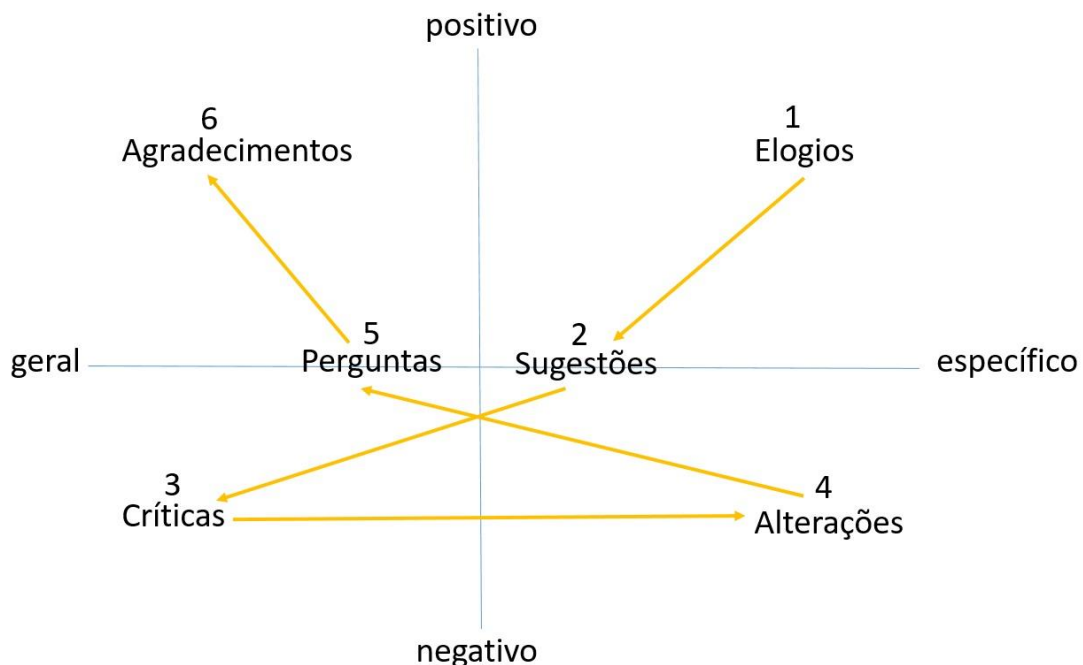
A cordialidade própria do ambiente acadêmico sugere que é prudente iniciar e concluir uma fala com polidez, e para isso procuramos abrir e fechar a arguição com elementos próprios dos quadrantes positivos³. Se o que se procura é uma arguição equilibrada, esse critério também auxilia a concatenação dos formatos, permitindo que um apontamento negativo seja intercalado com um apontamento positivo, também mesclando pontos específico e gerais. No mesmo sentido, elementos neutros podem intermediar e amenizar transições mais problemáticas, envolvendo os momentos de maior tensão na banca; ou seja, os elementos negativos, como as críticas e alterações,

³ Ao avaliar redações de alunos de escola pública em cursinho comunitário, os educadores do Projeto Redigir, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sempre buscavam iniciar seus comentários sobre os textos dos alunos com elogios sobre pontos positivos, seguidos de críticas e correções, concluindo com o incentivo para que o aluno continue aprimorando suas redações. Essa estratégia, apelidada de “sanduíche”, suavizava as críticas no centro da correção com elogios e incentivos, procurando construir uma relação menos traumática dos alunos com o processo avaliativo. Agradeço mais essa lição aprendida da equipe do Redigir durante os anos em que contribuí com o projeto.

podem ser acompanhados por sugestões e perguntas, pois apresentam similaridades e também podem suavizar esses pontos mais negativos.

Assim, seguindo os critérios de iniciar e concluir com elementos positivos, intercalando negativos e positivos e gerais e específicos, usando elementos neutros para suavizar e diferenciar os formatos mais negativos aos quais se conectam, uma possibilidade de ordenação é apresentada na Imagem 3. Vale destacar que outras organizações seriam possíveis – começando pelos agradecimentos, como é mais comum, e deixando elogios para o final, por exemplo – mas essa apresenta uma vantagem didática: ao concentrar na metade e no final as questões que demandam resposta dos alunos, como críticas, alterações e perguntas, é possível que esses pontos estejam mais frescos na memória do aluno, ponto importante em arguições mais longas, como na pós-graduação, ou caso o aluno não tenha se organizado para realizar anotações durante a fala do arguidor.

Imagem 3: Roteiro ordenado para organização de pontos em arguição



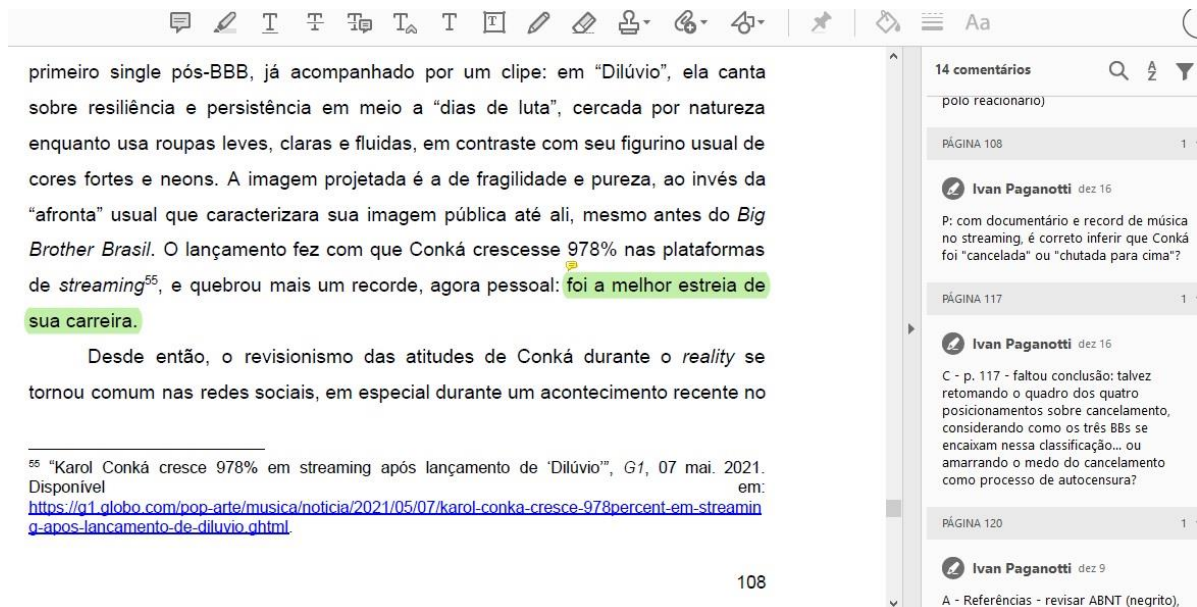
Fonte: instrumento produzido para a presente pesquisa.

A ordenação sugerida na Imagem 3 também apresenta um benefício mnemônico e cômico: a sequência Elogios-Sugestões-Críticas-Alterações-Perguntas-Agradecimentos gera um acrônimo de fácil memorização – ESCAPA – que permite um momento de descontração, ao ser apresentado durante a banca. Como discutido na metodologia, hooks (2017) sugere que modelos alternativos e calcados na experiência podem demandar uma apresentação e explicação prévia: antes mesmo de começar os apontamentos, é importante apresentar como será composta a fala, indicando em poucos segundos a estrutura da arguição e os seis tipos de comentários que serão feitos – e o que se espera do aluno, em cada parte. Nesse momento inicial, ao apresentar a sigla “ESCAPA”, é possível diminuir a tensão própria do processo avaliativo, sugerindo de forma jocosa que a arguição avaliará se o aluno “escapa” da banca ao final da avaliação, conseguindo sua desejada aprovação – um momento que sempre resulta em risadas dos participantes da banca. Vale destacar que esse chiste não indica que a arguição deixará de ser séria: pelo contrário, o rigor dos critérios e da organização comprovam a seriedade do processo e da dedicação do avaliador, mas a seriedade do conteúdo da avaliação pode ser aliviada com momentos de descontração como esse, diminuindo a tensão desse processo.

Assim como o modelo da pirâmide invertida facilita a *produção* e a *recepção* de textos jornalísticos ao identificar elementos narrativos relevantes e organizar informações por ordem de importância, o modelo aqui proposto também sistematiza a *preparação* prévia dos apontamentos, elaborados pelo arguidor ao ler o trabalho antes da banca, e a *apresentação* de forma mais didática os pontos principais para o aluno, durante e depois da banca.

Durante a leitura do trabalho e preparação dos pontos antes da banca, o modelo facilita o processo de avaliação pois permite que o avaliador indique, nos comentários, a qual classe pertencem (elogio, sugestão, crítica, alteração, pergunta ou agradecimento) enquanto faz a leitura. Isso pode ser feito diretamente no trabalho avaliado, com anotações diretamente na cópia impressa ou inserindo comentários no pdf (Imagem 4).

Imagem 4: TCC em pdf com comentários categorizados por iniciais e cores de destaque



Fonte: instrumento produzido para a presente pesquisa.

Ao inserir os comentários no pdf, é possível incluir etiquetas que facilitem a navegação e sistematização. No exemplo acima (Imagem 4), cada comentário inclui uma inicial: E para elogios, S para sugestões, C para Críticas, A para alterações e P para perguntas – os agradecimentos são incluídos somente na página de capa, com as letras AG, evitando a confusão com alterações. Também é possível, no pdf, usar diferentes cores para grifar cada categoria, o que permite filtrar, usando a ferramenta no topo dos comentários (o “funil”, ao lado das letras “AZ”, no topo do meu à direita), os comentários de cada categoria por suas cores. Sistema semelhante (iniciais ou cores de canetas ou post-its) pode ser usado com anotações em cópias impressas.

Também é possível – e mais recomendável – fazer os apontamentos em ficha própria, permitindo visualização mais clara do todo em um só documento sintético (Imagem 5). Esses apontamentos podem sistematizar os registros feitos anteriormente em cópia impressa/pdf, ou, para agilizar o processo de leitura, podem ser preenchidos diretamente na ficha modelo, que inclui informações de identificação da banca (instituição, modalidade do trabalho, local, data, hora, título do trabalho, nome do candidato, orientador, avaliador, membros da banca), e a estrutura da arguição, com

cada um dos seis tipos de comentários – elogios, sugestões, críticas, alterações, perguntas e agradecimentos (Imagem 5).

Imagem 5: Trecho de ficha de arguição com comentários aglutinados nas categorias Elogios, Sugestões, Críticas, Alterações, Perguntas e Agradecimentos (ESCAPA)

Arguição: Elogios, Sugestões, Críticas, Alterações, Perguntas e Agradecimentos (E.S.C.A.P.A.)

1. Elogios: pontos importantes do trabalho que merecem ser destacados (2)

- Excelente tema, relevante e emergente. Texto claro e envolvente. Conceitos importantes, em paralelos originais, como semiformação de Adorno e mesinformação de Wardle (p. 113, anexo).

2. Sugestões: possibilidades/indicações futuras, podem ser discutidas com orientador (2)

p. 41 – delimitar melhor a questão/problema: “Qual o impacto da infodemia / desordem informacional no jornalismo tendo o cenário da pandemia de Covid-19 (a partir de março de 2020) como recorte histórico e delimitação da análise?” – análise de impacto é complexa, demanda avaliar recepção e mudanças sistêmicas de longo prazo/alcance. Bom foco na questão secundária “infodemia seria uma evolução da disfunção narcotizante, conceituada por Lazarsfeld e Merton?” – mas problema é volume/velocidade da informação ou critérios para seleção/difusão?

- conceituar desinformação/infodemia. Para visão crítica (menos funcionalista/controladora):

HARPER, T.; TOMKINSON, S.; ATTWELL, K. Communication Is Not a Virus: COVID-19 Vaccine - Critical Activity on Facebook and Implications for the ‘Infodemic’ Concept. *Journal of Health Communication*, v. 27, n. 8, p. 563-573, 2022. <https://doi.org/10.1080/10810730.2022.2136307>

JOHNSON, C.A. A dieta da informação: uma defesa do consumo consciente. SP: Novatec, 2019.

3. Críticas: pontos para defesa / poderiam ser melhorados - não inviabilizam pesquisa (3)

p. 47-51 - Capítulo pré-redigido muito sintético: necessário fundamentar, argumentar, com dados
p. 43 - Metodologia (e objeto) não está clara: só bibliográfica? Quais os parâmetros de seleção? Será feito um processo de revisão sistemática de literatura (RSL)?

- Cuidado com coloquialismos como “Mentira sempre existiu. Boato também” (p. 65)

4. Alterações: correções pontuais, que podem ser feitas para revisão/publicação (2)

- Lattes: incluir Alaic (p. 37)

p. 52 e seguintes - Revisar ABNT nas referências e citações.

5. Perguntas: elementos ausentes ou questões sobre escolhas, para debate na banca (2)

- Por que não incorporar as produções das disciplinas (anexos) como parte da quali/dissertação? Descartou a análise de fontes do Aos Fatos (p. 61, anexo), sobre tratamentos falsos, a análise de enquadramento sobre cobertura da CPI da Covid (p. 100, anexo), e conceito de semiformação?

- Qual a metodologia que será adotada na dissertação? Qual o objeto?

6. Agradecimentos: Agradeço pela oportunidade de participar da banca. Fico honrado em dividir

Fonte: instrumento produzido para a presente pesquisa.

O formato da ficha separada (Imagem 5) tem vantagens consideráveis em comparação com o pdf ou com anotações em cópia impressa. Ao organizar todos os

comentários em uma folha (ou em algumas páginas, caso seja uma arguição mais longa), é possível visualizar melhor toda a estrutura da arguição, identificando também os pontos mais importantes. Em cada uma das seis categorias, é possível ordenar os comentários do mais importante para o menos relevante, o que permite organizar a fala em ordem de prioridade e expandir ou suprimir maiores detalhamentos, se necessário: caso o tempo seja reduzido com atraso ou outra intercorrência, é possível priorizar elementos relevantes, como críticas e perguntas, que demandam interação, cortando alguns pontos menos relevantes das outras categorias, que não precisem ser expostos oralmente, sendo possível somente entregá-las para orientador e aluno, para consideração posterior.

A ficha, assim, funciona como um guia: após mostrar um panorama de sua fala, o arguidor passa então a cada uma das categorias, em ordem. É possível também dividir o tempo alocado na arguição por cada bloco: uma arguição de 30 minutos, comum na pós-graduação, permite cinco minutos para cada categoria das seis classes de apontamento, podendo dedicar mais tempo em questões complexas, como críticas, e menos em pontos mais simples, como agradecimentos; caso o tempo seja menor, é só dividir o tempo da fala por seis para conseguir uma ideia de quanto se poderá detalhar cada categoria de apontamentos.

Na banca, ao iniciar cada grupo de apontamentos, é importante explicar do que tratam, e o que se espera dos alunos: *elogios* trazem contribuições que merecem ser destacadas, mas não precisam ser respondidas na banca (o que economiza tempo na resposta e evita que os alunos só discutam os pontos positivos, ignorando questões mais complexas ou críticas), assim como *sugestões* indicam possibilidades e indicações futuras, que podem ser discutidas depois com o orientador, mas tampouco precisam ser respondidas no momento da banca em si; já as *críticas* (fragilidades ou limitações que demandam defesa ou podem ser melhorados, mas não inviabilizam o trabalho apresentado), *alterações* (correções pontuais que podem ser feitas depois, na possibilidade de o trabalho ser refeito ou posteriormente publicado) e *perguntas* (questões sobre escolhas ou ausências do trabalho, para debate) demandam respostas do aluno. Com essa explicação antes de cada agrupamento, o aluno compreende de forma mais didática o que é esperado dele, e quais pontos merecem ser registrados e

podem demandar resposta imediata na banca ou posterior, no aprimoramento do trabalho.

A ficha impressa também permite entregar, no dia da banca, uma cópia (impressa ou por e-mail) para o aluno avaliado e para o orientador ou outros membros da banca, o que permite que todos acompanhem a arguição. Essa vantagem foi particularmente importante durante as bancas online ou híbridas, desde o período de isolamento físico pandêmico, quando a oscilação na conexão e outros problemas técnicos poderia dificultar a compreensão da fala em sua totalidade: acompanhando a ficha, seria possível entender o argumento, mesmo que dificuldades de captação de som ou conexão cortassem alguns trechos da fala do arguidor. Além disso, caso o aluno não anote a fala do avaliador, ele pode recorrer rapidamente à ficha para identificar questões e críticas que demandam sua resposta.

Após a banca, a ficha impressa continua a apresentar benefícios, pois o aluno e seu orientador podem recorrer a seu registro para correções posteriores, caso isso seja possível, ou para a continuidade da pesquisa, caso de qualificações de pós-graduação. Nas qualificações, esse instrumento é também vantajoso para o próprio avaliador, quando retornar para a defesa final, podendo recorrer a esse registro anterior para identificar pontos pendentes e a evolução do trabalho a partir das recomendações dadas antes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sistematizar os pontos mais importantes em uma escala multidimensional (por grau de importância e com distinção nas demandas esperadas nas respostas do aluno em cada ponto), a proposta de modelo de arguição apresentada nesta pesquisa possui também uma vantagem evidente devido ao seu formato de registro escrito. Ao contrário dos registros em áudio – quando as bancas são gravadas – a folha pode ser entregue durante o próprio processo de arguição para o estudante, orientador ou outros participantes da banca, o que permite uma visualização mais clara dos pontos que devem ser respondidos na própria banca (as críticas e perguntas), e quais podem ser retomados posteriormente, em novas orientações, após o término do processo

(como as alterações e sugestões). Além disso, ela pode ser enviada por e-mail durante ou após a banca, para ser arquivada digitalmente; bons resultados têm sido obtidos pelo envio durante a banca, logo no início da fala do arguidor, o que permite que o orientador, o aluno ou outros participantes da banca possam seguir o raciocínio com o material de apoio – o que também ajuda a divulgar o modelo ora proposto para que outros avaliadores adotem ou adaptem futuramente. É importante destacar, entretanto, que o envio deste material de arguição não deve ser feito antes do início da banca, respeitando o princípio de que este processo também deve oferecer uma oportunidade para avaliar a capacidade de defesa de seu trabalho, em tempo real, por parte do candidato – evitando, por exemplo, casos em que o candidato se prepare antecipadamente para as questões propostas, ou ainda pior, que obtenha auxílio de terceiros para a preparação prévia de suas respostas. A banca, afinal, é uma forma de avaliação oral, e deve manter alguns dos princípios de simultaneidade desse formato.

A proposta também apresentou vantagem considerável no período pandêmico, que se sustenta atualmente no caso de bancas híbridas: caso exista dificuldade de conexão ou problemas no acompanhamento do áudio, devido a problemas técnicos com a conectividade ou captura de som, a arguição pode ser auxiliada pelo acompanhamento do documento já preenchido antes, guiando os participantes nos pontos que o arguidor pretende apresentar.

Outra vantagem evidente desta proposta envolve a possibilidade de arquivamento e retomada posterior por parte dos próprios avaliadores. Essa possibilidade é particularmente benéfica em avaliações da pós-graduação *stricto sensu*, pois permite que um avaliador que tenha participado da banca de qualificação de um mestrado ou doutorado possa, meses ou até mesmo anos depois, retomar os pontos indicados em sua avaliação prévia, considerando de forma mais rápida os avanços do trabalho – e de que forma os pontos indicados anteriormente foram ou não incorporados na versão final da dissertação ou tese. Evidentemente, isso não significa que todos os pontos indicados na qualificação devam necessariamente ter sido incorporados na versão final do trabalho: mas permitem um processo de meta-avaliação, do próprio avaliador, que pode considerar quais dos seus apontamentos foram considerados mais relevantes e quais não foram incorporados, refletindo sobre

quais de suas contribuições podem ter sido mais eficazes para a evolução do trabalho. Afina, essa é a maior vantagem do modelo “ESCAPA” aqui proposto: permitir um aprimoramento contínuo, por meio de uma reflexão (tanto isolada, do próprio avaliador em relação ao seu trabalho, mas também coletiva, recebendo críticas ou sugestões de colegas, ao ter contato com os comentários da arguição e com o modelo aqui proposto) e intervenção sobre a prática educacional, desse processo de avaliação tão importante, na banca de defesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261-306.

BJR – BRAZILIAN JOURNALISM RESEARCH. Processo de Avaliação pelos Pares: Pareceres Abertos. **Brazilian Journalism Research**, 2020. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/processoavaliacao>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curricularesrecursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CANAVILHAS, João. Jornalismo na Web: Da Pirâmide Invertida à Pirâmide Deitada. **Revista Aprender**, p. 58-65, 2012. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/113/100>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 13^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOVAIS, Rui Alexandre. Pareceres da edição. **Brazilian Journalism Research**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/1317>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PACKER, Abel L; SANTOS, Solange. Ciência aberta e o novo modus operandi de comunicar pesquisa – Parte II. **SciELO em Perspectiva**, 1 ago. 2019. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2019/08/01/ciencia-aberta-e-o-novo-modus-operandi-de-comunicar-pesquisa-parte-ii/#.ZB40q3bMLIU>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PENA, Felipe. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2021.

PEREIRA JÚNIOR, Luiz Costa. **Guia para a edição jornalística**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RECH, Gisele. **Redação jornalística**: apontamentos para a produção de conteúdo. Curitiba: Intersaberes, 2018.

RELATÓRIO COMISSÃO DE ESPECIALISTAS. Instituída pelo Ministério da Educação. Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa; JOFFE, Mayara Jordana Sousa Santana. Formação de jornalistas e ensino universitário: perspectivas de docentes de Jornalismo sobre a implantação das novas DCNs. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, v. 8, n. 22, p. 5-33, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/108>. Acesso em: 24 mar. 2023.