

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA RODRIGUES PEZZO

**OLHARES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO SOBRE AS
MÍDIAS, SUA INSERÇÃO NO ENSINO E A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS**

SÃO CARLOS

JUNHO DE 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA RODRIGUES PEZZO

**OLHARES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO SOBRE AS
MÍDIAS, SUA INSERÇÃO NO ENSINO E A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS**

**Trabalho apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Educação e Ciências Humanas
da Universidade Federal de São
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação,
sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alice Helena Campos Pierson**

SÃO CARLOS

JUNHO DE 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P522o Pezzo, Mariana Rodrigues
Olhares de professores de ciências em formação
sobre as mídias, sua inserção no ensino e a educação
para as mídias São Carlos / Mariana Rodrigues Pezzo.
-- São Carlos : UFSCar, 2016.
202 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Educação para as mídias. 2. Ensino de ciências.
3. Formação de professores. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

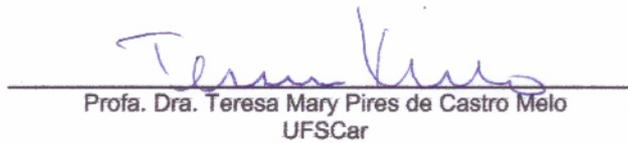
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Rodrigues Pezzo, realizada em 28/04/2016:



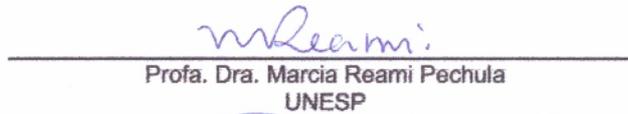
Prof. Dra. Alice Helena Campos Pierson
UFSCar



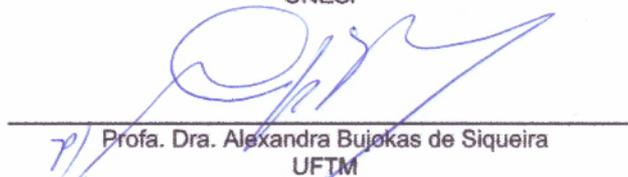
Prof. Dra. Maria Carla Corrochano
UFSCar



Prof. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo
UFSCar



Prof. Dra. Marcia Reami Pechula
UNESP



Prof. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira
UFTM

Aos meus pais, Salete e Cyro, e à minha irmã Catarina, com quem tanto aprendi até chegar até aqui.

Ao Tércio, companheiro na escrita de cada uma das páginas deste trabalho, e no tanto mais que vivemos enquanto eu me formava para poder escrevê-las.

Às minhas amadas crianças, Ulisses, Raul, Manu e Léo, que conferiram novo sentido ao meu pensamento sobre Educação.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Alice Helena Campos Pierson, minha orientadora no mestrado e no doutorado, que sem que eu percebesse ao longo do processo, foi construindo para mim o espaço que eu tanto buscava nessa interface entre Comunicação e Educação que é, hoje, minha referência na minha prática profissional e nesta trajetória acadêmica que começo a construir.

À Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira, cujo trabalho foi o ponto de partida na construção de meu referencial teórico e com quem tive o privilégio de contar em minhas bancas de qualificação e defesa desta tese, momentos de extrema generosidade no compartilhamento de suas reflexões e inquietações no campo da mídia-educação.

À Prof.^a Dr.^a Vânia Gomes Zuin, por suas contribuições no momento da minha qualificação.

Às Professoras Doutoras Maria Carla Corrochano, Teresa Mary Pires de Castro Melo, Márcia Reami Pechula – e, mais uma vez, Alice Helena Campos Pierson e Alexandra Bujokas de Siqueira –, que tornaram o momento da defesa desta tese sobretudo uma oportunidade de intenso e prazeroso aprendizado.

Aos meus colegas e professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, bem como aos meus amigos, colegas de trabalho e gestores da Universidade Federal de São Carlos, instituição responsável por tanto do que sou, à qual espero poder retribuir o tanto que aqui recebi.

À minha querida amiga e “mãe postiça” Nancy Vinagre Fonseca de Almeida, referência primeira nesta trajetória na UFSCar e apoiadora incansável de meus esforços no mestrado e no doutorado.

À minha família – Mãe, Pai, Catarina, Ulisses, Raul, Manu, Léo, Tereza, Márcio e Juliana – por compartilharem comigo as dificuldades e delícias dos últimos quatro anos.

E ao Tércio, meu amor, por ter sido um interlocutor tão perenemente presente e desafiador na construção do meu pensamento sobre educação para as mídias e sua relação com o modo como olho para o mundo e busco transformá-lo.

RESUMO

Na sociedade contemporânea, permeada pela cultura da mídia, a escola interage permanentemente com as produções midiáticas e as tecnologias de informação e comunicação. Em relação especificamente ao ensino das ciências, professores e estudantes estão em contato com conteúdos e, assim, com representações da Ciência e da Tecnologia presentes nessas produções, seja em sua vida cotidiana fora da escola, seja pela sua inserção intencional na prática pedagógica. No entanto, ainda inexistem, no Brasil, políticas consolidadas de tratamento da mídia pelos sistemas de ensino em seus diferentes níveis. Dentre outros elementos que dificultam essa consolidação, a ausência de programas de educação para as mídias na formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura em ciências, é identificada como um dos principais obstáculos. Assim, a pesquisa relatada neste trabalho busca contribuir para a transformação desse cenário, por meio da compreensão de como professores em formação em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química relacionam-se com a mídia e quais são suas expectativas em relação à inserção das produções midiáticas no ambiente escolar. Para tanto, analisou produções textuais desses estudantes concretizadas em disciplina sobre a utilização de materiais de divulgação científica no ensino das ciências, à luz de um referencial que, com aportes da Teoria Crítica e dos Estudos Culturais, defende a relevância do olhar para a produção midiática como um processo social e, assim, de análises articuladas da indústria de mídia, dos textos midiáticos e das audiências e processos de recepção, bem como da formação para o uso das mídias como ferramentas de autoexpressão, criatividade e resistência. Tratou-se, assim, de pesquisa qualitativa caracterizada como análise documental realizada a partir do referencial metodológico da análise textual discursiva. Os resultados obtidos indicam alguns aspectos merecedores de atenção especial na estruturação de políticas e programas de educação para as mídias na formação de professores, dentre eles a permanência de perspectivas de educação para as mídias como proteção e não como preparação para o acesso e uso autônomo, crítico e criativo das mídias; a compreensão da mídia como um processo social desvinculado de outros processos de reprodução e transformação social; e a necessidade de reflexões futuras e avanços na concretização de articulações entre os usos das mídias no ensino das ciências como fontes de conteúdo, ferramenta pedagógica e objeto de estudo em suas dimensões analítica e criativa.

Palavras-chave: Educação para as mídias. Ensino de ciências. Formação de professores.

ABSTRACT

In contemporary society, pervaded by media culture, the school permanently interacts with the media and information and communications technologies. In specific regard to science education, teachers and students are in contact with science information and thus representations of science and technology present in the media, either in their everyday lives outside of school, either by intentional inclusion in pedagogical practice. However, consolidated policies for media treatment by educational systems at different levels do not exist in Brazil yet. Among other elements that hinder this consolidation, lack of media education programs in teacher training, especially in undergraduate courses in science, is identified as a major obstacle. Thus, the research reported in this paper seeks to contribute to the transformation of this scenario, through the understanding of how students pursuing a licentiate degree in Biology, Physics and Chemistry relate to the media and what their expectations for the insertion of media productions at school are. In order to achieve this objective, we analyzed textual productions developed by these students within a course about the the use of science diffusion media productions in science education, in the light of a media education framework that, with contributions of Critical Theory and Cultural Studies, supports the relevance of considering media production as a social process and thus reflections and simultaneous and articulated analysis of the media industry, the media texts and the audiences and reception processes, as well as training for the use of media as self-expression tools, creativity and resistance. The investigation process was a qualitative one, characterized as a documentary analysis carried out based on the methodological framework of discursive textual analysis. The results indicate some aspects worthy of special attention in structuring media education policies and programs in teacher training, including the permanence of prospects of media education as protection and not as a preparation for autonomous, critical and creative access and use of media; the understanding of media as a social process detached from other processes of reproduction and transformation within our societies; and the need for further reflection and advances in achieving articulation between the uses of media in science education as sources of content, pedagogical tool and object of study in its analytical and creative dimensions.

Keywords: Media education. Science Education. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos relacionados aos quatro conceitos-chave de Buckingham para a educação para as mídias	59
Quadro 2 – <i>Corpus</i> da primeira etapa de análise – Sínteses produzidas pelos 23 estudantes que concluíram a disciplina.....	73
Quadro 3 – <i>Corpus</i> da segunda etapa de análise – Distribuição dos estudantes nos grupos que produziram os relatórios de análise crítica de notícias e proposição de atividades didáticas para o ensino das ciências	75
Quadro 4 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise dos olhares sobre o polo da produção da mídia.....	80
Quadro 5 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise dos olhares sobre os textos midiáticos	81
Quadro 6 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise dos olhares sobre as audiências como vulneráveis e passivas e/ou críticas e ativas.....	82
Quadro 7 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise dos olhares sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências, os usos das mídias e as audiências como públicos-alvo	83
Quadro 8 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como fontes de informação.....	85
Quadro 9 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como ferramentas pedagógicas.....	86
Quadro 10 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como objetos de estudo em sua dimensão criativa	87
Quadro 11 – Categorias iniciais e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como objetos de estudo em sua dimensão analítica.....	88
Quadro 12 – Olhar sobre as mídias – Classificação quanto à presença ou à ausência da abordagem nas sínteses e às sínteses em que a abordagem apareceu	93
Quadro 13 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens das instituições midiáticas e de suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional.....	97
Quadro 14 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens da produção consciente dos textos midiáticos	100
Quadro 15 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens das tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas	101

Quadro 16 – Olhar sobre os textos midiáticos nas sínteses – Resumo das abordagens sobre as linguagens e os processos de representação presentes nos textos midiáticos	106
Quadro 17 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre as audiências como vulneráveis e passivas e/ou críticas e ativas	113
Quadro 18 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre papel das diferenças sociais no comportamento das audiências.....	115
Quadro 19 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre usos das mídias no cotidiano.....	116
Quadro 20 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens das audiências como públicos-alvo	117
Quadro 21 – Olhar sobre a inserção das mídias no ambiente escolar e a educação para as mídias – Classificação quanto à presença ou à ausência da abordagem nas sínteses e às sínteses em que a abordagem apareceu.....	119
Quadro 22 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens das produções midiáticas como fontes de informação.....	120
Quadro 23 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens das mídias como ferramentas pedagógicas	123
Quadro 24 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens sobre a dimensão criativa da educação para as mídias	126
Quadro 25 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens sobre a dimensão analítica da educação para as mídias.....	134
Quadro 26 – Olhar sobre o polo da produção da mídia – Resumo das abordagens das instituições midiáticas e de suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional nos exercícios de análise crítica de mídia	152
Quadro 27 – Olhar sobre o polo da produção da mídia – Resumo das abordagens da produção consciente dos textos midiáticos nos exercícios de análise crítica de mídia.....	152
Quadro 28 – Olhar sobre os textos midiáticos – Resumo das abordagens sobre as linguagens e os processos de representação presentes nos textos midiáticos nos exercícios de análise crítica de mídia.....	168
Quadro 29 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas – Resumo das abordagens nos exercícios de análise crítica de mídia.....	173

Quadro 30 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens das produções midiáticas como fontes de informação nas propostas de atividades didáticas177

Quadro 31 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens das mídias como ferramentas pedagógicas nas propostas de atividades didáticas177

Quadro 32 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens sobre a dimensão criativa da educação para as mídias nas propostas de atividades didáticas178

Quadro 33 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens sobre a dimensão analítica da educação para as mídias nas propostas de atividades didáticas179

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 Educação para as mídias: por que, para que e como fazer?	23
<i>1.1 Centralidade da mídia e das tecnologias de informação e comunicação nas sociedades atuais e a relevância da educação para as mídias</i>	24
<i>1.2 O desenvolvimento do campo: marcos históricos e primeiros vislumbres das implicações</i>	30
1.2.1 Estudos culturais e a influência da Unesco na promoção de iniciativas de educação para as mídias.....	33
1.2.2 Educação para as mídias na América Latina e no Brasil.....	36
1.2.2.1 Educação para as mídias no Brasil e a formação dos professores	42
<i>1.3 Diferentes focos para o olhar sobre a mídia e a educação para as mídias – as abordagens de Buckingham e de Kellner</i>	48
1.3.1 Douglas Kellner e sua proposta de estudos da cultura da mídia.....	51
1.3.2 David Buckingham e sua pedagogia das mídias.....	56
<i>1.4 Educação para as mídias e a educação em ciências</i>	61
2 Sujeitos, campo e corpus de pesquisa e referencial metodológico	67
<i>2.1 O campo – Disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências”</i>	67
<i>2.2 Os sujeitos e o corpus da pesquisa</i>	72
<i>2.3 A análise – Categorias a priori e categorias emergentes construídas a partir do referencial da análise textual discursiva</i>	75
2.3.1 Categorias de análise do olhar dos sujeitos sobre as mídias.....	79
2.3.2 Categorias de análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias	84
3 “Um oceano de notícias” – Olhares de professores de ciências em formação sobre as mídias e a educação para as mídias nas sínteses produzidas ao longo da disciplina	91
<i>3.1 O olhar sobre as mídias – Produção, Textos e Recepção</i>	92
3.1.1 O olhar sobre a produção da mídia	93
3.1.1.1 Instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional – Motivações e interesses presentes na produção e na prática midiática.....	93

3.1.1.2	Produção consciente dos textos midiáticos: uma questão de autoria.....	98
3.1.1.3	Tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas	100
3.1.2	O olhar sobre os textos midiáticos	102
3.1.3	O olhar para as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas	108
3.1.3.1	Audiências vulneráveis e passivas ou críticas e ativas?.....	108
3.1.3.2	Diferenças sociais e comportamentos das audiências	114
3.1.3.3	Usos das produções midiáticas pelas audiências	115
3.1.3.4	Audiências como públicos-alvo	116
3.2	<i>Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias</i>	118
3.2.1	Produções midiáticas como fontes de informações a serem consideradas no ambiente escolar	119
3.2.2	Inserção das mídias no ambiente escolar como ferramentas pedagógicas	121
3.2.3	Inserção das mídias no ambiente escolar como objeto de estudo.....	123
4	Leitura crítica e educação para as mídias na prática: análise dos exercícios de análise de mídia e das propostas de atividades didáticas	137
4.1.	<i>Descrição geral dos relatórios produzidos pelos grupos</i>	137
4.2	<i>O olhar sobre as mídias nos exercícios de análise crítica – Produção, Textos e Recepção</i>	144
4.2.1	O olhar sobre a produção da mídia	144
4.2.2	O olhar sobre os textos midiáticos.....	153
4.2.3	O olhar para as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas	169
4.3	<i>Inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias</i>	173
5	Convergências: mídia, educação para as mídias e ensino das ciências	181
5.1	<i>Uma mídia poderosa e perigosa, mas dissociada dos sistemas vigentes de dominação e reprodução de poderes hegemônicos</i>	182
5.2	<i>Tecnologias e linguagens neutras?</i>	187
5.3	<i>Um mundo que se parece com o real, mas é falho justamente por não ser o real</i>	189
5.4	<i>Educação para as mídias como “remediação” de uma mídia poderosa, com efeitos deletérios, mas dissociada dos sistemas vigentes de dominação</i>	191
5.5	<i>Mídia e ensino das ciências</i>	194
6	Referências bibliográficas	199

APRESENTAÇÃO

*O espetáculo não é um conjunto de imagens,
mas uma relação social entre pessoas,
mediatizada por imagens. (Guy Debord¹)*

A sociedade contemporânea, permeada pela cultura da mídia – ou, como afirma Guy Debord, que é o próprio espetáculo –, insere a escola e os diferentes integrantes da comunidade escolar em relações cotidianas com a mídia e as tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja pelas interações que cada um desses integrantes – alunos, professores, gestores, pais – estabelece ao longo da vida com as produções midiáticas e as TICs, seja pela sua inserção intencional em diferentes momentos da vida escolar. No entanto, apesar dessa configuração, ainda não existem, no Brasil – e também em muitos outros países –, estratégias e políticas consolidadas de abordagem da mídia e de suas tecnologias em suas interfaces com processos de ensino-aprendizagem e o ambiente escolar.

Nesse contexto, a investigação relatada neste trabalho – que busca justamente somar-se às contribuições para a consolidação de tais estratégias e políticas – insere-se em uma trajetória acadêmica que, iniciada no curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, aproxima-se da área da Educação – e, especificamente, da Educação em Ciências e Matemática – no momento da realização do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, quando nos debruçamos sobre indagações relacionadas às interfaces entre os campos – de prática e de pesquisa – da Comunicação Social e da Educação e, mais especificamente, da divulgação científica por meio de produções jornalísticas sobre Ciência e Tecnologia e do ensino das ciências. Naquele momento, nossa pesquisa configurou uma análise crítica da produção midiática a partir da perspectiva da Educação, já que investigamos, a partir de um referencial teórico relacionado à proposição de critérios para seleção, pelo professor, de produções midiáticas de divulgação científica a serem utilizadas na sala de aula de ciências, recontextualizações operantes em uma revista mensal direcionada a professores que, a partir da reprodução de reportagens publicadas em revista semanal de atualidades publicada por sua editora, disponibiliza textos complementares voltados à atualização do professor em relação à

¹ DEBORD, 2000, p. 14.

temática abordada na reportagem original, bem como sugestões de atividades didáticas a serem realizadas com o uso dessas reportagens no ambiente escolar (PEZZO, 2012). Ao fim daquela investigação, além de resultados relativos à compreensão dos fins atribuídos pela indústria de mídia ao uso de suas produções no ensino das ciências e da discussão das potencialidades e limitações de tal proposta, restou a indagação acerca das compreensões e expectativas dos próprios professores em relação a essa inserção de produções midiáticas em sua prática pedagógica no ensino das ciências, bem como sobre como tais compreensões e expectativas poderiam influenciar essa prática e, conseqüentemente, as características e resultados da constituição de interfaces entre textos midiáticos sobre Ciência e Tecnologia e o processo de ensino-aprendizagem formal das ciências.

Assim, foram tais indagações – constituídas sobre a convicção de que a abordagem de tais interfaces, além de potencialmente positiva e, também, inevitável, é indispensável a um ensino das ciências comprometido com a problematização das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, com a promoção da cultura científica e com a formação de cidadãos aptos a participarem de processos sociais de debate e tomada de decisão cada vez mais permeados por questões relacionadas ao conhecimento científico e tecnológico – que nos trouxeram à proposição da pesquisa relatada neste trabalho, cuja questão inicial diz respeito justamente a como professores de ciências se relacionam com a mídia e quais são suas compreensões e expectativas no que diz respeito à inserção das produções midiáticas no ambiente escolar e, especificamente, na Educação em Ciências no Ensino Médio. A partir dessa questão, nosso objetivo geral foi caracterizar tais relações, compreensões e expectativas e, a partir de um referencial de educação para as mídias como preparação para o acesso e uso autônomo e crítico das mídias, buscar estabelecer possíveis relações entre elas e a prática profissional desses professores. Com isso, pretendemos também oferecer contribuições a políticas e projetos de educação para as mídias na formação de professores em cursos de licenciatura em ciências e, em última instância, à qualificação da inserção das produções midiáticas no ambiente escolar como um todo e no ensino das ciências em particular.

No Capítulo 1 – “Educação para as mídias: por que, para que e como fazer?” – apresentamos nossos referenciais de educação para as mídias, referenciais estes associados às tradições da Teoria Crítica originada na Escola de Frankfurt e dos Estudos Culturais britânicos. Apresentamos também referenciais teóricos específicos para abordagem da inserção das produções midiáticas no ensino das ciências como fontes de conteúdo, ferramenta pedagógica e objetos de estudo em suas dimensões analítica e criativa, bem como a discussão sobre a relevância da inclusão, na formação de professores, das temáticas da

cultura da mídia e da educação para as mídias. Tais referenciais são, também, situados em relação a uma breve perspectiva histórica das pesquisas e práticas relacionadas à educação para as mídias.

No Capítulo 2 – “Sujeitos, campo e *corpus* de pesquisa e referencial metodológico” – apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa – professores de ciências em formação nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química – e a disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências”, oferecida a esses estudantes e que constituiu nosso campo de pesquisa. Apresentamos também os documentos que constituíram nosso *corpus* para a análise realizada – as produções desses estudantes ao longo da disciplina – e o referencial metodológico da análise textual discursiva que ofereceu as diretrizes para essa análise, bem como as categorias de análise que elaboramos a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e metodológicos adotados e o *corpus* de documentos analisados.

Nos capítulos 3 – “‘Um oceano de notícias’ – Olhares de professores de ciências em formação sobre as mídias e a educação para as mídias” – e 4 – “Leitura crítica e educação para as mídias na prática: análise dos exercícios de análise de mídia e das propostas de atividades didáticas” – relatamos os resultados obtidos a partir da análise das produções individuais e dos trabalhos em grupo realizados ao longo da disciplina, respectivamente, relacionados à compreensão de como os sujeitos da pesquisa olham para a indústria da mídia, os textos midiáticos e as audiências e processos de recepção dessas produções, de um lado, e de quais são suas compreensões e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias. Concluímos, no Capítulo 5 – “Convergências: mídia, educação para as mídias e ensino das ciências” – com a discussão desses resultados, na qual, além de indicarmos algumas implicações para o delineamento de políticas e programas de educação para as mídias na formação de professores de ciências, destacamos possibilidades e necessidades para investigações futuras.

1 Educação para as mídias: por que, para que e como fazer?

[...] é tão errôneo dar as costas à cultura da mídia e ignorá-la quanto abraçá-la de modo acrítico. (Douglas Kellner, 2001)

A diversidade de expressões utilizadas para designar um conjunto de preocupações, estudos e práticas relacionados à formação de pessoas para o uso e a análise críticos dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação – leitura crítica de mídia, educação para as mídias², mídia-educação, *media literacy*, educomunicação, dentre outras – é um indicativo do caráter de um campo ainda em construção que se configura nas inter-relações entre as áreas de Educação e Comunicação. Essa diversidade de denominações reflete também o próprio desenvolvimento histórico do campo, com sua diversidade de justificativas para a relevância da educação para as mídias; de focos estabelecidos para a reflexão e para a prática; e de métodos e ações preconizados.

Assim, para que possamos situar o referencial teórico a partir do qual nos lançamos à pesquisa relatada neste trabalho, neste Capítulo 1 iniciamos por uma breve apresentação das razões para a atribuição de relevância crescente à educação para as mídias, razões que são, em uma seção seguinte do capítulo, associadas ao desenvolvimento histórico do campo no mundo, na América Latina e no Brasil – desenvolvimento este em relação ao qual destacamos as diferentes abordagens da educação para as mídias e suas implicações em diferentes dimensões teóricas e práticas. Em seguida, destaque é dado à reflexão sobre o papel da formação de professores na consolidação da área, um dos focos de nossa pesquisa. Por fim, à luz do resgate histórico feito, explicitamos os referenciais teóricos que adotamos em nossa abordagem da educação para as mídias em uma perspectiva mais geral e, também, no contexto específico da inserção de materiais midiáticos no ensino das ciências, em relação aos quais se colocam as questões que nos guiaram em nosso percurso de investigação.

² Neste trabalho, adotamos preferencialmente a expressão “educação para as mídias”, por considerá-la mais abrangente e condizente com a perspectiva que integra as abordagens dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação como fontes de conteúdo, ferramenta pedagógica e objeto de estudo, perspectiva esta adotada para a pesquisa aqui relatada, como será explicitado. No entanto, mantemos os termos utilizados originalmente pelos autores aqui citados quando essa manutenção é importante para a exposição mais fiel ao pensamento e posições desses autores. Já em relação à utilização de “mídia” ou “mídias”, adotamos o termo no singular para nos referir à instituição midiática de forma mais abrangente e no plural para abarcar os diferentes meios e veículos de comunicação.

1.1 Centralidade da mídia e das tecnologias de informação e comunicação nas sociedades atuais e a relevância da educação para as mídias

Afirmar o lugar central ocupado pela mídia e, particularmente, pelas tecnologias de informação e comunicação na sociedade atual pode parecer óbvio e redundante. Porém, a compreensão plena dessa centralidade, de suas implicações e de sua relação com a relevância crescente da educação para as mídias não pode prescindir da explicitação das diferentes dimensões em que a mídia impacta e, mais do que isso, configura práticas e ideias, modos de vida e identidades, e, no que diz respeito especificamente à educação, das diferentes compreensões das relações possíveis entre a mídia e os sistemas educacionais em todos os níveis.

O argumento mais abrangente para a defesa da importância da educação para as mídias diz respeito justamente à centralidade dos meios de comunicação na vida pública e privada de pessoas de todas as idades e inserções sociais. No entanto, o reconhecimento dessa centralidade diz respeito desde constatações mais empíricas – como, por exemplo, dados relativos ao tempo que crianças e jovens passam em frente à televisão e, mais recentemente, ao computador e dispositivos digitais móveis – até análises de implicações mais profundas, que abarcam a importância da mídia – e das tecnologias de informação e comunicação – em termos econômicos, sociais e culturais. Tais análises partem da afirmação de que as tecnologias e as mídias não são apenas ferramentas a serviço do ser humano, interferindo nos modos das pessoas perceberem o mundo, aprenderem, se expressarem sobre a realidade e transformá-la (BELLONI, 2009; BEVÓRT; BELLONI, 2009). Assim, abarcam também a necessidade da garantias do usufruto pleno dos direitos à liberdade de opinião e expressão e, conseqüentemente, à procura, recepção e transmissão de informações e ideias, compreendidos como direitos humanos fundamentais que justificam e tornam indispensável e urgente a educação para as mídias (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2013b).

Economicamente, é importante – ainda que, mais uma vez, possa parecer óbvio – destacarmos a configuração da mídia enquanto grande indústria que gera lucros, emprego e renda, ou seja, a importância de olharmos para a mídia em termos de suas funções econômicas, incluindo suas relações intrínsecas com outras indústrias (BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2003; SIQUEIRA, 2008). No que diz respeito a essas relações, Belloni (2009) destaca o “caráter *organizado* das sociedades contemporâneas em que tudo, até

mesmo a satisfação dos *instintos* humanos, parece obedecer às regras de produção industrial” (p. 52, *grifos da autora*) e nas quais “tudo deve ser produzido em escala industrial e, por isso, tudo tem que ser planejado, medido, racionalizado” (p. 55).

As sociedades contemporâneas são técnicas e industriais e estas características impregnam todas as esferas da vida social, invadindo o espaço privado, antes domínio do indivíduo e de sua família.

O processo de socialização – a formação das novas gerações – e a transmissão cultural em seu conjunto são também modelados por essas características. A família vai perdendo suas funções e a formação da personalidade do indivíduo (o indivíduo social) passa a ser tarefa de instituições e de especialistas [...]. A escola partilha cada vez mais com a mídia sua responsabilidade na socialização dos jovens e crianças [...]. Aumenta, assim, o controle da sociedade organizada, planejada, “tecnificada”, sobre o indivíduo. O controle social é então exercido sob múltiplas formas e através de instituições várias entre as quais a escola e a mídia são as mais importantes. (BELLONI, 2009, p. 57).

É recorrente também em outros autores a constatação de que a mídia hoje concorre – ou, na visão de alguns, até mesmo substitui – com o papel da família, da religião, da escola e de outras instituições mais antigas enquanto instância de socialização (BUCKINGHAM, 2003). No entanto,

[...] isto não implica que a mídia é toda-poderosa ou que ela necessariamente promove uma visão singular e consistente do mundo. Porém, sugere que as mídias são hoje ubíquas e inevitáveis. As mídias estão incorporadas nas texturas e rotinas da vida cotidiana, e elas fornecem muitos dos ‘recursos simbólicos’ que usamos para conduzir e interpretar nossas relações e para definir nossas identidades. (BUCKINGHAM, 2003, Parte I, Capítulo I, terceira seção, terceiro parágrafo, tradução nossa³).

Ainda sobre a consolidação do papel da mídia enquanto instância de socialização, Belloni afirma também que:

³ BUCKINGHAM, D. Media education: literacy, learning and contemporary culture. Malden, MA: Polity Press, 2003, edição Kindle. Por se tratar de edição da obra no formato de livro eletrônico não paginado – formato ainda não contemplado nas normas para citações em documentos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), optamos, a partir de pesquisa a outros trabalhos acadêmicos e discussões sobre o tema, por esse modo de citação, cujo objetivo é permitir o leitor a localização da citação em seu contexto original.

Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso – difundindo os valores e as normas consideradas comuns a todos em uma sociedade. A escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social. Neste sentido, elas podem ser consideradas como instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e como produtoras de hegemonia. (BELLONI, 2009, p. 33).

Porém, juntamente com essa aproximação em termos de difusão de valores e normas comuns, a autora também destaca o poder da mídia de transformação da própria escola, ao afirmar que “estas outras instâncias socializadoras (escola, família, igrejas) também vão sendo penetradas e influenciadas pelas regras de estilo da mídia e perdem ou têm diminuído seu potencial crítico frente a esta lógica implacável de midiaticização que é igual à mercantilização” (BELLONI, 2009, p. 42).

Também é importante registrar que são as mídias que nos oferecem a maior parte da informação de que dispomos em relação a inúmeras áreas da atuação humana – como os processos políticos e o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, dentre muitas outras –, que as mídias transmitem saberes acumulados e informações sobre a atualidade (BELLONI, 2009), exercendo, assim, “o papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla [e] modificando as interações coletivas” (FANTIN, 2012, p. 438). As mídias são parte do nosso cotidiano, nos oferecem ideias, imagens e representações que moldam nossa visão da realidade e são, indubitavelmente, um dos principais meios de expressão e comunicação da sociedade atual (BUCKINGHAM, 2013; SIQUEIRA, 2008). São, assim, “elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Assim, a relevância da educação para as mídias justifica-se, nessa perspectiva mais geral, justamente pelo lugar que elas ocupam em todas as esferas da vida social e, considerando especificamente o contexto escolar, na experiência cotidiana e na cultura de crianças e jovens e de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Buckingham (2003) alega que o tratamento das mídias no contexto escolar é indispensável para tornar o currículo relevante para a vida dos estudantes fora da escola e para a sociedade como um todo. Belloni (2009) e Bévort e Belloni (2009), por sua vez, acrescentam a essa justificativa a atribuição à escola pública da responsabilidade por atuar no sentido de compensar desigualdades que o acesso desigual às tecnologias de informação e comunicação está gerando, segundo as classes sociais e regiões do Planeta.

No entanto, não é apenas a simples presença das mídias que confere à educação para as mídias toda a sua relevância. Isto porque é fundamental considerar o fato de que elas não são um reflexo da realidade, uma janela transparente para o mundo, não são neutras, e sim veiculam representações do mundo em conteúdos que carregam com eles valores, pontos de vista, interesses, e que são marcados por processos de seleção, ocultamento, fragmentação, inversão, dentre outras estratégias e padrões de linguagem (BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2003; CALDAS, 2006; SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012). Assim, é justamente para o desvelamento desses processos que se voltam os esforços de educação para as mídias em uma de suas configurações, a de abordagem das mídias enquanto objeto de estudo. Tais esforços ganham sentido especialmente frente à constatação do quanto, através das mídias,

[...] a vida cotidiana é invadida por imagens do mundo exterior. A contemplação dessas imagens (que pode até ser de certo modo ativa) substitui a experiência vivida. O mundo real povoa-se de imagens em lugar de ser animado por ações e interações humanas. As imagens transmitem um mundo que se parece com o real, que pretende representá-lo. A indústria cultural tem como regra a reprodução similar de objetos da realidade. (BELLONI, 2009, p. 65).

A partir do final do Século XX, o desenvolvimento em velocidade sem precedentes das tecnologias de informação e comunicação digitais vem provocando transformações que criaram uma nova paisagem comunicacional e informacional, marcada pela digitalização, pela interatividade técnica e por possibilidades virtuais de interação social (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009). Essa nova paisagem intensifica ainda mais os aspectos abordados até aqui e, assim, não apenas amplia a relevância da educação para as mídias, mas a torna ainda mais complexa e repleta de desafios (BELLONI, 2009). Dentre esses desafios, Belloni destaca os de aprender a lidar com:

i) uma cultura midiática jovem, muito mais interativa e participativa; ii) fronteiras menos precisas entre uma elite produtora de mensagens e a massa de consumidores típica das mídias de massa; iii) novos modos de perceber o mundo e de aprender; iv) novas formas de fazer política e significativas possibilidades democráticas. (BELLONI, 2009, p. xiii).

Em relação aos novos modos de perceber o mundo e de aprender, Belloni (2009) destaca os impactos que as novas tecnologias de informação e comunicação têm no desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e perceptivas, impactos estes que descreve

como “uma incógnita para a maioria dos professores” (p. 28). A autora registra, por exemplo, a autodidaxia como “uma característica essencial dos modos de aprendizagem das crianças e jovens em sua relação com as máquinas de informação e comunicação” (BELLONI, 2009, p. 28), o que pode resultar em modos de aprender “mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas” (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Além disso, o desenvolvimento revolucionário das TICs nas últimas décadas fez com que a compreensão das questões sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais associadas a essa nova realidade viesse a se tornar fundamental para a cidadania (BELLONI, 2009). Dentre essas questões está o fato de que, na contemporaneidade, a participação ativa na vida pública necessariamente envolve o uso da mídia e das tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, sua apropriação crítica e criativa (BÉVORT; BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2003; SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012). Assim, Bévort e Belloni defendem

[...] a ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso coloca à disposição da sociedade [...] e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082).

Nessa formulação, verificamos a inserção – além da dimensão do olhar para as mídias como objeto de estudo, ou seja, de uma perspectiva de análise crítica – da educação para as mídias também em uma perspectiva de formação para a apropriação criativa dessas tecnologias e, por fim, como uma atividade relacionada à incorporação de novas ferramentas pedagógicas. No entanto, é fundamental combater uma visão ingênua e utópica em relação às tecnologias, já que, junto com várias possibilidades de avanço, elas trazem também inúmeros riscos associados. Dentre eles, Belloni (2009) destaca o fato dos dispositivos digitais – e, especialmente, a Internet – oferecerem suporte a mídias mais individualizadas, impregnantes e invasivas que “criam novos desejos e necessidades, são poderosos meios de publicidade e podem significar perigos de adicção e de descolamento ou fuga da realidade para crianças e adolescentes” (p. xii). Outro fator que torna a educação para as mídias ainda mais complexa neste início de século, como já delineado anteriormente, é o fato de que, juntamente com o potencial de ampliação das possibilidades de participação associado às tecnologias de

informação e comunicação, há também a configuração de um novo cenário de exclusão daqueles que não têm acesso a essas tecnologias (BUCKINGHAM, 2003).

O grupo de pesquisadores identificados como New London Group⁴, em seu manifesto fundador intitulado “Pedagogy of Multiliteracies”, publicado em 1996, propõe o uso do termo “multiliteracies” justamente para destacar, segundo os autores, duas características fundamentais do cenário contemporâneo a serem consideradas na reflexão educacional: “a multiplicidade de canais de comunicação e mídias” e “a relevância crescente da diversidade cultural e linguística” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 5, tradução nossa). Ao fazê-lo, o Grupo aponta a necessidade de substituição de uma pedagogia focada na cultura escrita e em uma língua nacional singular e canônica por outra que tenha foco:

“[...] em modos de representação muito mais abrangentes do que a linguagem sozinha. Estes diferem de acordo com as culturas e os contextos, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em certos contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e próximo da linguagem do que o ‘simples letramento’ jamais seria capaz de permitir. [O termo] *multiliteracies* também cria um tipo diferente de pedagogia: uma em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo reconfigurados pelos seus usuários no seu esforço para atingir seus vários objetivos culturais.” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

Para tanto, o Grupo propõe um letramento multimodal (*literacy* no original) que leve em consideração

“a variedade de formas textuais associadas às tecnologias de informação e à multimídia, incluindo a compreensão e o controle competente das formas de representação que têm se tornado cada vez mais significativas no ambiente comunicacional geral, tais como as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita.” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 9, tradução nossa).

e que permita a professores e alunos contarem com uma “metalinguagem – uma linguagem para falarem sobre linguagem, imagens, textos e interações produtoras de significados” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 23).

⁴ Grupo de pesquisadores de diferentes nacionalidades – dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha – e áreas do conhecimento – Pedagogia, Linguística, Psicologia, Ciências Sociais, dentre outras – que, a partir de uma primeira reunião realizada na cidade de New London (New Hampshire, EUA) em 1994 para debater o futuro do ensino associado ao letramento/alfabetização (*literacy* no original em Inglês), construíram um programa de pesquisa e prática cujos princípios foram registrados no manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures”, publicado em 1996.

Assim, como pudemos ver, as justificativas para a relevância da educação para as mídias são muitas e diversas e, como veremos nas próximas seções, resultam em referenciais teóricos e práticos também marcados pela diversidade de abordagens em relação às ênfases a serem dadas, por exemplo, ao foco nas mídias enquanto objeto de estudo para análise e/ou para a autoexpressão, dentre outros conflitos e tensões. Para que possamos explicitar os temas em relação aos quais essas tensões se apresentam, é importante uma apresentação do desenvolvimento histórico do campo da educação para as mídias, que nos ajuda a situar tais conflitos.

1.2 O desenvolvimento do campo: marcos históricos e primeiros vislumbres das implicações

A história da “educação para as mídias” – ainda sem esta denominação em seu momento inicial – coincide com a escalada da presença e da importância dos meios de comunicação de massa na vida cotidiana. Em termos gerais, um marco inicial pode ser situado na década de 1930, quando, frente a essa escalada, a principal preocupação era oferecer elementos para que as pessoas – especialmente crianças e jovens – pudessem ser protegidas da manipulação dos meios de comunicação de massa e dos efeitos nocivos da mídia, colocados em oposição a uma cultura erudita com méritos compreendidos como evidentes (BUCKINGHAM, 2003; SIQUEIRA, 2008). Este é um movimento que tem suas origens na década anterior, no período pós-Primeira Guerra Mundial, frente ao surgimento do uso intensivo das tecnologias de mídia e da popularização do termo “propaganda” e, conseqüentemente, do interesse em compreender os efeitos da exposição do público às mídias de massa e as formas de protegê-lo desses efeitos (BÉVORT; BELLONI, 2009; SIQUEIRA, 2008). Moran (1993) afirma, em relação a essas iniciativas do começo do Século XX, como

As primeiras preocupações têm origens claramente burguesas e paternalistas de pessoas acostumadas a ter uma visão elitista de arte e cultura e que não suportavam a percepção da popularidade adquirida pelos meios de comunicação junto ao grande público. A primeira reação é de afastamento, de crítica, de desprezo. Posteriormente vem o paternalismo de querer ajudar as pessoas a sair da sua ignorância. (MORAN, 1993, p. 46-47).

É patente a influência da teoria crítica da sociedade desenvolvida na Escola de Frankfurt sobre essas primeiras abordagens da educação para as mídias. Kellner (2001) afirma que foi a Escola de Frankfurt que inaugurou, nos anos de 1930, o estudo crítico da Comunicação, combinando “economia política dos meios de comunicação, análise cultural dos textos e estudos de recepção pelo público dos efeitos sociais e ideológicos da cultura e das comunicações de massa” (p. 44). Ao cunharem o conceito de “indústria cultural” para “indicar o processo de industrialização da cultura produzida para a massa e os imperativos comerciais que impeliam o sistema” (KELLNER, 2001, p. 44), Adorno e Horkheimer (1986) – dois dos fundadores e principais expoentes da Escola de Frankfurt – foram, ainda segundo Kellner, os primeiros a ver a importância dessa indústria

na reprodução das sociedades contemporâneas, uma vez que as chamadas cultura e comunicações de massa ocupam posição central entre as atividades de lazer, são importantes agentes de socialização, mediadoras da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais. (KELLNER, 2001, p. 44).

Na obra de Adorno e Horkheimer, vemos como opera o controle da consciência individual pelos mecanismos da indústria cultural e como estes se configuram como ossatura conceitual fabricada pelo poder do monopólio, que dita como o indivíduo vai se relacionar com os dados da experiência sensível, produzindo assim falsas consciências, garantindo a conservação do poder e das relações de dominação e promovendo uma atrofia da imaginação fundada, dentre outros fatores, no fato de que “para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 117). Apesar dessa identificação da influência das contribuições da Escola de Frankfurt sobre essas primeiras abordagens denunciadoras das relações entre a educação e os meios de comunicação de massa, é importante registrar que – em que pesem as limitações e necessidades óbvias de atualização e reconstruções do programa original da teoria crítica da Escola de Frankfurt (KELLNER, 2001) –, entendemos o pensamento de Adorno, Horkheimer e outros teóricos dessa corrente não como fatalista ou paralisante, mas como contribuição essencial à consolidação de uma educação para as mídias efetivamente emancipadora, pois, como destacam Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, sua obra enfatiza

a relevância do conceito [de esclarecimento] para a realização de mudanças. Pudemos [nas discussões sobre o conceito] observar os benefícios obtidos pela efetivação da racionalidade que se separa da natureza, a ponto de poder atribuir outros significados aos objetos, possibilitando a construção de novas realidades. Por outro lado, também constatamos a rigidez e inexorabilidade de um pensamento que se fecha em si mesmo, quase que totalmente atrelado aos interesses do capital e que compactua com a reprodução da barbárie. Mas, isso não quer dizer que o processo de objetivação da subjetividade não possa recuperar a capacidade de pensar sobre si mesmo. [...] Tal procedimento possibilitaria a tomada de consciência das conseqüências irracionais dessa racionalidade que, potencialmente, possui a condição do exercício da verdadeira emancipação do reino das necessidades. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 53-54).

Ainda em relação à Escola de Frankfurt, Kellner (2001) afirma que, nos anos imediatamente seguintes ao desenvolvimento de seu modelo de indústria cultural – que acontece no período entre as décadas de 1930 e 1950 –, não foram desenvolvidas abordagens significativamente novas ou inovadoras para a cultura da mídia. Já nos anos de 1960, a fundação e popularização dos estudos culturais britânicos – “um projeto de abordagem da cultura a partir de perspectivas críticas e multidisciplinares que foi instituído na Inglaterra pelo Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies e outros” (KELLNER, 2001, p. 47) – traz transformações no conceito de cultura, que passa a ser compreendida como modo de vida, com as expressões culturais adquirindo formas distintas, que vão desde o erudito até o cotidiano (BUCKINGHAM, 2003). Nesse sentido, é estabelecida uma distinção em relação à Escola de Frankfurt a medida que os estudos culturais “subvertem a distinção entre cultura superior e inferior” (KELLNER, 2001, p. 49). Kellner estabelece, assim, o fato dos estudos culturais britânicos terem reconhecido a importância da cultura da mídia como a inovação dessa perspectiva, bem como destaca que ela implica, concomitantemente, a análise dos sistemas vigentes de dominação, do poder hegemônico, e a delimitação

de forças, grupos e ideias contra-hegemônicas que contestariam e subverteriam a hegemonia existente. Os estudos culturais britânicos foram assim vinculados a um projeto político de transformação social em que a localização de formas de dominação e resistência ajudariam o processo de luta política. (KELLNER, 2001, p. 48).

Na área da Educação, essas características dos estudos culturais – a suavização das distinções entre cultura superior e inferior e o consequente reconhecimento da importância da cultura da mídia; a combinação das análises de hegemonia e resistência; bem como a ênfase no uso que o público faz das produções culturais e, conseqüentemente, a valorização dos

estudos de recepção – acarretaram uma valorização da experiência cultural cotidiana dos estudantes, o que, no campo da educação para as mídias, resulta na proposta de reflexão, na escola, sobre o modo como as pessoas convivem com as mídias (BUCKINGHAM, 2003; SIQUEIRA, 2008).

1.2.1 Estudos culturais e a influência da Unesco na promoção de iniciativas de educação para as mídias

A partir do final da década de 1960 – e, portanto, sob forte influência do pensamento dos estudos culturais –, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) exerce papel protagonista na promoção da educação para as mídias. Bévort e Belloni (2009) afirmam que foi particularmente em documentos da Unesco que apareceram pela primeira vez expressões como *media literacy e media education*⁵. Segundo as autoras, em um primeiro momento essas expressões referem-se

[...] de modo um tanto confuso à capacidade destes novos meios de comunicação de *alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado*, ou seja, às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância. A mesma expressão é usada para exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e decisores com a influência cultural destas mídias [...]. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085-1086, *grifo das autoras*).

Citando documento da Unesco (1984), Bévort e Belloni (2009) afirmam que uma tentativa de definição do *International Film and Television Council* (vinculado à Unesco) para a mídia-educação, de 1973, “aponta para o surgimento de um novo campo de ação” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086). De acordo com essa definição, mídia-educação poderia ser entendida como:

⁵ A tradução do termo *literacy* para o Português engendra discussões e controvérsias que fogem ao escopo deste trabalho, no qual, sempre que a fonte original é de Língua Inglesa ou utiliza o termo em Inglês e/ou a manutenção da expressão original tem relevância para a apresentação das contribuições dessas fontes, optamos por manter a versão original. Já em relação à expressão *media education*, justamente pelo caráter de campo ainda em conformação das aproximações entre Comunicação e Educação e, particularmente, dos processos de formação voltados ao estabelecimento de relações críticas com os meios de comunicação e as tecnologias de informação e comunicação, também não há uma expressão isenta de controvérsias para designar a área. Neste trabalho, adotamos, como já registrado anteriormente, preferencialmente a expressão educação para as mídias. No entanto, cabe registrar que, na edição brasileira da publicação “Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores” (UNESCO, 2013b), os editores adotam o termo alfabetização, justificando essa opção pela proximidade com a expressão que tem sido utilizada em Língua Espanhola e praticada na Espanha e em países da América.

o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984, p. 8).

As autoras evidenciam, nessa definição, a ênfase na dimensão de objeto de estudo das mídias – ou seja, na leitura crítica das mensagens midiáticas –, excluindo-se a dimensão de ferramenta pedagógica, cujo desenvolvimento estaria se dando, na mesma época, principalmente nos Estados Unidos, com uma abordagem tecnicista e pragmática que enfatizava a apropriação dos aspectos técnicos de produção das mensagens midiáticas (BÉVORT; BELLONI, 2009). Ainda segundo Bévort e Belloni (2009), em 1979 uma nova definição da Unesco tentaria “abrir o conjunto do fenômeno e melhor definir o objeto da mídia-educação” (p. 1086), que passa a compreender:

todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984, p. 8).

Ainda no contexto das articulações promovidas pela Unesco, é em 1982, na Declaração de Grünwald (documento resultante de reunião internacional com representantes de 19 países realizada na cidade de Grünwald, na Alemanha), que o termo mídia-educação é consagrado e as dimensões de objeto de estudo e de ferramenta da mídia são conciliadas – ainda que permaneça a ênfase na primeira –, já que a área

é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. Este documento fundador deixa vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessário assegurar a todos os cidadãos. Começa a se construir, a partir de então, a noção de mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramenta*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087, *grifo das autoras*).

Outro marco destacado pelas autoras é a Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada pela Unesco em Viena, Áustria, em 1999. Bévort e Belloni (2009) destacam, deste encontro, o fato de, pela primeira vez, terem sido “ressaltados como princípios norteadores a consideração das crianças e adolescentes como parceiros efetivos (e não mais apenas como destinatários das ações) na discussão e definição de propostas” (p. 1092), bem como a incorporação das mutações tecnológicas “como elementos essenciais a considerar e não apenas como meras questões de suporte técnico” (p. 1092).

Em 2007, a Unesco promove, em Paris, um encontro comemorativo dos 25 anos de Grünwald, que resulta na Agenda de Paris. Deste documento, Bévort e Belloni (2009) destacam, como avanços reais, “a ênfase no papel dos sistemas educacionais na promoção da mídia-educação e à importância de integrar a mídia-educação na formação inicial de professores” (p. 1097). Segundo as autoras, é na Agenda de Paris que, pela primeira vez em documentos oficiais internacionais desse tipo,

aparece entre as principais recomendações a prioridade ao ensino formal, como espaço privilegiado de ações de mídia-educação, à formação inicial de professores [...] e à pesquisa integrada ao estudo de inovações pedagógicas (e não mais a estudos de recepção de mídias, de especialistas da comunicação). (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1097).

Mais recentemente, a partir da década de 2010, uma novidade nos documentos da Unesco foi a integração dos conceitos de *media literacy* e *information literacy* em uma única expressão, a alfabetização midiática e informacional. Na publicação intitulada “Media and Information Literacy – Policy and Strategy Guidelines” (UNESCO, 2013a), a justificativa para essa integração é a busca por um conceito que harmonize e abranja o grande número de *literacies* que podem ser identificadas na era digital, relacionadas às informações jornalísticas, à televisão, ao cinema, ao computador, à Internet e às redes sociais, dentre outras áreas emergentes ou que venham a surgir. Na publicação, afirma-se que o conceito visa englobar conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam aos cidadãos:

compreender o papel e as funções da mídia e outros provedores de informação nas sociedades democráticas; compreender sob quais condições essas funções podem ser exercidas; reconhecer e articular uma necessidade de informação; localizar e acessar informação relevante; avaliar criticamente a informação e o conteúdo da mídia e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na Internet, em termos de autoridade, credibilidade e propósito; extrair e organizar informação e conteúdo midiático; sintetizar ou operar sobre as ideias abstraídas do conteúdo; comunicar com ética e responsabilidade sua compreensão do conhecimento criado para uma audiência em formas e meios apropriados; ser capaz de aplicar habilidades com tecnologias de informação e comunicação para o processamento de informações e a produção de conteúdo; engajar-se na mídia e em outros provedores de informação, incluindo aqueles na Internet para a autoexpressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática. (UNESCO, 2013a, p. 13-14, tradução nossa).

Chama a atenção, nessa formulação, o que avaliamos como um maior equilíbrio entre as dimensões analíticas e criativas. Além disso, essa nova perspectiva também traz como novidade a inclusão, além da mídia, da abordagem de outras fontes de informação, como bibliotecas, arquivos e museus.

1.2.2 Educação para as mídias na América Latina e no Brasil

No que diz respeito especificamente à história da educação para as mídias na América Latina, Soares (2014) situa seu marco inicial em 1968, quando é criado no Equador o projeto Plan de Niños (PLAN-DENI), pelo pedagogo Luis Campos Martínez, voltado à análise da produção cinematográfica e à produção audiovisual por crianças⁶. A partir do registro dessa efeméride, Soares destaca como, na década de 1970, configurou-se uma reação de intelectuais e educadores latino-americanos à influência dos meios de comunicação – e, especialmente, da televisão – sobre jovens e crianças. Segundo o autor, essa reação estava fundamentada em dois referenciais teóricos opostos: de um lado, naqueles relacionados aos estudos das estruturas econômicas e políticas que sustentavam a comunicação de massa – que podem ser identificados com o referencial da Escola de Frankfurt apresentado anteriormente – e, de outro, nas pesquisas norte-americanas de linha liberal que partiam da compreensão de que a eficácia do processo comunicativo era garantida pela prevalência do emissor sobre o receptor passivo (SOARES, 2014). Embora, ainda segundo Soares (2014), ambos os

⁶ A partir de 1969, a Organização Católica Internacional de Cinema assume o PLAN-DENI e multiplica o projeto por vários países da América Latina, inclusive o Brasil, onde suas atividades configuram o Cineduc, iniciativa que perdura até o momento atual, com sede no Rio de Janeiro (SOARES, 2014).

referenciais compartilhassem uma perspectiva de denúncia dos efeitos maléficos da mídia e de compreensão das audiências como passivas, o que prevalecia nos programas levados à sala de aula era a abordagem subsidiada pelos estudos norte-americanos, tendo como consequência a escolha das mensagens dos meios e de seus impactos como objeto de estudo, e não dos processos de produção ou das estruturas de poder por trás desses meios (SOARES, 2014).

No Brasil, Siqueira (2008) localiza o interesse de educadores pelo tema já nos anos de 1930, quando o rádio, no momento de sua instalação no País, é utilizado em projetos educativos. No entanto, o marco inicial mais significativo dos esforços voltados à formação para uma relação crítica com a mídia no País também está situado no final da década de 1960, a partir da atuação da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Fundada em 1969, no contexto de resistência à Ditadura Militar e apenas alguns meses após a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI5), que recrudescera a censura aos meios de comunicação no Brasil, a UCBC configurou-se como espaço de encontro de lideranças da Igreja e de movimentos populares, bem como de profissionais e pesquisadores, articulados a partir do princípio da oposição ao autoritarismo e de defesa da liberdade de expressão. A partir do final da década de 1970 e, principalmente, ao longo da década de 1980, estrutura o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), inicialmente com o objetivo explícito de desmistificação da comunicação de massa.

Originalmente fundamentado no projeto norte-americano denominado TAT (*Television Analysis Training*), o LCC tinha uma concepção marcadamente moralista⁷, que, a partir de uma autocrítica de seus fundadores, é substituída pela opção de “voltar-se para o ideológico, para a desmistificação dos compromissos econômicos dos meios de comunicação, e não mais especificamente para a questão da moralidade” (PUNTEL, 2012, p. 8). Uma influência seminal na estruturação do LCC foi o trabalho de Paulo Freire, frente principalmente à sua teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e a cultura e, também, à sua abordagem da dimensão dialógica da comunicação e da dimensão comunicativa da educação (GIRARDELLO; OROFINO, 2012). Na trajetória do LCC, é possível identificar, além dessa transição inicial de um objetivo vinculado à moralidade para o foco na ideologia e na dimensão da análise dos meios de comunicação, de suas mensagens

⁷ Soares (2014), em um trabalho de agrupamento das diferentes correntes existentes no campo da educação para as mídias, propõe três protocolos básicos, afirmando ser o Protocolo Moral o mais antigo dentre eles, tendo surgido nos anos de 1930 com atividades vinculadas, em sua origem, justamente a grupos cristãos motivados pelos “perigos” do cinema, inicialmente e, mais tarde, da mídia como um todo. Os outros dois protocolos propostos pelo autor são o Cultural e o Mediático, sendo que este último, identificado com a influência da Teoria das Mediações Culturais, tem como principal *locus* de reflexão e prática o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), que tem como um de seus fundadores e principais líderes o próprio Soares.

e intenções, com fins de desmistificação⁸, outras duas fases: de foco na recepção, entendendo o receptor como elemento fundamental para a discussão – em consonância com a influência dos estudos culturais na América Latina, abordada nos próximos parágrafos – e, no início dos anos 2000, de interpretação do processo de leitura como resultado de uma negociação entre as configurações da narrativa e a liberdade individual do leitor (PUNTEL, 2012)⁹.

Voltando ao contexto mais amplo da América Latina, Soares (2014) registra a relevância da intervenção da Unesco na região a partir do final da década de 1970, inicialmente no contexto de debate sobre o desenvolvimento da região – que resultou na elaboração do plano denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – e, a partir de 1981, mais especificamente voltada ao delineamento de ações relacionadas ao uso dos meios de comunicação nas escolas. Segundo o autor, as reflexões realizadas a partir dessa intervenção afastaram os atores envolvidos com a área na América Latina das perspectivas mais denunciadoras, no sentido do estabelecimento de novas estratégias que visavam articular “referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos de desenvolvimento, de um lado, e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais, de outro” (SOARES, 2014, p. 21).

Girardello e Orofino (2012) descrevem esse período – o final da década de 1980 – como um momento de “virada sociocultural” da pesquisa em comunicação na região que, em consonância com a perspectiva dos estudos culturais desenvolvidos em outros países, “transferiu a atenção das estratégias de manipulação e massificação atribuídas à indústria cultural para os modos como as camadas populares percebem e se apropriam das mensagens midiáticas” (p. 76-77). As autoras também conferem à Teoria das Mediações Culturais importante papel na conformação da área na América Latina e no Brasil (destacando as contribuições de Néstor García Canclini, Guillermo Orozco e, principalmente, Jesús Martín-Barbero), juntamente às contribuições dos estudos culturais britânicos (em relação aos quais destacam as influências de David Buckingham e Cary Bazalgette), bem como da teoria crítica de autores norte-americanos como Henry Giroux, Peter McLaren e Douglas Kellner¹⁰.

A Teoria das Mediações Culturais consolida-se na América Latina no contexto do processo de redemocratização dos países da região a partir da década de 1980 e tem em Jesús

⁸ Esse objetivo de desmistificação era marcado também pela tensão entre a comunicação em pequenos grupos e a comunicação de massa ou, em outras palavras, pelo conflito entre a massificação e a defesa da “cultura popular”, regional (PUNTEL, 2012).

⁹ Soares (2014) associa essa transição de foco para os processos de negociação de sentidos com a influência da Teoria das Mediações Culturais e da atuação da Unesco na articulação de iniciativas de aproximação entre Comunicação e Educação na América Latina a partir da década de 1970, como abordado nos parágrafos seguintes.

¹⁰ Como será detalhado mais adiante, as contribuições de David Buckingham e de Douglas Kellner configuram os principais referenciais teóricos para a análise realizada no âmbito da pesquisa relatada neste trabalho.

Martín-Barbero seu principal referencial. Em diálogo com os estudos culturais de origem britânica, Martín-Barbero, em oposição ao que descreve como hegemonia das pesquisas norte-americanas voltadas aos efeitos dos meios de comunicação sobre as pessoas, propõe um deslocamento dos meios às mediações, afirmando que mediação significa que “entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana” (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 154). Soares (2014) afirma que, nessa corrente, o foco “não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência” e que ela “assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolvem, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação” (p. 18).

Girardello e Orofino (2012) apontam como a influência da Teoria das Mediações Culturais de origem latino-americana (particularmente em sua dimensão de ênfase na atividade das audiências verificada empiricamente pelos estudos de recepção), juntamente com a proposta de encorajar a produção criativa com as mídias na escola (que as autoras associam com a influência da obra do educador costa-riquenho Francisco Gutierrez), “foram fundamentais para a atual configuração da relação comunicação-educação no Brasil” (p. 77), citando como exemplo a constituição do Núcleo de Educação e Comunicação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), que adota e populariza o termo educomunicação, hoje largamente utilizado em estudos e práticas de aproximação entre Comunicação e Educação no País. Ismar de Oliveira Soares, Coordenador do NCE – de onde surgiu, em 2011, o curso de Licenciatura em Educomunicação –, afirma que, nessa perspectiva, a preocupação fundamental é “com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens” e que, para que essa meta seja alcançada, “todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva” (SOARES, 2014, p. 18). E continua:

Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas de gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores. (SOARES, 2014, p. 18).

Apesar das transformações históricas nos conceitos e práticas de educação para as mídias, o desenvolvimento das correntes mais recentes não aconteceu no sentido da superação de suas antecessoras. Assim, Buckingham (2003) descreve a história da educação para as mídias – particularmente no Reino Unido, mas com desdobramentos similares em vários outros países – como uma trajetória que pode ser descrita em termos de duas tendências contraditórias: de democratização – pelo reconhecimento da validade e do valor das experiências e da(s) cultura(s) dos estudantes e pela contraposição ao elitismo da cultura literária estabelecida – e de defensividade – pelas atitudes de suspeita em relação à mídia e pela compreensão, de um lado, da mídia como uma imensa influência quase que exclusivamente negativa e, de outro, das crianças como particularmente vulneráveis à manipulação.

Assim, vários autores apontam a permanência – e, em termos das práticas mais comumente encontradas nos contextos escolares em vários países do mundo e, particularmente, no Brasil, até mesmo hegemonia – de abordagens consoantes com as primeiras perspectivas de proteção ou “inoculação” contra os efeitos maléficos que são compreendidos como inerentes à mídia, de “medo da mídia” (BUCKINGHAM, 2003; KELLNER; SHARE, 2008; SIQUEIRA, 2008; SOARES, 2014). Nesse sentido, Buckingham (2003) registra que, embora tais abordagens estejam notadamente “fora de moda” em alguns círculos, são as suas motivações que com frequência subsidiam preocupações aparentemente mais objetivas ou políticas, voltadas a diferentes fins: de resistência ao imperialismo cultural norte-americano (no caso dos países europeus e, segundo o autor, em certa medida também nos latino-americanos); de combate a falsas ideologias e crenças dos estudantes; e, também, morais, como, por exemplo, nos casos de combate aos efeitos da presença do sexo e da violência na mídia.

Assim, em cada caso, a mídia-educação é proposta como modo de lidar com algum problema social extremamente abrangente e complexo – e se as mídias são rotineiramente identificadas como a causa primordial desses problemas, a mídia-educação frequentemente parece ser vista como a solução. Nesse processo, a necessidade de considerar quaisquer das causas mais intratáveis desses problemas – ou quaisquer modos mais abrangentes ou potencialmente menos palatáveis de lidar com eles – é sistematicamente deixada de lado. (BUCKINGHAM, 2003, Parte I, Capítulo I, quinta seção, oitavo parágrafo, tradução nossa).

A influência dessas abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias é elencada por Bévort e Belloni (2009) como um dos obstáculos ao desenvolvimento da educação para

as mídias, já que, para essas autoras, ela se dá em detrimento da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais da mídia e das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea. Com uma diversidade de outras explicações além desta, vários outros autores apontam que, apesar do crescimento e diversificação dos estudos e projetos de intervenção na área, tais estudos e projetos ainda configuram uma atividade quase que exclusivamente militante, restrita a esforços individuais e projetos isolados de comunicadores e educadores e, assim, praticamente ausente, em termos institucionais e de políticas públicas, dos sistemas de ensino em todos os níveis, dos currículos, do cotidiano das escolas e, muito especialmente, da formação de professores (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009; FANTIN, 2012; GIRARDELLO; OUROFINO, 2012; SOARES, 2014).

Dentre as razões apontadas para essa ausência no contexto brasileiro estão, além daquela já apontada, falhas na relação entre as reflexões teóricas e pesquisas acadêmicas sobre a área e o cotidiano dos sistemas de ensino (FANTIN, 2012; GIRARDELLO; OUROFINO, 2012; ZANCHETTA, 2009); a falta de referenciais pedagógicos e materiais didáticos específicos sobre o assunto (SIQUEIRA, 2008; SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012); e a já mencionada reivindicação por uma maior presença da mídia-educação na formação de professores (FANTIN, 2012; GIRARDELLO; OUROFINO, 2012). Fantin (2012) também associa essa ausência à origem histórica da educação para as mídias no Brasil, e na América Latina, que, como vimos, está associada à resistência ao autoritarismo dos regimes ditatoriais e, com isso, a um desenvolvimento “à margem dos sistemas educativos oficiais, através de projetos de instituições voltadas para educação e cultura popular” (p. 445). Girardello e Ourofino (2012), por sua vez, acrescentam a essas explicações uma tensão no cenário educacional brasileiro entre duas forças muitas vezes compreendidas como contrárias: a reivindicação da inclusão digital e de plena participação na cultura das mídias, de um lado, e, de outro lado, a valorização das culturas populares, “da diversidade e das especificidades de cada comunidade de sentido” (p. 82). Para as autoras, embora já existam iniciativas de integração entre esses polos aparentemente opostos – aparentemente pois “é a vitalidade das culturas populares que opera a possibilidade de resistência à diluição midiática” (GIRARDELLO; OUROFINO, 2012, p. 82) –, estas também são pontuais ou incipientes.

1.2.2.1 Educação para as mídias no Brasil e a formação dos professores

Considerando justamente esse tratamento ainda incipiente e fragmentado da educação para as mídias nas políticas públicas e, particularmente, no cotidiano das escolas brasileiras – bem como as especificidades do cenário midiático no País –, alguns autores alertam para os riscos da incorporação linear, automática, de diretrizes e práticas para a área delineadas em outros países (GIRARDELLO; OUROFINO, 2012; ZANCHETTA, 2009). Analisando o contexto europeu, Zanchetta (2009) destaca algumas características marcantes das principais preocupações e metas da educação para as mídias naquele continente na atualidade – relacionadas aos cenários educacionais e midiáticos dos países europeus que, ainda que com histórias distintas, encontram uma série de convergências. Dentre essas características, Zanchetta (2009) registra uma “guinada das políticas educacionais [daqueles países] para o campo das tecnologias e de seus usos” e uma consequente “valorização das habilidades operatórias dos estudantes [...] dos aspectos procedimentais [com] diminuição do papel analítico até então predominante” (p. 1111). Associada a tal guinada, ainda segundo o autor, haveria uma solicitação de um “perfil mais discreto para a ação do professor: o centro está na atividade de crianças e jovens no uso de tais suportes e na produção de mensagens” (p. 1111), juntamente com uma ênfase, em documentos oficiais, na necessidade de envolvimento de outros agentes além da escola, “como a família, os organismos públicos e privados, as empresas, as associações civis” (p. 1106). Esse cenário que, nas palavras de Zanchetta (2009), “não precisa da escola como espaço único para a formação relacionada à mídia” (p. 1113), está relacionado à existência, nos países europeus,

de canais públicos e privados de informação. Além da variedade de versões, há organismos reguladores públicos, privados ou híbridos, além de sistemas de autorregulação. Existem organismos de apoio ao estudo das mídias, sejam eles ligados aos governos, às universidades e à iniciativa privada. O resultado é um conjunto, em busca de alguma integração, de vigilância da mídia, que atua fora dos limites da escola, assumindo para si, em diversas situações, o papel de formador e moderador de opiniões. (ZANCHETTA, 2009, p. 1112-1113).

O autor identifica proximidade entre essas perspectivas e as tendências mais fortes no Brasil, que valorizam as relações e os processos de negociação de sentido entre os sujeitos e os meios de comunicação, “não subordinando tais conteúdos ao currículo convencional” e reforçando “a autonomia do sujeito e [inserindo] os estudantes na produção e difusão de

informações midiáticas” (ZANCHETTA, 2009, p. 1114). Porém, como aspectos que podem ser complicadores no caso brasileiro, Zanchetta (2009) destaca: 1. uma acelerada expansão do atendimento em termos de equipamentos tecnológicos nas escolas sem que haja programas de preparação de professores para o uso das tecnologias, prevalecendo assim o “autodidatismo” e o voluntarismo das ações escolares; 2. a enorme concentração da propriedade dos meios de comunicação em alguns poucos grupos privados, com substituição da diversidade pela homogeneização da informação e defesa de interesses corporativos; e 3. o já mencionado fato das propostas gestadas no País – majoritariamente nas universidades – não dialogarem com as práticas pedagógicas convencionais. Assim, considerando a história da escola e da mídia no Brasil, o autor defende que:

A ênfase na criança e no jovem, proposta pelos europeus, não pode obscurecer o decisivo papel político da escola. A falta de outros organismos de apoio à educação formal e mesmo de agentes reguladores representativos torna a escola um dos únicos, se não o único agente público de preparação coletiva para leitura e apropriação crítica dos processos midiáticos. (ZANCHETTA, 2009, p. 1116).

Além disso, Zanchetta propõe que

[...] ao lado do aspecto instrumental e do fomento de processos comunicacionais midiáticos, é preciso desenvolver mecanismos de diálogo entre a cultura escolar [...] e a cultura midiática. A simples apropriação da cultura da comunicação pelo cenário escolar implica o risco de achatamento: a escola tende a ser considerada linear e anacrônica; em oposição à cultura-mosaico, ao dinamismo e à atualidade do universo midiático. (ZANCHETTA, 2009, p. 1117).

Siqueira (2008) acrescenta a esse panorama as dificuldades oriundas de uma resistência escolar vinculada ao contexto socioeconômico brasileiro marcado por modelos hegemônicos de exploração comercial da mídia. Porém, como destaca a autora, é preciso disseminar a ideia de que “uma condução mais democrática, pluralista e enriquecedora dos serviços de comunicação midiática passa também pelo modo como as novas gerações aprendem a enxergar o rádio, o cinema, a imprensa, a televisão e a internet. Nesse ponto, surge a responsabilidade da escola” (SIQUEIRA, 2008, p. 1054).

Em relação à ênfase na participação de outros agentes sociais além da escola na promoção da educação para as mídias identificada no contexto europeu, Zanchetta (2009) alerta que “a escola surgiria ainda mais esvaziada: antes mesmo de ser preparada para lidar com a mídia em termos pedagógicos, passaria a dividir essa responsabilidade com outros

agentes, comprometidos com interesses públicos, mas constrangidos por interesses corporativos” (p. 1117). Como alternativa, o autor sugere destaque à perspectiva de

[...] tomar o professor como agente capaz de consolidar a participação da escola na arena política que define temas relacionados à educação, à infância e à juventude, tratados pela mídia. O ponto de partida estaria no diálogo entre a experiência dos professores, dos alunos e da escola e sua relação com a mídia. (ZANCHETTA, 2009, p. 1118).

Considerando, de um lado, essa defesa da responsabilidade da escola e do papel do professor na consolidação da inserção da educação para as mídias no contexto escolar brasileiro e, de outro, pressões de diferentes naturezas relacionadas à integração das tecnologias de informação e comunicação às quais esses profissionais já estão submetidos – e que, muitas vezes, resultam em professores sentindo-se despreparados e inseguros (BELLONI, 2009) –, é urgente a reflexão sobre a inserção da educação para as mídias nos cursos de formação inicial de professores, especialmente nas licenciaturas, uma vez que, enquanto é crescente o número de cursos de Pedagogia que, de forma mais ou menos sistemática, abordam a temática, sua presença é insignificante nas demais licenciaturas (FANTIN, 2012) e a área ainda não constitui uma prioridade no País e, tampouco, tem a sua importância disseminada entre educadores e pesquisadores (BÉVORT; BELLONI, 2009; ZANCHETTA, 2005).

Zanchetta (2005) atribui a um distanciamento histórico entre as áreas de Educação e Comunicação no Brasil – que, como vimos, se aproximam principalmente, ainda que não exclusivamente, em empreendimentos militantes isolados, embora felizmente seja possível notar alguns avanços na última década – e à carência de organismos voltados à sua articulação o fato do estudo sistemático dos meios de comunicação, na avaliação do autor, ainda não fazer parte do território da Educação. A essa avaliação, o autor acrescenta aspectos referentes aos campos teóricos que afirma como predominantes no cenário da formação de professores que, por razões distintas, dificultariam ou secundarizariam o diálogo da escola com os meios de comunicação (ZANCHETTA, 2005). Outra observação do autor é que, embora os gêneros de imprensa tenham ganhado espaço nos livros didáticos a partir dos anos de 1990, sua inserção se dá não na perspectiva de uma efetiva educação para as mídias, mas como depósito de construções linguísticas; estratégia para conferir atualidade e dinamismo a esses materiais; “exemplos bem acabados de manifestações informativas, neutras, explicativas (em contraposição aos textos opinativos)” (ZANCHETTA, 2005, p. 1503-1504),

dentre outros modos prejudiciais à abordagem efetivamente crítica dos meios de comunicação na escola, com raríssimas exceções nos anos mais recentes. Assim, a partir destas e de outras considerações, o autor aponta que a responsabilização exclusivamente do professor e/ou do livro didático pela apropriação crítica e criativa dos meios de comunicação é um equívoco que só poderá ser superado por uma política pedagógica específica sobre o tema (ZANCHETTA, 2005).

Bévort e Belloni (2009) colocam como uma das principais dificuldades para a consolidação do campo da mídia-educação justamente a pouca importância conferida à área na formação inicial e continuada de profissionais da educação, afirmando que uma mudança nessa realidade é “condição *sine qua non* para o desenvolvimento da mídia-educação” (p. 1082). A essa dificuldade principal, associam as de existência de “confusões conceituais, práticas inadequadas, ‘receitas prontas’ para a sala de aula em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores” (p. 1083). Como já registrado, as autoras afirmam que é em 2007, na Agenda de Paris, que aparece pela primeira vez entre as principais recomendações em documentos oficiais desse tipo a prioridade ao ensino formal como espaço privilegiado de ações de mídia-educação e à formação inicial de professores como condição de realização dessa prioridade, bem como à pesquisa integrada ao estudo de inovações pedagógicas (BÉVORT; BELLONI, 2009). Juntamente com o desenvolvimento de programas de educação para as mídias em todos os níveis educacionais; a continuidade e fortalecimento das pesquisas na área e da disseminação de seus resultados; e a cooperação internacional no que diz respeito às ações, a formação de professores é uma das quatro diretrizes prioritárias estabelecidas no documento. Associadas a essa diretriz, estão cinco recomendações (de 12 que estruturam a Agenda): a integração da educação para as mídias na formação inicial de professores; o desenvolvimento de métodos pedagógicos apropriados e de ferramentas e materiais didáticos adequados a esses métodos; a mobilização de todos os atores envolvidos com os sistemas educacionais; a mobilização de outros atores sociais, como as famílias e profissionais da mídia; e a inserção da educação para as mídias no panorama da formação continuada (UNESCO, 2007).

Reconhecida a relevância da formação inicial e continuada de professores para a consolidação da educação para as mídias, ainda se faz necessário refletir sobre os meios e fins para essa formação. Nesse sentido, ao contexto de utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, Belloni (2009) associa o de redimensionamento do papel do professor, que “tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e

como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos” (p. 28). Porém, para que possa assumir esses papéis, é preciso que o professor tenha a oportunidade de desenvolver estilos de ensino e aprendizagem mais reflexivos, nos quais seja possível aos próprios professores e aos seus estudantes refletir sobre a sua atividade “como ‘leitores’ e ‘escritores’ de textos midiáticos, e compreender os fatores sociais e econômicos que estão em jogo” (BUCKINGHAM, 2003, Parte I, Capítulo I, sexta seção, sétimo parágrafo, tradução nossa).

Caldas (2006) afirma que a formação de professores para que o uso da mídia na sala de aula “vá além de uma mera instrumentação de conteúdos e demonstração do processo de produção da notícia” (p. 122) implica “uma discussão mais aprofundada das linhas editoriais dos veículos, dos processos ideológicos e manipulatórios que, cotidianamente, fazem parte das escolhas editoriais e das construções narrativas dos textos jornalísticos” (p. 122-123):

Certamente, não se trata, apenas, de ensinar os professores a “lerem” os jornais, mas sobretudo de possibilitar a eles, num primeiro momento, uma leitura do mundo para melhor compreenderem, eles próprios, o poder da mídia e o papel ocupado pelos diferentes veículos no espaço público. Só então poderão fazer a leitura crítica da mídia e, conseqüentemente, ensinar os alunos a pensarem, refletirem sobre os conteúdos noticiosos e, então, desenvolverem formas autônomas de pensar o mundo. Para isso, no entanto, é necessário adquirir, também, o domínio da linguagem como ferramenta discursiva, e discernimento sobre a construção da narrativa jornalística e seus múltiplos sentidos atribuídos pelos seus diferentes agentes. (CALDAS, 2006, p. 123).

Outro aspecto fundamental na reflexão sobre a formação de professores para a educação para as mídias diz respeito ao contexto de inserção das mídias e, particularmente, das tecnologias de comunicação e informação na escola de modo meramente instrumental, acrítico e utópico. Sem desmerecer a importância e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem a integração das TICs à educação, Belloni (2009) destaca que “é também preciso evitar o ‘deslumbramento’ que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas” (p. 24), lembrando a associação desse deslumbramento com os interesses da indústria do setor.

Nesse contexto de crescente importância dessas tecnologias na vida social, a autora afirma que os professores se sentem, de um lado, pressionados a desenvolver atividades para as quais não estão preparados e, de outro, culpados “ao pensar que estes meios poderiam realmente contribuir para a melhoria de seu ensino [...] já que outras instituições (em geral

privadas e com fins comerciais) vêm investindo nesta área” (BELLONI, 2009, p. 25). Para superar essa dicotomia, a partir da apresentação dos termos “tecnologia educacional” e “comunicação educacional” para designar perspectivas opostas – ou seja, associando o uso de “tecnologia educacional” à inserção instrumental e “comunicação educacional” para designar um processo que integra, à inserção das tecnologias na escola, a apropriação crítica –, Belloni (2009) coloca a necessidade de “um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional” (p. 13). Dentre outros fatores, essa necessidade está relacionada ao fato de que, por suas características essenciais – simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações, as TICs

são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática. (BELLONI, 2009, p. 27).

Assim, a autora registra como a avaliação de experiências de inovação tecnológica na educação tem demonstrado a exigência de

melhor preparo do professor em metodologia e mesmo formação específica. O professor que participa destas experiências deve estar capacitado não apenas para dominar os conteúdos da disciplina específica [...] mas também para dominar as novas linguagens típicas dos suportes tecnológicos utilizados. (BELLONI, 2009, p. 91).

Nessa mesma direção, Fantin (2012) registra que o papel de educador para as mídias seria “uma função de todos os professores da atualidade, que deveriam ter o perfil necessário para que além do domínio dos conhecimentos de seu campo e área de estudo também estivesse equipado para o trabalho com todos os meios e tecnologias em contextos formativos” (p. 449). Em consonância com o destaque observado na discussão mais geral de modelos para a educação para as mídias, a autora defende que também na formação de professores a abordagem deve ser, simultaneamente, crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Nesse sentido, afirma que a inserção curricular da educação para as mídias na formação de professores

necessariamente envolve uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos que fazem parte de seu campo disciplinar. Isso significa que ao lado das questões teóricas e conceituais, encontram-se as questões da prática pedagógica, ou seja, em tal inserção curricular os saberes e fazeres mídia-educativos são pensados de forma inseparável. [...] O caráter teórico-prático [...] busca superar a visão de uma proposta curricular pautada apenas num quadro teórico de referências que tem se mostrado insuficiente para lidar com as demandas da prática pedagógica no campo da mídia-educação. (FANTIN, 2012, p. 443).

É compartilhando com os autores abordados nesta subseção a convicção sobre a centralidade da escola e do professor na promoção da educação para as mídias no contexto brasileiro que nos lançamos à investigação relatada neste trabalho, cujo foco está justamente em buscar contribuir com uma etapa anterior à formação de professores que entendemos como essencial à estruturação desses processos de formação: a compreensão, justamente, das experiências desses profissionais – no nosso caso, futuros profissionais – com a mídia e, também, de suas expectativas em relação à inserção dos meios de comunicação na escola e, particularmente, no ensino das ciências. Para tanto, elegemos como elementos para essa análise os diferentes focos possíveis para o olhar crítico sobre a mídia – nos aspectos econômicos, políticos e institucionais presentes no polo da produção midiática; no discurso, linguagem e mensagens midiáticas; e/ou nos processos de recepção – e as diferentes possibilidades de inserção da produção midiática no espaço escolar e, particularmente, no ensino das ciências – como fonte de conteúdo, ferramenta pedagógica e e/ou objeto de estudo em suas dimensões analíticas e criativas –, com base em referenciais teóricos e práticos apresentados nas seções que concluem este capítulo.

1.3 Diferentes focos para o olhar sobre a mídia e a educação para as mídias – as abordagens de Buckingham e de Kellner

A partir do resgate histórico apresentado nas seções anteriores, podemos identificar que um dos aspectos fundamentais – talvez o principal – na caracterização das diferentes abordagens da educação para as mídias é o estatuto conferido à própria mídia e às tecnologias de informação e comunicação – inerentemente prejudiciais e perigosas, manipuladoras e reprodutoras das estruturas de poder ou elementos constitutivos da cultura contemporânea e, assim, ao mesmo tempo reprodutoras de hegemonias e potencialmente transformadoras – e,

associada a esse estatuto, a compreensão das audiências, que podem ser vistas como um público vulnerável e passivo ou, no outro extremo, como críticas e ativas.

Tais concepções distintas resultam em práticas também diferentes. A compreensão do público como vulnerável e passivo – e da mídia como um perigo do qual as audiências, especialmente jovens e crianças, precisam ser protegidas – leva a abordagens paternalistas e protecionistas, chamadas por alguns autores de “inoculativas”, “em que um professor consciente imuniza seus alunos dos perigos da cultura midiática” (SIQUEIRA, 2008, p. 1047). Já da compreensão das audiências como críticas e ativas decorrem abordagens que podem ser caracterizadas como de preparação para a relação com a mídia. Assim, em decorrência dessa primeira distinção na forma de compreender a mídia e as audiências, temos diferentes focos possíveis para educação para as mídias – na perspectiva analítica, de leitura crítica, e/ou na perspectiva criativa, de produção de conteúdos alternativos àqueles veiculados nos meios de comunicação hegemônicos –, que também são um aspecto fundamental na caracterização das diferentes abordagens existentes na área. Nesse sentido, Buckingham (2003) defende que é necessário possibilitar tanto a interpretação e julgamentos informados dos estudantes enquanto consumidores de mídia, quanto que se tornem produtores de mídia, ou seja, desenvolver tanto as habilidades críticas quanto as criativas. Até aqui, portanto, já vemos configurada a distinção – e uma defesa da integração – entre o olhar para as mídias e as tecnologias de informação e comunicação como objeto de estudo na perspectiva analítica e/ou criativa.

Porém, como já registrado anteriormente, uma outra perspectiva importante e complementar é a da abordagem das mídias e das TICs como ferramenta pedagógica. Se, nos primórdios da área de educação para as mídias, no período pós-Primeira Guerra Mundial, como vimos, a preocupação com o uso intensivo das tecnologias de mídia para a propaganda foi a mola propulsora dos primeiros estudos e práticas voltados à aproximação entre Comunicação e Educação, resultando nas abordagens denunciadoras que afastavam as mídias da escola, na contemporaneidade é necessária, como também já abordado anteriormente, atenção ao fenômeno oposto, de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação à escola e aos processos de ensino e de aprendizagem de forma ufanista, utópica, acrítica e meramente instrumental.

Assim, hoje, uma outra discussão central na área diz respeito à importância do questionamento ao uso instrumental das mídias e tecnologias de informação e comunicação como suporte didático, às abordagens de sua inserção no contexto escolar como meios neutros para apresentação mais atrativa dos conteúdos escolares (BÉVORT; BELLONI,

2009; BUCKINGHAM, 2003). Desse questionamento decorre, portanto, a compreensão de que, à dimensão de inserção da mídia na educação como objeto de estudo e como ferramenta de expressão e de participação – nas perspectivas de desenvolvimento de habilidades analíticas e criativas – deve estar sempre articulada a dimensão de reflexão sobre a mídia como ferramenta pedagógica para o professor (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009).

Todas essas diferentes ênfases estão intimamente relacionadas, também, a diferentes dimensões da cultura midiática que podem ser eleitas como prioritárias – ou complementares – em estudos e práticas sobre a mídia e as TICs: a produção, os textos e/ou as audiências. À luz da identificação dessas tensões e distinções – relacionadas ao modo de compreender as relações entre o público e as mídias e tecnologias de informação e comunicação, bem como aos diferentes focos possíveis para a inserção das mídias no contexto escolar, como fontes de conteúdo, objeto de estudo e/ou ferramenta pedagógica –, as abordagens de David Buckingham e Douglas Kellner nos parecem oferecer, mais do que a possibilidade de integração entre essas diferentes perspectivas, subsídios fundamentais à compreensão de que essa integração é indispensável ao estudo de como as pessoas se relacionam com a mídia e seus dispositivos técnicos e, de outro, à efetivação de uma educação para as mídias que possa, de fato, cumprir com os objetivos que lhe são atribuídos na atualidade. Assim, considerando os objetivos e questões da trajetória de pesquisa aqui relatada – quais sejam, o de compreender como os professores interagem com a mídia e, mais especificamente, com notícias sobre Ciência e Tecnologia publicadas em diferentes meios e veículos de comunicação, bem como de conhecer suas expectativas sobre o uso dessas produções no ensino das ciências e, assim, contribuir para a estruturação de iniciativas de educação para as mídias na formação de licenciados em Ciências –, passamos agora a um olhar mais aprofundado sobre essas duas abordagens que, juntamente com as reflexões sobre as diferentes possibilidades de uso de materiais midiáticos no ensino das ciências apresentadas na seção que encerra este capítulo, fundamentam nossa pesquisa, tanto como referenciais teóricos como, em termos metodológicos, na definição das categorias que foram utilizadas em nossa análise.

1.3.1 Douglas Kellner e sua proposta de estudos da cultura da mídia

Douglas Kellner – pesquisador da “Graduate School of Education and Information Studies” da University of California em Los Angeles, Estados Unidos, e uma das lideranças da reflexão teórica sobre a cultura da mídia e, também, na área da educação para as mídias – apresenta um referencial que, partindo das tradições da teoria crítica derivada da Escola de Frankfurt e dos estudos culturais britânicos, pretende superar oposições históricas entre abordagens que considera improdutivas, “unilaterais e cegas a importantes aspectos” (KELLNER, 2001, p. 12), seja por considerarem os meios de comunicação forças onipotentes de controle social sobre vítimas indefesas, seja, no outro extremo, por ressaltarem a capacidade do público resistir à manipulação da mídia sem necessariamente teorizar sobre os efeitos contraditórios da cultura veiculada pela mídia. Assim, o autor propõe uma abordagem que caracteriza como mais inclusiva, por manter os compromissos políticos, teóricos e metodológicos de tradições anteriores e, ao mesmo tempo, abranger as novas mídias, teorias emergentes e novas lutas e esperanças sociopolíticas (HAMMER; KELLNER, 2009).

Para tanto, parte do conceito de “cultura da mídia” e da compreensão de que ela oferece materiais a partir dos quais os indivíduos nas sociedades contemporâneas de mídia e de consumo forjam as suas identidades, conformam suas visões de mundo e seus valores; histórias que proveem os símbolos, mitos e recursos pelos quais as pessoas se integram a uma cultura comum; bem como espetáculos que demonstram quem são os detentores do poder e quem são os excluídos (KELLNER, 2001, 2009). Assim, é por estarmos imersos em uma sociedade de mídia e de consumo que “é importante aprender a como compreender, interpretar e criticar suas instituições, práticas, discursos, imagens e espetáculos” (KELLNER, 2009, p. 5, tradução nossa), por meio de uma educação para as mídias que objetiva fazer conexões entre “textos e contextos, indústrias e tecnologias midiáticas, política e economia, e textos, práticas e audiências específicas” (KELLNER, 2009, p. 8, tradução nossa).

Porém, diferentemente do que essa introdução ao pensamento de Kellner pode dar a entender, o autor não compactua com as perspectivas protecionistas de educação para as mídias, já que o autor destaca que “a cultura contemporânea da mídia cria formas de dominação ideológica que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo que fornece instrumental para a construção de identidades e fortalecimento, resistência e luta” (KELLNER, 2001, p. 10):

A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes.

No entanto, o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. (KELLNER, 2001, p. 11).

Em relação à teoria crítica da sociedade originada na Escola de Frankfurt – que Kellner (2001) coloca explicitamente como inspiração primeira de seu projeto de crítica cultural e educação para as mídias –, o autor destaca o que vê como as principais perspectivas sobre a sociedade contemporânea e armas úteis de crítica advindas dessa tradição, relacionadas, fundamentalmente, aos conceitos de “esclarecimento” e de “indústria cultural”, que inauguram o olhar sobre a mídia fundado na compreensão de seu papel enquanto legitimadora ideológica e reprodutora das estruturas de poder nas sociedades capitalistas. Assim, na visão do autor,

[...] é precisamente a focagem crítica da cultura da mídia, a partir das perspectivas de mercadorização, reificação, ideologia e dominação, que constitui um modelo útil para corrigir as abordagens mais populistas e acríticas à cultura da mídia, que tendem a subjugar os pontos de vista críticos. (KELLNER, 2001, p. 45).

Além disso, os estudos da Escola de Frankfurt

[...] dissecaram a interconexão entre cultura e comunicação nas produções que reproduziam a sociedade existente apresentando de modo positivo as normas e práticas sociais e legitimando a organização capitalista da sociedade. A Escola de Frankfurt fez sua análise no âmbito da teoria crítica da sociedade, integrando assim estudos de comunicação e cultura no contexto do estudo da sociedade capitalista e dos modos como as comunicações e a cultura se davam nessa ordem, bem como os papéis e funções que assumiam. A Escola de Frankfurt também evidenciou a inadequação dos métodos quantitativos para estabelecer relações qualitativas e produziu métodos de análise das complexas relações entre textos, públicos e contextos, bem como do relacionamento entre as indústrias da mídia, o Estado e as economias capitalistas. (KELLNER, 2001, p. 47).

Já como limitações a serem superadas em relação ao programa original da Escola de Frankfurt, Kellner aponta as necessidades de:

[...] análise mais concreta da economia política da mídia e dos processos de produção da cultura; investigação mais empírica e histórica da construção da indústria da mídia e de sua interação com outras instituições sociais; mais estudos de recepção por parte do público e dos efeitos da mídia; e incorporação de novas teorias e métodos culturais numa teoria crítica reconstruída da cultura e da mídia. (KELLNER, 2001, p. 44-45).

Além disso, Kellner aponta como problemática a dicotomia da Escola de Frankfurt entre “cultura superior e inferior”, afirmando que esta deve ser substituída “por um modelo que tome a cultura como um espectro e aplique semelhantes métodos críticos a todas as produções culturais” (KELLNER, 2001, p. 45). E é justamente em relação a essa dicotomia que Kellner situa a contribuição crucial dos estudos culturais britânicos, por subverterem

[...] a distinção entre cultura superior e inferior [...] e, assim, [valorizarem] formas culturais como cinema, televisão e música popular, deixadas de lado pelas abordagens anteriores, que tendiam a utilizar a teoria literária para analisar as formas culturais ou para focalizar sobretudo, ou mesmo apenas, as produções da cultura superior. (KELLNER, 2001, p. 49).

Ainda em relação aos estudos culturais britânicos, Kellner (2001) associa a essa tradição um foco político que “intensificou a ênfase nos efeitos da cultura e no uso que o público fazia das produções culturais, o que possibilitou estudar de maneira extremamente produtiva o público e a recepção” (p. 55). Porém, é nessa força que o autor identifica também uma limitação dessa corrente em suas expressões mais recentes, afirmando que “muitas das configurações atuais dos estudos culturais são unilaterais demais, produzindo novas divisões do campo e, em parte, bloqueando o campo das comunicações propriamente ditas por dar ênfase excessiva aos textos culturais e à recepção pelo público”, gerando o risco de um “fetichismo do público” (KELLNER, 2001, p. 56).

Assim, é a partir dessas relações dialéticas entre contribuições e limitações da Escola de Frankfurt e dos estudos culturais – além do que chama de “indagação minuciosa sobre os vários usos do discurso pós-moderno” (KELLNER, 2001, p. 68) – que o autor propõe sua abordagem de “‘estudos da cultura da mídia’ para descrever o projeto de análise das complexas relações entre textos, públicos, indústrias da mídia, política e contexto sócio-histórico em determinadas conjunturas” (KELLNER, 2001, p. 56). Os fundamentos dessa abordagem são elaborados na obra “A Cultura da mídia – Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno”, publicada originalmente em 1995 (KELLNER, 2001). Nela, partindo do pressuposto de que “a crítica cultural e a pedagogia da mídia exigem teoria social, e de que a teoria crítica da sociedade, por sua vez, deve basear-se nos estudos de

mídia e cultura e nos métodos da crítica cultural para atingir maior compreensão das qualidades essenciais da vida social contemporânea” (KELLNER, 2001, p. 20), o autor propõe uma abordagem multiperspectivística que “dê atenção à produção da cultura, aos próprios textos e à sua recepção pelo público” (KELLNER, 2001, p. 63).

Em relação especificamente à educação para as mídias – que denomina “pedagogia crítica da mídia” –, a expectativa de Kellner (2001) é que ela possa “conferir o poder de discernir as mensagens, os valores e as ideologias que estão por trás dos textos da cultura da mídia” (p. 83), “ensinando a ser crítico em relação às representações e aos discursos da mídia, mas também ressaltando a importância de aprender a usar a mídia como modalidade de autoexpressão e ativismo social” e “instrumento de transformação social” (p. 425).

Em artigo de Kellner publicado no Brasil em 2008, em coautoria com Jeff Share (KELLNER; SHARE, 2008), temos uma classificação das diferentes abordagens da educação para as mídias em quatro grupos que nos ajuda a compreender a relação entre o referencial teórico proposto por Kellner e sua perspectiva em relação aos elementos de tensão e conflito elencados no início desta seção, bem como sua proposta para a educação para as mídias.

A primeira das abordagens gerais elencadas é aquela relacionada às perspectivas protecionistas, de “medo da mídia”, em relação à qual os autores afirmam que:

Se, por um lado, reconhecemos que a mídia contribui para a existência de muitos problemas sociais e às vezes até os causam, por outro lado, questionamos uma abordagem protecionista, pela sua tendência antimídia, que é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia e não leva em consideração o potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa oferecem para se dar poder às pessoas. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 699).

Porém, os autores também recomendam cautela no tratamento da produção de mídia alternativa, a partir da caracterização de uma segunda abordagem de educação para as mídias que denominam “educação em arte midiática, na qual os alunos são ensinados a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, enquanto usam sua criatividade para se expressar através da arte criativa e da mídia” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 699), expressando preocupação com essa abordagem “quando favorece a autoexpressão individualista em detrimento da análise socialmente consciente e da produção de mídia alternativa. Muitos desses programas tendem a ensinar aos alunos habilidades técnicas para simplesmente reproduzir representações hegemônicas [...]” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 700).

O terceiro grupo identificado é associado ao movimento de alfabetização midiática radicado nos Estados Unidos, “que busca ampliar a noção de alfabetização, incluindo a cultura popular e múltiplas formas de mídia [...] e, ao mesmo tempo, ainda trabalhar dentro de uma tradição de alfabetização na forma impressa” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 701). Em relação a essas abordagens, Kellner identifica que é comum entre os envolvidos a expressão da crença de que a educação deve ser politicamente neutra e que a educação para as mídias deve expor os estudantes objetivamente aos conteúdos de mídia, sem relacioná-los a questões de ideologia e poder.

Frente a essa abordagem, Kellner destaca que: “A rejeição da ideia de que a educação ou a informação podem ser neutras e livres de valores é essencial para o questionamento crítico que aborda a injustiça social e a desigualdade através da pedagogia transformadora baseada na práxis (reflexão e ação)” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 701). E propõe, como um quarto modelo de educação para as mídias – que denomina “alfabetização crítica da mídia” – uma abordagem que “inclui aspectos dos três modelos expostos, porém, enfocando a crítica ideológica e analisando a política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 702).

Para a concretização dessa abordagem, como vimos anteriormente, Kellner apresenta como indissociáveis as dimensões da economia política da mídia, de análise textual e de teoria da audiência, a serem exploradas considerando cinco elementos básicos:

- 1) o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo de representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 690-691).

Em relação especificamente à produção de mídia alternativa pelos estudantes, Kellner contrapõe-se à abordagem identificada com a educação para as artes midiáticas destacando como ter voz ativa sem a análise crítica não é suficiente, uma vez que:

A análise crítica que explora e expõe as estruturas de opressão é essencial, porque simplesmente ter voz ativa é algo que qualquer grupo racista ou sexista também pode reivindicar. Devem-se abrir espaços e criar oportunidades para que as pessoas de posições marginalizadas tenham a oportunidade de lutar coletivamente contra a opressão, externar suas inquietações e criar suas próprias representações. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 700).

1.3.2 David Buckingham e sua pedagogia das mídias

David Buckingham – atualmente Professor Emérito da Loughborough University e Professor Visitante na Sussex University, ambas no Reino Unido, foi fundador e diretor do “Centre for the Study of Children, Youth and Media” do Instituto de Educação da University of London, Inglaterra, e é uma das principais referências internacionais na área de educação para as mídias. No livro “Media education: literacy, learning and contemporary culture”, publicado em 2003, se propõe a apresentar um modelo de “pedagogia das mídias” que seja, ao mesmo tempo, “coerente teoricamente e possível praticamente” (BUCKINGHAM, 2003). Na obra, Buckingham delinea um referencial conceitual e um conjunto de princípios pedagógicos – além de um papel para a educação para as mídias em diferentes inserções curriculares – que partem da compreensão do papel da mídia como um processo dinâmico e multifacetado materializado nas interações entre tecnologias, economia, textos e audiências. Assim, a partir da reflexão sobre essas interações na sociedade contemporânea, e da constatação do papel central da mídia na vida das crianças e nos sentidos e experiências da infância contemporânea, Buckingham afirma que há uma distância cada vez maior entre essas experiências fora da escola e as ênfases dos sistemas educacionais e uma consequente percepção da escola como marginal às identidades e preocupações das novas gerações, o que tornaria as abordagens protecionistas da educação para as mídias ainda mais inadequadas. O autor pondera, no entanto, que não se trata da educação para as mídias abandonar o projeto de crítica cultural ou simplesmente de celebrar a energia das relações com as mídias, mas sim de necessariamente partir do conhecimento que as crianças já têm sobre as mídias para promover a compreensão da complexidade das suas relações com aspectos de poder social, econômico e institucional. Assim, para ele, são pressupostos sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem em educação para as mídias o reconhecimento da validade do que os estudantes já sabem sobre a mídia e, ao mesmo tempo, de que há coisas que eles não sabem e

precisam aprender, pela instrução direta pelo professor ou pelas próprias investigações e pesquisas orientadas pelos professor. Assim:

A educação para as mídias não é, assim, uma questão de “celebrar” o conhecimento dos estudantes ou de substituir esse conhecimento pela análise “objetiva” do professor. Ao contrário, ela precisa necessariamente envolver um diálogo permanente entre eles. (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 5, sétima seção, primeiro parágrafo, tradução nossa).

Sobre esse pano de fundo, ao abordar criticamente o conceito de “literacy”, Buckingham afirma que, no caso da “media literacy”, ele deve ir além do aspecto funcional – no sentido de “algum tipo de ‘caixa de ferramentas’ que habilita as pessoas a entenderem e usarem as mídias” – e se configurar como “critical literacy”, envolvendo análise, avaliação e reflexão crítica, “a aquisição de uma ‘metalinguagem’ – ou seja, um modo de descrever as formas e estruturas de diferentes modos de comunicação; [e] uma compreensão mais ampla dos contextos social, econômico e institucional da comunicação, e como eles afetam as experiências e práticas das pessoas” (BUCKINGHAM, 2003, Parte I, Capítulo 3, primeira seção, quinto parágrafo, tradução nossa). O autor propõe, assim, uma “teoria social dos letramentos” (*literacies*), que considera a leitura e a escrita como atividades sociais, e não como manifestações de um conjunto de habilidades cognitivas desvinculadas dos sujeitos.

Em sua abordagem da educação para as mídias, Buckingham parte de princípios gerais relacionados aos seus objetivos, ao planejamento curricular e às ferramentas pedagógicas. Em relação aos objetivos, adota a perspectiva de preparação, em oposição à de proteção. Em relação ao planejamento curricular, defende a integração entre as diferentes ênfases propostas, a necessidade dos estudantes compreenderem como diferentes elementos e aspectos das mídias estão relacionados. E, em relação às ferramentas pedagógicas, afirma ser necessário o uso de estratégias diversas (destacando seis grupos de estratégias: análise textual, análise contextual, estudos de caso, traduções – significando estudos comparativos –, simulações de situações de produção midiática e produção própria).

O autor propõe como diretriz o uso de quatro conceitos-chave: Produção, Linguagem, Representação e Audiência (cujos principais focos estão sintetizados no Quadro 1).

Em relação à **Produção**, afirma que o conceito, em seu nível mais básico, envolve “o reconhecimento de que os textos midiáticos são manufaturados conscientemente” (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 4, primeira seção, primeiro parágrafo, tradução nossa), e que

Isto significa reconhecer os interesses econômicos que estão em jogo na produção midiática, e os modos como os lucros são gerados [...]. Também significa reconhecer a escala cada vez mais global das indústrias midiáticas, e o equilíbrio em transformação entre a mídia global e local (ou nacional). Estudantes mais confiantes devem ser capazes de debater as implicações desses desenvolvimentos em termos de identidades nacionais e culturais, e em termos da variedade de grupos sociais que podem ter acesso à mídia. (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 4, primeira seção, primeiro parágrafo, tradução nossa).

Já o conceito-chave de **Linguagem** diz respeito à compreensão de que cada meio tem a sua própria combinação de linguagens – códigos e convenções familiares – utilizada para comunicar sentidos, como, por exemplo, o uso de ângulos de câmera ou trilhas sonoras particulares para evocar certas emoções. Segundo o autor, estudar a linguagem midiática frequentemente “envolve a análise detalhada de textos particulares. Envolve ‘tornar o familiar estranho’ ao olhar em detalhes como os textos são elaborados” (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 4, segunda seção, terceiro parágrafo, tradução nossa). Em relação à **Representação**, Buckingham afirma que a noção de representação é um dos princípios fundamentais da educação para as mídias, considerando o fato das mídias não serem um retrato da realidade, mas sim uma versão mediada do mundo e que, assim, “as representações midiáticas inevitavelmente nos convidam a ver o mundo de algumas formas e não outras” (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 4, terceira seção, primeiro parágrafo, tradução nossa). Por fim, no que diz respeito ao conceito de **Audiência**, Buckingham afirma que estudar as audiências “significa olhar para como as audiências são miradas e caracterizadas, e como as mídias circulam e são distribuídas; e para as diferentes formas pelas quais indivíduos e grupos sociais usam, interpretam e respondem à mídia” (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 4, quarta seção, primeiro parágrafo, tradução nossa).

Quadro 1 – Aspectos relacionados aos quatro conceitos-chave de Buckingham para a educação para as mídias

Conceito	Aspectos a serem considerados
Produção	Tecnologias (Que tecnologias são utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos e que diferenças elas acarretam aos produtos?); Práticas profissionais (Quem faz os textos midiáticos, quem faz o que e como trabalham em conjunto?); Indústria (Quem são os donos das empresas e como elas lucram?); Conexões entre mídias; Regulação (Quem controla a produção e distribuição das mídias? Existem leis a respeito desse controle e quão efetivas elas são?); Circulação e distribuição (Como os textos chegam às suas audiências? Quanta escolha e controle as audiências têm?); Acesso e participação (Quais vozes são ouvidas na mídia? Quais são excluídas, e porque?)
Linguagem	Sentidos (Como a mídia usa diferentes formas de linguagem para transmitir ideias ou sentidos?); Convenções e Códigos (Como esses usos da linguagem se tornam familiares ou amplamente aceitos? Como as “regras” gramaticais da mídia são estabelecidas?); Gêneros (Como essas convenções e códigos operam em diferentes tipos de textos midiáticos?); Escolhas (Quais são os efeitos da escolha por certas formas de linguagem?); Combinações (Como acontece a transmissão de sentidos pela combinação de sequências de imagens, sons ou palavras?); Tecnologias (Como as tecnologias afetam os sentidos que podem ser criados?)
Representação	Realismo (Porque alguns textos parecem mais realistas?); Verdade (Como a mídia reivindica dizer a verdade sobre o mundo e/ou parecer autêntica?); Presenças e ausências (O que é incluído e o que é excluído do mundo midiático? Quem fala e quem é silenciado?); Viés e objetividade (Os textos midiáticos apoiam visões particulares sobre o mundo? Eles apresentam valores morais ou políticos?); Estereótipos (Como a mídia representa diferentes grupos sociais?); Interpretações (Porque as audiências aceitam algumas representações midiáticas como verdadeiras, ou rejeitam outras como falsas?); Influências (As representações afetam nosso modo de ver grupos sociais ou temas particulares?)
Audiência	Público-alvo (Como as mídias voltam-se a audiências em particular?); Tratamento (Como as mídias falam às audiências? Quais suposições os produtores de mídias fazem em relação às audiências?); Circulação (Como as mídias atingem as audiências? Como as audiências sabem o que está disponível?); Usos (Como as audiências usam as mídias em seu cotidiano? Quais são seus hábitos e padrões de uso?); Conferindo sentido (Como as audiências interpretam as mídias? Que sentidos elas produzem?); Prazeres (Que prazeres as mídias conferem às audiências? O que o público gosta ou não gosta?); Diferenças sociais (Qual é o papel do gênero, classe social, idade e origem étnico-racial no comportamento das audiências?)

Fonte: Adaptado de BUCKINGHAM, 2003.

Um aspecto fundamental da abordagem proposta por Buckingham é que ela prevê as dimensões analíticas e criativas da educação para as mídias. Assim, em relação a todos os conceitos-chave apresentados anteriormente, o autor prevê que sejam aplicados tanto a atividades de análise crítica dos textos midiáticos quanto a reflexões sobre as experiências de produção criativa dos próprios estudantes. Em relação às críticas à dimensão criativa da educação para as mídias relacionadas ao risco de imitação das mídias hegemônicas, Buckingham contrapõe a afirmação de que há evidências de que, ao usarem as formas e gêneros das mídias mais populares, os estudantes frequentemente mostram uma compreensão clara das linguagens midiáticas, o que, para o autor, é no mínimo “potencialmente crítico”. No entanto, Buckingham destaca que o trabalho criativo deve ser efetivamente integrado ao trabalho analítico. E afirma:

Talvez a questão crucial seja que – no contexto da educação para as mídias – a produção não é um fim em si mesma. É claro que a educação para as mídias deve habilitar os jovens a se expressar criativamente ou artisticamente e a usar as mídias para comunicar; mas não se trata primordialmente de treiná-los em habilidades técnicas. No contexto da educação para as mídias, a produção precisa ser acompanhada da reflexão sistemática e da autoavaliação, e os estudantes devem ser encorajados a tomar decisões informadas e fazer escolhas sobre o que estão concretizando. A educação para as mídias objetiva produzir participação crítica em mídias, não participação pela participação. (BUCKINGHAM, 2003, Parte II, Capítulo 5, sexta seção, nono parágrafo, tradução nossa, grifo do autor).

As abordagens de Kellner e Buckingham para o olhar sobre a mídia e a educação para uma relação crítica com as mídias e as tecnologias de informação e comunicação, apresentadas nesta seção, são convergentes e complementares em relação aos seus compromissos teóricos, metodológicos, políticos e educativos e, principalmente, pelas suas características inclusivas, integradoras e críticas, sem que resultem em perspectivas de relativismo, já que suas bases conceituais, sua referências de visão de mundo, indivíduo, sociedade, cultura e educação são coerentes e claramente explicitadas, em diálogo com outros referenciais teóricos. Elas nos oferecem, assim, um lugar bem delimitado e perspectivas muito ricas para pensarmos sobre a educação para as mídias e sua concretização e, especificamente no que diz respeito à trajetória de pesquisa aqui relatada, para buscarmos compreender as relações que professores de ciências em formação estabelecem com a mídia e com a inserção das produções midiáticas no ensino das ciências, como será detalhado no próximo capítulo. No entanto, é preciso ainda que delimitemos nosso recorte específico na

educação para as mídias, qual seja, o da educação para as mídias inserida na educação em ciências, o que buscamos fazer na próxima e última seção deste capítulo.

1.4 Educação para as mídias e a educação em ciências¹¹

As denominações da sociedade contemporânea como “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” estão relacionadas, fundamentalmente, à presença e à influência crescentes, como abordado em seções anteriores, das tecnologias de informação e comunicação em todos os espaços de convivência humana. Concomitantemente, o surgimento dessas alcunhas diz respeito ao fato dos impactos do desenvolvimento científico e tecnológico permearem o cotidiano de todos os cidadãos. A escola, nesse contexto, precisa se relacionar e responder aos desafios colocados por essas novas configurações sociais.

Tanto na área de Educação em Ciências quanto na de comunicação pública da Ciência, há, na atualidade, convergências relacionadas à necessidade de promoção de uma cultura científica e de se trabalhar as inter-relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e, conseqüentemente, de formar cidadãos aptos a participarem plenamente dos cada vez mais frequentes processos de tomada de decisão envolvendo Ciência e Tecnologia. Tais convergências abarcam a diretriz de se trabalhar, concomitantemente, com a especificidade do conhecimento científico e com a função social da atividade científica, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como os objetivos de formar cidadãos capazes de aplicar o conhecimento científico na resolução de problemas cotidianos, de avaliarem riscos e benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico e de poderem exercer plenamente sua cidadania ao participarem das decisões que envolvem esse desenvolvimento (PEZZO, 2012; PEZZO; PIERSON, 2014).

A partir desses objetivos compartilhados, uma compreensão comum da relação entre a educação escolar e aprendizagens informais – particularmente aquelas decorrentes do contato com produtos midiáticos com conteúdos de Ciência e Tecnologia – é a de que a mídia deveria suprir uma falta, corrigir a “dificuldade da escola de cumprir sua função de ensinar” (PFEIFFER, 2001, p. 41). Porém, nos parecem mais ricas e condizentes com a proposta de consolidação de uma cultura científica as perspectivas que partem do pressuposto de que as

¹¹ Parte das reflexões apresentadas nesta seção foram publicadas no artigo “Desvelando o espetáculo – Formação para leitura crítica de mídia e ensino de ciências”, de nossa autoria (PEZZO; PIERSON, 2014).

pessoas aprendem ciências a partir de uma variedade de fontes, por uma diversidade de razões e de diferentes maneiras, e que alertam que visões limitadas e com foco estreito do empreendimento de ensino e aprendizagem de ciências limitam o entendimento desse esforço e a compreensão de seus impactos (FALK; DIERKING, 2002).

A Ciência e a Tecnologia que aparecem na mídia podem ser incorporadas ao ensino formal com vários objetivos distintos, como veremos mais adiante. Porém, como destacado ao longo de todo este capítulo, essa inserção não pode acontecer sem que a escola assuma a responsabilidade de formar os estudantes para que possam se relacionar criticamente com as informações de Ciência e Tecnologia presentes na mídia, desde os veículos jornalísticos em diferentes suportes até o entretenimento e a publicidade.

Um impacto do contato dos estudantes com informações de Ciência e Tecnologia nos meios de comunicação destacado por diferentes autores diz respeito ao questionamento do professor como única fonte de conhecimento. Macedo e Katzkowicz (2003) apontam como o modelo de intervenção pedagógica caracterizado pela transmissão verbal e pela visão do aluno como um receptáculo vazio pronto para ser preenchido pelo conteúdo trazido pelo professor – tão criticado e, ao mesmo tempo, ainda tão comum em todos os níveis de ensino – é abalado pela compreensão da existência dessas outras fontes de informação. No entanto, esses mesmos autores destacam como tais informações são fragmentadas e não configuram um saber organizado, o que oferece ao professor a oportunidade – e, mais do que isto, a necessidade – de ressituar seu papel face a esse contexto, passando a atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento (MACEDO; KATZKOWICZ, 2003). Krasilchik (2000) também destaca as representações sociais que prevalecem entre professor e aluno como obstáculo à transformação da escola como um todo – e do ensino das ciências em particular – em um ambiente em que a interação social e a exposição a diferentes ideias é elemento essencial. Nesse contexto, a autora vislumbra a utilização de novos recursos tecnológicos no ensino formal como elemento potencialmente favorecedor – porém ainda subutilizado – de superação desse obstáculo, no sentido da formação de um aluno ativo na busca, integração e criação de novas informações e de uma atuação do professor marcada pelo apoio a esse processo de coordenação daquilo que é aprendido dentro de um esquema conceitual mais amplo (KRASILCHIK, 2000).

Tratando da escolarização da imprensa especificamente no âmbito do ensino das ciências, Wellington (1991) classifica as possibilidades de interação entre as aprendizagens formais e informais em cinco categorias: a aprendizagem informal auxiliando e oferecendo suporte ao currículo formal; a aprendizagem informal estabelecendo conflitos e prejudicando

o ensino formal; o ensino de ciências apoiando e estimulando a aprendizagem informal; o ensino de ciências em conflito com a aprendizagem informal; e ambos os espaços – formal e informal – apoiando-se e auxiliando-se mutuamente (WELLINGTON, 1991). Reconhecendo que a mídia geralmente retrata a Ciência como uma atividade dramática, produtora de certezas, fruto de mentes geniais e de descobertas inovadoras isoladas no tempo, o autor pondera que, no entanto,

São estas as mensagens com as quais os alunos serão confrontados quando deixarem a escola, particularmente se forem leitores dos jornais mais sensacionalistas. Assim, certamente, um dos objetivos da educação científica deve ser a capacitação para que possam estudar criticamente as notícias jornalísticas sobre inovações, maravilhas e excentricidades científicas e pesquisadores não convencionais. Isto pode ser alcançado ao se confrontar tais matérias jornalísticas na sala de aula, desenvolver atividades relacionadas aos textos e, dessa forma, envolver a mídia no currículo formal de ciências. (WELLINGTON, 1991, tradução nossa).

Nessa mesma direção, López (2004) – considerando a educação formal e a divulgação científica como canais distintos e complementares através dos quais a Ciência chega, ou pode chegar, aos cidadãos – defende que sua integração é imprescindível. Especificamente em relação à utilização de materiais de divulgação científica no ensino das ciências em ambiente escolar, o autor aponta três razões para esse uso: a possibilidade de motivação dos estudantes; o fato de que a mídia já é uma fonte importante de aprendizagem para amplos setores da sociedade; e a necessidade de que a escola assuma para si o objetivo de trabalhar com os produtos da mídia como objeto de estudo (LÓPEZ, 2004).

Em consonância com aspectos importantes das abordagens de educação para as mídias com as quais nos comprometemos nas seções anteriores – especificamente com a compreensão de que as dimensões de inserção da mídia como fonte de conteúdo, ferramenta pedagógica e objeto de estudo são indissociáveis –, Ribeiro e Kawamura (2008) apresentam um posicionamento que acrescenta a essas preocupações o potencial de articulação entre o olhar crítico para a Ciência e a Tecnologia e o olhar crítico para a mídia, uma vez que partem do pressuposto de que a compreensão crítica de produtos midiáticos de divulgação científica diz respeito aos significados sociais tanto dos meios que os veicula quanto da própria C&T.

A nosso ver, esse olhar crítico para a realidade está relacionado tanto ao processo de produção do conhecimento científico e suas aplicações (foco na Ciência e Tecnologia) quanto ao de produção das próprias informações sobre Ciência e Tecnologia e sua veiculação pelos diferentes meios de comunicação (foco na mídia impressa). Embora as pesquisas da área apontem as potencialidades que os materiais de divulgação apresentam para a formação do espírito crítico, sobretudo em relação ao primeiro foco, ressaltamos que a articulação e problematização desses dois focos são fundamentais para uma reflexão sobre as formas de incorporação desses materiais em nossas aulas. (RIBEIRO; KAWAMURA, 2008, p. 2).

Embora as autoras dirijam sua atenção à mídia impressa, entendemos que essa potencialidade se estende – e se amplia – a todos os suportes e linguagens midiáticos, evidenciando, como fazem as autoras, a necessidade de reflexão sobre algumas das características da Ciência apresentada na mídia, para que o trabalho com os meios de comunicação na escola possa de fato ser efetivo na formação de leitores, espectadores e “internautas” críticos da Ciência e Tecnologia, da mídia e do mundo. Em relação à forma como a Ciência aparece na mídia, Ribeiro e Kawamura (2008) destacam que, geralmente, a representação da dinâmica da Ciência e Tecnologia é marcada por uma “mitologia dos resultados” – que ignora os processos e procedimentos, o fato do erro e do acaso serem parte do fazer científico e, também, que há mais na pesquisa científica do que aquilo que é imediatamente aplicável – e pela contribuição ao “mito da neutralidade” da Ciência – pela ausência do contraditório na cobertura de Ciência e, assim, pelo fortalecimento da ideia da Ciência como produtora de verdades inquestionáveis. De outro lado, as autoras sintetizam algumas particularidades dos próprios meios de comunicação e de sua linguagem especialmente relevantes para o contexto do ensino das ciências: o sensacionalismo (vinculado a estratégias de atração de leitores), a simplificação (da complexidade de conteúdos e linguagens, podendo envolver ou não o comprometimento da precisão de conceitos) e a fragmentação (ausência de contexto).

Assim, como destacado anteriormente, o professor ganha, ao trabalhar com a interface entre os conteúdos escolares e as informações sobre Ciência e Tecnologia veiculadas pelas mídias, a oportunidade e, mais do que isso, a necessidade de atuar como mediador entre o aluno e os produtos midiáticos, auxiliando-o na análise crítica tanto da forma de representação da Ciência quanto das características próprias da cultura da mídia e, assim, no desvelamento das relações estabelecidas entre informação, conhecimento, poder e dominação. Porém, para tanto, os próprios professores devem estabelecer uma relação crítica com os meios de comunicação e, nesse sentido, os aportes sobre a educação para as mídias

apresentados neste capítulo, juntamente com aqueles relacionados especificamente à inserção de produtos midiáticos no ensino das ciências em contexto escolar evidenciam que a reflexão sobre o potencial e a qualidade do uso das mídias na sala de aula de ciências, assim como qualquer proposição de ações visando o aprimoramento e o pleno aproveitamento de iniciativas dessa natureza, precisam buscar compreender, antes de mais nada, como se estabelece essa relação dos professores com a mídia em sua vida pessoal e profissional, bem como suas percepções e os sentidos que atribuem às interações entre o ambiente escolar e o ambiente midiático.

2 Sujeitos, campo e *corpus* de pesquisa e referencial metodológico

Como anunciado na Apresentação e no Capítulo 1, nossa pesquisa partiu da indagação sobre como as relações de professores de ciências com a mídia e suas concepções e expectativas relacionadas à inserção das produções midiáticas no ambiente escolar como um todo e no ensino de ciências em particular podem interferir em sua prática profissional e, a partir dessa questão, buscou compreender essas relações junto a professores de ciências em formação, com o objetivo geral de, a partir dessa compreensão, poder oferecer contribuições ao conhecimento sobre a temática e, assim, também ao desenvolvimento de políticas e projetos de educação para as mídias na formação de professores de ciências e, conseqüentemente, de utilização qualificada de produções midiáticas com conteúdos de Ciência e Tecnologia no ensino das ciências.

Para a consecução desses objetivos, a investigação foi realizada junto a 23 estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos, matriculados na disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências”, oferecida sob nossa responsabilidade no segundo semestre de 2014. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas produções desses estudantes ao longo da disciplina, que constituíram um conjunto de documentos analisados à luz do referencial metodológico da análise textual discursiva. Assim, neste capítulo, apresentamos esse campo de pesquisa, os sujeitos nele inseridos e as características dos documentos que foram objeto da análise, bem como o referencial da análise textual discursiva e as categorias de análise decorrentes desse referencial metodológico e do referencial teórico apresentado no Capítulo 1.

2.1 O campo – Disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências”

A opção pela oferta da disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências” – além dos objetivos de formação próprios à intervenção educativa – foi feita para que a investigação sobre as relações de professores de ciências em formação com a mídia e sobre suas concepções e expectativas relacionadas à inserção das produções midiáticas no ambiente escolar pudesse se concretizar em um

contexto de reflexão e prática contínuas que favorecesse e enriquecesse a expressão dos sujeitos da pesquisa em relação a essas relações, concepções e expectativas. Como registrado no início deste capítulo, a disciplina foi oferecida ao longo do segundo semestre letivo de 2014, no Campus São Carlos da UFSCar, como disciplina optativa de quatro créditos, sendo dois em encontros presenciais semanais de duas horas cada e dois em atividades a distância no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, gerenciado pela Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, no qual foi criado espaço especial para a disciplina.

A organização da disciplina foi subsidiada pelos referenciais de educação para as mídias e inserção de produções midiáticas no ensino das ciências abordados no Capítulo 1 (BUCKINGHAM, 2003; KELLNER, 2001; KELLNER; SHARE, 2008; RIBEIRO; KAWAMURA, 2008; SIQUEIRA, 2008; UNESCO, 2013b) e teve, como estratégias de ensino, aulas expositivas; debates em sala de aula e em fóruns de discussão no Moodle; exercícios práticos de uso de produções midiáticas no ensino das ciências e de educação para as mídias realizados individualmente e em grupos; leituras comentadas; e produção de sínteses escritas subsidiadas pelas demais estratégias. Dada a estreita relação entre a produção dos documentos que compuseram nosso *corpus* de análise e distintos momentos da disciplina, passamos agora a uma breve descrição do diferentes momentos da disciplina.

Um primeiro momento foi dedicado à aproximação das temáticas da cultura da mídia e de educação para as mídias (momento este desenvolvido no período entre o Encontro Presencial 1, em 21/8/2014, e o Encontro Presencial 2, em 28/8/2014). Assim, o primeiro encontro presencial foi dedicado à apresentação do programa da disciplina e, no segundo encontro, foi realizada exposição que tratou de questões relacionadas principalmente ao polo da produção midiática e, também, de características das audiências. Para tanto, foram apresentadas diferentes abordagens teóricas da atual configuração social caracterizada pela centralidade das mídias e das tecnologias de informação e comunicação, buscando-se evidenciar extremos dessas abordagens, caracterizados por ênfases na reprodução de poderes hegemônicos pelas mídias, de um lado, ou na capacidade de resistência das audiências, de outro. Também foram apresentadas discussões sobre os papéis a serem desempenhados pelas mídias em sociedades democráticas e, associado a essas discussões, apresentou-se também um conjunto de indicadores de acompanhamento do desenvolvimento da mídia elaborado pela Unesco¹². Outros dados apresentados foram um conjunto de informações sobre a

¹² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Indicadores de Desenvolvimento da Mídia: Marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

propriedade dos meios e veículos de comunicação no Brasil¹³ e parte dos resultados de pesquisa sobre os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira em 2014 realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República¹⁴. Seguiu-se a esse momento expositivo debate que considerou também o artigo “Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação”¹⁵, cuja leitura havia sido solicitada no primeiro encontro e que se trata de uma tipologia de diferentes paradigmas de educação para as mídias – desde abordagens protecionistas até aquelas que enfatizam a autoexpressão e a produção de mídia alternativa como possibilidades de resistência –, seguida da apresentação e defesa de um paradigma que, articulando elementos das demais abordagens comentadas, é estruturado sobre o princípio de empoderamento dos estudantes para participação integral e autônoma em uma sociedade permeada pela cultura da mídia. No período, também foram realizados dois fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem voltados ao fomento à reflexão sobre a relação dos próprios estudantes com a mídia, a partir de provocações ao debate sobre onde e como buscam informações – em geral e, especificamente, sobre Ciência, Tecnologia e Inovação – e de que forma avaliam essas fontes de informação, bem como sobre características de produções midiáticas específicas que atraem sua atenção. Esse primeiro momento da disciplina foi concluído com a produção da **Síntese 1**.

Em seguida, configurou-se um momento dedicado aos processos de produção da notícia e dos textos midiáticos (que, iniciado no Encontro Presencial 3, em 4/9/2014, estendeu-se até o Encontro Presencial 4, em 11/9/2014). No terceiro encontro, nova exposição tratou, primeiramente, de processos de seleção concretizados no momento da definição da pauta jornalística, a partir da apresentação de algumas tipologias de “noticiabilidade” dos acontecimentos, ou seja, de características dos acontecimentos que, tanto frente às conjunturas e práticas da produção jornalística, quanto pela existência de suposições e expectativas em relação às audiências, resultam em sua visibilidade – ou ausência – nos meios de comunicação. Em seguida, tratou-se do jornalismo como gênero linguístico, com abordagem de códigos técnicos e simbólicos particulares das diferentes mídias e do processo de escolha de diferentes linguagens, com reflexão sobre os sentidos a elas associados. Abordou-se também a noção de representação, incluindo reflexão específica

¹³ Retirados do banco de dados do projeto “Donos da Mídia”, disponível em donosdamidia.com.br.

¹⁴ BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2014**. Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

¹⁵ KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.spdf.es/v29n104/a0429104.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

sobre a representação da Ciência na mídia. Ou seja, nesse terceiro encontro, estiveram em discussão – inclusive no debate com os estudantes realizado após a exposição – o polo da produção midiática, os textos e as audiências e processos de recepção. Já o quarto encontro foi iniciado com exercício prático de simulação de produção midiática, no qual os estudantes, divididos em grupos, “traduziram” uma notícia que havia sido disponibilizada previamente no ambiente virtual de aprendizagem – originalmente publicada em um grande portal de notícias – para diferentes mídias (jornal impresso, revista impressa, blog, TV e rádio) e veículos de comunicação. Nesse exercício, a partir da escolha de uma mídia e de um veículo com características específicas (escolhidas e descritas pelos licenciandos), foi solicitado que os estudantes refletissem sobre as particularidades desses meios – projeto editorial, público-alvo, linguagens mais comuns etc. – e, a partir dessa reflexão, formassem uma nova pauta a partir da pauta originalmente apresentada, selecionassem fontes, códigos e convenções técnicos e simbólicos a serem utilizados e, por fim, apresentassem à sala um novo modo de tratamento da pauta abordada na notícia original.

A partir da segunda metade do quarto encontro presencial (e ao longo dos Encontros Presenciais 5 a 8, até 9/10/2014), um terceiro momento da disciplina teve como tema geral aproximações possíveis entre ensino das ciências e produções midiáticas com conteúdo de Ciência e Tecnologia. Inicialmente, leitura comentada do artigo “Ensino de Física e formação do espírito crítico: reflexões sobre o papel da divulgação científica”¹⁶ foi seguida de debate sobre a possibilidades de uso de produções midiáticas sobre Ciência e Tecnologia no ensino das ciências como fonte de conteúdo, ferramenta pedagógica e objeto de estudo, tema do artigo lido e comentado. Foram essas as atividades que subsidiaram a elaboração da **Síntese 2**. Já no sexto encontro presencial, o foco, embora mantido sobre as relações entre o ensino das ciências e produções midiáticas de divulgação científica, enfatizou objetivos atribuídos a cada uma dessas práticas, com reflexões e debates sobre especificidades e complementaridades subsidiados pela leitura do texto “Ensino de Ciências e Divulgação Científica: especificidades e complementaridade na busca pela consolidação de uma cultura científica”¹⁷. Finalmente, no sétimo encontro presencial, foi realizada exposição sobre estratégias possíveis de avaliação de notícias de Ciência e Tecnologia pelo professor com fins de seleção de materiais de divulgação científica para utilização no contexto do ensino das

¹⁶ RIBEIRO, R; KAWAMURA, M. R. D. Ensino de Física e formação do espírito crítico: reflexões sobre o papel da divulgação científica. Em: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, XI, 2008, Curitiba, PR. **Atas...** Curitiba, PR: 2008. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epenf/_ensinodefisicaeformacaod.trabalho.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

¹⁷ PEZZO, M. R. Ensino de Ciências e Divulgação Científica: especificidades e complementaridade na busca pela consolidação de uma cultura científica. Em: _____, **Ensino de Ciências e Divulgação Científica: análise das recontextualizações entre as revistas CartaCapital e Carta na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. p. 31-52.

ciências a partir da análise de seu tratamento a dimensões científicas, tecnológicas e sociais da prática científica¹⁸. A partir dessas atividades, foi solicitada a produção da **Síntese 3**. Por fim, no oitavo encontro presencial, as atividades consistiram em exposição, leitura comentada e debates relacionados à reflexão sobre as relações entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, fomentados pela leitura do artigo “Ciência e Senso Comum: entre rupturas e continuidades”. A partir dessas atividades, foi solicitada a elaboração da **Síntese 4**.

Já o quarto momento da disciplina (concretizado no Encontro Presencial 9, em 16/10/2014) foi marcado pela apresentação de exemplos concretos de exercícios de análise crítica de notícias e de atividades didáticas de educação para as mídias, com o objetivo de subsidiar o quinto momento da disciplina, que será apresentado a seguir. Antes, porém, é preciso registrar que o Encontro Presencial 10 (em 23/10/2014) foi dedicado à abordagem específica da Lei 12.965/14 (conhecida como “Marco Civil da Internet”), que entrara em vigor em 23 de junho de 2014.

A partir do Encontro Presencial 11 e até o encerramento da disciplina (em 11/12/2014, no Encontro Presencial 17), o quinto momento da disciplina foi integralmente dedicado à realização, apresentação e reflexão sobre um exercício prático de proposição de atividades didáticas para o ensino das ciências com o uso de produções midiáticas sobre Ciência e Tecnologia. Cabe destacar, no entanto, que este foi um momento transversal à disciplina como um todo, já que, desde o Encontro Presencial 3, as atividades no ambiente virtual de aprendizagem foram dedicadas a esse exercício. Assim, os fóruns de discussão no Moodle no período entre o Encontro Presencial 3 e o Encontro Presencial 6 foram dedicados à identificação de possíveis temas para esse exercício, com a distribuição dos estudantes em grupos a partir do interesse nos temas elencados e debatidos com os colegas e as professoras. No Encontro Presencial 7, os integrantes de cada grupo apresentaram, em sala de aula, os temas selecionados, justificando a escolha e, também, já indicando possíveis produções midiáticas a serem utilizadas na proposta de atividade didática a ser elaborada. Neste momento, foi entregue a **Primeira Parte do Relatório Final** da disciplina, com apresentação por escrito desse conteúdo apresentado em sala de aula. A partir de então, os grupos dedicaram-se ao exercício de análise crítica de um conjunto de notícias associadas ao tema escolhido por eles selecionado e, nos Encontros Presenciais 11 e 12, os resultados desse exercício foram apresentados em sala de aula pelos grupos, com entrega da **Segunda Parte**

¹⁸ Com base em proposta apresentada por Silva e Cruz (2004). SILVA, M. J. da; CRUZ, S. M. S. C. de S. A inserção do enfoque CTS através de revistas de divulgação científica. Em: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, IX, 2004, Jaboticatubas, MG. **Atas...** Jaboticatubas, MG: 2004. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/atas/comunicacoes/co61-2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

do Relatório Final. O Encontro Presencial 13 foi dedicado ao trabalho em grupo para elaboração das propostas de atividades didáticas para o ensino das ciências com uso do conjunto de notícias selecionadas e analisadas, propostas estas que foram apresentadas e debatidas nos Encontros Presenciais 14 a 16 e, também, na **Terceira Parte do Relatório Final** da disciplina. Por fim, o Encontro Presencial 17 foi dedicado ao encerramento da disciplina e sua avaliação pelos estudantes.

2.2 *Os sujeitos e o corpus da pesquisa*

Inicialmente, estiveram matriculados na disciplina 27 estudantes, sendo que, destes, 23 a cursaram até o final e, assim, constituem os sujeitos cujas produções foram objeto de análise no âmbito da investigação aqui relatada. Desses 23 estudantes, 14 cursavam o curso de Licenciatura em Física, seis a Licenciatura em Química e três a Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que a maior parte (11 estudantes) estava, naquele momento, cursando o segundo semestre. Dos demais, um estava em seu segundo ano na graduação, um no terceiro, quatro no quarto, três no quinto e três no sexto ano, o que configura um conjunto de sujeitos bastante diversificado em relação ao momento de sua formação como futuros professores de ciências. Cada um desses estudantes foi identificado com uma letra do alfabeto, de A a W, e são estas as letras que os identificam neste trabalho.

Nosso *corpus* para análise – em consonância com a metodologia de análise textual discursiva utilizada, que será apresentada na próxima seção deste capítulo – foi constituído, assim, por um conjunto de textos produzidos por esses 23 estudantes, compreendidos como “produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES; GALIAZZI, p. 16).

Na primeira etapa de análise, foram utilizados os quatro conjuntos de sínteses produzidos pelos estudantes, embora, após uma primeira fase dessa etapa analítica, os nove textos produzidos para a Síntese 4 tenham sido excluídos do *corpus*, após identificação de que não registravam reflexões sobre a mídia ou sua inserção no ambiente escolar, o que atribuímos ao conteúdo da leitura que subsidiou sua elaboração – uma análise das concepções das relações entre Ciência e senso comum em diferentes autores –, embora a instrução para elaboração das sínteses tenha explicitado que elas não deveriam se restringir a resumir as

leituras feitas, e sim configurar contribuições pessoais relacionadas ao registro de reflexões suscitadas pelos textos lidos e seu debate em sala de aula, bem como pelas demais atividades realizadas nos encontros presenciais e pelas discussões com os colegas no ambiente virtual. Assim, constituíram o conjunto de documentos que foi objeto da primeira etapa de análise 16 textos produzidos para a Síntese 1, 15 para a Síntese 2 e 7 para a Síntese 3, com uma média de 300 palavras por texto. Ou seja, no total, o *corpus* da primeira etapa de análise foi constituído por 38 textos, cuja distribuição entre os estudantes está registrada no Quadro 2.

Quadro 2 – *Corpus* da primeira etapa de análise – Sínteses produzidas pelos 23 estudantes que concluíram a disciplina

Síntese	Estudantes que entregaram suas produções																						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x						
2	x	x	x	x	x	x		x	x			x		x	x		x	x	x	x			
3	x						x		x		x	x										x	x

Como o Quadro 2 evidencia, dois estudantes (licenciandos J e W) não entregaram nenhuma das sínteses solicitadas. No entanto, como integraram os grupos que realizaram o exercício que deu origem às **Primeira, Segunda e Terceira Partes do Relatório Final** da disciplina – objetos de análise na segunda etapa da investigação – e participaram de suas apresentações em sala de aula e redação, foram considerados como sujeitos da pesquisa. Além disso, o Licenciando V, embora tenha entregue a Síntese 3, não registrou nela reflexões sobre os temas de interesse dessa investigação e, assim, foi excluído dos resultados apresentados no Capítulo 3 – que se referem, portanto, a 20 estudantes –, embora também tenha sido mantido na descrição dos sujeitos por ter participado da elaboração do Relatório Final da disciplina integrando um dos cinco grupos criados pelos estudantes.

Já em relação aos Relatórios Finais, estes são documentos constituídos de três partes distintas, produzidas em épocas diferentes da disciplina. Em uma primeira etapa, como registrado na descrição da disciplina, foi solicitado aos estudantes que indicassem temas de interesse considerando os objetivos finais do exercício proposto e que formassem grupos considerando interesses comuns, bem como que refletissem sobre a presença dos temas escolhidos na mídia e, também, sobre possíveis relações com o processo de ensino-aprendizagem das ciências. Os temas escolhidos foram: Desabastecimento de água; Sexualidade e sociedade; Tecnologia na produção de alimentos – Transgênicos; Enriquecimento de urânio; e Meio Ambiente – Energia (hidroelétricas e fontes alternativas).

Essa primeira etapa resultou na **Primeira Parte do Relatório Final**, entregue, apresentada e discutida no Encontro Presencial 7 e composta pela apresentação e justificativa do tema escolhido e pela indicação de um primeiro conjunto de notícias sobre esse tema identificado como passível de ser utilizado na segunda etapa do exercício. Essa segunda etapa consistiu na realização de um exercício de análise crítica do conjunto de notícias selecionado e resultou na produção e entrega da **Segunda Parte do Relatório Final**, para a elaboração do qual a instrução foi que contivesse: Introdução (composta pela apresentação do tema escolhido e dos objetivos do trabalho); Referencial teórico/metodológico utilizado na análise crítica das notícias selecionadas; Resultados (com apresentação do conjunto de notícias selecionadas – divididas por subtemas atribuídos individualmente a cada um dos integrantes de cada grupo – e da análise crítica realizada a partir das exposições e discussões feitas na disciplina); e Conclusões (síntese, pelo grupo, das análises de cada subtema realizadas individualmente). Essa segunda parte – não necessariamente configurada conforme a instrução dada, como veremos no Capítulo 4 – foi entregue pelos grupos no Encontro Presencial 11 e apresentada e debatida nesse encontro e no seguinte. A partir desses debates, bem como de discussões nos fóruns criados para esse fim no ambiente virtual, passou-se à terceira e última etapa do exercício, constituída pela elaboração e apresentação de proposta de atividade didática a ser realizada sobre o tema escolhido, com o uso de produções midiáticas, no contexto do ensino das ciências. Essa terceira etapa também foi apresentada na forma da **Terceira Parte do Relatório Final** e de seminário em sala de aula.

A divisão dos estudantes nos grupos temáticos está registrada no Quadro 3.

Quadro 3 – *Corpus* da segunda etapa de análise – Distribuição dos estudantes nos grupos que produziram os relatórios de análise crítica de notícias e proposição de atividades didáticas para o ensino das ciências

Grupos	Integrantes (Licenciandos)
Grupo 1 – Desabastecimento de água	B, C, Q
Grupo 2 – Sexualidade e sociedade	A, G, M, R, J
Grupo 3 – Tecnologia na produção de alimentos – Transgênicos	E, K, P, T, V,
Grupo 4 – Enriquecimento de urânio	D, N, S, U, W
Grupo 5 – Meio Ambiente – Energia (hidroelétricas e fontes alternativas)	F, H, I, L, O

Assim, a partir das categorias inicialmente definidas e dos resultados encontrados na análise das sínteses produzidas pelos estudantes, os relatórios finais da disciplina foram objeto de análise na segunda etapa de nossa investigação, também a partir da metodologia da análise textual discursiva, fundada no referencial e procedimentos que apresentamos a seguir.

2.3 A análise – Categorias a priori e categorias emergentes construídas a partir do referencial da análise textual discursiva

A análise das produções dos estudantes – realizada em uma perspectiva fundamentalmente qualitativa – foi realizada tendo como referência a análise textual discursiva tal como proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que afirmam que:

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 112).

Assim, as etapas propostas pelos autores para uma análise textual discursiva são: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captação do novo emergente e comunicação dessa nova compreensão (MORAES; GALIAZZI, 2007). Tais etapas organizam-se em um ciclo, uma “sequência recursiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12) a partir da qual:

[...] emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise. Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13)

Em relação à categorização, os mesmos autores afirmam que as unidades de análise podem ser classificadas tanto a partir de categorias *a priori* quanto de categorias emergentes definidas durante a análise, pela combinação de um método de dedução de categorias do referencial teórico adotado e de um método indutivo de produção de categorias a partir do *corpus* analisado, pela comparação e pelo contraste entre as unidades de análise, que organiza conjuntos de elementos semelhantes, em um processo de transformações gradativas no conjunto inicial de categorias (MORAES; GALIAZZI, 2007). Por fim, também de acordo com esse referencial, diferentes níveis de categorias podem ser construídos, e é esse conjunto de categorias que constituem os elementos de organização do metatexto a ser produzido para a comunicação dos resultados da análise (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Assim, no âmbito da investigação relatada neste trabalho, o primeiro esforço foi de desconstrução e unitarização de cada um dos textos produzidos pelos alunos da disciplina para cada uma das sínteses a partir de categorias gerais não exclusivas mutuamente¹⁹ definidas a partir do referencial teórico sobre utilização das produções midiáticas no ensino das ciências (RIBEIRO; KAWAMURA, 2008), estudos da cultura da mídia, crítica de mídia e educação para as mídias (BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2003; KELLNER, 2001; KELLNER, 2009; KELLNER; SHARE, 2008) apresentados no Capítulo 1. Nesse processo, levamos em consideração a observação de que uma análise qualitativa abrange “a relação entre leitura e interpretação”, significando que: “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13). Ou seja, nosso exercício de análise foi realizado com consciência e atenção ao fato de que, como analistas, estávamos atribuindo “sentidos e significados”, e ao “pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14). Porém, ao longo de inúmeras repetições do ciclo da análise textual

¹⁹ Em relação ao atendimento à propriedade de exclusão mútua entre categorias, Moraes e Galiazzi (2007) entendem que, na análise textual discursiva, “esse critério já não se sustenta diante das múltiplas leituras de um texto. Uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada” e, assim, que “uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 27).

discursiva, que serão descritas ao longo desta seção, a emergência e a reflexão sobre coerências e incoerências tanto nos textos analisados, quanto em sua reconstrução pela análise, tornou possível tanto o questionamento de sentidos originalmente atribuídos, quanto sua reclassificação e, assim, compreendemos que também aproximações sucessivas das compreensões dos estudantes que buscávamos apreender. Ou seja, buscamos trabalhar ao longo de todo o processo de análise mantendo em mente tanto o polo dos referenciais que nortearam a análise, quanto o dos autores originais dos textos analisados (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Assim, na primeira etapa de desconstrução e unitarização, identificamos, em relação às categorias definidas *a priori* a partir do referencial teórico e de várias leituras de cada um dos textos produzidos para as sínteses solicitadas, presenças e ausências em cada um dos textos produzidos pelos estudantes, associando essas presenças e ausências com trechos desses textos, que passaram a constituir unidades de significado e sentido identificadas com uma letra – a letra atribuída a cada um dos estudantes – e um número – 1, 2 ou 3, de acordo com a síntese na qual aquele trecho estava originalmente (MORAES; GALIAZZI, 2007). Em seguida, retiramos essas unidades de significado e sentido do contexto da produção individual de cada estudante, reorganizado-as já em um processo de reconstrução concretizado em um novo texto de nossa autoria, em que, mantendo-se ainda como unidade de contexto cada um dos conjuntos de sínteses solicitadas aos estudantes (ou seja, os conjuntos identificadas anteriormente como Síntese 1, Síntese 2 e Síntese 3), agrupamos as unidades de significado e sentido retiradas dos textos dos diferentes estudantes conforme suas semelhanças em relação às categorias definidas *a priori*. Desse processo emergiram categorias complementares – também não exclusivas mutuamente – que juntamente com as categorias anteriores, foram utilizadas para um novo processo de reconstrução em que as produções de cada um dos estudantes para as diferentes sínteses solicitadas foram comparadas, bem como foram comparadas as produções dos estudantes entre eles, resultando em um refinamento das categorias originais e na emergência de novas categorias a partir da descrição e interpretação do material analisado. Esse conjunto de categorias *a priori* e complementares nortearam também, na etapa seguinte, a análise dos relatórios produzidos pelos grupos de estudantes, momento em que emergiram algumas – poucas – novas categorias complementares. Todas essas etapas buscaram, de acordo com o referencial metodológico empregado, concretizar nosso envolvimento e impregnação com o material analisado e um ciclo de desorganização e reorganização do qual pudéssemos chegar a uma compreensão do que buscávamos investigar, como propõem Moraes e Galiazzi (2007):

A impregnação persistente nas informações dos documentos do “corpus” passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 21).

Foram essas novas categorias construídas do diálogo entre as categorias iniciais (definidas *a priori*) e de categorias intermediárias que emergiram dos processos de desconstrução e reconstrução concretizado – categorias estas que, nos capítulos 3 e 4, em que são apresentados nossos resultados, são evidenciadas pela transcrição e/ou interpretação das unidades de significado e sentido associadas a cada estudante ou, na segunda etapa, a cada grupo de estudantes – que nortearam a produção de parte do texto dos capítulos 3 e 4, nos quais as unidades de significado e sentido retiradas dos textos dos estudantes são agrupadas segundo suas semelhanças e diferenças em relação a essas categorias finais, registradas nos quadros de 4 a 11, apresentados mais adiante. Nesse texto, há aspectos principalmente de descrição – pela fundamentação e validação das categorias por meio de um diálogo entre essas categorias e as unidades de significado e sentido retiradas das produções dos estudantes –, ainda que qualquer análise, como registrado anteriormente, já configure um processo de interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2007). Por fim, na discussão desses resultados – apresentada no Capítulo 5 –, fazemos algumas inferências sobre compreensões possíveis de articulações entre presenças, ausências e preponderâncias encontradas, compreensões estas que dialogam como nosso referencial teórico e com as questões propostas no início do processo de análise, ou seja, como um grupo de estudantes – professores de ciências em formação – olha, se relaciona e compreende a mídia, quais são suas concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no contexto escolar e, especificamente, no ensino das ciências, e, por fim, como essas duas dimensões podem estar relacionadas. Também esse movimento foi informado pelo referencial da análise textual discursiva, no qual:

[...] o pesquisador move-se da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão globalizada. Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 30).

2.3.1 Categorias de análise do olhar dos sujeitos sobre as mídias

A construção das categorias de análise dos olhares dos estudantes da disciplina sobre as mídias partiu, em consonância com nossos referenciais teóricos e metodológicos, de uma divisão inicial entre olhares sobre o polo da produção midiática, os textos midiáticos e as audiências e processos de recepção dessas produções. Assim, inicialmente, na primeira etapa de desconstrução e unitarização dos textos produzidos pelos estudantes, identificamos unidades de significado e sentido que associamos a cada um desses focos, sendo que, considerando nossa opção pelo uso de categorias não mutuamente exclusivas, como comentado anteriormente, cada unidade pôde ser relacionada a mais de uma categoria.

A partir desse processo, como registrado no Quadro 4, identificamos trechos dos textos produzidos pelos estudantes associados ao polo da produção midiática com as seguintes categorias *a priori* extraídas de nosso referencial teórico para a análise dos olhares sobre o polo da produção midiática: presença de reflexões sobre as instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional; presença de reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos; e presença de reflexões sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos. A partir da aproximação, com o uso dessas categorias, de unidades de sentido e significado extraídas de textos de diferentes estudantes para uma mesma síntese, foi possível identificar semelhanças e divergências que, operando como categorias intermediárias, guiaram a comparação entre a produção dos estudantes para diferentes sínteses e, também, entre os conjuntos de produções de estudantes diferentes e, assim, o refinamento das categorias em direção ao conjunto de categorias iniciais e finais utilizadas. Assim, por exemplo, em relação à categoria inicial referente à presença de reflexões sobre as instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional, a impregnação com os materiais produzidos pelos estudantes nos permitiu identificar um tratamento das instituições midiáticas e de suas relações com outros atores e instituições relacionado à identificação de

motivações e interesses, sendo que parte dos estudantes associava tais motivações e interesses apenas a contextos internos às indústrias midiáticas, parte a ingerências de instituições externas sobre a mídia e parte a contextos institucionais mais amplos. Processo análogo foi realizado em relação às demais categorias iniciais referentes aos olhares sobre as mídias – produção, textos e audiências –, bem como na etapa de análise dos relatórios produzidos pelos grupos de estudantes, resultando nos conjuntos de categorias apresentados nos quadros 4, 5, 6 e 7.

Quadro 4 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise dos olhares sobre o polo da produção da mídia

Categorias iniciais	Categorias finais
Presença de reflexões sobre as instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional	Motivações e interesses tratados em contexto interno às indústrias midiáticas
	Motivações e interesses tratados como ingerências de instituições externas à mídia
	Motivações e interesses tratados em contexto institucional amplo
Presença de reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos	Autoria atribuída exclusivamente a indivíduos
	Autoria atribuída exclusivamente a instituições midiáticas
	Autoria atribuída a indivíduos e instituições midiáticas
	Autoria relacionada a contexto institucional amplo
	Reconhecimento da produção consciente sem elementos para análise da atribuição de autoria
Presença de reflexões sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas à quantidade de informações disponíveis na atualidade
	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas a questões de poder e hegemonia
	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas a diferenças nos produtos midiáticos
Presença de reflexões sobre a regulação da produção e distribuição das mídias	Presença de reflexões sobre a regulação da produção e distribuição das mídias

¹Adaptadas de Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008.

Quadro 5 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise dos olhares sobre os textos midiáticos

Categorias iniciais		Categorias finais		
Presença de reflexões sobre processos de representação nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há processos de representação		Apenas reconhecimento de que há processos de representação	
			Reconhecimento de processos de representação em relação à visão de Ciência veiculada	
			Crítica às mitologias da neutralidade e dos resultados	
			Crítica à associação de interesses a uma Ciência desinteressada	
	Reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos		Reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos	
	Reflexões sobre viés e objetividade nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	
		Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos	Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos	
Presença de reflexões sobre as linguagens utilizadas nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há uso intencional da linguagem nos textos midiáticos		Apenas reconhecimento de que há o uso intencional da linguagem	
	Reflexões sobre uso de diferentes linguagens em diferentes mídias		Reflexões sobre uso de diferentes linguagens em diferentes mídias	
	Reflexões sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas e como são estabelecidos		Reflexões sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas e como são estabelecidos	
	Reflexões sobre diferentes linguagens utilizadas para produzir diferentes sentidos	Reflexões sobre os efeitos das linguagens sobre os sentidos		Reflexões sobre quais são os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos
		Reflexões sobre os efeitos das tecnologias sobre os sentidos		Reflexões sobre quais são os efeitos das tecnologias sobre os sentidos produzidos
	Reflexões sobre como convenções, códigos e gêneros diferentes produzem sentidos distintos		Reflexões sobre como convenções, códigos e gêneros diferentes produzem sentidos distintos	

¹ Adaptadas de Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008.

Quadro 6 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise dos olhares sobre as audiências como vulneráveis e passivas e/ou críticas e ativas

Categorias iniciais	Categorias finais	
Compreensão das audiências como vulneráveis e passivas	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características da produção e dos textos midiáticos	
	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características das próprias audiências	
	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características da produção, dos textos midiáticos e das próprias audiências	
Compreensão das audiências como críticas e ativas	Presença de reflexões indicando elementos que favorecem a transformação de audiências vulneráveis e passivas em críticas e ativas	Atividade pela possibilidade de expressão
		Capacidade de crítica associada à ideia de “vontade de crítica”
		Capacidade de crítica associada à capacidade de identificação da “verdade”
		Capacidade de crítica associada à disponibilidade de “ferramentas” de distinção
		Capacidade de crítica associada à negociação de sentidos

¹ Adaptadas de Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008.

Quadro 7 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise dos olhares sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências, os usos das mídias e as audiências como públicos-alvo

Categorias iniciais	Categorias finais
Presença de reflexões sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências	Apenas registro de que há diferenças
	Diferenças relacionadas à idade
	Diferenças relacionadas ao acesso à informação
	Diferenças relacionadas ao acesso à infraestrutura (computadores e Internet)
	Diferenças relacionadas ao acesso à educação
	Diferenças relacionadas a contextos políticos, econômicos, históricos e sociais
Presença de reflexões sobre usos das mídias no cotidiano	Uso das mídias no cotidiano como relação de dependência
	Uso para autoexpressão
	Uso de dispositivos técnicos e tecnologias
	Uso para acesso à informação
	Uso para compreensão da realidade
	Uso para participação nas decisões da sociedade
	Tratamento da dimensão de uso das mídias por prazer
Presença de reflexões sobre audiências como públicos-alvo	Apenas reconhecimento de que audiências são “miradas” como alvos
	Audiências como alvos para estímulo ao consumo
	Tratamento de ações voltadas ao conhecimento das audiências para definição de estratégias da mídia
	Associação de características das mídias à busca por audiência
	Audiências como alvos para consolidação/reprodução de visões de mundo

¹Adaptadas de Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008.

2.3.2 Categorias de análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias

De modo análogo ao relatado em relação à construção das categorias de análise dos olhares dos estudantes da disciplina sobre as mídias, as categorias iniciais para a análise de suas concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias também dialogam com os referenciais teóricos e metodológicos adotados e, assim, partiram da divisão entre abordagens das produções midiáticas como fontes de informação a serem consideradas no ambiente escolar, como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo em suas dimensões analítica e criativa. A partir dessa divisão, o primeiro movimento de desconstrução e unitarização dos textos produzidos pelos estudantes buscou a identificação de unidades de significado e sentido associadas a cada uma dessas abordagens das produções midiáticas, novamente com a possibilidade de associação de cada unidade a mais de uma categoria.

Assim, em relação à abordagem das produções midiáticas como fontes de informação a serem consideradas no ambiente escolar, como registrado no Quadro 8, identificamos, inicialmente, sua presença ou ausência e, também, se as reflexões existentes diziam respeito ao reconhecimento de que as mídias já são fontes de informação relevantes na vida cotidiana dos estudantes fora da escola e/ou de possíveis usos intencionais das produções midiáticas como fontes de conteúdos no contexto do ensino das ciências. A partir desse processo, a aproximação entre unidades de sentido e significado extraídas de textos de diferentes estudantes para uma mesma síntese levou à identificação de semelhanças e divergências que, como registrado anteriormente, operaram como categorias intermediárias que guiaram a comparação entre a produção dos estudantes para diferentes sínteses e, também, entre os conjuntos de produções de estudantes e, posteriormente, de grupos diferentes e, assim, o refinamento das categorias em direção ao conjunto de categorias iniciais e finais utilizadas. Assim, por exemplo, em relação à categoria inicial referente à presença de reflexões sobre a possibilidade de uso intencional das produções midiáticas como fontes de conteúdos para o ensino das ciências, identificamos que alguns estudantes apenas registravam essa possibilidade, enquanto outros justificavam a possibilidade de uso, seja pela valorização positiva do processo de simplificação do discurso científico presente no processo de produção dos textos midiáticos ou pela presença, nesses textos, de informações mais próximas dos estágios mais atuais de desenvolvimento do conhecimento científico do que aquelas

constantes dos livros e outros materiais didáticos. Posteriormente, na análise dos relatórios produzidos pelos grupos, uma nova categoria emergiu, qual seja, a possibilidade de uso das produções midiáticas para conhecimento de argumentos existentes em relação a assuntos controversos. Já em relação ao reconhecimento das mídias como fontes de informação fora do ambiente escolar, a única diferença relevante identificada foi que alguns estudantes falavam especificamente de informações sobre Ciência e Tecnologia, enquanto outros abordavam essa questão sem abordar temas ou áreas particulares. Processo análogo foi realizado em relação às concepções e expectativas relacionadas à inserção das mídias no ambiente escolar como ferramenta pedagógica ou objeto de estudo, resultando nos conjuntos de categorias apresentados nos quadros 9, 10 e 11.

Quadro 8 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como fontes de informação

Categoria inicial	Categorias finais	
Presença de reflexões sobre as mídias como fontes de informações a serem consideradas no ambiente escolar	Porque já são fontes de informações fora do ambiente escolar	Sem menção a informações sobre C&T
		Com menção a informações sobre C&T
	Porque são possíveis fontes de conteúdos no contexto do ensino das ciências	Apenas registro da possibilidade
		Pela simplificação do discurso científico
		Pela proximidade das informações ao estágio mais atual de desenvolvimento da Ciência
		Para conhecimento de argumentos existentes em relação a assuntos controversos

¹ Adaptadas de Belloni, 2009; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008; Ribeiro; Kawamura, 2008.

Quadro 9 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como ferramentas pedagógicas

Categorias iniciais	Categorias finais
Abordagem das mídias como ferramenta pedagógica caracterizada por “deslumbramento” com as mídias e/ou as TICs	Identificação da possibilidade de uso como exemplos de manifestações informativas neutras
	Identificação da possibilidade de uso para suprir falhas da escola
Abordagem das mídias como ferramenta pedagógica acompanhada da necessidade de crítica	Associação do uso como ferramenta pedagógica à compreensão de implicações sociais e culturais contraditórias das mídias
	Tratamento do uso como ferramenta pedagógica sem reflexão sobre implicações sociais e culturais contraditórias das mídias
Reconhecimento de diferentes possibilidades de uso das mídias como ferramentas pedagógicas para a motivação à aprendizagem	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias por suas características sensacionalistas e espetaculares no tratamento da C&T
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela simplificação da linguagem da C&T
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela possibilidade de aproximação entre C&T e o cotidiano dos estudantes
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela oferta de informações mais próximas do desenvolvimento atual da C&T
	Associação do poder de atração/motivação das mídias ao uso para questionamento a falsas crenças dos estudantes

¹ Adaptadas de Belloni, 2009; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008; Ribeiro; Kawamura, 2008.

Quadro 10 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como objetos de estudo em sua dimensão criativa

Categorias iniciais		Categorias finais	
Presença da abordagem da educação para as mídias em sua dimensão criativa	Presença de reflexões sobre a produção de mídia alternativa	Produção de mídia alternativa para autoexpressão associada à resistência a representações hegemônicas	
		Produção de mídia alternativa sem crítica às representações hegemônicas	
		Produção de mídia alternativa acompanhada de reflexão sistemática e de autoavaliação	
	Presença de reflexões sobre educação para as mídias para expressão de inquietações e transformação social	Educação para as mídias relevante à participação em debates públicos e/ou processos de tomada de decisão	Sem menção específica à C&T
Com menção à C&T			

¹ Adaptadas de Belloni, 2009; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008; Ribeiro; Kawamura, 2008.

Quadro 11 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como objetos de estudo em sua dimensão analítica (continua na próxima página)

Categorias iniciais		Categorias finais		
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das produções midiáticas como um processo social	Compreensão de contextos internos à indústria midiática	Apenas registro de que é objetivo da educação para as mídias permitir o desvelamento de interesses das indústrias midiáticas		
		Destaque à relevância de identificação de interesses relacionados à busca de consumidores dos produtos midiáticos para distinção entre informações mais ou menos próximas da realidade		
		Destaque à relevância de reflexões sobre interesses relacionados à busca de consumidores dos produtos midiáticos para interpretação de informações		
		Perspectiva de proteção contra características das indústrias midiáticas		
	Compreensão das relações sociais das empresas de mídia	Perspectiva de proteção contra ingerências sobre a mídia que:	Deturpam a realidade	
			Deturpam uma ciência neutra	
		Perspectiva de desvelamento de interesses de outros atores sociais que interagem com as mídias para avaliação e interpretação da informação		

¹ Adaptadas de Belloni, 2009; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008; Ribeiro; Kawamura, 2008.

Quadro 11 – Categorias iniciais¹ e finais utilizadas na análise das concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar como objetos de estudo em sua dimensão analítica (continuação)

Categorias iniciais		Categorias finais	
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão dos textos midiáticos como produção consciente, marcada por processos de seleção e ocultamento e gêneros, linguagens, códigos e convenções próprios	Compreensão da presença de representações nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há processos de seleção e ocultação de vozes e pontos de vista	
		Problematização da representação da Ciência na mídia	Para correção da “deturpação” de uma Ciência neutra Para problematização dos mitos de neutralidade, ênfase em resultados e produção de verdades
	Abordagem de estratégias relacionadas a ações de discernimento:	Entre publicações mais próximas da “realidade dos fatos” e aquelas que “deturpam” essa realidade	
		Para identificação da parcialidade	Compreendida como evitável Compreendida como superável pela reconstrução objetiva do real Compreendida como superável a partir de processos de interpretação
Abordagem da necessidade de estratégias de análise textual			
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das audiências	Reflexão sobre como contextos afetam experiências e práticas das pessoas com as mídias		
Presença de reflexões relacionadas ao olhar crítico para a mídia e para a Ciência			

¹Adaptadas de Belloni, 2009; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Kellner, 2009; Kellner; Share, 2008; Ribeiro; Kawamura, 2008.

3 “Um oceano de notícias” – Olhares de professores de ciências em formação sobre as mídias e a educação para as mídias nas sínteses produzidas ao longo da disciplina

Dia após dia estamos inseridos em um oceano de notícias, notícias que criam e fazem parte do nosso contexto [...]. (Licenciando N)

Nas sínteses produzidas ao longo da disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências”, quase todos os estudantes reconhecem, de alguma forma, a centralidade das mídias na sociedade contemporânea, com exceção de dois, cujas produções não abordam explicitamente a questão. De modo preponderante, esse reconhecimento está associado à quantidade de informações produzidas e à velocidade com que circulam a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos e, assim, a como a mídia e as TICs vêm transformando o mundo e as pessoas – compreensão que, de formas distintas, aparece nas produções de 12 dos 20 estudantes cujas produções foram objeto da análise realizada nesta primeira etapa da pesquisa, sendo ilustrativa dessa abordagem a formulação do Licenciando N, que emprestamos como epígrafe deste capítulo. Destes, três falam em “dependência” das TICs; dois identificam os meios de comunicação como uma das principais fontes de informação na vida cotidiana; e 10 destacam um contexto de intensiva exposição às mídias especialmente das crianças. Por outro lado, cinco estudantes destacam o potencial de resistência trazido pelo desenvolvimento das TICs, afirmando que elas permitem que as pessoas participem mais ativamente da vida em sociedade e confirmam visibilidade a culturas ausentes dos meios de comunicação hegemônicos pela produção de mídias alternativas e/ou participação em debates públicos.

Além disso, nas produções de 11 estudantes, é enfatizado o lugar das mídias em relação ao modo como olhamos para e agimos no mundo. Destes, cinco destacam a criação de desejos com vistas ao estímulo ao consumo e nove abordam de forma mais abrangente a mídia como portadora de elementos que interagem com quem somos, como pensamos e como olhamos para nós mesmos, e para o mundo. Nas produções de sete estudantes há a identificação de que as mídias retratam de formas distintas diferentes grupos sociais e/ou de que determinadas culturas

não têm visibilidade nos meios de comunicação hegemônicos e, destes, seis apontam contextos de homogeneização e perda de diversidade quando há hegemonia dessas representações parciais.

As produções de seis estudantes destacam impactos das produções midiáticas sobre a escola – sendo que dois destes falam de uma “substituição” da escola pela mídia em sua função de ensinar e os outros três de novas funções a serem assumidas pela escola e pelos professores diante dessa sociedade permeada pelas mídias. Por fim, 12 estudantes associam à centralidade da mídia na atualidade seu impacto na forma como as pessoas compreendem a Ciência e a Tecnologia, sendo que, destes, três tratam da centralidade das mídias apenas por essa perspectiva.

Essas percepções sobre os impactos e papéis da mídia são informadas por olhares distintos sobre as mídias e sobre os objetivos e estratégias da educação para as mídias, olhares estes que nos ocupamos em detalhar neste capítulo, a partir da análise das produções desses 20 estudantes em relação a como – e se – abordam o polo da produção da mídia, os textos midiáticos e os processos de recepção das mensagens midiáticas pelas audiências, de um lado, e a inserção das produções midiáticas no contexto escolar – como fonte de conteúdo, ferramenta pedagógica e/ou objeto de estudo nas dimensões analítica e/ou criativa – e a educação para as mídias, realizada com base nas referências teóricas e metodológicas apresentadas nos dois capítulos anteriores.

3.1 O olhar sobre as mídias – Produção, Textos e Recepção

Para buscar compreender de que perspectivas os estudantes olham para as mídias, a análise buscou caracterizar – de acordo com as categorias apresentadas no Capítulo 2 – aspectos desses olhares em relação ao polo da produção midiática, aos textos midiáticos e às audiências e processos de recepção das produções midiáticas. Foi possível encontrar evidências sobre como se dão esses olhares nas produções de todos os 20 estudantes, sendo que 13 estudantes abordaram todas essas dimensões, quatro apenas o polo da produção e os processos de recepção, um os textos e processos de recepção, um só a produção e um só a recepção, como detalhado no Quadro 12 e nas subseções e demais quadros desta seção.

Quadro 12 – Olhar sobre as mídias – Classificação quanto à presença ou à ausência da abordagem nas sínteses e às sínteses em que a abordagem apareceu

Classificação quanto à presença ou à ausência de olhares sobre as mídias		
Presença ou ausência	Licenciandos	
Evidências de olhares sobre as mídias presentes nas sínteses em algum aspecto	Produção, textos e recepção	A, B, C, D, E, F, H, I, L, N, O, Q, R
	Produção e recepção	G, I, P, T
	Textos e recepção	S
	Só produção	U
	Só recepção	M
Classificação quanto às sínteses em que o polo da produção foi abordado		
Sínteses	Licenciandos	
Apenas na Síntese 1	C, D, G, K, M, P	
Apenas na Síntese 2	R, S, T	
Apenas na Síntese 3	U	
Sínteses 1 e 2	A, B, E, F, H, I, N, O, Q	
Sínteses 1, 2 e 3	L	

3. 1. 1 O olhar sobre a produção da mídia

Entre os 20 alunos da disciplina cujas produções foram objeto de nossa análise, 18 abordaram o polo da produção midiática em relação a um ou mais aspectos, como detalhado nas subseções seguintes e nos quadros 13, 14 e 15.

3.1.1.1 Instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional – Motivações e interesses presentes na produção e na prática midiática

Dos 18 estudantes que abordaram o polo da produção midiática, 12 ofereceram elementos relacionados à compreensão de como olham para as instituições midiáticas e para suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional. Destes, seis restringem-se a registrar motivações e interesses das instituições midiáticas em um contexto interno às próprias indústrias midiáticas, ou seja, sem relacionar essas indústrias a outras instituições. O Licenciando T fala em

“mídias que vendem a ciência [...] apenas para vender mais jornais”. Já o Licenciando Q trata da concentração da propriedade dos meios de comunicação – que associa à possibilidade de manipulação da informação – e, como vemos no excerto reproduzido abaixo, menciona uma “filosofia” própria de uma emissora de televisão. Porém, como os elementos dessa “filosofia” não são apresentados, tampouco são explicitadas as motivações e os interesses que conformam tais elementos, prevalece a ideia de uma prática direcionada por uma empresa midiática isolada de outros atores sociais:

“Obviamente a rede [Globo] possui uma filosofia, ou seja, a informação chega até nós, mas não necessariamente os focos apontados por ela serão totalmente neutros.” (Licenciando Q)

Os Licenciandos D e P, embora associem as motivações e interesses da mídia ao controle de informações com fins de estímulo ao consumo, não registram explicitamente a relação entre a indústria midiática e o contexto econômico em que esse estímulo ao consumo se insere, mantendo-se, assim, uma perspectiva interna à própria mídia. O Licenciando D, por exemplo, afirma que a mídia controla as informações “para criar uma linha de desejos e ideias visando lucro próprio” e que:

“Em muitos casos a mídia vem remodelando o mundo e suas pessoas colocando vontades em elas mesmas, manipulando a grande massa e fazendo que as pessoas se tornem meros compradores de seus produtos colocados como desejos [...].” (Licenciando D)

O Licenciando K também trata das motivações e interesses da mídia em associação a aspectos econômicos, ao falar em “homogeneização comercial” ao tratar da concentração de propriedade dos meios de comunicação e consequentes escolhas daquilo que ganha visibilidade nas mídias, mas, da mesma forma como os licenciandos D e P, trata dessas motivações e interesses sem relacioná-los a outras instâncias de poder. Por fim, o Licenciando A, embora destaque a importância da discussão sobre “os interesses da mídia com a informação científica noticiada”, não elenca esses interesses e associa esse reconhecimento da existência de interesses a uma dimensão apresentada como fundamentalmente técnica (e não, portanto, penetrada por questões de ideologia e poder), ao destacar os critérios de noticiabilidade abordados durante as aulas da disciplina apresentando-os como “técnicas de noticiabilidade” objetivas, naturalizadas,

dissociadas de interesses subjetivos e/ou institucionais, como exemplificado no excerto reproduzido a seguir:

*“[...] na sala de aula pudemos conhecer alguns parâmetros que os fatos possuem que o tornam ‘mais noticiável’ [...] e também estudamos algumas técnicas para **aprimorar a notícia** [...].” (Licenciando A, **grifos nossos**)*

Em outro momento, o Licenciando A afirma que a mídia “dá preferências para uma cultura capitalista e neoliberal”, destacando assim a dimensão da realização de escolhas, de seleções e, conseqüentemente, ocultações na produção midiática; porém, as motivações e interesses que justificam tais “preferências” também nesse caso parecem ser próprios da mídia.

Em outros seis casos, aparecem reflexões sobre as interações das instituições midiáticas com outras instituições. Porém, em dois deles, embora sejam estabelecidas essas relações, instituições externas são apresentadas como fazendo ingerências sobre a mídia. O Licenciando I afirma que “governos e empresas controlam e censuram parte dos conteúdos que são expostos nas mídias para que seus interesses sejam preservados”, em uma construção bastante semelhante à do Licenciando L, sendo que esta última pode inclusive dar a entender – frente à relação causal estabelecida entre tais ingerências e a parcialidade das informações veiculadas – que, caso não houvesse tais ingerências, a mídia poderia ser mais neutra e imparcial:

“Ela [a mídia], ao mesmo tempo em que oferece algo bom à sociedade, como fluxo livre de informações; oferece também algo ruim pela imposição de empresas e governo, como restrição e seleção do fluxo dessas mesmas informações. Por causa disto, deve-se tomar muito cuidado com o que se vê na mídia e ficar atento, pois nem tudo que se passa ou se ouve num meio de comunicação é imparcial.” (Licenciando L)

Já nos outros quatro casos, as motivações e interesses que têm impacto sobre a prática midiática são inseridos em contextos institucionais mais amplos. O Licenciando N associa “intenções” presentes nas notícias aos “contextos políticos, econômicos, históricos e sociais” nos quais elas são escritas (e lidas), sem detalhar essa relação. Já o Licenciando F associa a parcialidade das notícias a um “objetivo específico de favorecer de alguma forma um patrocinador, empresa ou instituição”. Na produção do Licenciando E, identificamos um tratamento da mídia como elemento constitutivo do poder econômico, na formulação: “Não é de se negar que a economia tem na mídia um poder muito forte sobre nosso dia a dia [...]”. O Licenciando E relaciona esse poder que a mídia representa para a economia com a sua estrutura institucional e, mais especificamente, com a concentração de propriedade dos meios de comunicação, ao falar em “redes de TV dominantes” que, além de se configurarem como

principais fontes de informação para grandes estratos da população, estariam buscando também o domínio sobre os meios emergentes – particularmente a Internet – para preservarem sua hegemonia. Em outro momento, ao abordar a produção de notícias sobre Ciência e Tecnologia, destaca a importância do olhar para o “contexto de produção da notícia”, que “induz a sua elaboração e divulgação”, mencionando como exemplo a corrida espacial da Guerra Fria:

“Um grande exemplo seria a corrida espacial entre EUA e a velha União Soviética nos anos 80, que acabou tomando grandes proporções que ultrapassavam o âmbito da notícia.” (Licenciando E)

Por fim, também especificamente em relação às notícias sobre Ciência e Tecnologia, o Licenciando B registra que a produção dessas notícias sofre impactos de interesses tanto da mídia quanto dos responsáveis pela produção das pesquisas que são divulgadas.

Um resumo das abordagens detalhadas nesta subseção está apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens das instituições midiáticas e de suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre as instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional	Motivações e interesses tratados em contexto interno às indústrias midiáticas	A, D, K, P, Q, T
	Motivações e interesses tratados como ingerências de instituições externas à mídia	I, L
	Motivações e interesses tratados em contexto institucional amplo	B, E, F, N
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 12		

3.1.1.2 Produção consciente dos textos midiáticos: uma questão de autoria

Associadas à questão dos interesses e motivações da indústria midiática, nas produções de 14 licenciandos aparecem formulações que indicam o reconhecimento de que os textos midiáticos são produzidos conscientemente (sendo que, destes 14 licenciandos, 10 abordaram as motivações e interesses que impactam a produção midiática). Nas produções de 10 desses 14 licenciandos, esse reconhecimento de uma produção consciente dos textos midiáticos pode ser associado a uma ideia de atribuição de autoria, seja a indivíduos, a instituições midiáticas ou em relação a um contexto institucional mais amplo. Dois outros licenciandos apenas registram que há uma produção consciente e, em dois outros casos, essa produção consciente parece estar relacionada a uma ideia de “compromisso com a verdade”.

Nas produções de três dos 10 licenciandos que relacionam a produção consciente a uma noção de autoria, o tratamento dessa dimensão da autoria é feito em relação apenas a indivíduos. O Licenciando O indica essa compreensão ao mencionar a “opinião do autor” em oposição a “fatos”. Já o Licenciando N, embora utilize a ideia de contexto de produção, constrói sua formulação de que há uma autoria da notícia de modo que também parece evidenciar a compreensão de que há um indivíduo isolado responsável por essa produção sendo influenciado por esses contextos, ao mencionar a importância da reflexão sobre “quais as intenções e contextos de **quem está por trás** daquela notícia” (**grifo nosso**). O Licenciando I, por sua vez, fala na Ciência veiculada por “jornalistas” e afirma que “existem pessoas modelando a informação”.

Em outros dois desses 10 casos em que associamos a identificação do reconhecimento de que há uma produção consciente dos textos midiáticos à ideia de autoria, a autoria é relacionada à instituições midiáticas. Isso porque o Licenciando Q associa a produção consciente dos textos midiáticos à “filosofia” de uma empresa de mídia (como já registrado na Seção 3.1.1.1) e o Licenciando D a um “império da mídia” e a uma “rede global da mídia”, enfatizando, assim, também as empresas midiáticas. Em uma perspectiva um pouco diferente, as produções de três outros licenciandos trazem evidências da atribuição da dimensão de autoria da construção das produções midiáticas a indivíduos em interação com empresas de mídia. O Licenciando R, por exemplo, indica a percepção da autoria associada a indivíduos isolados ao registrar que a

imparcialidade não é possível, “mesmo a pessoa querendo ser o mais imparcial possível”, bem como que o fato se transforma “dependendo de por quem ele passa”. Porém, em outros momentos, fala que a notícia será elaborada “da forma como aquele veículo quer passar adiante” e de acordo com as características “que a mídia achar conveniente”. Já o Licenciando A, embora destaque, no texto produzido para a Síntese 1, a existência de “opiniões autorais” nas informações veiculadas pela mídia, bem como fale nos interesses de “quem conta” a informação – construções que parecem indicar destaque ao papel de indivíduos na conformação da produção midiática –, enfatiza, ao longo de todo o texto produzido para a Síntese 2, como já abordado anteriormente, o papel que “técnicas de noticiabilidade” têm na determinação da visão de Ciência que aparece na mídia, indicando assim também a compreensão de que há fatores compartilhados na indústria midiática que influenciam o modo como esses indivíduos realizam suas escolhas. De modo semelhante, o Licenciando H também fala na importância de se refletir sobre “quem veiculou a informação” – o que denota a existência de um indivíduo –, mas, em texto também produzido para a Síntese 2, trata a mídia de forma mais abrangente, como um todo coerente em relação ao modo como retrata a Ciência.

Outra compreensão sobre uma autoria consciente da produção midiática identifica essa autoria a contextos institucionais mais amplos do que aquele restrito à indústria midiática e aos indivíduos que a integram. Ou seja, aparece a ideia de que o texto decorre de operações de seleção e ocultação determinadas não por um autor específico, mas pelos contextos em que se dá a produção midiática. O Licenciando B, apesar de também falar da produção consciente em termos de “quem” está noticiando, aborda depois a presença de “pontos de vista” da própria mídia, das instituições científicas, da política, e o Licenciando E, de modo semelhante, relaciona os próprios meios de comunicação, juntamente com instituições políticas e econômicas, às “transformações que um texto sobre ciência pode sofrer”.

Nas produções de quatro outros licenciandos, foi possível encontrar evidências de um reconhecimento de que a produção midiática é consciente, sem que pudéssemos identificar a quem é atribuída a autoria dessa produção. Em dois desses casos, no entanto, o reconhecimento da produção consciente vem associado a reflexões que parecem indicar uma ideia de que a conformação dos textos midiáticos é decorrente da presença ou ausência de um compromisso possível com a verdade dos fatos. Na produção do Licenciando U, por exemplo, identificamos evidências da compreensão de que a notícia é uma construção determinada pela presença ou

ausência da preocupação em “trazer fatos verídicos ou em fazer especulações com dados não tão expressivos”, o que pode resultar em notícias parciais ou imparciais. Assim, nessa formulação, notamos a concepção de que a notícia pode ser imparcial, algo próximo de um retrato da realidade, desde que haja a preocupação em “trazer fatos verídicos”. Também na produção do Licenciando L – que, como registrado na Seção 3.1.1.1, em outro momento tratou a questão do impacto de interesses sobre a produção midiática em termos de ingerências externas sobre a mídia – está presente essa abordagem em termos de “verdade”, ao registrar que a abordagem da Ciência na mídia “nem sempre será verídica, completa e relevante”.

Um resumo das abordagens detalhadas nesta subseção está apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens da produção consciente dos textos midiáticos

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos	Autoria atribuída exclusivamente a indivíduos	I, N, O
	Autoria atribuída exclusivamente a instituições midiáticas	D, Q
	Autoria atribuída a indivíduos e instituições midiáticas	A, H, R
	Autoria relacionada a contexto institucional amplo	B, E
	Reconhecimento da produção consciente sem elementos para análise da atribuição de autoria	F, L, P, U
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 14		

3.1.1.3 Tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas

Um outro aspecto relacionado ao polo da produção da mídia que aparece em alguns dos textos produzidos para as sínteses é a questão das tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos, ainda que em abordagens bastante pontuais e/ou superficiais. Embora o tema tenha aparecido nas produções de 12 estudantes, cinco apenas associam o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos a um grande aumento na quantidade

de informações disponíveis e à velocidade com que essas informações circulam. Nas produções de outros seis estudantes há alguma evidência da associação entre essas novas tecnologias e questões de poder e hegemonia. O Licenciando I apenas menciona um “bombardeio de informações”, e o Licenciando C acrescenta a essa ideia de bombardeio a afirmação de que ele interfere no modo como entendemos o conceito de cidadania e olhamos para questões relacionadas às diferentes culturas. Já o Licenciando D associa o desenvolvimento das TICs a um “império da mídia” cada vez maior e a uma “rede global” de mídia que “controla informações”, e o Licenciando E à relação entre a mídia e instituições econômicas que visam o estímulo ao consumo e, assim, a ampliação de seu poder através da mídia. Por fim, os licenciandos G e K falam em questões de acesso a essas tecnologias, sendo que o Licenciando G destaca a dimensão de desigualdade de oportunidades de acesso à informação – indicando o papel da escola no combate a essa desigualdade – e o Licenciando K a dimensão oposta, já que afirma que as TICs têm ampliado as possibilidades de participação na mídia. Por fim, os licenciandos L e N abordam as tecnologias utilizadas na produção midiática em associação a diferenças nos produtos midiáticos. O Licenciando L afirma que elas tornam as produções midiáticas mais atrativas – e considera que esse poder atração é muito superior ao da escola, o que caracteriza como um problema – e o Licenciando N afirma que “[...] é interessante de se notar que a maneira como a televisão lida com a informação é muito diferente do que vemos na Internet, por exemplo [...]”, indicando que tais diferenças estariam relacionadas às tecnologias próprias de cada meio e, também, às suas linguagens.

Um resumo dessas abordagens está apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Olhar sobre o polo da produção da mídia nas sínteses – Resumo das abordagens das tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas à quantidade de informações disponíveis na atualidade	B, C, D, E, G, H, I, K, P, Q
	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas a questões de poder e hegemonia	C, D, E, G, I, K

	Tecnologias utilizadas na produção midiática associadas a diferenças nos produtos midiáticos	L, N
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 12		

Por fim, cabe registrar que apenas na produção do Licenciando A foi identificada reflexão sobre a regulação da produção e distribuição da mídia, ainda que de modo não explícito, quando registra a relevância da compreensão dos papéis da mídia para o País para que seja possível “torná-la mais democrática e acessível a todas as partes”.

3.1.2 O olhar sobre os textos midiáticos

Dos 20 estudantes, 14 registraram em suas produções observações sobre os textos midiáticos em relação a um ou mais aspectos desses textos, como detalhado ao longo desta subseção e no Quadro 16. Destes, oito voltam seus olhares aos processos de representação e seis abordam, além disso, aspectos relacionados ao uso da linguagem pelas mídias.

Em relação aos processos de representação, dois os abordam de modo bastante pontual, no sentido de registrarem que os textos não retratam a realidade, já que “fatos” podem ser “noticiados de várias formas” (Licenciando D) e as informações são “alteradas da realidade” (Licenciando O). Já o Licenciando L aborda especificamente a questão da reivindicação de veracidade, ao atribuir à mídia um modo específico de representação da Ciência, de “forma curiosa e verídica”, afirmando que:

“[...] a ideia de veridicidade não é nada boa, porque assim o público não sente interesse em questionar se aquilo que foi passado é de fato verdade ou não.” (Licenciando L)

Nesses três casos, notamos um tratamento da representação relacionada à ideia de “verdade” que pode ser identificado – de modo análogo ao já destacado na análise dos olhares sobre o polo da produção midiática – à concepção de que um retrato da realidade é possível desde que haja o compromisso com a “verdade” de “fatos”, em detrimento de uma compreensão da inevitabilidade de um processo de representação marcado por um recorte da realidade, de escolhas que acontecem à luz de contextos sociais, econômicos e institucionais específicos. Dois

outros licenciandos cujas produções também trazem reflexões sobre as reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos o fazem de outro ponto de vista, evidenciando – e criticando – estratégias utilizadas na cobertura de Ciência e Tecnologia para conferir realismo e autenticidade às notícias, como a busca de fontes na comunidade científica que afirmem uma hipótese já pré-selecionada para ser noticiada e o uso da expressão “comprovado cientificamente” como argumento de autoridade, como exemplificado nos excertos a seguir:

“[...] meios de informações simplesmente procuram pessoas para ‘falar que laranja faz mal’ usufruindo do título de um cientista ou pesquisador [...].” (Licenciando E)

“[questiono a validade] de uma notícia de divulgação científica que não apresenta os dados da pesquisa, e somente os resultados, [...] afinal ‘comprovado cientificamente’ não nos dá nenhuma informação de ‘como?’ ou ‘por quem?’.” (Licenciando S)

Outro aspecto destacado pelo Licenciando E, que aparece também na produção do Licenciando I, é que a representação da Ciência na mídia a associa a interesses econômicos e políticos, sendo que, para esses estudantes, ela aparentemente é vista como desinteressada. Já os licenciandos A, B, H, Q e N tratam desse aspecto da visão de Ciência que é veiculada pela mídia em uma outra perspectiva, a partir da crítica à consolidação, nos textos midiáticos, dos mitos de uma Ciência neutra, linear, produtora de resultados e verdades.

Os licenciandos A, C, F, H, I, R e N trazem, em suas produções, reflexões sobre viés e objetividade nos textos midiáticos. Nas produções dos licenciandos F e R, viés e objetividade são tratados em termos de “vozes” presentes ou ausentes nesses textos. O Licenciando F afirma que a notícia “trabalha uma única vertente de pensamento”; e o Licenciando R, partindo do reconhecimento de que o texto midiático é sempre um recorte da realidade, destaca que ele será elaborado “da forma como aquele veículo quer passar adiante” e que é isto que determina a escolha de fontes e personagens. O Licenciando N aborda a questão dos estereótipos em relação a diferentes grupos sociais envolvida no processo de representação, ao afirmar que a mídia “reproduz o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos”, bem como trata da questão de apenas algumas culturas encontrarem visibilidade na mídia. Esse aspecto do acesso das diferentes expressões culturais às mídias aparece também nas produções dos licenciandos A, C, H e I. O Licenciando A, como já destacado, afirma que a mídia “dá preferências para uma

cultura capitalista e neoliberal” e que a educação para as mídias é importante para que o acesso das diferentes vozes às mídias seja democratizado. Já os licenciandos C e H partem da constatação de que apenas algumas formas de cultura aparecem nas mídias para concluir que, por isso, elas têm influência sobre a forma como pensamos sobre nós mesmos e o mundo. Por fim, o Licenciando I registra que essa presença de apenas algumas vozes e pontos de vista na mídia acarreta perda de diversidade.

Em relação às linguagens utilizadas nos textos midiáticos, o Licenciando H apenas reconhece que há o uso intencional da linguagem e o Licenciando N que há o uso de diferentes linguagens em diferentes mídias. Já os licenciandos Q, R e S associam as linguagens utilizadas aos sentidos produzidos. Como vimos, o Licenciando R associa as escolhas de quais fontes serão ouvidas e quais não serão a objetivos e interesses dos veículos de comunicação, objetivos que associa também à determinação de quais imagens e outros “recursos jornalísticos” serão empregados para “dar aquela entonação que se deseja”. Essa associação entre linguagens e sentidos também aparece nas produções dos licenciandos Q e S quando destacam a correspondência entre a característica de fragmentação dos textos midiáticos evidenciada na leitura que subsidiou a Síntese 2 à visão de Ciência que se consolida a partir desses textos, como ilustrado nos excertos a seguir:

“[...] a fragmentação, que é a quebra da linearidade de uma pesquisa, pode, assim como a ‘mitologia dos resultados’, ser responsável por deixar uma notícia de ciência vazia, sem todo o conteúdo relacionado ao processo científico.” (Licenciando Q)

“Eu daria maior ênfase na fragmentação por acreditar que ela é mais prejudicial para a visão da ciência como ela é do que os outros aspectos da divulgação, pois acho que essa fragmentação é o que leva à visão da ciência como um show, onde tudo dá certo, só obtemos bons resultados e não temos quase nenhum esforço para alcançá-los.” (Licenciando S)

Não apareceram em nenhuma das produções, no entanto, reflexões específicas sobre efeitos do uso de diferentes tecnologias sobre os sentidos produzidos e, tampouco, sobre como convenções, códigos e gêneros diferentes produzem sentidos distintos, ainda que a produção do Licenciando A traga reflexões sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas, ao tratar, como registrado na apresentação dos resultados da análise sobre os olhares sobre a produção midiática, “técnicas de noticiabilidade” que definem o que será noticiado e como, bem

como ao afirmar que o gênero do jornalismo científico exige linguagens “mais diretas e menos técnicas”.

Um resumo das abordagens detalhadas nesta subseção está apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Olhar sobre os textos midiáticos nas sínteses – Resumo das abordagens sobre as linguagens e os processos de representação presentes nos textos midiáticos (continua na próxima página)

Categorias iniciais		Categorias finais		Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre processos de representação nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há processos de representação	Apenas reconhecimento de que há processos de representação		D, O
		Reconhecimento de processos de representação em relação à visão de Ciência veiculada	Crítica às mitologias da neutralidade e dos resultados	A, B, H, L, N, Q, S
			Crítica à associação de interesses a uma Ciência desinteressada	E, I
	Reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos	Reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos		E, L, S
	Reflexões sobre viés e objetividade nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	
Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos		Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos		N
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 14				

Quadro 16 – Olhar sobre os textos midiáticos nas sínteses – Resumo das abordagens sobre as linguagens e os processos de representação presentes nos textos midiáticos (continuação)

Categorias iniciais		Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre as linguagens utilizadas nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há uso intencional da linguagem nos textos midiáticos	Apenas reconhecimento de que há o uso intencional da linguagem	H
	Reflexões sobre uso de diferentes linguagens em diferentes mídias	Reflexões sobre uso de diferentes linguagens em diferentes mídias	N
	Reflexões sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas e como são estabelecidos	Reflexões sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas e como são estabelecidos	A
	Reflexões sobre quais são os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos	Reflexões sobre quais são os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos	Q, R, S
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 6			

3.1.3 O olhar para as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas

Nas produções de 19 estudantes foi possível identificar elementos relacionados a como compreendem as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas, como detalhado nas subseções seguintes e nos quadros 17, 18, 19 e 20.

3.1.3.1 Audiências vulneráveis e passivas ou críticas e ativas?

Das produções dos 19 estudantes que abordaram de alguma forma as audiências e os processos de recepção, foi possível deprender evidências da compreensão das audiências como vulneráveis ou críticas em relação a 17 estudantes. Todos eles enfatizaram visões das audiências como passivas e vulneráveis, ainda que, em 14 casos, haja reflexões sobre que características e/ou processos poderiam transformar essas audiências em críticas e ativas, como detalharemos mais adiante.

Em relação à compreensão das audiências como vulneráveis e passivas, seis estudantes atribuíram essa vulnerabilidade a características da produção e dos textos midiáticos. Ou seja, esses sete estudantes indicam, em suas produções, uma atribuição dessa vulnerabilidade aos efeitos de uma mídia poderosa. Nesse sentido, por exemplo, o Licenciando D associa a passividade a um controle exercido pela mídia, à “imposição” de informações, à manipulação, que forjam pessoas “acostumadas a receber e ler informações sem questionamento algum”. Essa ideia de um controle da mídia e de um “bombardeio” de informações formatando audiências vulneráveis e passivas aparece também na produção dos licenciandos C e I, sendo que o Licenciando C explicita a necessidade de que haja “a preocupação de alertar e até ‘proteger’ as pessoas dos perigos da manipulação e da dependência que a mídia pode trazer”. O Licenciando L aborda essa questão de forma contundente ao destacar como a forma como a mídia retrata a Ciência faz com que as pessoas deixem de ter interesse no questionamento:

“Notícias de ciências e tecnologia são oferecidas muitas vezes ao público de forma curiosa e verídica. A curiosidade é uma característica interessante da informação científica, mas isso pode fazer com que o locutário não se interesse mais por notícias básicas ‘não tão curiosas’, as quais são até mais importantes e relevantes que as ‘curiosas’. Já a ideia de veracidade não é nada boa, porque assim o público não sente interesse em questionar se aquilo que foi passado é de fato verdade ou não.” (Licenciando L)

O Licenciando S também trata da vulnerabilidade em termos dos efeitos da linguagem midiática sobre a visão de Ciência das audiências, afirmando que “[...] essa fragmentação [presente na divulgação científica] é o que leva à visão da ciência como um show, onde tudo dá certo, só obtemos bons resultados e não temos quase nenhum esforço para alcançá-los”. Já o Licenciando K associa a passividade à impossibilidade de expressão nas mídias, o que estaria sendo revertido pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação mais interativas.

Outros seis estudantes tratam da vulnerabilidade e da passividade enfatizando apenas características das próprias audiências, apresentadas em termos de “deficiências” relacionadas a aprender a ser crítico. O Licenciando P, ao afirmar que algumas pessoas são facilmente influenciadas pela mídia e outras não, caracteriza as que são influenciadas dizendo que “não buscam filtrar as informações que recebem por meio dela [da mídia]” e, assim, introduzindo uma ideia de passividade voluntária, de que ser crítico depende também de vontade, que encontramos também na produção do Licenciando O, onde é registrado que as pessoas aceitam e reproduzem informações “errôneas ou alteradas da realidade”. Já os licenciandos F, H, M e T tratam dessas deficiências em termos da educação à qual cada indivíduo teve acesso. Nesse sentido, o Licenciando F faz um relato de transformação pessoal ocorrida pela frequência à disciplina, que permitiu que deixasse de ser passivo para buscar informações em fontes diversificadas buscando “formar e conhecer o que penso sobre aquilo [um determinado tema]”. No mesmo sentido, o Licenciando H registra que é preciso ensinar o leitor “a tirar suas próprias conclusões” e o Licenciando M que a educação para as mídias deve tornar as crianças e jovens capazes de “selecionar e avaliar criticamente diversos assuntos e fontes”. Já o Licenciando T aborda não especificamente a educação para as mídias, mas sim um olhar mais abrangente sobre a educação, registrando que há públicos que são passivos e outros que são críticos e ativos e associando essa distinção à educação oferecida a essas audiências: se é uma educação que visa transmitir conteúdos (visando “ensinar física, matemática, química ou outra disciplina”) ou “ensinar para a

vida”, sendo que este “ensinar para a vida” é caracterizado, dentre outros aspectos, ensinar para o questionamento, inclusive da fonte das informações e de como elas chegaram até os aprendizes.

Por fim, cinco licenciandos atribuem a vulnerabilidade e/ou passividade das audiências tanto a características das mídias quanto das próprias audiências. O Licenciando A, como já vimos em casos anteriores, associa características dos textos midiáticos – ênfase em “descobertas milagrosas” e tratamento da Ciência como verdade – a uma visão distorcida da Ciência pelas audiências. Porém, em outro momento, afirma que a população “entende as informações passadas muitas vezes como verdade absoluta, **se confortando com a situação**” (grifo nosso), evidenciando não apenas uma atribuição de origem da vulnerabilidade a características também das audiências, mas também a abordagem que pode ser identificada com a perspectiva de passividade voluntária comentada anteriormente. Já o Licenciando B associa o que apresenta como uma “dificuldade de crítica” à grande quantidade de informações disponíveis e à velocidade com que essas informações e, assim, situa a origem da ausência de crítica no polo da produção midiática. Porém, quando destaca que, para que haja a crítica, é preciso pensar no que é veiculado sobre Ciência e Tecnologia em termos “do que realmente significa e como realmente nos afeta”, também insere a dimensão da recepção das produções midiáticas na avaliação de como audiências passivas poderiam se tornar mais ativas. De modo semelhante, o Licenciando E, embora registre que o sensacionalismo “é péssimo para todos nós, pois os receptores da notícia são sempre meros espectadores” – sugerindo que é uma característica dos textos midiáticos que conforma leitores passivos –, também fala em incentivos para “pararmos de ser apenas espectadores da mídia” e percebermos “como a TV pode ser enganosa”. O Licenciando Q também destaca, de um lado, o sensacionalismo da mídia como causador de uma visão distorcida da Ciência pelas audiências e, de outro, a necessidade de compreensão de como as crianças podem aprender a “defender seus pontos de vista”, indicando uma percepção da relevância da cultura, experiências e posições do sujeito no processo de recepção. E o Licenciando R, por sua vez, associa dificuldades de distinção entre “verdade” e “mentira” concomitantemente à imparcialidade das produções midiáticas e a limitações das audiências relacionadas justamente a essa capacidade de distinção.

Como pudemos perceber, embora todos os estudantes enfatizem características de vulnerabilidade e passividade das audiências no presente, vários apontam a existência de um potencial de transformação, ainda que variem os elementos destacados como relevantes para essa

transformação. Na produção do Licenciando K aparece o argumento de que, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, “a população passou a se inserir nas novas mídias”, “cada vez mais informação flui em ambos os sentidos” e “as novas mídias evoluem no sentido de envolver cada vez mais a população, passando esta a desempenhar um papel ativo onde outrora era somente passivo”. No entanto, nessa formulação – que associa o papel ativo exclusivamente à possibilidade de expressão, e não de análise –, notamos a ausência da perspectiva crítica, já que os exemplos de inserção destacados referem-se não à produção de um discurso alternativo – e crítico – de fato, mas ao envio de comentários a sites de notícias e à reprodução, em programas televisivos, de mensagens enviadas pelas redes sociais.

Como já mencionado anteriormente, nas produções de alguns licenciandos há evidências da associação entre a ausência de crítica e uma aparente falta de vontade de ser crítico, o que chamamos de compreensão da existência de um componente de passividade voluntária. Assim, o Licenciando E fala em “incentivo” para “pararmos de ser apenas espectadores da mídia”. Já nas produções dos licenciandos A, D, L, O e P, esse componente de “passividade voluntária” vem associado a uma ação de crítica relacionada à ideia de verdade. O Licenciando A registra, como já destacado anteriormente, que “a população entende as informações passadas muitas vezes como verdade absoluta, se confortando com a situação”, e o Licenciando D fala em pessoas “acostumadas” a não questionar e a aceitar as notícias “como verdade absoluta sobre um determinado assunto”. Por sua vez, os licenciandos L e O falam em “interesse” no questionamento sobre se algo presente na mídia “é de fato verdade ou não” (Licenciando L) e em “aceitação” e “reprodução” de informações “alteradas da realidade” como “se fossem ‘verdades absolutas da história’”, e o Licenciando P em pessoas que não buscam “filtrar” o que é verdade e o que não é, acrescentando a essas formulações uma visão da educação para as mídias como oferta de ferramentas justamente para distinção entre o que é verdadeiro, real, e o que não é. Essa visão instrumental da relação crítica com as mídias como elemento de transformação de audiências passivas em ativas aparece também na produção do Licenciando R, que, embora não trate da capacidade de crítica como uma questão de vontade, fala em distinção entre a “verdade de um fato” e “uma mentira bem contada”, embora não associe essa disponibilidade de ferramentas diretamente à educação para as mídias. Por fim, os licenciandos F e M também enfatizam essa dimensão de disponibilidade de “ferramentas” para a crítica, evidenciando compreender que a consulta a fontes diversas (Licenciando F) e a seleção e avaliação dessas

fontes (Licenciando M) seriam instrumentos suficientes para que leitores passivos e vulneráveis se tornassem ativos e críticos.

Por fim, um conjunto de quatro estudantes indica valorizar, em relação aos processos de recepção das produções midiáticas, a atenção às experiências, conhecimentos e culturas próprias dos leitores como elemento de desenvolvimento de uma postura mais crítica, já que associam a educação aos objetivos de favorecer a formação de estudantes questionadores (Licenciando T), capazes de chegar a conclusões próprias (Licenciando H), defender seus pontos de vista (Licenciando Q) e pensar se o que está sendo noticiado “realmente significa e como realmente nos afeta” (Licenciando B), indicando assim a compreensão de que pode haver uma negociação de sentidos no polo da recepção.

Um resumo das abordagens detalhadas nesta subseção está apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre as audiências como vulneráveis e passivas e/ou críticas e ativas

Categorias iniciais	Categorias finais		Ocorrências (Licenciandos)
Compreensão das audiências como vulneráveis e passivas	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características da produção e dos textos midiáticos		C, D, I, K, L, S
	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características das próprias audiências		F, H, M, O, P, T
	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características da produção, dos textos midiáticos e das próprias audiências		A, B, E, Q, R
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 17			
Compreensão das audiências como críticas e ativas	Presença de reflexões indicando elementos que favorecem a transformação de audiências vulneráveis e passivas em críticas e ativas	Atividade pela possibilidade de expressão	K
		Capacidade de crítica associada à ideia de “vontade de crítica”	A, D, E, L, O
		Capacidade de crítica associada à capacidade de identificação da “verdade”	A, D, L, O, P, R
		Capacidade de crítica associada à disponibilidade de “ferramentas” de distinção	F, L, M, O, P, R
		Capacidade de crítica associada à negociação de sentidos	B, H, Q, T
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 14			

3.1.3.2 Diferenças sociais e comportamentos das audiências

Associada à compreensão das audiências como vulneráveis ou críticas – e às reflexões sobre como audiências passivas podem se tornar ativas pelo acesso à educação –, aparecem nas produções de 15 licenciandos menções explícitas a diferenças sociais exercendo algum papel no modo como as produções midiáticas chegam e são interpretadas pelas audiências. No entanto, quatro desses 16 licenciandos enfatizam apenas diferenças relativas à idade do público, com três licenciandos afirmando que as crianças são mais vulneráveis à mídia e um destacando a atenção especial a ser dada aos jovens no que diz respeito à autonomia no acesso e no uso das informações. Já os licenciandos H, L e M, além de mencionarem as diferenças relacionadas à idade destacando a vulnerabilidade das crianças, atribuem à educação também a origem de diferenças no acesso e uso das mídias, como visto no tópico anterior (assim como os licenciandos F, O, Q e T, que não mencionam a questão etária).

O Licenciando P, além de registrar que “as crianças são facilmente influenciadas por qualquer mídia”, também destaca como especialmente vulneráveis “as pessoas que não têm muita informação, e que não conseguem filtrar o que estão vendo”, assim como o Licenciando B, que aborda essa dimensão do acesso à informação ao afirmar que “leitores leigos em relação à ciência” seriam mais vulneráveis à simplificação característica das notícias de Ciência e Tecnologia, além de abordar, como vimos no tópico anterior, o acesso à educação para as mídias. O Licenciando B também situa as dificuldades de acesso à informação especificamente em relação às diferenças de acesso à infraestrutura computacional (computadores e Internet). Já o Licenciando N amplia essa noção de diferenças entre as audiências implicando em diferenças na recepção, ao destacar a importância da compreensão de que as mensagens são não apenas escritas, mas também lidas em diferentes “contextos políticos, econômicos, históricos e sociais”.

Por fim, o Licenciando A apenas registra que algumas pessoas seriam mais vulneráveis do que outras à forma sensacionalista e espetacular como a Ciência é retratada na mídia, mas não detalha quais seriam as diferenças entre estas e aquelas menos vulneráveis.

Um resumo das abordagens de como diferenças sociais exercem algum papel no modo como as produções midiáticas chegam e são interpretadas pelas audiências está apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre papel das diferenças sociais no comportamento das audiências

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências	Apenas registro de que há diferenças	A
	Diferenças relacionadas à idade	D, E, G, H, I, L, M, P
	Diferenças relacionadas ao acesso à informação	B, P
	Diferenças relacionadas ao acesso à infraestrutura (computadores e Internet)	B
	Diferenças relacionadas ao acesso à educação	B, F, H, L, M, O, P, Q, T
	Diferenças relacionadas a contextos políticos, econômicos, históricos e sociais	N
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 15		

3.1.3.3 Usos das produções midiáticas pelas audiências

Quanto aos usos da mídia no cotidiano, encontramos nas produções de 11 estudantes alguns elementos que oferecem evidências do tratamento a essa questão. Algumas produções apontam uma relação de dependência do público em relação à mídia e, especialmente, de seus dispositivos técnicos, mas não explicitam a que atribuem essa dependência ou qual o significado que atribuem à ideia de dependência. Os licenciandos C e K destacam o uso para autoexpressão e o Licenciando B que a possibilidade de uso dos dispositivos técnicos de informação e comunicação é condição para inserção no mercado de trabalho. Essa dimensão de uso de técnicas e tecnologias também aparece no texto do Licenciando I. Os licenciandos L e P evidenciam que as pessoas usam a mídia para acesso à informação (e, no caso do Licenciando P, para “crescimento intelectual), e as produções dos licenciandos H e N sugerem que a relação com a mídia é importante para o indivíduo “compreender sua realidade” (Licenciando N) e “participar conscientemente das decisões da sociedade” (Licenciando H). A dimensão do prazer, ou seja, a abordagem dos prazeres conferidos pelas mídias às audiências no seu uso, daquilo que as

audiências gostam ou não gostam nas mídias, aparece em um único texto, quando o Licenciando Q coloca que é preciso refletir sobre como as crianças podem aprender não apenas a serem críticas e a defenderem seus pontos de vista, mas também a “tirar da notícia aquilo que lhe agrada”.

Um resumo das abordagens feitas em relação ao uso das produções midiáticas pelas audiências está apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens sobre usos das mídias no cotidiano

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre usos das mídias no cotidiano	Uso das mídias no cotidiano como relação de dependência	B, C, D, M
	Uso para autoexpressão	C, K
	Uso de dispositivos técnicos e tecnologias	B, I
	Uso para acesso à informação	L, P
	Uso para compreensão da realidade	N
	Uso para participação nas decisões da sociedade	H
	Tratamento da dimensão de uso das mídias por prazer	Q
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 11		

3.1.3.4 Audiências como públicos-alvo

Já a percepção de estratégias de direcionamento das produções midiáticas para audiências específicas, ou seja, a análise de como audiências específicas são “miradas” pela indústria midiática, de como – e, principalmente, com quais finalidades – se tornam um público-alvo, apareceu nas produções de 11 estudantes. O Licenciando C apenas reconhece que as audiências são tratadas como alvos a serem atingidos – pelo registro de que as audiências são “bombardeadas” e de que a busca por audiência influencia a forma como as produções midiáticas são apresentadas, mas apenas o Licenciando E aborda o fato de que a indústria midiática busca conhecer as preferências, hábitos e práticas do público para estabelecer suas estratégias. A

abordagem mais comum diz respeito à associação com o estímulo ao consumo (presente nas produções de cinco estudantes), com identificação de que se busca promover o consumo de determinados produtos, mas sem explicitação de como se olha para as audiências para formatar produções que possam atraí-las e, assim, concretizar tal objetivo. Por fim, quatro estudantes associam o sensacionalismo e o caráter espetacular da cobertura de Ciência e Tecnologia na mídia à busca por audiência “chamando a atenção das pessoas” (Licenciandos B, Q), “despertando sua curiosidade” (Licenciandos A, L) ou “aproximando-as da Ciência” (Licenciandos E, Q). O Licenciando A caracteriza o caráter espetacular da cobertura de Ciência pela ênfase em “descobertas milagrosas”, bem como pelo tratamento da Ciência como verdade absoluta. A associação entre sensacionalismo e foco nas descobertas científicas e tecnológicas e/ou apenas nos resultados da prática científica aparece também nos textos dos licenciandos B e Q. O Licenciando L caracteriza a forma como as informações sobre Ciência e Tecnologia são apresentadas pela mídia como “distorcida e incompleta”. Já o Licenciando E afirma que o sensacionalismo é necessário, porque caso contrário as pessoas não se aproximariam da Ciência por compreendê-la “como se fosse algo de outra realidade fora de seu alcance”.

Um resumo dos olhares sobre as audiências como públicos-alvo está apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas nas sínteses – Resumo das abordagens das audiências como públicos-alvo

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre audiências como públicos-alvo	Apenas reconhecimento de que audiências são “miradas” como alvos	C
	Audiências como alvos para estímulo ao consumo	D, H, I, M, P
	Tratamento de ações voltadas ao conhecimento das audiências para definição de estratégias da mídia	E
	Associação de características das mídias à busca por audiência	A, B, E, L, Q
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 11		

3.2 Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias

Para buscar compreender de que perspectivas os estudantes olham para a inserção das mídias no ambiente escolar e para a educação para as mídias, suas concepções e expectativas, a análise buscou caracterizar – também de acordo com as categorias apresentadas no Capítulo 2 – como – e se – os estudantes abordaram as mídias como fontes de conteúdo, ferramentas pedagógicas e objetos de estudo – nas dimensões analítica e criativa – e, também, verificar evidências de ênfases relacionadas às perspectivas da proteção e da preparação para as mídias. Dos 20 estudantes, 17 abordaram a inserção das mídias no contexto escolar e/ou a educação para as mídias de alguma forma, sendo que três estudantes abordaram as mídias como fontes de informação, ferramentas pedagógicas e objeto de estudo nas dimensões analítica e criativa; um como fontes, ferramentas e objeto de estudo apenas na dimensão analítica; um como fontes e objetos de estudos nas suas duas dimensões; dois como ferramentas e objetos de estudo nas suas duas dimensões; nove como fontes e objeto de estudo apenas na dimensão analítica; e um apenas como objeto de estudo analítico, como detalhado no Quadro 21 e nas subseções e demais quadros desta Seção 3.2.

Quadro 21 – Olhar sobre a inserção das mídias no ambiente escolar e a educação para as mídias – Classificação quanto à presença ou à ausência da abordagem nas sínteses e às sínteses em que a abordagem apareceu

Classificação quanto à presença ou à ausência de olhares sobre as mídias no ambiente escolar		
Presença ou ausência	Licenciandos	
Evidências de olhares sobre as mídias no ambiente escolar ausentes das sínteses	K, R, S	
Evidências de olhares sobre as mídias presentes nas sínteses em algum aspecto	Fonte, ferramenta e objeto de estudo nas duas dimensões	A, B, H
	Fonte, ferramenta e objeto de estudo analítico	N
	Fonte e objeto de estudo nas duas dimensões	Q
	Fonte e objeto de estudo analítico	D, F, G, I, L, M, P, T, U
	Ferramenta e objeto de estudo nas duas dimensões	C, E
	Somente objeto de estudo analítico	O
Classificação quanto às sínteses em que a inserção das mídias no ambiente escolar foi abordada		
Sínteses	Licenciandos	
Apenas na Síntese 1	G, M, P	
Apenas na Síntese 2	T	
Apenas na Síntese 3	U	
Sínteses 1 e 2	B, C, D, E, F, H, N, O	
Sínteses 1, 2 e 3	A, I, L, Q	

3.2.1 Produções midiáticas como fontes de informações a serem consideradas no ambiente escolar

Dos 17 estudantes que abordaram a educação para as mídias em suas produções, 14 tratam de alguma forma das mídias como fonte de informações. Destes, nove não abordam as produções midiáticas como fonte de conteúdos para o ensino, e sim apenas reconhecem que elas já são fontes de informações fora do ambiente escolar, sendo que seis falam especificamente em informações sobre Ciência e Tecnologia (licenciandos F, H, L, Q, T e U).

Cinco outros estudantes, além de reconhecerem esse contato com as mídias fora da escola, abordam especificamente as produções midiáticas como possíveis fontes de conteúdos no contexto do ensino das ciências. Os licenciandos A, B e D apenas registram essa possibilidade, sem que suas produções apresentem um detalhamento de como e porque utilizá-las dessa forma. Já o Licenciando I indica compreender que a abordagem simplificada da Ciência e Tecnologia pela mídia pode torná-la uma fonte de conteúdos mais compreensíveis do que aqueles presentes nos artigos científicos, em relação aos quais afirma que “nem todos detêm o conhecimento para [...] compreender”. E, por fim, o Licenciando N trata das mídias como fontes de conteúdo por trazerem informações mais próximas do estágio atual de desenvolvimento da Ciência.

A síntese de como as mídias como fontes de informações e/ou de conteúdos para o ensino foram tratadas está apresentada no Quadro 22.

Quadro 22 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens das produções midiáticas como fontes de informação

Categoria inicial	Categorias finais		Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre as mídias como fontes de informações a serem consideradas no ambiente escolar	Porque já são fontes de informações fora do ambiente escolar	Sem menção a informações sobre C&T	G, M, P
		Com menção a informações sobre C&T	A, B, D, F, H, I, L, N, Q, T, U
	Porque são possíveis fontes de conteúdos no contexto do ensino das ciências	Apenas registro da possibilidade	A, B, D
		Pela simplificação do discurso científico	I
		Pela proximidade das informações ao estágio mais atual de desenvolvimento da Ciência	N
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 14			

3.2.2 Inserção das mídias no ambiente escolar como ferramentas pedagógicas

Já em relação ao tratamento de aspectos relacionados ao uso das mídias como ferramentas pedagógicas, são seis os estudantes que o abordam em suas produções. Destes, dois associam às características potencialmente motivadoras dessas produções à perspectiva da remediação de seus efeitos preponderantemente nocivos. O Licenciando E vê no sensacionalismo das mídias uma possibilidade de atração dos estudantes para a Ciência, inserindo a abordagem das produções midiáticas como objeto de estudo na dimensão crítica como necessária para remediar a imagem distorcida da Ciência que é divulgada. Já o Licenciando C, apesar de caracterizar a educação para as mídias em uma perspectiva de proteção contra a manipulação e a dependência que associa às mídias, trata da inserção das notícias de Ciência e Tecnologia no contexto do ensino das ciências dizendo que a mídia pode resultar em “um grande benefício dentro da escola” ao “trazer a realidade científica (investigar, observar, criar teses e teorias) para mais perto do aluno [...] a fim de que ele exerça papéis mais relacionados com o raciocínio científico”. Porém, o Licenciando C qualifica esse “raciocínio científico” como importante para que os alunos “possam se confrontar com seus próprios mitos, sejam eles relacionados puramente à ciência, ou até mesmo a outras esferas, como política, sociedade, educação etc.”, ou seja, as produções midiáticas são tratadas como pretexto para questionamento a crenças dos estudantes. Assim, nessas duas formulações, embora não haja ocorrências das categorias originais relacionadas ao uso das mídias como ferramentas pedagógicas sem reflexões sobre implicações sociais e culturais contraditórias da mídia – quais sejam, usos como exemplos de manifestações informativas neutras ou fundados na compreensão de que as mídias devem suprir falhas da escola –, essas reflexões também não aparecem, já que se trata apenas de proteger os estudantes contra uma mídia que, apesar de alguns usos possíveis, é vista como fundamentalmente perigosa.

Já os licenciandos A, B, H e N têm uma abordagem do uso das mídias como ferramenta pedagógica que trata essa inserção como indissociável da dimensão de análise crítica justamente pela ênfase à relevância da compreensão de implicações sociais e culturais contraditórias das mídias. Em relação especificamente às possibilidades de uso, o Licenciando A afirma que as mídias “estimulam a curiosidade” das pessoas por suas abordagens da Ciência e Tecnologia

serem “mais diretas e menos técnicas”, bem como por serem espetaculares e, também, por permitirem o estabelecimento de relações entre Ciência e Sociedade, “incentivando de certa forma os alunos ao estudo”. Da mesma forma, o Licenciando H afirma que:

“Utilizar este tipo de material em sala de aula de certa maneira pode motivar os alunos, estimulando-o a olhar criticamente a sociedade e explicitando a ciência mostrando sua aplicabilidade e a relação existente entre ambas.” (Licenciando H)

Assim, em ambos os casos, a abordagem das relações entre Ciência e Sociedade parece surgir como estratégia para aproximação entre o conhecimento científico e o cotidiano dos estudantes. Também os licenciandos B e N tratam de características da mídia que a tornam motivadora. O Licenciando B afirma que o sensacionalismo é necessário porque é isso que “realmente chama a atenção das pessoas”. Já o Licenciando N considera que é por trabalhar com informações próximas ao estágio atual do desenvolvimento da Ciência que as produções midiáticas podem atrair e motivar os estudantes, ao conferirem sentido ao ensino das ciências por permitirem que se evite o incentivo a “um conhecimento científico através de resoluções com ‘bloquinhos’ e ‘fórmulas’”.

A síntese de como as características das mídias relacionadas ao seu uso como ferramentas pedagógicas foram tratadas está apresentada no Quadro 23.

Quadro 23 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens das mídias como ferramentas pedagógicas

Categorias iniciais	Categorias finais	Ocorrências (Licenciandos)
Associação do uso como ferramenta pedagógica à compreensão de implicações sociais e culturais contraditórias das mídias		A, B, H, N
Tratamento do uso como ferramenta pedagógica sem reflexão sobre implicações sociais e culturais contraditórias das mídias		C, E
Mídias como ferramentas pedagógicas para a motivação à aprendizagem, pela possibilidade de conferirem atualidade e dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias por suas características sensacionalistas e espetaculares no tratamento da C&T	A, B, E
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela simplificação da linguagem da C&T	A
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela possibilidade de aproximação entre C&T e o cotidiano dos estudantes	A, H
	Atribuição de poder de atração/motivação às mídias pela oferta de informações mais próximas do desenvolvimento atual da C&T	N
	Associação do poder de atração/motivação das mídias ao uso para questionamento a falsas crenças dos estudantes	C
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 6		

3.2.3 Inserção das mídias no ambiente escolar como objeto de estudo

Por fim, em relação à inserção das mídias como objeto de estudo, todos os 17 estudantes que trataram da educação para as mídias a abordam, mas de formas muito distintas, como detalharemos a seguir. Primeiramente, destacamos que apenas seis estudantes abordam a dimensão criativa da educação para as mídias (tratando também da dimensão analítica), com os demais 11 restringindo-se à dimensão analítica.

Dos seis licenciandos que tratam da dimensão criativa da educação para as mídias, dois o fazem apresentando a produção de mídia alternativa como estratégia de resistência às representações hegemônicas nos meios de comunicação consolidados. O Licenciando C, em oposição a uma mídia manipuladora e que causa dependência, vê na educação para as mídias a

possibilidade de dar “poder aos cidadãos de terem voz e escreverem ou falarem suas próprias mensagens e até contradizerem as notícias explicitadas pela mídia” e, ao abordar especificamente o ensino das ciências, a possibilidade dos estudantes criarem “seus próprios ‘artigos’ como forma de atividade”, sem, no entanto, explicitar objetivos para essa atividade. Já o Licenciando A afirma que a educação para as mídias deve “acima de tudo incentivá-los [os estudantes] a criar a própria maneira de passar suas ideias, produzindo mídia como alternativa para que possam ter voz e divulgar sua cultura”, inclusive para que a mídia se torne “mais democrática e acessível a todas as partes”. Especificamente em relação ao ensino das ciências, a educação para as mídias aparece na produção do Licenciando A também como importante para a autoexpressão, quando afirma que, pela mediação do professor do contato dos estudantes com múltiplas fontes de informação, os alunos ganham a possibilidade de participar de debates envolvendo Ciência e Tecnologia.

Já o Licenciando E, embora também trate da produção de mídia alternativa, ao apresentar a educação para as mídias como importante para que seja possível “distribuir conteúdos mais diversificados que qualquer um possa fazer, como um produtor de cultura”, o faz retirando o componente crítico dessa educação, ao se opor à abordagem feita na leitura que subsidiou a produção da Síntese 1 evidenciando a defesa de uma educação neutra, marcada pela exposição objetiva de conteúdos sem o tratamento de questões de ideologia e poder:

“Outro ponto que chamou a atenção é a tendência do texto e sua ideologia de que ‘esse trabalho deve desafiar as ideologias dominantes’ sendo que devemos educar o jovem para qualquer situação de mídia, ele concorde ou não, apenas devemos levá-lo ao caminho de entender os lados da situação, não partir do pressuposto que ele deve desafiar alguma ideologia, para criar suas próprias representações alternativas.” (Licenciando E)

Já os licenciandos B, H e Q, embora não falem especificamente na produção de mídia alternativa, evidenciam, em suas produções, uma compreensão da educação para as mídias como importante para a participação em debates públicos e processos de tomada de decisão. O Licenciando H coloca como objetivo para a educação para as mídias o estímulo à criatividade e, além disso, associa a crítica à possibilidade de “tirar suas próprias conclusões e, conseqüentemente, poder participar conscientemente das decisões da sociedade”. Já da produção do Licenciando B podemos inferir um objetivo relacionado especificamente à participação em debates envolvendo Ciência e Tecnologia, quando associa o olhar crítico para a cobertura sobre o

tema com a possibilidade de “construção de argumentos”. Por fim, o Licenciando Q também associa a crítica à construção de argumentos e à participação, ao colocar como objetivo para a educação para as mídias o desenvolvimento da criatividade e a possibilidade de, frente às produções midiáticas, “defender seus pontos de vista”.

Um resumo das abordagens do tratamento à dimensão criativa da educação para as mídias detalhadas nos parágrafos anteriores está apresentado no Quadro 24. É importante registrar que não houve ocorrências, na análise das abordagens da dimensão criativa, da categoria relacionada à associação, às experiências de produção de mídia alternativa, de processos de reflexão sistemática e autoavaliação dessa produção.

Quadro 24 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens sobre a dimensão criativa da educação para as mídias

Categorias iniciais		Categorias finais		Ocorrências (Licenciandos)
Presença da abordagem da educação para as mídias em sua dimensão criativa	Presença de reflexões sobre a produção de mídia alternativa	Produção de mídia alternativa para autoexpressão associada à resistência a representações hegemônicas		A, C
		Produção de mídia alternativa sem crítica às representações hegemônicas		E
	Presença de reflexões sobre educação para as mídias para expressão de inquietações e transformação social	Educação para as mídias relevante à participação em debates públicos e/ou processos de tomada de decisão	Sem menção específica à C&T	H, Q
			Com menção à C&T	A, B
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 6				

No que diz respeito à dimensão analítica da inserção das mídias no contexto escolar como objeto de estudo, dos 17 estudantes, 15 abordam elementos relacionados à educação para as mídias como estratégia para compreensão das produções midiáticas como um processo social. Destes, oito tratam apenas da compreensão de contextos internos à indústria midiática que têm impacto sobre essas produções, quatro apenas da compreensão das relações sociais das empresas de mídia e outros três dos dois aspectos.

Em relação à compreensão dos contextos internos, os licenciandos A e Q apenas registram como objetivo da educação para as mídias o desvelamento de interesses das empresas midiáticas – sem elencar quais –, sendo que o Licenciando A fala especificamente de discussão sobre “os interesses da mídia com a informação científica noticiada”. O Licenciando H, por sua vez, insere uma perspectiva mais abrangente, ao afirmar que, diante de notícias de Ciência e Tecnologia com caráter espetacular com vistas à atração dos leitores, é objetivo da educação para as mídias o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às fontes da informação e a análise sobre “se a notícia é tendenciosa de alguma forma, simplista ou sensacionalista, e o quanto isso é bom ou ruim para que o leitor se sinta atraído ou entenda a matéria”. Outros três estudantes abordam interesses relacionados à busca por consumidores dos produtos midiáticos, porém de perspectivas distintas. O Licenciando B também valoriza a ação dos leitores no processo de desvelamento desses interesses, ao afirmar que cabe a eles “pensar no que está sendo dito, o que realmente significa e como realmente nos afeta”. Já os licenciandos D e T falam em um questionamento visando a distinção, frente a essas estratégias, daquilo em que se deve acreditar ou não, sendo que o Licenciando T fala especificamente em filtragem entre o que é “interessante” e o que é “apenas para vender mais jornais”. Por fim, os licenciandos C, E, M e P tratam da educação para as mídias como estratégia de proteção contra características deletérias das indústrias midiáticas. Nesse sentido, o Licenciando E fala na capacidade das pessoas perceberem como “a TV pode ser enganosa e apenas torná-lo espectador do espetáculo que alguém controla”, o Licenciando M em uma ação dos pais de seleção que proteja as crianças da “dependência eletrônica” e da “vulnerabilidade ao consumo”, o Licenciando P de uma filtragem que proteja da manipulação pela imposição de verdades, e o Licenciando C é explícito ao afirmar que a educação para as mídias deve ter “a preocupação de alertar e até ‘proteger’ as pessoas dos perigos da manipulação e dependência que a mídia pode trazer”.

Já em relação à compreensão das relações sociais das instituições midiáticas – ou seja, de como as interações dessas instituições com outros atores sociais têm impacto sobre a sua produção – também há abordagens distintas da educação para as mídias. O Licenciando L menciona apenas a necessidade de alerta da existência de uma imparcialidade decorrente da “imposição de empresas e governos”, que relaciona à censura de informações. Os licenciandos E e I também tratam de alertas e proteção contra “deturpações” da realidade devido aos fatos de que “governos e empresas controlam e censuram parte dos conteúdos que são expostos nas mídias para que seus interesses sejam preservados” (Licenciando I) e “a economia tem na mídia um poder muito forte sobre nosso dia a dia” (Licenciando E). Ambos os licenciandos também abordam a Ciência como sendo neutra e, assim, deturpada justamente por ser associada a esses interesses – da mídia, da política, da economia – nos textos midiáticos. O Licenciando I, por exemplo, entende que as produções midiáticas, por sua linguagem simplificada, podem ser úteis ao ensino das ciências, desde que o professor zele para que, no contato com as produções midiáticas, seja criticado o sensacionalismo da mídia, que faz com que a Ciência – que deve ser tratada com “seriedade” por ser “uma forma de conhecer o mundo” – perca “a importância e sua complexidade, gerando distorções”, distorções estas que relaciona inclusive a uma descontextualização da Ciência do lugar neutro em que ela supostamente é produzida “para ajudar alguma situação política ou econômica”. O Licenciando E é ainda mais contundente, ao afirmar que “[a ciência como verdade absoluta] seria o sonho de todos aqueles que a produzem – essa é a ideia da ciência, ser o inquestionável juiz da razão” e que, se esse sonho ainda não foi realizado, é porque “nossa ignorância sempre será enorme diante de um universo tão vasto” e “sabemos ainda muito pouco para denotá-la como verdade absoluta”. Assim, diante dessa Ciência que almeja – e poderá um dia – saber tudo, e que está distante das pessoas por parecer “algo de outra realidade fora de seu alcance”, bem como de produções midiáticas que podem aproximar as pessoas dessa Ciência por seu caráter espetacular, a análise dessas produções deve desvelar um conjunto de interesses externos à Ciência – da mídia e de instituições políticas e econômicas – que “induz a sua [da notícia] elaboração e divulgação”.

Já a abordagem dos licenciandos B, F, N e O é caracterizada pela atribuição à educação para as mídias de objetivos de desvelamento de interesses de atores sociais que interagem com as instituições midiáticas para interpretação das narrativas midiáticas. Os licenciandos O e B destacam o desvelamento de interesses da Ciência nas informações que são veiculadas – embora

o Licenciando O não trate de interações entre as instituições midiáticas e científicas, apenas enfatizando especificamente o potencial do trabalho com as produções midiáticas no ambiente do ensino das ciências evidenciar a não neutralidade da Ciência, a partir de um questionamento de notícias que às vezes tratam algo como positivo e outras como negativo para que se desenvolva a “consciência que assim como o aborto e o casamento de homoafetivos, ela [a Ciência] também divide opiniões polêmicas”. O Licenciando F fala na reflexão sobre as relações das indústrias midiáticas com outras instituições em termos de reflexão sobre a parcialidade dos relatos midiáticos associada ao “objetivo específico de favorecer de alguma forma um patrocinador, empresa ou instituição” e o Licenciando N na necessidade de considerar os contextos políticos, econômicos, históricos e sociais em que as mensagens midiáticas são escritas.

Outro aspecto abordado pelos estudantes nas suas produções foi a educação para as mídias como estratégia para reconhecimento dos textos como produções conscientes marcadas por processos de seleção e ocultamento, pelo uso intencional da linguagem e/ou por gêneros, códigos e convenções próprios. Foi possível identificar evidências do tratamento a essa dimensão da educação para as mídias nas produções dos 17 estudantes que abordaram de alguma forma a educação para as mídias em suas sínteses, sendo que um abordou apenas processos de representação, sete os processos de representação e alguma dimensão da educação para as mídias como formação para o discernimento (dos quais três abordaram também alguma dimensão de práticas de análise textual) e nove apenas a questão do discernimento.

Em relação aos processos de representação, cinco estudantes abordam o reconhecimento de que alguns pontos de vista e vozes estão presentes na mídia e outros são silenciados. O Licenciando A afirma que o fato da mídia dar “preferências para uma cultura capitalista e neoliberal” deve ser desvelado, para que o acesso das diferentes culturas às mídias seja democratizado. Já o Licenciando C afirma que a educação para as mídias é importante “para discernir as informações que bombardeiam a população em relação à cultura e ser cidadão”, e o Licenciando H, em construção semelhante, associa a visibilidade dada apenas a algumas expressões culturais às influências que as mídias têm sobre a forma das pessoas pensarem sobre si mesmo e o mundo, também destacando o objetivo da educação para as mídias de problematizar essa questão. Já o Licenciando I defende a educação para as mídias “para que não se crie uma cultura de convergência onde tudo foca em uma coisa só e se perde muito da diversidade”. O Licenciando N, por sua vez, registra que a educação para as mídias é importante

para “incluir novas formas de comunicação e cultura popular” nas produções midiáticas e, também, para “ter uma visão mais ampla de como a mídia reproduz o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos”.

Também é abordada na produção de sete estudantes a relação da educação para as mídias com as representações de Ciência veiculadas nos meios de comunicação. Os licenciandos E e I, como destacado anteriormente, criticam o que caracterizam como uma “deturpação” de uma Ciência desinteressada pela sua associação a interesses econômicos e políticos. Já os licenciandos A, B, H, N e Q tratam dessa questão na perspectiva oposta, ao afirmarem que, diante de representações da Ciência como neutra, desinteressada, linear, produtora de verdades e descobertas (sem visibilidade aos processos), a educação para as mídias é uma oportunidade de olhar crítico também para a Ciência, a partir do questionamento desses mitos. Esses cinco licenciandos – juntamente com o Licenciando O que, embora não trate especificamente da questão da representação na mídia, também fala da oportunidade de questionamento desses mitos a partir do trabalho com as produções midiáticas no ensino das ciências – são, aliás, os únicos que, ao abordarem a dimensão analítica da educação para as mídias, tratam também desse aspecto de desenvolvimento do olhar crítico para a Ciência, enquanto todos os demais voltam-se apenas à crítica às mídias.

Também em relação à educação para as mídias como formação para o discernimento há variadas abordagens, sendo que prevalece a ênfase a uma distinção entre fato e “deturpação da realidade”, verdade ou não, certo ou errado, que aparece nas produções de 10 estudantes. O Licenciando D fala em “imposição” de informações e em uma educação para as mídias que forme as pessoas para não “acreditar” em textos midiáticos como “verdade absoluta” e o Licenciando P na formação de um aluno que não seja “facilmente influenciado por qualquer mídia” por “filtrar” informações e não acreditar em “tudo o que lê estampado em um jornal ou em qualquer outra forma de circulação de notícias” como “verdade absoluta”. Já o Licenciando U fala na identificação de se a notícia se preocupa “mais em trazer fatos verídicos ou em fazer especulações com dados não tão expressivos” e o Licenciando Q afirma que, frente a informações “manipuladas” e sensacionalistas sobre Ciência e Tecnologia, é necessário discernir que um texto “pode ter duas caras, ele pode servir pra chamar a atenção para uma informação verdadeira, mas também pode simplesmente deixar o exagero ao redor da notícia tirar o foco do que é realmente importante”. Por fim, o Licenciando L afirma que é objetivo da educação para as

mídias “questionar se aquilo que foi passado é de fato verdade ou não”. Já os licenciandos O, E e M, embora não abordem, em suas formulações, a noção de verdade, afirmam que a educação para as mídias deve formar para “saber diferenciar o que é fato e o que é opinião do autor” (Licenciando O), para “perceber” como a TV é “enganosa” porque “controla” as informações (Licenciando E) e para não construir uma “falsa sabedoria” a partir da “distorção de significados” presente nas produções midiáticas (Licenciando M), construções que também parecem evidenciar a perspectiva de discernimento entre publicações mais próximas da realidade e aquelas que, intencionalmente, a distorcem. Quatro estudantes falam especificamente na identificação de deturpações da Ciência, sendo dois deles os licenciandos E e I, cujas produções já foram comentadas em relação a esse aspecto. O Licenciando L afirma que a educação para as mídias deve alertar sobre o fato de que a “modificação das notícias científicas pela mídia” faz com que informações sejam “expostas ao público de forma distorcida e incompleta”, privando-o de “informações relevantes e esclarecedoras”. E o Licenciando U, como também já comentado, fala em avaliar a notícia sobre Ciência e Tecnologia para selecionar o que são fatos verídicos e o que são especulações e identificar o objetivo da notícia ao fazer tais especulações.

Nove estudantes tratam de estratégias de discernimento diante especificamente da parcialidade da mídia, embora também a compreensão dessa parcialidade receba tratamentos distintos. O Licenciando L, diante da constatação de que “nem tudo que se passa ou se ouve num meio de comunicação é imparcial”, coloca como objetivo da educação para as mídias “alertar todas as crianças, em suas escolas, sobre este fenômeno, já que elas vivem em meio a tantos meios de comunicação”. Já nas produções dos licenciandos E, F e Q encontramos evidências de uma compreensão de olhar crítico para as mídias associado à perspectiva de reconstrução objetiva de do real a partir da consulta a várias fontes. O Licenciando E defende uma educação para as mídias neutra, no sentido de oposição à perspectiva de “desafiar as ideologias dominantes” e defesa de que a educação para as mídias deve “apenas levá-lo [o aluno] ao caminho de entender os lados da situação, não partir do pressuposto que ele deve desafiar alguma ideologia”. Nesse sentido, propõe o “confronto de informações controversas” para, a partir de diferentes visões, “construir uma mais ampla”. Já o Licenciando Q afirma que, diante da informação manipulada, o aluno deve “moldar o fluxo de informação que lhe é bombardeado, de acordo com suas ideologias”. E o Licenciando F afirma que, a partir de sua participação na disciplina, compreendeu que “não existe imparcialidade absoluta” e que deve “procurar em mais

de um meio de informação sobre a mesma manchete ou opinião” para “começar a formar e conhecer o que penso sobre aquilo”. Ou seja, nesses três casos, o desvelamento de relações de poder e hegemonia parece não apenas estar ausente da concepção de educação para as mídias, mas, inclusive, ser rechaçado.

Por fim, nas produções dos licenciandos A, B, G, H e N aparecem evidências – em maior ou menor grau – da compreensão de objetivos da educação para as mídias mais no sentido de desvelamento da parcialidade inerente à produção das mídias compreendida como processo social e produção consciente por processos de interpretação. O Licenciando A, embora também fale em pessoas entendendo as informações como “verdade absoluta” e em enxergar “opiniões autorais”, trata desses aspectos mais em relação à parcialidade inerente a ser desvelada, e não em oposição a fato ou verdade, ao abordar a necessidade de desvelamento de interesses e, também, de reflexão sobre um contexto em que algumas coisas são eleitas como notícias a serem veiculadas e outras não também devido a estratégias de busca de consumidores midiáticos, defendendo a necessidade de “discussão” sobre esses interesses para compreensão de limitações da produção midiática. O Licenciando B afirma que a prática da formação para um olhar crítico sobre notícias de Ciência e Tecnologia deve “analisar diferentes fontes e pontos de vista” para desvelamento de interesses da mídia, da Ciência, políticos e sociais, e que “explorar uma notícia implica em extrair dela não só o que ela está noticiando, mas pensar também quem a está noticiando, qual o interesse tanto da notícia [...] quanto da pesquisa por trás”, bem como “construir argumentos” a partir da reflexão sobre “o que [aquilo que está sendo noticiado] realmente significa e como realmente nos afeta”. Já o Licenciando G fala em formação autonomia no acesso e uso das informações, afirmando que o aluno só poderá participar e dar sua contribuição à sociedade se conseguir “perceber, estabelecer e criticar relações entre informações” para superar a parcialidade e fragmentação dessas informações. Por fim, o Licenciando N coloca como objetivo da educação para as mídias, como já registrado, a “melhor compreensão para os contextos políticos, econômicos, históricos e sociais em que todas as mensagens são escritas e lidas” (formulação que associamos também à compreensão de como contextos afetam as experiências e práticas das pessoas com as mídias, o que faz do Licenciando N o único a ter abordado a educação para as mídias associada também à compreensão das audiências).

O Licenciando H, por sua vez, também fala que a educação para as mídias deve ensinar o aluno a consultar diferentes mídias para “interpretar os textos, tirar suas próprias conclusões” e, assim, promover o estímulo ao “pensamento” e à “criatividade”, afirmando que levar notícias sobre Ciência e Tecnologia para a sala de aula de ciências “possibilita o confronto de informações e permite não só que os leitores possam ter uma compreensão maior e melhor dos fatos, quanto possam desenvolver uma postura crítica acerca de quem veiculou a informação, analisar se a notícia é tendenciosa de alguma forma, simplista ou sensacionalista e o quanto isso é bom ou ruim para que o leitor se sinta atraído ou entenda a matéria”. Nessa sua formulação, encontramos evidência também da compreensão da necessidade da análise textual que associe linguagens a sentidos, evidência que aparece também na produção do Licenciando Q, que registra que a educação para as mídias deve permitir o estabelecimento de relações entre as características de sensacionalismo, simplificação e fragmentação dos textos midiáticos e a visão de Ciência que aparece nesses textos. Também o Licenciando A fala que o educador deve, ao utilizar as produções midiáticas em sala de aula, “também levar em conta a forma de exposição das informações”, bem como o “estilo” dos textos midiáticos.

O resumo das abordagens detalhadas nesta subseção é apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens sobre a dimensão analítica da educação para as mídias (continua na próxima página)

Categorias iniciais		Categorias finais		Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das produções midiáticas como um processo social	Compreensão de contextos internos à indústria midiática	Apenas registro de que é objetivo da educação para as mídias permitir o desvelamento de interesses das indústrias midiáticas		A, Q
		Destaque à relevância de identificação de interesses relacionados à busca de consumidores dos produtos midiáticos para distinção entre informações mais ou menos próximas da realidade		D, T
		Destaque à relevância de reflexões sobre interesses relacionados à busca de consumidores dos produtos midiáticos para interpretação de informações		B, H
		Perspectiva de proteção contra características das indústrias midiáticas		C, E, M, P
	Compreensão das relações sociais das empresas de mídia	Perspectiva de proteção contra ingerências sobre a mídia que:	Deturpam a realidade	E, I, L
			Deturpam uma ciência neutra	E, I
		Perspectiva de desvelamento de interesses de outros atores sociais que interagem com as mídias para avaliação e interpretação da informação	B, F, N, O	
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão dos textos midiáticos como produção consciente, marcada por processos de seleção e ocultamento e gêneros, linguagens, códigos e convenções próprios	Compreensão da presença de representações nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há processos de seleção e ocultação de vozes e pontos de vista		A, C, H, I, N
		Problematização da representação da Ciência na mídia	Para correção da “deturpação” de uma Ciência neutra	E, I
			Para problematização dos mitos de neutralidade, ênfase em resultados e produção de verdades	A, B, H, N, Q
	Abordagem de estratégias relacionadas a ações de discernimento:	Entre publicações mais próximas da “realidade dos fatos” e aquelas que “deturpam” essa realidade		D, E, I, L, M, O, P, Q, U
		Para identificação da parcialidade	Compreendida como evitável	L
			Compreendida como superável pela reconstrução objetiva do real	E, F, Q
		Compreendida como superável a partir de processos de interpretação	A, B, G, H, N	
Abordagem da necessidade de estratégias de análise textual				A, H, Q

Quadro 25 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias nas sínteses – Resumo das abordagens sobre a dimensão analítica da educação para as mídias (continuação)

Categorias iniciais e finais		Ocorrências (Licenciandos)
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das audiências	Reflexão sobre como contextos afetam experiências e práticas das pessoas com as mídias	N
Presença de reflexões relacionadas ao olhar crítico para a mídia e para a Ciência		A, B, H, N, O, Q
Total de estudantes em cujas produções houve ocorrências: 17		

4 Leitura crítica e educação para as mídias na prática: análise dos exercícios de análise de mídia e das propostas de atividades didáticas

Como apresentado no Capítulo 2, além das sínteses produzidas ao longo da disciplina “Estratégias para a utilização de notícias de Ciência e Tecnologia no Ensino das Ciências” a partir das leituras e debates realizados em sala de aula e no ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes, reunidos em grupos, também desenvolveram uma atividade prática que consistiu em exercício que pode ser dividido em duas partes: a seleção de produções midiáticas sobre temas escolhidos pelos próprios grupos e a análise crítica dessas produções e, em seguida, a proposição de atividade didática a ser realizada no ensino das ciências com a utilização do material selecionado. Neste Capítulo 4, apresentamos os resultados da análise dos relatórios produzidos pelos cinco grupos constituídos. Na Seção 4.1, fazemos uma breve descrição geral desses relatórios, já que, como as produções dos diferentes grupos se concretizaram em formatos bastante heterogêneos, entendemos essa caracterização inicial como relevante para uma melhor compreensão dos resultados comentados nas seções seguintes. Na Seção 4.2, apresentamos os resultados da análise das Primeira e Segunda Partes dos Relatórios Finais, realizada com foco na compreensão dos olhares dos diferentes grupos para o polo da produção da mídia, os textos midiáticos e as audiências. Na Seção 4.3, os resultados apresentados referem-se à análise da Terceira Parte dos Relatórios Finais, em que os grupos propuseram atividades didáticas, na qual as categorias utilizadas foram aquelas referentes às concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias.

4.1. Descrição geral dos relatórios produzidos pelos grupos

O Grupo 1 – composto pelos licenciandos B, C e Q – optou pelo tema “Desabastecimento de água”. Embora seja possível inferir a razão da opção por essa temática – já que, no momento da realização da disciplina, o Estado de São Paulo vivia período de seca intensa, com seus reservatórios em níveis críticos (especialmente os do Sistema Cantareira, na Grande São Paulo) e a crise hídrica dominando o noticiário nacional –, o relatório elaborado pelo Grupo não traz

justificativa explícita da escolha feita, seja em termos da presença do assunto na mídia, seja em relação à relevância de sua abordagem no ensino das ciências. Como subtemas a serem abordados, o Grupo 1 apresentou os itens “Fatores que relacionam a população com a falta de água” – em que se propunha a tratar do “que a população tem feito para contribuir com a falta de água, como a falta de água está atingindo a população e como se está reagindo” –; “Responsabilidade do governo, falta de planejamento” – no âmbito do qual a proposta era abordar as responsabilidades e ações do Governo –; e “Falta de água no sistema Cantareira”, voltado especificamente ao Sistema.

Para a realização do exercício de análise crítica, o Grupo 1 selecionou 10 produções midiáticas, todas elas publicadas na Internet, sendo: quatro notícias de portais de notícias que podem ser considerados de “mídia alternativa”, vinculados a movimentos sociais associados à esquerda do espectro político (*Rede Brasil Atual*²⁰, *Portal Vermelho*²¹ e portal do Juntos!²²); três notícias de portais de notícias vinculados a grandes conglomerados midiáticos (site de *O Estado de São Paulo*²³, site de *Zero Hora*²⁴ e portal *GI*²⁵); dois artigos de opinião publicados em plataformas vinculadas a grandes conglomerados midiáticos (texto publicado no blog do jornalista Fernando Rodrigues²⁶, vinculado ao UOL, e coluna do biólogo Fernando Renaich no site de *O Estado de São Paulo*); e uma reportagem publicada em mídia segmentada, o site *Gizmodo*²⁷, de tecnologia, também vinculado ao UOL. Para cada uma das produções, o relatório do Grupo 1 reproduz o título do texto e registra o *link* de acesso, bem como o nome do veículo em que foi publicada e a data da publicação. O exercício de análise é apresentado em cinco tópicos: “Destaques na notícia” – em que é feito um resumo dos temas tratados e/ou são reproduzidos trechos dos textos, sem comentários dos estudantes –; “Dados” – no qual são listados dados numéricos presentes nas publicações; “Fontes” – em que são listadas aquelas que os estudantes identificam como fontes das matérias; “Características da informação” – resumo acompanhado de comentários cuja natureza varia entre as matérias, como será detalhado nas próximas seções deste Capítulo –; e “Análise geral das dimensões CTS”, no qual os estudantes fazem a análise de como as dimensões científica, tecnológica e social são tratadas nas matérias,

²⁰ www.redebrasilatual.com.br

²¹ www.vermelho.org.br

²² www.juntos.org.br

²³ www.estadao.com.br

²⁴ <http://zh.clicrbs.com.br>

²⁵ <http://g1.globo.com>

²⁶ <http://fernandorodrigues.blogosfera.uol.com.br>

²⁷ <http://gizmodo.uol.com.br>

utilizando para tanto referencial apresentado na disciplina. Cada matéria é analisada separadamente, sem que haja uma análise geral do conjunto de produções apresentadas e/ou do tratamento dado à temática pela mídia.

Já em relação à proposta de atividade didática a ser realizada com o uso das produções analisadas, o relatório apresentado pelo Grupo 1 traz uma introdução bastante breve – de três linhas –, uma descrição dos objetivos, um tópico que descreve a proposta de desenvolvimento da atividade e um último tópico sobre os instrumentos de avaliação a serem empregados.

O Grupo 2 – composto pelos licenciandos A, G, J, M e R – escolheu o tema “A sexualidade e a sociedade”. A justificativa para essa escolha foi a configuração da discussão sobre gênero e sexualidade como “um dos assuntos mais polêmicos dos dias atuais”, bem como o objetivo de compreender, frente à sua centralidade, como a questão é tratada pela mídia e, também, o papel das produções midiáticas na formação de opinião sobre a diversidade. Como subtemas a serem abordados, o Grupo 2 apresentou os itens “Homofobia como ‘moeda política’” – relacionado ao contexto de realização de eleições presidenciais no Brasil no momento em que o exercício foi produzido –; “Descoberta da sexualidade em âmbito escolar” – relacionado à reflexão sobre como as escolas podem abordar a questão –; “Transexualidade” – com destaque ao uso do nome social e outras medidas recentemente implantadas pelo poder público –; e “Discursos sobre sexualidade presentes nos espaços religiosos” – no âmbito do qual o Grupo abordou tensões relacionadas a esse debate especificamente em contextos religiosos.

Para a realização do exercício de análise crítica, o Grupo 2 selecionou 17 produções midiáticas, todas elas publicadas na Internet, sendo: duas notícias de publicações voltadas especificamente a professores da Educação Básica e à temática da Educação vinculadas a grandes conglomerados midiáticos (site da revista *Nova Escola*²⁸, da editora Abril, e portal *Brasil Escola*²⁹, vinculado ao UOL); duas produções publicadas em sites governamentais (a revista eletrônica *Educação Pública*³⁰, vinculada ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, e site do Governo Federal dedicado à veiculação de informações sobre a AIDS³¹); um texto publicado em site vinculado a instituição de Ensino Superior (site do Instituto Humanitas³², vinculado à Unisinos, e dedicado a debates sobre temas diversos a partir da ótica jesuítica, própria da

²⁸ <http://revistaescola.abril.com.br>

²⁹ <http://educador.brasilecola.uol.com.br>

³⁰ www.educacaopublica.rj.gov.br

³¹ www.aids.gov.br

³² www.ihu.unisinos.br

mantenedora da Instituição); sete produções de portais de notícias ou sites de publicações impressas de atualidades vinculados a grandes conglomerados midiáticos (portal *GI*, portal *Terra*³³, portal *UOL* – mais especificamente página dedicada à cobertura das eleições presidenciais³⁴, site do jornal *O Globo*³⁵ e das revistas *Época*³⁶, *Isto É*³⁷ e *Exame*³⁸); além de cinco notícias cujas fontes não são mencionadas.

O relatório produzido pelo Grupo 2 apresenta como objetivos do exercício realizado, em sua Introdução, a compreensão de como diferentes esferas sociais abordam questões relacionadas à sexualidade no cotidiano; de como “discursos e posicionamentos” acerca dessas questões podem ser educativos; e, por fim, do “potencial das notícias nessa temática para a formação de opinião”. O relatório também traz a apresentação de um referencial teórico e metodológico para o exercício, no qual são tratados tópicos relativos à relação entre Ciência e senso comum, à promoção da cultura científica e, também, às ferramentas utilizadas na análise crítica das notícias, referentes a critérios de noticiabilidade; características da linguagem midiática (fragmentação, sensacionalismo e simplificação); e ao modo de abordagem de dimensões científicas, tecnológicas e sociais nas produções analisadas – todas elas tratadas na disciplina. Na apresentação da análise crítica, os *links* para as notícias selecionadas (exceto no caso das cinco produções que aparecem sem referência às suas fontes) são acompanhados por um resumo comentado das produções, com base nas ferramentas metodológicas apresentadas anteriormente. Para cada subtema é apresentada uma conclusão parcial e, ao final, uma conclusão geral referente ao tratamento dado pela mídia à temática mais ampla selecionada.

A proposta de atividade didática é apresentada como um “Plano de Atividade”, dirigido ao oitavo ano de uma escola pública e a ser realizado ao longo de “três aulas duplas”. O Plano traz os objetivos da atividade; uma contextualização que situa a atividade específica em um planejamento de envolvimento da comunidade escolar como um todo; conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais a serem trabalhados; e um plano de aula para cada um dos três encontros previstos (cada um deles com objetivos específicos, conteúdos, metodologia, materiais e recursos necessários para a aula, descrição da aula e dos instrumentos avaliativos a serem empregados).

³³ <http://noticias.terra.com.br>

³⁴ <http://eleicoes.uol.com.br>

³⁵ <http://oglobo.globo.com>

³⁶ <http://revistaepoca.globo.com>

³⁷ www.istoe.com.br

³⁸ <http://exame.abril.com.br>

O Grupo 3 – composto pelos licenciandos E, K, P, T e V – escolheu o tema “Tecnologia na produção de alimentos – transgênicos”. A justificativa para essa escolha também foi, de modo semelhante àquela apresentada pelo Grupo 2, a configuração do tema como “controverso”. Como subtemas a serem abordados, o Grupo 3 apresentou os itens “Opinião pública” – voltado à discussão sobre o que “o público em geral pensa sobre os alimentos transgênicos” –; “Benefícios” e “Malefícios” – voltados a evidenciar posições favoráveis e contrárias à utilização dos alimentos transgênicos –; “Impacto social” – relativo a benefícios e malefícios da adoção dos transgênicos em termos de diferentes grupos produtores de alimentos (pequenos produtores e agronegócio) –; e “Política” – no âmbito do qual o Grupo se propôs a abordar as “relações entre o desenvolvimento e implantação desta tecnologia e os governos”.

Para a realização do exercício de análise crítica, o Grupo 3 selecionou um conjunto bastante heterogêneo – em termos de gêneros textuais – de 21 produções, todas elas publicadas na Internet, sendo: quatro artigos científicos ou ensaios acadêmicos publicados em periódicos³⁹; 13 notícias publicadas em portais de notícias ou sites de publicações impressas de atualidades vinculados a grandes conglomerados midiáticos (*Terra, G1, UOL, revista Exame, jornal El País*⁴⁰, dentre outros); um texto de site da organização não governamental Greenpeace⁴¹; um texto de site de consultas jurídicas⁴²; e dois portais de notícias de Gana⁴³. Novamente, nenhum desses veículos é apresentado e/ou caracterizado.

O relatório produzido pelo Grupo 3 tem a particularidade de não configurar, em nossa avaliação, um exercício de análise crítica de mídia. Isto porque, para cada subtema, o que é apresentado é um ensaio sobre o assunto, sem menção direta às produções selecionadas, dando a entender que o uso feito dessas produções foi como fontes das informações organizadas nos ensaios. O relatório se propõe a fazer uma análise do tratamento dados às dimensões científicas, tecnológicas e sociais nas produções analisadas; no entanto, o que apresenta de fato, como detalharemos mais adiante, é uma crítica à ausência do ponto de vista da Ciência nas notícias. Já a proposta de atividade didática apresenta, como objetivo, permitir que os alunos tenham “ideia de algumas polêmicas envolvidas nesse tema [alimentos transgênicos]” e que “se sintam também

³⁹ Revista *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, via Scielo (www.scielo.br); revista *Espaço Acadêmico* (www.espacoacademico.com.br); revista *Food and Chemical Toxicology*, publicada pela Elsevier (sem referência no relatório); e revista *Journal of Hematology & Thromboembolic Diseases* (sem referência no relatório)

⁴⁰ <http://brasil.elpais.com>

⁴¹ www.greenpeace.org

⁴² www.conjur.com.br

⁴³ www.spyghana.com e www.gbcghana.com

parte desse processo e entendam que através dos argumentos e discussões podem decidir por seu consumo ou não”. A proposta passa, então, a uma descrição das atividades a serem realizadas em três aulas.

O Grupo 4 – composto pelos licenciandos D, N, S, U e W – trabalhou sobre o tema “Enriquecimento de urânio”, justificando a escolha pela relevância da produção de energia nuclear perante o esgotamento de outras fontes de recursos naturais utilizados nessa produção e apresentando como objetivos do exercício realizado o desenvolvimento, a partir da análise de notícias sobre o tema, de “uma visão crítica e um amadurecimento científico” sobre o assunto escolhido. Como subtemas, o Grupo 2 elegeu os itens “Os prós e contras do enriquecimento de urânio com fins energéticos” – voltado aos “argumentos contra e favor sobre a energia nuclear, visando aspectos técnicos e econômicos” –; “A política do enriquecimento de urânio” – no qual buscou “estudar o lado político, tais como acordos e/ou conflitos relacionados ao uso de urânio enriquecido” –; e “Energia nuclear e seus impactos ambientais” – em que buscou “explorar como a construção de uma usina nuclear [...] pode afetar o ambiente que a cerca”.

Para a realização do exercício de análise crítica, o Grupo 4 partiu de uma notícia de referência para cada subtema, em relação às quais apontou ausências em termos de informações a partir da comparação com outras produções. Assim, para o subtema “Os prós e contras do enriquecimento de urânio”, a notícia de referência foi retirada do site da revista *Veja*⁴⁴, e sua comparação foi feita com oito outras produções retiradas da própria *Veja* e de outros portais de notícias e sites de publicações impressas vinculados a grandes conglomerados midiáticos (*GI*, jornal *O Estado de São Paulo* e revista *Época*), de um meio de comunicação estatal (portal da EBC – Empresa Brasil de Comunicação⁴⁵) e de sites de movimentos ambientalistas (Greenpeace e revista eletrônica *Ecodebate*⁴⁶). Para o subtema “A política do enriquecimento de urânio”, a notícia de referência foi retirada do *Portal Vermelho* (vinculado a movimentos sociais de esquerda, como registrado anteriormente), e sua comparação foi feita com três outras produções, retiradas da revista *Veja*, do portal de notícias *GI* e de portal de notícias sobre o Irã (o site www.iranews.com.br, que, aparentemente, também está vinculado a movimentos sociais de esquerda). Já para o subtema “Energia nuclear e seus impactos ambientais”, a notícia principal também foi publicada no site da revista *Veja*, e as comparações foram feitas com sete produções

⁴⁴ <http://veja.abril.com.br>

⁴⁵ www.ebc.com.br

⁴⁶ www.ecodebate.com.br

retiradas do portal de notícias *GI*; de site com conteúdos voltados a professores da Educação Básica (*Mundo Educação*⁴⁷); de portal de notícias técnicas sobre automatização, climatização e refrigeração⁴⁸; do site da Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos⁴⁹; e do site do Fórum da Indústria Nuclear Espanhola⁵⁰. Além dessa análise comparativa, as notícias de referência também foram abordadas em termos do tratamento dado às dimensões científicas, tecnológicas e sociais dos fatos noticiados.

A proposta de atividade didática do Grupo 4 – voltada a estudantes do Ensino Médio – apresenta objetivos relacionados tanto à educação para as mídias quanto ao conhecimento escolar específico relativo à temática abordada e passa a uma descrição do desenvolvimento da atividade proposta, bem como dos procedimentos de avaliação.

O Grupo 5 trabalhou sobre o tema “Meio ambiente – Energia (hidrelétricas e fontes alternativas”, com foco nos seguintes subtemas: “Fontes alternativas de energia” e “Usinas hidrelétricas”, sendo que, em relação às usinas hidrelétricas, abordou questões relacionadas aos seus impactos ambientais – desmatamento e poluição do ar – e ao conflito entre modernizar usinas já existentes e a construção de novas usinas. A justificativa para a escolha do tema foi sua presença na mídia frente à crise hídrica brasileira.

Para a realização do exercício de análise crítica, o Grupo selecionou 11 produções midiáticas, sendo: quatro notícias de portais de notícias ou sites de publicações vinculados a grandes conglomerados midiáticos (revista *Galileu*⁵¹, jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo*⁵² e portal *UOL*); um texto publicado em blog com a temática ambiental vinculado ao site da revista *Época*⁵³, das Organizações Globo; duas produções de mídias segmentadas (portal de conteúdos sobre Astronomia⁵⁴ e portal sobre inovação e tecnologia⁵⁵); uma produção de portal de notícias identificado como mídia alternativa produzida por jornalistas independentes (*Carta Campinas*⁵⁶); uma produção do site do Senado brasileiro⁵⁷; e uma notícia do portal da BBC⁵⁸. O relatório produzido pelo Grupo é composto pela categorização dos conteúdos presentes em cada uma das

⁴⁷ www.mundoeducacao.com

⁴⁸ www.aclatinoamerica.com

⁴⁹ www.epa.gov

⁵⁰ www.foronuclear.org

⁵¹ <http://revistagalileu.globo.com>

⁵² www1.folha.uol.com.br

⁵³ <http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta>

⁵⁴ www.asterportal.org

⁵⁵ www.inovacaotecnologica.com.br

⁵⁶ <http://cartacampinas.com.br>

⁵⁷ www12.senado.leg.br

⁵⁸ www.bbc.co.uk

notícias como pertencentes às dimensões científica, tecnológica ou social, com reprodução de grandes trechos das produções analisadas como justificativa para sua inclusão em uma determinada categoria. A apresentação da proposta didática é bastante breve, com descrição do desenvolvimento da atividade sem detalhamento de seus objetivos.

4.2 O olhar sobre as mídias nos exercícios de análise crítica – Produção, Textos e Recepção

Nesta Seção, como anunciado, apresentamos os resultados da análise dos relatórios produzidos pelos grupos em relação aos olhares sobre a produção da mídia, os textos dela resultantes e os processos de recepção. Cada uma das subseções é iniciada com comentário sobre aspectos comuns à produção de todos os grupos, seguido de abordagem específica de particularidades de cada grupo. Ao final das subseções são apresentados, de modo análogo ao realizado na análise das sínteses apresentada no Capítulo 3, quadros com a síntese dos resultados encontrados em relação ao conjunto de categorias utilizadas na análise.

4.2.1 O olhar sobre a produção da mídia

Um primeiro aspecto que reiteramos ter sido evidenciado na análise dos relatórios produzidos pelos cinco grupos de estudantes é que em todos eles os veículos nos quais as produções selecionadas foram publicadas não são caracterizados. Em todos os relatórios, são apresentados os títulos dos textos, *links* para acesso e, em geral, também o nome do veículo, limitando-se a descrição a essas características. Assim temos, por exemplo, textos sobre diversidade sexual publicados em site de instituição religiosa analisados sem que esse fato seja levado em consideração, outros sobre a crise hídrica no Estado de São Paulo veiculados por site de movimento de oposição ao governo estadual sem que essa característica seja mencionada e outros ainda sobre a produção de alimentos transgênicos publicados em portal de movimento ambientalista analisados sem reflexão sobre o seu contexto de produção, dentre outros exemplos que serão detalhados ao longo desta Subseção. Além disso, não são diferenciados veículos

vinculados a grandes conglomerados midiáticos daqueles que podem ser caracterizados como “mídias alternativas”; meios de comunicação privados, estatais e públicos; e, tampouco, diferentes gêneros jornalísticos e/ou textuais, como noticiário, blogs, colunas, artigos acadêmicos. Assim, embora, como veremos, alguns dos relatórios apresentem reflexões sobre as interações das instituições midiáticas com outras instituições e aspectos de poder social e econômico, bem como sobre a produção consciente dos textos midiáticos, tais reflexões aparecem com alto grau de generalização, sem que contextos específicos de produção sejam destacados.

Outro aspecto ausente dos relatórios são reflexões sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos. Embora todas as produções analisadas pelos estudantes tenham sido publicadas na Internet, não aparecem quaisquer reflexões sobre características, possibilidades e limitações desse meio de comunicação, e todas as análises limitam-se ao texto escrito dessas produções, sem menções às características de convergência e multimodalidade próprias da Internet, dentre outras possibilidades.

Passando para análise mais detalhada da produção de cada um dos grupos, voltamos a destacar como o Grupo 1 – embora, como já registrado, tenha selecionado um conjunto heterogêneo de produções midiáticas (matérias jornalísticas e artigos de opinião publicados em portais de notícias hegemônicos e de “mídia alternativa”, além de um blog) – não caracteriza essas diferentes instituições midiáticas e, tampouco, estabelece quaisquer relações entre motivações e interesses internos e/ou externos a essas instituições e as características das produções analisadas. A análise apresentada para uma das matérias selecionadas pelo Grupo ilustra particularmente bem essa ausência de reflexões sobre as instituições responsáveis por produções midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional. Trata-se do texto intitulado “A crise da água em São Paulo: a culpa é de quem?”⁵⁹, publicado no portal do Juntos!, movimento de juventude que se autointitula como “oposição de esquerda”. No resumo do texto, o Grupo registra que:

⁵⁹ BIANCHI, Andreia E.; PEIXOTO, Dante. A crise da água em São Paulo: a culpa é de quem? **Portal Juntos!**, 5 jul. 2014. Disponível em: <<https://juntos.org.br/2014/07/a-crise-da-agua-em-sao-paulo-a-culpa-e-de-quem/>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

“A notícia traz a informação de que a Sabesp já alertava, em 1994, para um provável período de escassez, porém na época estava aderindo ao modelo administrativo neoliberal, transformando-se em uma empresa que visa o lucro, tendo a água como um mero produto distribuído pela companhia, e que em 2004 houve diversos debates em relação à crise do sistema Cantareira em 2003 [...]. Apresenta também as duas medidas tomadas pelo governo Alckmin para solucionar o problema de escassez. A medida inicial foi propor um bônus de 30% de água das famílias que reduzissem seu consumo em 20%, e a segunda medida foi utilizar água do volume morto do sistema.” (Grupo 1)

Na análise relativa às informações mencionadas nesse resumo, o Grupo afirma que:

“A notícia aborda bem o problema e não deixa de contextualizar o motivo pelo qual acredita na culpa do mau planejamento, porém é sensacionalista quando deixa de citar as medidas tomadas pela Sabesp em 2004, fazendo o leitor acreditar apenas que os problemas da crise foram totalmente deixados de lado.” (Grupo 1)

Já no que apresenta como análise das dimensões CTS, o Grupo assim descreve a dimensão tecnológica:

“A notícia cita alguns aspectos organizacionais da Sabesp e os processos econômicos pelos quais ela passou depois da ‘crise’ de água em 2003.” (Grupo 1)

Como vemos, a análise apresentada pelos estudantes ignora o lugar de produção da notícia – de resistência e crítica explícitas ao governo do PSDB no Estado de São Paulo –, o que fica ainda mais evidente quando consultamos o texto original, do qual reproduzimos alguns trechos a seguir: “Observando a situação mais de perto, percebe-se que o centro da questão está na gestão dos recursos hídricos do Estado de São Paulo, que desde 1995 está sob o comando do PSDB”, “[...] a Sabesp começava a aderir ao modelo administrativo neoliberal, enfiado goela abaixo dos serviços públicos paulistas pelos tucanos”, “[...] a Sabesp, em conjunto com o Governador Alckmin, tomaram medidas pouco eficazes na tentativa de remediar a crise [...]” (Portal Juntos!).

Além dessa ausência de registro da reflexão sobre motivações e interesses presentes no polo da produção, o Grupo 1 também não traz reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos – o que fica evidente sobretudo no fato de tratar de artigos de opinião (uma coluna e um blog assinados) sem registrar essa característica e analisando-os com os mesmos critérios dos textos noticiosos – e, tampouco, sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos, já que, apesar de todas as matérias analisadas serem oriundas de publicações na Internet, não há qualquer discussão de suas características associadas ao fato de se tratarem de publicações *online*. Ou seja, o olhar sobre o polo da produção midiática está totalmente ausente da análise realizada pelo Grupo 1. A mesma configuração se repete no relatório do Grupo 3, que, como já registrado, utiliza um conjunto ainda mais heterogêneo de textos – além de produções midiáticas propriamente ditas, vários artigos acadêmicos, dois sites de Gana sem qualquer justificativa da atenção a este país, um texto retirado de site voltado à oferta de consultas jurídicas e outro da organização não governamental Greenpeace – sem qualquer menção aos impactos do lugar de produção desses textos sobre o modo como tratam da questão dos alimentos transgênicos. Assim, o Grupo 3 caracteriza a temática como polêmica, afirma a polarização de discursos – de um lado, as grandes corporações produtoras de transgênicos e, de outro, ambientalistas e ativistas –, mas não se dedica à identificação dessa polarização no material analisado, enfatizando a ausência do ponto de vista científico nas notícias e, afirmando, inclusive, que “cientistas, que deveriam arbitrar a disputa equilibrada e objetivamente, parecem pender para o lado empresarial”, sem justificar tal afirmativa.

Já o Grupo 5, embora apresente como um dos objetivos do trabalho realizado a comparação do tratamento dado à temática da produção de energia em usinas hidrelétricas em diferentes veículos, o faz apenas identificando se cada uma das produções aborda conteúdos identificados com as dimensões científica, tecnológica ou social, sem reflexão sobre os resultados encontrados – ou seja, contabiliza presenças e ausências, mas não busca explicá-las. O relatório do Grupo toca apenas pontual e tangencialmente em aspectos relacionados à produção consciente dos textos midiáticos, como exemplificado nos excertos a seguir: “o texto **tem como objetivo** mostrar como a construção de usinas teve um papel positivo na sociedade local”, “o texto **defende** que a dimensão social de benefícios que a construção de usinas trouxe ao povo da região foi muito maior até que os que as estruturas governamentais já tinham dado para a região”, “este [o texto] **se preocupa** mais em defender a ideia de que as usinas liberam vasta

quantia de CO₂” e “[...] fica explícito o posicionamento contrário por parte dos dois sites de notícias sobre a questão do desmatamento [...]” (**grifos nossos**).

Os grupos 2 e 4, da mesma forma que os grupos 1, 3 e 5, também não caracterizam os diferentes veículos nos quais as notícias selecionadas foram publicadas. Apesar disso, foram identificados em suas produções elementos relacionados a reflexões sobre as interações das instituições midiáticas com aspectos de poder social, econômico e/ou institucional e sobre a produção consciente dos textos midiáticos.

Já na introdução ao seu relatório, como registrado anteriormente, o Grupo 2 afirma que a análise crítica das notícias realizada teve como objetivos a compreensão de como a sociedade aborda questões relacionadas à sexualidade e do potencial da mídia de formação de opinião sobre o tema. Tal formulação parece indicar uma compreensão da inscrição das produções midiáticas em um contexto social mais amplo, tanto no sentido de motivações e interesses externos à indústria midiática conformando suas produções – uma vez que partem do pressuposto de que é possível ter evidências de como outras instituições e grupos sociais tratam a temática a partir da análise de como ela aparece na mídia – quanto no sentido inverso, ou seja, das produções midiáticas desempenhando um papel relevante na formação da opinião pública. No entanto, como veremos adiante, a compreensão mais evidente no relatório do Grupo 2 é aquela que enfatiza motivações e interesses internos à própria indústria midiática, já que o modo como questões relacionadas à sexualidade foram tratadas no conjunto de notícias selecionado é explicado primordialmente por razões mercadológicas, de busca de audiência.

Porém, no caso específico do subtema que propõe a reflexão sobre as relações entre o tratamento da questão da sexualidade e interesses político-partidários, é possível encontrar evidências da compreensão de relações mais complexas entre a indústria midiática e outras instituições sociais e econômicas. Nesse subtema, todas as notícias selecionadas e analisadas pelo Grupo referem-se à polêmica gerada por declarações homofóbicas de um dos candidatos à Presidência da República em um debate televisivo entre os concorrentes realizado nos dias anteriores. O relatório do Grupo 2 contextualiza a ocorrência destacando o fato de ter encontrado grande repercussão midiática “poucos dias antes das votações do primeiro turno” e afirmando que, embora as produções analisadas busquem “não tomar partido declaradamente quando apresentam as declarações dos candidatos [...], qualificam alguns deles [candidatos] em diversos momentos”. E, na análise dessa qualificação, o Grupo sugere que há uma tentativa de imputar ao

principal candidato de oposição – Aécio Neves – uma postura “branda” e conferir às suas declarações maior proximidade com os interesses de um grupo de eleitores (“comunidade LGBT”) e, à candidata da situação – Dilma Rousseff –, uma postura “ambígua” ou, até mesmo, concordante com as declarações homofóbicas do outro candidato. Assim, o Grupo conclui que

“[...] a escolha da linguagem é marcante em todos os casos para a tomada de posições de maneira implícita, não comprometendo a imagem dos veículos ou da notícia, mas transmitindo uma mensagem de acordo com um plano de fundo pré-determinado.” (Grupo 2)

Embora, neste caso, notemos essa reflexão sobre interações da indústria midiática com outros aspectos de poder social, econômico e institucional, em outros momentos o Grupo busca explicar as características encontradas nas notícias sobre o tema da sexualidade destacando apenas motivações e interesses internos à indústria midiática, como já destacado anteriormente. Um exemplo desse tratamento aparece na análise das notícias vinculadas ao subtema da transexualidade, que dizem respeito especificamente à discussão, no Supremo Tribunal Federal, sobre o direito de utilização do nome social por pessoas que não tenham realizado a cirurgia para redesignação de sexo. Ao analisar a linguagem e os processos de representação operantes nessas produções – como será detalhado na próxima subseção –, o Grupo conclui que a transexualidade é retratada como “algo totalmente raro, incomum e merecedor de destaque” e que “esse tipo de tratamento que chama atenção pro diferente, controverso e polêmico é proveniente dos critérios de noticiabilidade que podem ser usados para decidir se o fato é noticiável ou não”. Tais conclusões parecem destacar sobretudo o uso de critérios de noticiabilidade relacionados a supostas preferências das audiências – e, assim, à busca de lucros pela indústria midiática –, em detrimento de uma reflexão que leve em consideração, por exemplo, as intrincadas relações entre grandes conglomerados midiáticos e o pensamento conservador.

Já que no que diz respeito às reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos, além de resultados já comentados nos parágrafos anteriores – que indicam a compreensão da autoria em um contexto institucional amplo, em que a produção da indústria midiática se dá em interação com outras esferas de poder –, também foram encontradas, na produção do Grupo 2, evidências de uma compreensão da autoria em uma esfera mais diretamente vinculada a indivíduos. Em um momento, ao registrar como o texto analisado usa palavras que podem

“reforçar o preconceito” – os termos “transtorno” e “patologia” em referência à sexualidade não condizente com a heteronormatividade –, o Grupo registra que o reforço ao preconceito pode “ser intencional do autor da notícia”. Em outro momento da discussão desse mesmo subtema, ao comentar o fato de que uma das notícias analisadas cita países em que o uso do nome social já é um direito de todas as pessoas, o Grupo critica o fato dessa informação não ser contextualizada em termos, por exemplo, do preconceito existente nesses países, e afirma que “se o autor tivesse complementado com dados, seria mais feliz”, indicando, mais uma vez, a ideia de uma autoria individual isolada de contextos mais amplos.

Por fim, também há algumas evidências na produção do Grupo 2 da compreensão da parcialidade não como inerente ao processo de produção dos textos midiáticos, mas como uma falha dessa produção, em afirmações como as que se seguem: “as notícias dizem claramente e mostram sua posição” e “a notícia mostra também alguma parcialidade em favor do menino [transexual] e dos homossexuais”. Também no caso do conjunto de notícias sobre a polêmica originada no debate entre os candidatos à Presidência da República, a conclusão do Grupo é que a ausência na notícia de:

“arcabouço para que se analise os fundamentos destas diferentes opiniões [...] pode se dar devido ao contexto de situação eleitoral, com o grande enfoque em auxiliar ou combater determinados candidatos, e não na divulgação de informações sobre sexualidade nas notícias”.
(Grupo 2)

Dessa conclusão é possível inferir a compreensão de que, em uma situação ideal, a parcialidade poderia ser evitada e a objetividade, compreendida como retrato da realidade, alcançada.

Na conclusão do relatório, o Grupo 2 afirma que a cobertura sobre temas relacionados à sexualidade “se dá de modo que discussões amplas, profundas e polêmicas sejam evitadas” e que isto está relacionado a:

“[...] como as notícias são filtradas e elaboradas de modo que sejam noticiáveis. A linguagem, a seleção de personagens, a omissão de contrastes e discussões, tudo isso colabora para que as notícias estejam de acordo com o contexto social e com a percepção de sexualidade vigente no momento da divulgação da notícia. No nosso caso, vive-se um momento em que sexualidade é um tema vivo na mídia, mas não bem interpretado por todos, então os diferentes canais de comunicação têm certo cuidado ao apresentar informações sobre o assunto.” (Grupo 2)

A passagem destacada, embora indique a compreensão da produção consciente dos textos midiáticos, parece corroborar os resultados apresentados anteriormente, relativos à ênfase a motivações e interesses internos à indústria midiática (busca de audiência), em detrimento de reflexões sobre as interações dessa indústria com outras esferas de poder.

Já o Grupo 4 apresenta muito mais um registro de que há interações entre a indústria midiática e outros aspectos de poder social, econômico e institucional, bem como da característica de produção consciente dos textos midiáticos, do que reflexões sobre esses aspectos próprios do polo da produção midiática. Isto porque, embora faça a crítica a informações ausentes das notícias analisadas – informações geralmente atribuídas como próprias da produção científica – e afirme explicitamente haver interesses envolvidos na escolha de como noticiar um fato, o Grupo não justifica e/ou aprofunda essas afirmações. Assim, por exemplo, ao destacar que a revista *Veja* em um determinado momento apresenta um posicionamento favorável à energia nuclear e, em outra notícia, uma tendência contrária, o relatório do Grupo 4 afirma que verificou que:

“[...] a abordagem utilizada para tratar da viabilidade do enriquecimento do urânio é bem instável, pois o mesmo meio de comunicação ora defende ora critica o uso do urânio enriquecido, e utiliza os mesmos argumentos tanto para a defesa quanto para a crítica do tema. Isso pode estar vinculado a vários interesses da época de cada notícia, podendo ser tanto políticos, quanto econômicos ou mesmo ambientais.” (Grupo 4)

Porém, o Grupo não aprofunda essa conclusão, sendo a passagem destacada a única que se refere às motivações e interesses que impactam a produção midiática. Da mesma forma, encontramos várias evidências da compreensão do texto midiático como produção consciente, como na

afirmação de que “a notícia **tende** a manter a visão de que, apesar dos riscos, essa fonte de energia pode ser algo viável” (**grifo nosso**). Por fim, de modo semelhante ao registrado para o Grupo 2, também no relatório do Grupo 4 encontramos evidência da compreensão da parcialidade como falha da mídia, e não como inerente ao processo de produção midiática, na passagem reproduzida a seguir:

“Mesmo tentando manter uma posição imparcial quanto ao lado bom e ruim de uma usina nuclear, percebe-se que a notícia falha nesse quesito, visto que utiliza de termos mais trágicos quando menciona aspectos negativos da usina.” (Grupo 4)

A síntese dos resultados apresentados nesta subseção está registrada nos Quadros 26 e 27.

Quadro 26 – Olhar sobre o polo da produção da mídia – Resumo das abordagens das instituições midiáticas e de suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional nos exercícios de análise crítica de mídia

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Grupos)
Presença de reflexões sobre as instituições midiáticas e suas interações com aspectos de poder social, econômico e institucional	Motivações e interesses tratados em contexto interno às indústrias midiáticas	2
	Motivações e interesses tratados em contexto institucional amplo	2, 4

Quadro 27 – Olhar sobre o polo da produção da mídia – Resumo das abordagens da produção consciente dos textos midiáticos nos exercícios de análise crítica de mídia

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Grupos)
Presença de reflexões sobre a produção consciente dos textos midiáticos	Autoria atribuída a indivíduos e instituições midiáticas	2
	Autoria relacionada a contexto institucional amplo	2
	Reconhecimento da produção consciente sem elementos para análise da atribuição de autoria	4, 5

4.2.2 O olhar sobre os textos midiáticos

Nesta subseção, apresentamos os resultados referentes à análise dos relatórios produzidos pelos grupos de estudantes no que diz respeito aos olhares sobre os textos midiáticos, ou seja, à presença ou à ausência de reflexões sobre os processos de representação e sobre as linguagens utilizadas. Um primeiro aspecto relevante nas produções de todos os grupos é a ausência de registro de reflexões sobre o uso de diferentes linguagens em diferentes mídias e, também, a não consideração das especificidades de diferentes gêneros de produção midiática, resultado este coerente com aquele já relatado na subseção anterior em relação ao polo da produção midiática, qual seja, a ausência de caracterização – em termos das instituições produtoras – dos veículos nos quais as produções analisadas foram publicadas.

No relatório do Grupo 1, uma primeira evidência nesse sentido é a confusão entre fontes de informação como um todo e fontes jornalísticas em particular. Nas seções criadas pelo Grupo para a identificação das fontes, são listados, sem distinção, personagens cujas “vozes” são reproduzidas nos textos analisados e fontes documentais citadas como referências para as informações apresentadas. Além disso, o Grupo dá o mesmo tratamento a textos noticiosos, aos gêneros entrevista e coluna de opinião, a manifestos veiculados por sites claramente identificados com movimentos sociais e/ou grupos políticos e a um texto com objetivo didático declarado de “explicar” diferentes aspectos envolvidos na temática escolhida pelo Grupo, qual seja, a crise hídrica que assolou o Estado de São Paulo em 2014, sem considerar as características próprias de cada um desses produtos. Assim, por exemplo, na análise de texto que trata da disputa de versões sobre a falta de água entre o Governo do Estado e a população de São Paulo, publicado em site explicitamente identificado com manifestantes de oposição ao Governo⁶⁰, a fala do Governador é caracterizada pelo Grupo 1 como um “contraponto” aos depoimentos dos manifestantes, quando sua função é a de construção de um sentido de ironia para a negação, por parte do gestor, dos problemas de falta de água. Já na análise do texto publicado no portal do movimento Juntos!, já abordado na Subseção 4.2.1 do ponto de vista dos olhares sobre o polo da produção midiática, o Grupo 1 classifica como sensacionalista a ausência

⁶⁰ Em dia de protesto contra falta d'água, Alckmin insiste em negar racionamento. **Rede Brasil Atual**, 1 nov. 2014. Disponível em: < <http://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2014/11/em-dia-de-protesto-contra-falta-dagua-alckmin-insiste-em-negar-acionamento-5309.html>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

da menção às providências tomadas pela Sabesp – quando tal omissão é, claramente, fruto do espectro político-partidário no qual o portal está inserido –, assim como caracteriza como sensacionalistas também as afirmações de que a “água pode acabar” e de que “o quadro é trágico”, bem como a descrição da “vida cotidiana de milhões de pessoas” que estariam sofrendo com a falta de água, presentes no texto de coluna assinada de crítica explícita aos gestores públicos⁶¹. Ou seja, textos explicitamente de opinião são tratados da mesma forma que notícias e, embora no segundo caso possamos notar uma atenção à linguagem utilizada e ao sentido por ela produzido, as reflexões registradas pelo Grupo 1 não associam o uso dessa linguagem ao gênero do texto em questão.

Também no relatório do Grupo 2 não são considerados os diferentes gêneros presentes entre as produções analisadas. Embora a maior parte dos textos analisados pelo Grupo possa ser identificada com o gênero notícia, há produções de outras naturezas, como textos didáticos voltados a professores da Educação Básica e um ensaio acadêmico, e o Grupo, em sua análise, tampouco estabelece essa distinção, o que também fica evidente nas produções dos grupos 3 e 5, das quais, como veremos mais adiante, inclusive estão totalmente ausentes reflexões sobre processos de representação e sobre a linguagem utilizada nas produções midiáticas analisadas.

Já o relatório do Grupo 4 é o único que traz alguma indicação da distinção entre o gênero noticioso e outros gêneros textuais. A análise do Grupo é feita sobre três produções claramente noticiosas. Outras produções – noticiosas e não noticiosas, como, por exemplo, artigos acadêmicos e relatórios governamentais, de organismos internacionais e de organizações não governamentais identificadas com o movimento ambientalista – são utilizadas não como objeto da análise, mas como fontes de informação que subsidiam o Grupo na crítica à ausência de aspectos que considera essenciais nas notícias analisadas. No entanto, cabe registrar que, como o Grupo não caracteriza essas outras produções, entendemos existir aqui também um problema relacionado à avaliação das fontes de informação, já que as informações retiradas dessas fontes complementares são, aparentemente, tomadas como mais confiáveis do que as presentes nas notícias analisadas sem a reflexão sobre interesses e motivações presentes em sua produção e/ou sobre as particularidades dos gêneros com os quais podem ser identificadas. Além disso, como detalharemos mais adiante, essa não consideração das diferenças entre gêneros é evidenciada também quando o Grupo, nessa crítica à ausência de determinadas informações nas notícias

⁶¹ REINACH, Fernando. A água do Sistema Cantareira pode acabar? **O Estado de São Paulo**, 27 set. 2014. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-agua-do-sistema-cantareira-pode-acabar,1566917>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

analisadas, parece exigir do gênero noticioso características que não lhe são próprias. Assim, por exemplo, ao analisar notícia que trata de declaração da Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA) de que o Irã estaria respeitando seus compromissos nucleares⁶², por ocasião da divulgação de um relatório sobre a questão, o Grupo afirma que “[...] não podemos definir sua relevância [dos dados apresentados pela AIEA], pois apesar de serem citados como parte do relatório da AIEA, não há nenhuma amostra se esses dados estão realmente corretos.”. Ou seja, o Grupo parece entender que os dados apresentados no referido relatório deveriam estar detalhados na matéria, embora esta se trate de uma notícia motivada pela divulgação do relatório e, portanto, sobre esse fato, e não de um questionamento e/ou debate sobre a confiabilidade dos estudos realizados.

Outro aspecto que chama a atenção na análise da produção de todos os grupos é a ausência quase total de reflexões específicas sobre processos de representação da própria Ciência na produção midiática e, associada a essa ausência, também a de reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos. De outro lado, o que parece ficar evidenciado, em muitos momentos, é uma compreensão do conhecimento científico como passível de conferir mais neutralidade, objetividade e, até mesmo, proximidade da realidade às narrativas midiáticas, além de uma valorização das Ciências Naturais e da Matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento, e/ou de estudos quantitativos em detrimento de perspectivas mais qualitativas.

Uma evidência que nos leva a essa conclusão, a partir da análise do relatório do Grupo 1, é que da seção criada pelo Grupo para destacar das produções analisadas os “dados” presentes nos textos midiáticos constam exclusivamente os trechos desses textos em que aparecem informações numéricas, principalmente informações referentes à quantidade de água presente nos reservatórios e/ou deles sendo retirada. Outra evidência é que, de notícia sobre afirmações do Secretário Estadual de Recursos Hídricos em oposição a depoimentos da população que acusam a falta de água⁶³, o Grupo destaca como dado o fato do número de reclamações sobre a falta de água até agosto de 2014 – momento da produção da notícia – ser inferior a esse número no mesmo período do ano anterior, dado este fornecido pelo próprio Secretário. Na análise crítica da

⁶² Irã respeita os compromissos nucleares, diz Agência Atômica. **Portal Vermelho**, 21 out. 2014. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/251850-9>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

⁶³ GOMES, R. Secretário de Alckmin diz que reclamações sobre falta d'água em SP são 'exibicionismo'. **Rede Brasil Atual**, 24 set. 2014. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2014/09/para-secretario-de-alckmin-reclamacao-de-falta-de-agua-vem-de-pessoas-que-gostam-de-microfone-3095.html>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

mesma notícia, o Grupo destaca como o texto, apesar de dizer “que a população está reclamando da falta de água em alguns pontos de São Paulo”, “não relata números sobre o assunto”, bem como que “não há dados” sobre as colocações do Secretário, dando a entender que caso esses números estivessem presentes o texto poderia configurar retrato mais próximo da realidade. Evidência ainda mais explícita aparece na análise de texto com objetivos didáticos declarados – de permitir ao leitor que “entenda o problema do sistema Cantareira”⁶⁴, que o Grupo elogia por não ter “parágrafos politizados demais” e por contar “com opiniões de especialistas no assunto, conteúdo bibliográfico grande com artigo sobre mananciais e trabalhos apresentados em simpósios de Qualidade Ambiental por próprios membros da Sabesp”. Além disso, o Grupo, em sua análise de como as dimensões científica, tecnológica e social são abordadas nas produções analisadas, também classifica como abordagem da dimensão científica apenas os trechos em que dados numéricos são apresentados. Assim, menções a estudos sobre as condições de saneamento básico no Estado de São Paulo, sobre os impactos do processo de urbanização sobre a crise hídrica e sobre consequências econômicas e para a saúde da população da falta de água são classificadas como referentes à dimensão social, por trazerem apenas informações qualitativas, e não quantitativas.

Também no relatório produzido pelo Grupo 2 o tratamento dado à ausência de informações científicas nos textos analisados parece indicar uma compreensão de que o papel dessas informações seria inexoravelmente o de conferir mais objetividade às narrativas midiáticas. Essa evidência de uma possível compreensão do conhecimento científico como soberano em relação a outras esferas de debate público aparece, por exemplo, no questionamento de que, em um conjunto de textos relativo a conflitos entre religiosidade e sexualidade, apareçam apenas depoimentos de “líderes religiosos e pessoas de lideranças LGBT”, e não de “especialistas sobre o caso”. Outro questionamento diz respeito à ausência de uma definição do “que é um transexual e do que é um travesti”, com sugestão de que essa definição, para não ser preconceituosa e discriminatória, deveria ser científica. Em outro momento, na análise das notícias inseridas no contexto da disputa à Presidência da República, o Grupo afirma que foi possível observar “que na esfera política as discussões sobre sexualidade não recorrem à Ciência para se fundamentarem” e que:

⁶⁴ BEGUOCI, Leandro. Copa em São Paulo? Vai ter. Água a gente não sabe. Entenda o problema do sistema Cantareira. **Gizmodo Brasil**, 2 abr. 2014. Disponível em: <<http://gizmodo.uol.com.br/giz-explica-agua-sistema-cantareira/>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

“Na ausência de informações suplementares, qualquer um dos discursos pode ser concebido como correto, visto que não há a apresentação de informações científicas sobre sexualidade, sobre como estas informações foram levantadas dentro do meio científico e como se refletem na sociedade. Novamente, aproxima-se dos candidatos [à presidência] a veracidade ou não, a validade ou não das declarações sobre sexualidade presentes.” (Grupo 2)

Ou seja, o relatório do Grupo 2 parece imputar à Ciência a função de produção de um conhecimento neutro, objetivo e inquestionável, que poderia exercer o papel de juiz final da controvérsia. Parecer haver também uma compreensão do conhecimento científico como um conhecimento fundamentalmente quantitativo, já que, novamente na discussão sobre os conflitos entre sexualidade e religiosidade, o Grupo registra que um dos textos analisados traz estudos acadêmicos, mas que estes não vão “além do caráter comparativo entre o que os diferentes jovens de diferentes religiões pensam em relação às restrições de suas respectivas instituições religiosas”, formulação que parece uma crítica a estudos qualitativos. O Grupo também registra em diferentes momentos a ausência de números tidos como fundamentais na compreensão da temática abordada – como, por exemplo, da quantidade de transexuais e travestis existentes no Brasil, dado considerado relevante pelo Grupo para que seja possível indicar a relevância da discussão sobre o direito ao uso do nome social, e de “dados” comparativos do preconceito existente no Brasil e em outros países –, novamente indicando a compreensão da possibilidade de redução de conflitos sociais complexos a informações numéricas objetivas. No entanto, é importante registrar que outras menções do Grupo à ausência de informações científicas configuram-se como reflexões sobre a possibilidade de enriquecimento do tratamento dado à temática, como quando, por exemplo, indicam que seria relevante explicar como é realizada a cirurgia de adequação do corpo à identidade de gênero em transexuais.

O relatório produzido pelo Grupo 3, como já registrado, é caracterizado – nas poucas partes em que não configura simples resumo das produções analisadas – quase que integralmente como uma crítica à ausência do ponto de vista da Ciência nas notícias. Além disso, da mesma forma que o Grupo 1, o Grupo 3 cria uma seção destinada ao registro dos “dados” presentes nas produções analisadas, na qual aparecem fundamentalmente informações quantitativas. Em várias ocasiões, a crítica feita pelo Grupo refere-se ao fato das notícias não mencionarem as “pesquisas que deram origem aos dados obtidos” ou, posto de outra forma, à ausência de “embasamento à

informação”. Em outras, a informação parece ser considerada válida pelo Grupo justamente por estar “sustentada por pesquisa acadêmica”.

Já o relatório do Grupo 5, como também já registrado, restringe-se a uma categorização de trechos das produções analisadas como associados às dimensões científica, tecnológica ou social, sem reflexões específicas sobre processos de representação e/ou sobre a linguagem utilizada. No entanto, ao observarmos, de um lado, que a abordagem feita do tema selecionado pelo Grupo refere-se, fundamentalmente, a uma controvérsia sociocientífica – benefícios da instalação de hidrelétricas em contraposição a possíveis impactos ambientais e, principalmente, sobre as populações que habitam regiões a serem alagadas –, e, de outro, que o Grupo dedica-se quase que exclusivamente a apontar a ausência ou presença de informações científicas que pudessem equacionar tais controvérsias, inferimos que também neste caso há uma sobrevalorização do conhecimento científico em detrimento de outras vozes a serem consideradas nesse debate. Uma evidência importante para essa inferência emerge da análise feita pelo Grupo de reportagem intitulada “Perdas e ganhos sociais da hidrelétrica de Santo Antônio, na Amazônia”⁶⁵. Como seu título anuncia, a reportagem apresenta uma contraposição de posições em relação à instalação da usina. Assim, de um lado, temos o Gerente de Sustentabilidade da empresa responsável pela usina, um biólogo, apresentando as compensações oferecidas frente aos impactos sobre a população causados pela construção, além do depoimento de uma moradora que afirma que a vida melhorou com a mudança do local de residência. De outro, temos uma fonte identificada como liderança ambiental, atuante em associação de defesa do meio ambiente e dos povos indígenas da região, que questiona a instalação de hidrelétricas na Amazônia, cobrando principalmente um diálogo mais efetivo sobre modelos de desenvolvimento com a população local e, inclusive, que os resultados de estudos científicos de impacto ambiental sejam compartilhados com a população em linguagem mais acessível. Mesmo diante desse contexto, a análise do Grupo 5 conclui que “apesar do texto não colocar de forma explícita nenhuma base científica por trás das melhorias que a construção da hidrelétrica trouxe, ele traz de forma implícita alguns conceitos científicos que são mais um cuidado com as populações ao entorno das construções” e que o texto obteve sucesso em “mostrar como a construção de usinas

⁶⁵ JAGGI, Isabella. Perdas e ganhos sociais da hidrelétrica de Santo Antônio, na Amazônia. **Blog do Planeta – Época**, 24 out. 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2014/10/perdas-e-ganhos-sociais-da-hidreletrica-de-santo-antonio-na-amazonia.html>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

teve um papel positivo na sociedade local”. Tais conclusões são justificadas pela reprodução do seguinte trecho da matéria, referente ao depoimento do Gerente de Sustentabilidade:

“Um dos desafios é controlar as endemias. Porto Velho era classificado pelo Ministério da Saúde como uma cidade de alto risco de incidência da malária. Em cada mil habitantes, havia 86 casos da doença. Com o objetivo de ajudar a reduzir esse número, a Santo Antônio Energia lançou o Plano de Ação para Controle da Malária.” (Blog do Planeta – Época, 2014)

Tais conclusões parecem indicar que o Grupo, além de não apresentar reflexões sobre o uso do discurso científico como estratégia para conferir autenticidade às narrativas midiáticas, aparentemente teve sua análise do texto midiático impactada pelo uso de um discurso identificado com o que o Grupo caracteriza como “conceitos científicos”. Na análise de outro texto, publicado no site do Senado Federal⁶⁶, encontramos novas evidências dessa compreensão. O texto – publicado no contexto da iminência da apreciação de projeto de lei determinando a construção de eclusas na instalação de usinas hidrelétricas – noticia estudo realizado por especialistas da consultoria legislativa do Senado que aponta vantagens das usinas com barragens e imputa à “pressão de ambientalistas” o fato do Governo Federal ter passado a preferir a construção de usinas com reservatórios frente às usinas a fio d’água. Em sua análise, o Grupo 5 destaca que o texto “coloca em contexto a confiabilidade e o baixo impacto ambiental que esse tipo de construção [de usinas com reservatórios] traria” e “mostra com alguns dados que a construção de represas não representa tamanho impacto ambiental se comparado a outros problemas que se tornaram cada vez mais graves pela falta de fiscalização e empenho de autoridades”. Sem negar a relevância do conhecimento científico em contextos como o tratado na notícia, o que queremos destacar nessa análise da produção do Grupo 5 é a forma como incorpora e legitima o ponto de vista tecnocientífico presente na produção analisada sem questionamentos, o que se repete nas análises das demais produções selecionadas pelo Grupo, que são qualificadas positiva ou negativamente tendo em vista apenas a presença ou ausência de dados científicos e/ou de “opiniões de especialistas da área”.

⁶⁶ Consultores defendem construção de reservatórios em hidrelétricas. **Agência Senado**, 2 out. 2014. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/09/26/consultores-defendem-construcao-de-reservatorios-em-hidreletricas>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

Também em relação à representação da Ciência e à apropriação do discurso científico como recurso para conferir aspecto de veracidade e/ou autenticidade aos textos midiáticos, a análise realizada pelo Grupo 4 se diferencia, indicando, ainda que superficialmente, a presença de reflexões sobre essa relação. Embora, em vários momentos de seu relatório, o Grupo também indique como falha das produções analisadas a ausência de informações científicas, isto não é feito do modo abstrato e/ou genérico como nos demais relatórios – o que parece conferir à Ciência o lugar de juiz absoluto em quaisquer contextos, como destacado anteriormente –, mas sim com a identificação explícita de quais dados o Grupo julga relevantes e com a justificativa dessa atribuição de relevância. Assim, por exemplo, na análise de notícia que apresenta a geração de energia em usinas nucleares como alternativa à dependência de combustíveis fósseis⁶⁷, o Grupo aponta como não são considerados no texto, para a conclusão de que o custo dessa energia seria baixo comparado com outras formas de produção energética, custos financeiros relacionados à construção das usinas e ao gerenciamento de resíduos radioativos e, também, outros custos advindos da burocracia envolvida, incluindo, na sua crítica, dados obtidos pelo Grupo em outras fontes de informação. Em outro momento, o Grupo destaca como a mesma matéria afirma que as mortes relacionadas a acidentes nucleares não passam de nove mil desde a década de 1950, questionando esse dado ao apontar que estudos elevam esse número para algo próximo das 90 mil mortes, quando se consideram casos de câncer em países afetados pela explosão do reator da usina de Chernobyl em 1986. Ou seja, em outras palavras, essas colocações parecem diferentes daquelas destacadas dos relatórios dos demais grupos, uma vez que não tratam de um conhecimento científico genérico capaz de equacionar em tese quaisquer controvérsias sociocientíficas, mas sim de informações específicas das quais o Grupo se apropria para evidenciar lacunas e/ou interpretações unilaterais nas produções analisadas.

Além disso, o Grupo 4 parece associar a utilização do discurso rotulado como científico a reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos, embora não o faça explicitamente. O Grupo destaca, por exemplo, infográfico que, tendo como fontes o Instituto de Economia Agrícola e a *World Nuclear Association*, compara o potencial energético de uma pequena pastilha de urânio ao de quantidades imensamente maiores de petróleo, carvão ou gás natural, sem, no entanto, mencionar custos e riscos envolvidos na obtenção dessa matéria-prima. Em outro momento do relatório, o Grupo registra como matéria dedicada à comparação entre

⁶⁷ CORRÊA, Rafael; NEIVA, Paula. Energia: O que era medo se tornou esperança. *Veja*, 23 jul. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230708/p_152.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2016.

vantagens e desvantagens das usinas atômicas⁶⁸ apresenta dados sobre a participação da energia nuclear, do petróleo e do gás natural na produção mundial de energia elétrica sem indicar as fontes desses dados, indicando uma percepção de que tais dados foram apresentados justamente para conferir autenticidade aos argumentos presentes no texto. De modo mais direto, ao analisar notícia intitulada “Falta de chuva reforça necessidade de usinas nucleares, dizem especialistas”⁶⁹, o Grupo registra como o uso dessa formulação “apela para a credibilidade das pessoas em especialistas de um determinado assunto”.

Por fim, é preciso destacar que reflexões e discussões sobre o uso de imagens e outros elementos visuais, bem como sobre a multimodalidade das produções midiáticas, estão completamente ausentes das análises realizadas pelos grupos de estudantes, cuja atenção se volta quase que exclusivamente ao texto escrito, mesmo que a totalidade do material analisado tenha sido publicada na Internet e, assim, esteja acompanhada de imagens estáticas e em movimento, além de marcada por características definidoras desse ambiente, como a possibilidade de interatividade e a presença do hipertexto. Nesse sentido, o Grupo 1, embora faça menção a algumas imagens presentes nas produções analisadas – uma fotografia e um infográfico –, apenas registra essa presença, sem qualquer discussão sobre as características e/ou o uso feito dessas imagens. Também o Grupo 2 – como será detalhado na análise específica de seu relatório – faz menção à presença, em uma das notícias selecionadas, de *link* para trecho de um vídeo, sendo esta a sua única referência a um elemento não textual. O Grupo 4 reproduz, em seu relatório, infográfico integrante de uma das produções analisadas, questionando as informações nele apresentadas – como já abordado – sem, no entanto, registrar reflexões sobre a forma de apresentação desses dados. Da mesma forma, o Grupo 5 reproduz tabela de uma das produções analisadas comentando apenas que “ilustra bem as informações passadas na forma de texto”.

Destacados os aspectos comuns às produções de todos os grupos, passamos agora a uma análise mais detalhada dos olhares de cada um deles sobre os textos midiáticos.

O relatório do Grupo 3, além dos aspectos já mencionados nos parágrafos anteriores, não traz quaisquer evidências de reflexões sobre os processos de representação e sobre as linguagens utilizadas nos textos midiáticos. O Grupo, como já registrado na Subseção 4.2.1, não apresenta

⁶⁸ Trata-se, de acordo com o relatório do Grupo 4, de texto publicado no site da revista *Veja* em 16 de março de 2011, com o título “Energia nuclear: riscos – e vantagens – das usinas atômicas”. No entanto, não foi possível, a partir do *link* indicado pelo Grupo e, tampouco, em pesquisas na Internet, localizar o referido texto.

⁶⁹ PLATONOW, Vladimir. Falta de chuva reforça necessidade de usinas nucleares, dizem especialistas. **Portal EBC**, 7 out. 2014. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/10/falta-de-chuva-reforca-necessidade-de-usinas-nucleares-dizem-especialistas>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

em seu relatório efetivamente um exercício de análise crítica da produção midiática selecionada, restringindo-se à elaboração de uma espécie de resumo comentado dos conteúdos relacionados à temática escolhida presentes nessa produção. Também no relatório do Grupo 5 não encontramos registros identificados com essas reflexões, e este também se configura como um elenco de conteúdos, neste caso, como registrado, categorizados como pertencentes às dimensões científica, tecnológica ou social do fato noticiado.

Reflexões sobre os processos de representação e/ou sobre as linguagens utilizadas nos textos midiáticos também estão quase que totalmente ausentes do relatório apresentado pelo Grupo 1. Em relação mais especificamente aos processos de representação, as apresentações feitas pelo Grupo de cada um dos subtópicos do tema escolhido já evidenciam uma compreensão que sequer indica o reconhecimento da existência desses processos. Isto porque, nessas apresentações, o Grupo enfatiza sua tentativa de compreensão, a partir do exercício realizado, de como determinadas situações relativas à crise hídrica no Estado de São Paulo se deram – tendo a mídia como fonte de informações –, e não, portanto, de como a mídia tratou dessas situações. Assim, por exemplo, na apresentação do subtema identificado como “Fatores que relacionam a população com a falta de água”, o Grupo 1 afirma que:

“Neste tópico, voltaremos nossa atenção ao que a população tem feito para contribuir com a falta de água, como a falta de água está atingindo a população e como se está reagindo.”
(Grupo 1)

Já na apresentação do subtema “Responsabilidade do governo, falta de planejamento”, lemos que:

“Em relação ao tema desabastecimento de água, este subtema aborda a falta de água no Estado de São Paulo devido ao mau planejamento. Procurando caracterizar a atenção que o governo deu e tem dado a esse aspecto, como este pretende reverter a situação, e a busca por novos mananciais para uma estabilidade na distribuição de água.” (Grupo 1)

Nessas formulações, parece haver a compreensão dos textos jornalísticos como possíveis retratos da realidade, e não como representações dessa realidade marcadas por processos de seleção e

ocultamento. Assim, embora a maior parte dos textos selecionados pelo Grupo 1 para análise trate justamente da tensão entre, de um lado, diferentes segmentos sociais protestando contra a falta de água e, em geral, atribuindo a responsabilidade ao Governo do Estado, e, de outro, o Governo afirmando a inexistência da crise e/ou eximindo-se da responsabilidade por ela, o relatório do Grupo apenas descreve essa tensão, novamente em uma espécie de resumo das informações apresentadas nas notícias, sem se debruçar sobre a forma como esses conflitos são narrados pelas produções selecionadas e, assim, sobre como esses diferentes atores são representados.

Um exemplo dessa ausência está na análise da notícia intitulada “Em dia de protesto contra falta d’água, Alckmin insiste em negar racionamento”, cuja linha fina é ““A mídia tenta ocultar, o governo finge que nada acontece, mas a verdade é que São Paulo vive uma grave crise de desabastecimento de água’, afirmam organizadores do protesto ‘Alckmin, cadê a água’”⁷⁰, já mencionada anteriormente. Isto porque o sentido gerado pelo uso do verbo insistir no título da notícia, bem como pela escolha do destaque a ser feito na linha fina, não é abordado pelo Grupo, padrão que se repete nas demais análises realizadas, nas quais, inclusive, não há quaisquer menções aos diferentes elementos formais dos textos jornalísticos, tais como títulos, linhas finas, destaques, legendas de fotos, quadros etc. Na análise dessa mesma notícia, uma outra afirmação do Grupo 1 que indica essa ausência da reflexão sobre processos de representação é a de que:

“Os dados apresentados em nada ajudam a comprovar o lado dos manifestantes ou do Governador, já que se tratam apenas do nível dos reservatórios, sendo ao resto da notícia de pouca utilidade.” (Grupo 1)

Tal afirmação nos parece indicar a compreensão de que a disputa de versões entre o Governo do Estado e manifestantes de oposição poderia ser equacionada objetivamente pela mídia caso esta tivesse um compromisso com a fidelidade à realidade e, também, se esta se valesse do conhecimento científico, como já comentado em parágrafos anteriores desta Subseção.

Uma outra característica importante do relatório do Grupo 1, que corrobora essa percepção de ausência de uma reflexão sobre processos de representação, é que, na seção criada

⁷⁰ Em dia de protesto contra falta d’água, Alckmin insiste em negar racionamento. **Rede Brasil Atual**, 1 nov. 2014. Disponível em: < <http://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2014/11/em-dia-de-protesto-contra-falta-dagua-alckmin-insiste-em-negar-acionamento-5309.html>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

pelo Grupo para identificar as fontes em cada uma das notícias analisadas, apenas as fontes oficiais são listadas. Assim, por exemplo, na análise da mesma notícia que contrapõe protestos da população contra a falta de água à fala do Governador do Estado negando a existência de racionamento, apenas o Governador Geraldo Alckmin e a Sabesp são listados como fontes (sendo que não há declarações da Sabesp no texto, apenas a reprodução de dados supostamente divulgados pela Companhia), ainda que o texto traga também declarações de manifestantes presentes ao protesto noticiado. Da mesma forma, na análise de outra notícia em que, de um lado, é registrado como moradores de alguns bairros da cidade de São Paulo declararam à reportagem episódios de falta de água e, de outro, temos declarações do Secretário Estadual de Recursos Hídricos qualificando tais reclamações como “exibicionismo”, apenas o Secretário é identificado como fonte⁷¹.

O Grupo 2, que se debruçou sobre o tema da sexualidade, estabelece – como vimos na Subseção 4.2.1, na análise da abordagem do polo da produção midiática – relações entre o modo como a mídia abordou o tema nas produções analisadas pelo Grupo e o contexto social mais amplo, abrangendo o momento de sua realização (as eleições presidenciais de 2014), o conservadorismo e o preconceito presentes na sociedade brasileira e, também, os interesses econômicos internos às instituições midiáticas. Essa percepção do Grupo encontra eco também na análise feita dos textos midiáticos, dos processos de representação e de uso da linguagem, afastando-se, assim, da concepção das produções midiáticas como retrato da realidade. Isto porque o Grupo, com apresentação de alguns exemplos – que detalharemos a seguir –, conclui, como já visto, que:

“A linguagem, a seleção de personagens, a omissão de contrastes e discussões, tudo isso colabora para que as notícias estejam de acordo com o contexto social e com a percepção de sexualidade vigente no momento da divulgação da notícia.” (Grupo 2)

Embora, como também já destacado na Subseção 4.2.1, o Grupo atribua esse “cuidado ao apresentar informações sobre o assunto” quase que exclusivamente a interesses relacionados à busca por audiência – ou seja, mantenha as instituições midiáticas relativamente isoladas de

⁷¹ GOMES, R. Secretário de Alckmin diz que reclamações sobre falta d'água em SP são 'exibicionismo'. **Rede Brasil Atual**, 24 set. 2014. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2014/09/para-secretario-de-alckmin-reclamacao-de-falta-de-agua-vem-de-pessoas-que-gostam-de-microfone-3095.html>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

outros espaços de disputa de poder –, podemos notar em sua produção evidências de uma compreensão mais ampla dos processos de representação e de uso intencional da linguagem operantes nos textos midiáticos.

Em relação especificamente ao tratamento da homossexualidade, a análise realizada pelo Grupo aponta, como já registrado, que os textos selecionados tratam do assunto como algo “raro, incomum e merecedor de destaque”, bem como “diferente, controverso e polêmico”. Para justificar essa conclusão, o Grupo comenta os títulos de algumas notícias, destacando o uso das palavras “conquistar” – que estaria, segundo o Grupo, “marcando a semântica de luta” – e “polêmica” e da formulação “Identidade dos transexuais será julgada no STF”, associando-as ao sensacionalismo. O relatório do Grupo 2 também chama a atenção para o uso dos termos “transtorno” e “patologia” associados à transexualidade, em notícias sobre o direito ao uso do nome social, que reforçariam o preconceito. Outra percepção apontada no relatório é que as notícias enfatizam a ação de órgãos governamentais e o discurso jurídico, em detrimento de personagens que sofrem com o preconceito, o que acabaria “levando a entender que as notícias não tratam de pessoas do dia-a-dia”. Em suma, o Grupo conclui que:

“[...] o tema é tratado como se fosse algo fora da realidade, algo que somente o governo pode ser responsabilizado, algo de pouca importância para a sociedade em geral, algo que não deveria ter problema, já que tudo indica para um processo muito simples. A verdadeira questão é que o preconceito com essas pessoas não é tratado como devido. O ponto que mais peca em geral é a fragmentação do fato, que não mostra nem o contexto, nem os porquês e nem como o problema central foi posto à sociedade.” (Grupo 2)

Uma outra discussão trazida pelo Grupo 2 que também evidencia a ocorrência de reflexões sobre os processos de representação e de uso consciente e intencional da linguagem, aparece na análise do já mencionado conjunto de matérias relacionado à declaração homofóbica de um dos candidatos à Presidência da República em debate televisivo entre os candidatos. Nessa discussão, o Grupo conclui que, embora os diferentes veículos de comunicação tenham evitado tomar partido diretamente em relação à aprovação ou desaprovação de um ou outro candidato, o fazem indiretamente por meio da linguagem utilizada nas notícias, como, por exemplo, na

manchete “Candidatos reagem, com atraso, às declarações homofóbicas de Levy Fidelix”⁷², na qual o Grupo evidencia como o uso da expressão “com atraso” implica um juízo de valor. O relatório do Grupo 2 também evidencia como a análise dos textos sugere um tratamento diferenciado aos candidatos, especialmente da candidata de situação, a Presidente Dilma Rousseff, e de seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), cuja posição é retratada como ambígua, segundo o Grupo, nas formulações reproduzidas a seguir (nas quais o Grupo destaca o emprego dos termos “no entanto” e “mas”, destacados nos trechos reproduzidos):

“Dilma, que ainda nesta segunda-feira deve se reunir com lideranças defensoras dos direitos homossexuais, no entanto, não rejeitou um eventual pedido de apoio a Fidelix em um segundo turno.”⁷²

“[...] a presidente Dilma Rousseff (PT) defendeu a criminalização da homofobia em entrevista à imprensa em São Paulo, mas evitou fazer críticas diretas a Levy e nem sequer mencionou o nome do candidato.”⁷³

Por fim, o Grupo 2 também afirma, em relação às notícias sobre o episódio do debate, que elas não são “transparentes quanto às suas fontes”, por reproduzirem, das declarações dos candidatos, apenas trechos, “de acordo com a posição e com a estratégia que cada uma delas [as notícias] adota”. O Grupo também questiona a existência, em uma das notícias⁷⁴, de *link* para vídeo do debate, uma vez que se trata apenas de um trecho do debate, o que também configura, na conclusão do Grupo, uma manipulação da informação. E destaca, novamente, a característica de fragmentação da produção midiática, ao criticar o fato do episódio ser tratado isoladamente, sem menção a outros episódios recentes de embates entre figuras públicas do universo político sobre sexualidade e diversidade, bem como de a controvérsia ser apresentada sem “arcabouço para que se analise os fundamentos destas diferentes opiniões”.

⁷² BECK, Marcio et al. Candidatos reagem, com atraso, às declarações homofóbicas de Levy Fidelix. **O Globo**, 29 set. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/candidatos-reagem-com-atraso-as-declaracoes-homofobicas-de-levy-fidelix-14085843>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁷³ MELO, Debora. Dilma se diz contra homofobia, mas poupa Levy Fidelix. **Portal Terra**, 29 set. 2014. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/eleicoes/dilma-rousseff/dilma-se-diz-contra-homofobia-mas-poupa-levy-fidelix,3cecd32493c8410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁷⁴ FREITAS, Firas. OAB pede a cassação de Levy Fidelix por homofobia. **Exame**, 29 set. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/oab-pede-a-cassacao-de-levy-fidelix-por-homofobia>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

No relatório do Grupo 4, além das ocorrências já abordadas, encontramos poucas outras evidências de reflexões associadas ao olhar sobre os textos midiáticos. Especificamente no que diz respeito aos processos de representação, além da abordagem das reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos já mencionada, o Grupo também aponta como, na análise da notícia sobre a geração de energia em usinas nucleares como alternativa à dependência de combustíveis fósseis⁷⁵, a escolha da publicação em reproduzir o depoimento em defesa da energia nuclear de dois ambientalistas reconhecidos internacionalmente – James Lovelock e Patrick Moore – configura estratégia que “passa a ideia de que o movimento ambientalista mudou de opinião em relação ao tema”. Já em relação a reflexões sobre efeitos do uso da linguagem sobre os sentidos produzidos, é possível depreender da análise mais detalhada da produção do Grupo evidências da atenção a esse aspecto. Na análise dessa mesma notícia, intitulada “Energia: O que era medo se tornou esperança”, o Grupo destaca a associação do termo “esperança” à energia nuclear já no título, imputando a esse recurso linguístico a intenção de construir uma imagem dessa forma de produção de energia como “último recurso para combater as futuras crises energéticas e o aquecimento global, a salvadora”, paralelamente à tentativa de “apagar o ‘medo’ atribuído no passado [à energia nuclear] por causa dos acidentes, dando a entender que hoje não tem mais o porquê ter ‘medo’”. Em outro momento, na análise da notícia intitulada “Energia Nuclear: riscos – e vantagens – das usinas atômicas”, também já referenciada, o Grupo destaca como, apesar de aparentar o objetivo de apresentar um balanço equilibrado entre vantagens e desvantagens, acaba enfatizando os aspectos negativos, ao utilizar “riscos” em oposição a “vantagens” – já que o Grupo atribui ao termo “riscos” o potencial de uma “interpretação muito mais trágica” – e, também, ao iniciar o texto com a seguinte frase: “A energia nuclear é responsável por 16% da eletricidade consumida no mundo – e também por alguns dos piores pesadelos da humanidade”. Assim, o Grupo 4 conclui que:

“Mesmo tentando manter uma posição imparcial quanto ao lado bom e ruim de uma usina nuclear, percebe-se que a notícia falha nesse quesito, visto que utiliza de termos mais trágicos quando menciona aspectos negativos da usina.” (Grupo 4)

A síntese dos resultados apresentados nesta subseção está registrada no Quadro 28.

⁷⁵ CORRÊA, Rafael; NEIVA, Paula. Energia: O que era medo se tornou esperança. *Veja*, 23 jul. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230708/p_152.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2016.

Quadro 28 – Olhar sobre os textos midiáticos – Resumo das abordagens sobre as linguagens e os processos de representação presentes nos textos midiáticos nos exercícios de análise crítica de mídia

Categorias iniciais		Categorias finais		Ocorrências (Grupos)
Presença de reflexões sobre processos de representação nos textos midiáticos	Reflexões sobre reivindicações de veracidade e/ou autenticidade nos textos midiáticos			4
	Reflexões sobre viés e objetividade nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	Reflexões sobre presenças e ausências de vozes e/ou grupos sociais nos textos midiáticos	2
		Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos	Reflexões sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos	2
Presença de reflexões sobre as linguagens utilizadas nos textos midiáticos	Reflexões sobre quais são os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos			1, 2, 4

4.2.3 O olhar para as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas

Registros de reflexões sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas são poucos e muito pontuais nos relatórios de todos os grupos, o que indica pouca atenção a esse aspecto do fenômeno midiático, bem como dificulta a análise das concepções sobre ele entre os integrantes dos diferentes grupos. No entanto, como será detalhado a seguir, emerge da produção dos estudantes o que aparenta ser a compreensão das audiências como fundamentalmente vulneráveis e passivas frente a produções midiáticas criticadas por não fornecerem a essas audiências um retrato mais fiel da realidade.

No relatório do Grupo 1, os registros que indicam a consideração das audiências e dos processos de recepção na compreensão da experiência midiática parecem estar associados ao uso das mídias para acesso à informação com vistas à compreensão da realidade e à participação em um contexto controverso, qual seja, a já abordada tensão entre posições oficiais – do Governo do Estado de São Paulo e de seus opositores – e a experiência cotidiana de falta de água no momento em que a crise hídrica atingiu o seu ápice. Um dos momentos em que temos evidência dessa reflexão é quando, ao apontar a ausência, nas produções analisadas, de dados que ajudem “o lado dos manifestantes ou do Governador”, o Grupo conclui que essa ausência torna a notícia de “pouca utilidade”. Em seguida, o Grupo também aponta como, ao mencionar a utilização de outro reservatório para que seja possível reduzir a demanda sobre o sistema Cantareira, a notícia analisada “não explica os benefícios dessa redução”, indicando, assim, a compreensão de um uso das produções midiáticas para acesso a informação que permita uma avaliação das ações do poder público. Em relação à compreensão das audiências como vulneráveis e passivas ou críticas e ativas, embora, como destacado, sejam bastante escassas as menções aos processos de recepção, parece haver alguma ambiguidade em relação a essa compreensão no relatório apresentado pelo Grupo 1. Isto porque, em um determinado momento, ao classificar determinada produção como sensacionalista por não mencionar medidas adotadas pela Sabesp para combate à crise hídrica, o Grupo afirma que essa ausência faz “o leitor acreditar apenas que os problemas da crise foram totalmente deixados de lado” – formulação que parece indicar a compreensão das audiências – e, assim, da opinião pública – como totalmente vulneráveis às mensagens veiculadas. No entanto, em outro momento, o Grupo caracteriza positivamente uma das

produções analisadas devido à presença de *links* que permitiriam ao leitor “se aprofundar mais no assunto”, conferindo assim às audiências um papel ativo – ainda que não necessariamente crítico – na busca por informações. Por fim, outra reflexão registrada pelo Grupo que pode ser associada aos processos de recepção refere-se à conclusão de que a mídia utiliza determinadas linguagens, classificadas como “sensacionalistas”, para “atrair a atenção dos leitores”, o que indica uma associação das características dos textos midiáticos à busca por audiência.

O relatório do Grupo 2 evidencia de modo que consideramos mais explícito algo que entendemos estar implícito também no relatório do Grupo 1: a percepção de que as mídias são utilizadas pelas audiências para a compreensão da realidade, mas excluindo, desse processo, características dos diferentes públicos que interferem no modo como estes interpretam as informações veiculadas. Em outras palavras, a crítica às notícias é feita no sentido de lamentar ausências e a parcialidade devido a uma aparente compreensão de que o público toma a narrativa midiática como retrato da realidade, sem que possa interpretar – e analisar criticamente – essa narrativa com base em suas próprias experiências, conhecimento e/ou visão de mundo. Assim, por exemplo, ao criticar o fato das notícias analisadas não explicarem a necessidade do laudo psicológico para que o direito ao uso de nome social seja reconhecido, o Grupo afirma que, assim, as produções não deixam “margem para o leitor entender se isso realmente é importante ou não, levando a conclusões precipitadas”. Em outro momento, ao comentar que uma das notícias cita que outros países já adotaram o uso do nome social sem discutir a realidade desses países no que diz respeito ao preconceito existente nessas nações, o Grupo conclui que “mostrar que [o direito] já foi aplicado em outros lugares de forma harmoniosa acaba levantando perguntas sobre o porquê de aqui no Brasil também não, o que faz o leitor pular para conclusões inusitadas”, avaliando negativamente essa possibilidade de questionamento. Por fim, outro exemplo aparece na análise das notícias sobre o debate televisivo e a declaração homofóbica de um dos candidatos à Presidência da República, em que o Grupo afirma que “na ausência de informações suplementares [sobre sexualidade e homofobia], qualquer um dos discursos pode ser concebido como correto” e que “ambos posicionamentos podem ser tomados como razoáveis” – ou seja, parece indicar que seria papel da mídia indicar o “certo” e o “errado”, e não uma prerrogativa do leitor efetuar avaliações e julgamentos a partir da sua capacidade de análise e crítica. Situação semelhante aparece no relatório do Grupo 5, que critica uma das notícias analisadas porque “gera uma dúvida no leitor” ao afirmar que o Brasil precisa de hidrelétricas e,

ao mesmo tempo, que elas colaboram para o desmatamento – ou seja, parece evidenciar uma expectativa de que as narrativas midiáticas ofereçam a resposta, e não informações a partir das quais as audiências possam chegar às suas próprias conclusões. Essas formulações nos parecem, portanto, indicar uma compreensão que imputa exclusivamente às mídias a responsabilidade pela possibilidade – ou impossibilidade – de desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo e, assim, confere às audiências uma postura de vulnerabilidade e passividade diante de narrativas mais ou menos próximas da “realidade”.

Do mesmo modo como registrado para o Grupo 1, o único momento em que o Grupo 2 reconhece a possibilidade de ação por parte das audiências é quando menciona o fato de uma das produções analisadas dispor de *links* para outros conteúdos relacionados à temática abordada – e, mesmo nesses casos, podemos entender que há um compreensão “paternalista” das audiências, já que estas teriam de ser guiadas até outras fontes de informação. Outra característica comum a ambos aos grupos 1 e 2 é o reconhecimento da associação entre características dos textos midiáticos e a busca por audiência, já que, como registrado nas subseções anteriores, o Grupo 2 associa várias das características destacadas das produções analisadas a critérios de noticiabilidade definidos a partir do que se acredita chamar ou não a atenção do público. O relatório do Grupo 2 também indica a percepção de que as audiências também são alvos das instituições midiáticas no sentido da consolidação e reprodução de determinadas visões de mundo, já que, como já comentado, o Grupo atribui a conformação da cobertura do debate político à tentativa de aproximar a população de um ou outro candidato.

No relatório do Grupo 4, as poucas menções às audiências corroboram as conclusões apresentadas em relação a um público vulnerável e passivo diante do sucesso ou de uma “falha” da mídia em apresentar um retrato mais fiel e/ou equilibrado da realidade. Na apresentação do subtema “Energia nuclear e seus impactos ambientais”, por exemplo, o Grupo afirma ter procurado notícias que mostrassem ao leitor “as vantagens e desvantagens [...] de uma usina nuclear” e, ao analisar uma dessas notícias, afirma que ela faz com que o leitor “mantenha o conceito de que, sempre em se tratando de usinas nucleares, deve-se tomar o cuidado em lembrar que, apesar de ser uma fonte de energia de alto rendimento, também traz consigo um alto risco” e que “não deixa o foco dos riscos para o meio ambiente se esvair”. Porém, em outro momento, na análise de outra notícia referente ao mesmo subtema, o Grupo afirma que esta “falha em passar informações com detalhes e dados satisfatórios em relação ao assunto abordado”.

No relatório do Grupo 3, há uma única menção às audiências, quando se afirma que, em relação aos alimentos transgênicos, entre empresas interessadas nos lucros, ambientalistas preocupados com riscos à saúde e ao ambiente e cientistas que “parecem pender para o lado empresarial”, “fica o público que gosta de chocolate e salsicha, mas não de bioquímica, genética e agronomia”, devido ao “baixo índice de escolaridade”. Já no relatório do Grupo 5, além da ocorrência já mencionada, também há um reconhecimento das audiências como alvos e, concomitantemente, o registro de diferenças entre audiências relacionadas à educação recebida e/ou à idade, em colocações que indicam, como alvos das notícias analisadas, “um público jovem a adulto, que tenha o entendimento da produção de energia no país, principalmente pelas hidrelétricas, e saiba que há problemas quanto ao uso desse método”; “o leitor [que] tenha um pouco de conhecimento prévio sobre a questão da construção de usinas hidrelétricas na Amazônia”; “o público adulto e jovem que tenha um conhecimento sobre as questões sobre desmatamento e geração de energia”; ou “aquele que está preocupado com as dificuldades energéticas do país”.

A síntese dos resultados apresentados nesta subseção está registrada no Quadro 29.

Quadro 29 – Olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas – Resumo das abordagens nos exercícios de análise crítica de mídia

Categoria inicial	Categorias finais	Ocorrências (Grupos)
Compreensão das audiências como vulneráveis e passivas	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características da produção e dos textos midiáticos	1, 2, 4, 5
	Atribuição da vulnerabilidade/passividade com foco em características das próprias audiências	3
Compreensão das audiências como críticas e ativas	Presença de reflexões indicando elementos que favorecem a transformação de audiências vulneráveis e passivas em críticas e ativas	1, 2
Presença de reflexões sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências	Diferenças relacionadas à idade	5
	Diferenças relacionadas ao acesso à educação	3, 5
Presença de reflexões sobre usos das mídias no cotidiano	Uso para compreensão da realidade	1,2
	Uso para participação nas decisões da sociedade	1
Presença de reflexões sobre audiências como público-alvo	Apenas reconhecimento de que audiências são “miradas” como alvos	5
	Associação de características das mídias à busca por audiência	1, 2
	Audiências como alvos para consolidação/reprodução de visões de mundo	2

4.3 Inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias

Na análise das propostas didáticas elaboradas pelos cinco grupos de estudantes – que, de acordo com as instruções compartilhadas com os licenciandos durante a disciplina, deveriam estar relacionadas aos exercícios de análise crítica realizados na primeira parte da atividade prática –, um dos principais resultados encontrados foi que, dos cinco grupos, apenas um – o Grupo 2 – registrou alguma justificativa da relevância e/ou os objetivos da inserção de produções midiáticas na prática escolar. Na produção dos demais grupos, como detalharemos a seguir, os materiais midiáticos aparecem apenas como pretexto para a abordagem de temas considerados relevantes ao ensino das ciências e/ou como fontes de informações que poderiam ser substituídas por quaisquer outras, já que não são abordadas especificidades da produção midiática.

Nesse sentido, na proposta de atividade didática apresentada pelo Grupo 5 – que tratou do tema “Meio ambiente – Energia (hidrelétricas e fontes alternativas)” – não identificamos a abordagem das produções midiáticas como fonte de conteúdo, ferramenta pedagógica e, tampouco, objeto de estudo. A proposta é de realização, em sala de aula, de uma simulação de julgamento em tribunal relativo à construção de uma usina hidrelétrica (no caso, a usina de Belo Monte), considerando os impactos dessa construção. As produções midiáticas são inseridas na proposta com o objetivo de fornecerem os argumentos favoráveis ou contrários à discussão. Embora o Grupo registre que os alunos deverão fazer uma análise crítica dessas produções, não há qualquer menção a objetivos ou critérios para essa análise, assim como não há objetivos relacionados especificamente ao ensino de ciências. Em suma, o que o Grupo apresenta é apenas uma descrição da estratégia de ensino conhecida como “júri simulado”. Embora possamos inferir uma compreensão da educação para as mídias como relevante à participação em debates públicos e/ou processos de tomada de decisão, esta não está explícita na proposta apresentada pelo Grupo 5.

Também dos relatórios dos grupos 1 e 3, no que diz respeito à proposta de atividade didática, estão praticamente ausentes evidências da compreensão das mídias como fontes de conteúdo, ferramentas pedagógicas e/ou objetos de estudo. O Grupo 1 – cujo tema escolhido foi “Desabastecimento de água” – coloca como objetivo da atividade que os alunos “reflitam sobre a falta de água e sobre o modo como as notícias sobre o tema estão sendo apresentadas”. No entanto, ao longo da proposta, o que encontramos é o uso das notícias previsto apenas como fonte de informações sobre “o papel da população, do governo e as questões ambientais envolvidas” na crise hídrica. As notícias aparecem apenas como pretexto para a abordagem de temas relacionados ao abastecimento de água, à geração de energia e ao ciclo da água, dentre outros, em uma aula fundamentalmente expositiva, o que permite inferirmos a compreensão das mídias como ferramenta para aproximação de conteúdos escolares do cotidiano dos estudantes. Já o Grupo 3 apresenta como principais objetivos de sua proposta que os alunos compreendam a polêmica em torno dos alimentos transgênicos, usando para tanto as mídias como fonte de informação, e que “se sintam também parte desse processo” e entendam que podem decidir se consomem ou não alimentos transgênicos, o que pode indicar a compreensão de que a inserção da produção midiática no ambiente escolar é relevante para a participação em processos de tomada de decisão. Em relação a essa produção midiática, o Grupo afirma que deverão ser

selecionadas pelo professor “notícias de teor neutro”, para que os alunos não sejam expostos “a notícias que causem um posicionamento em relação ao tema”. Além da concepção de possibilidade da neutralidade e/ou imparcialidade presente nessa formulação, emerge também a ideia de um afastamento da possibilidade de crítica por parte dos alunos, que precisariam ser protegidos da parcialidade pelo professor. O uso indicado para a produção midiática é o de “ilustrar o tema” – o que também parece indicar um olhar para as mídias como ferramenta pedagógica – em um momento inicial da atividade, seguido por uma atividade tradicional de pesquisa pelos alunos – em fontes midiáticas –, norteadas pelas seguintes questões: o que são alimentos transgênicos? Como identificar um alimento transgênico? Há alimentos transgênicos em sua casa? Por que os transgênicos são um tema tão polêmico? Por fim, o Grupo indica a realização de uma discussão em sala de aula a partir das pesquisas realizadas.

Já na proposta de atividade didática apresentada pelo Grupo 4 – relacionada ao tema do enriquecimento de urânio e da geração de energia nuclear –, fica evidente a compreensão da educação para as mídias como remediação do contato dos alunos com informações equivocadas fora do ambiente escolar. Na apresentação dos objetivos da atividade, o Grupo afirma que ela deverá:

“propor um ambiente de discussão e trabalhar o tema proposto de forma a desenvolver um olhar crítico dos alunos sobre as notícias apresentadas, discutindo desde o contexto no qual as notícias estão inseridas até a não neutralidade delas. Pretende-se também que o aluno adquira ferramentas metodológicas para fazer uma análise crítica não só do tema desse trabalho, mas da mídia como um todo.” (Grupo 4)

No entanto, na apresentação do desenvolvimento da atividade, esses objetivos não estão refletidos, uma vez que o que se propõe é uma exposição de conceitos relacionados à energia nuclear e a outros modos de geração de energia, seguida de atividade de pesquisa a ser realizada pelos alunos em produções midiáticas, durante a qual deverão “verificar a veracidade dos dados e argumentos contidos em cada uma das notícias”. Ou seja, a crítica indicada parece se referir apenas à correção ou incorreção das informações divulgadas pela mídia. Também o Grupo 4 propõe que a atividade seja encerrada com a estratégia de júri simulado, em que um grupo de alunos defenderá o uso da energia nuclear e o outro a posição contrária, com uso dos argumentos

encontrados nas notícias selecionadas. Ou seja, assim como nas propostas dos grupos 3 e 5, a mídia parece ser compreendida como um retrato de diferentes posicionamentos possíveis frente a temas controversos, posicionamentos em relação aos quais os alunos podem se identificar ou não. Em outras palavras, a mídia parece ser compreendida como um “cardápio” de argumentos e/ou posições a serem escolhidos, mais do que interpretados ou compreendidos.

Como registrado, apenas a proposta apresentada pelo Grupo 2 apresenta uma justificativa da relevância de se trabalhar com produções midiáticas no ambiente escolar, embora esta também possa ser identificada com a perspectiva da remediação. O Grupo parte da constatação de que as mídias já são fontes de informação e/ou conteúdo fora da escola, influenciando prejudicialmente a “formação de opinião” sobre o tema selecionado – sexualidade – devido “à exploração de informações sobre sexualidade e a comunidade LGBT de maneira descontextualizada, simplificada e sem um posicionamento claro e explícito por parte de seus veículos”. Por isso, o Grupo entende que é necessária a educação para as mídias, concretizando-a, em sua proposta de atividade didática, por meio do trabalho com outras informações e conhecimentos sobre o tema, seguido de exercício voltado principalmente à compreensão da presença de representações nos textos midiáticos, ao reconhecimento de que há processos de seleção e ocultação de vozes e pontos de vista nessas produções. Isto porque a atividade proposta é que os alunos apliquem, em suas comunidades de origem, questionários voltados à compreensão de diferentes posicionamentos relativos à sexualidade como um todo e à heteronormatividade em particular. A partir desse levantamento, a proposta prevê que os alunos analisem notícias “buscando nelas a presença ou ausência destes determinados posicionamentos” e discutindo “as razões dessa ocorrência ou ausência” e “o porquê de as notícias estarem relacionadas com as posições de algumas pessoas na comunidade”, o que indica uma atenção também à compreensão das relações sociais da instituição midiática. Por fim, o Grupo propõe a realização de discussão “sobre como a mídia é responsável pelo desenvolvimento ou suporte de determinadas opiniões”, o que sugere a presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das audiências. Por fim, o Grupo sugere, como conclusão da atividade, “uma discussão sobre a ética envolvida nesse tema e a importância da criticidade para a formação de opinião” e o estímulo a que os alunos “se posicionem e expressem”, o que parece indicar também a compreensão da educação para as mídias como relevante à participação em debates públicos e/ou processos de tomada de decisão.

A síntese dos resultados apresentados nesta subseção está registrada nos Quadros 30, 31, 32 e 33. Além dos aspectos já comentados nesta subseção, destaca-se nos quadros a ausência da abordagem da produção de mídia alternativa, de estratégias de análise textual e, especialmente, do potencial de desenvolvimento do olhar crítico não apenas para a mídia, mas também para a Ciência.

Quadro 30 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens das produções midiáticas como fontes de informação nas propostas de atividades didáticas

Categoria inicial	Categorias finais		Ocorrências (Grupos)
Presença de reflexões sobre as mídias como fontes de informações a serem consideradas no ambiente escolar	Porque já são fontes de informações fora do ambiente escolar	Com menção a informações sobre C&T	2, 4
	Porque são possíveis fontes de conteúdos no contexto do ensino das ciências	Apenas registro da possibilidade	1
		Para conhecimento de argumentos existentes em relação a assuntos controversos	3, 5

Quadro 31 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens das mídias como ferramentas pedagógicas nas propostas de atividades didáticas

Categorias iniciais	Categorias finais	Ocorrências (Grupos)
Tratamento do uso como ferramenta pedagógica sem reflexão sobre implicações sociais e culturais contraditórias das mídias		1, 3, 5
Mídias como ferramentas pedagógicas para a motivação à aprendizagem, pela possibilidade de conferirem atualidade e dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem		1, 3, 5

Quadro 32 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens sobre a dimensão criativa da educação para as mídias nas propostas de atividades didáticas

Categorias iniciais		Categorias finais	Ocorrências (Grupos)
Presença da abordagem da educação para as mídias em sua dimensão criativa	Presença de reflexões sobre educação para as mídias para expressão de inquietações e transformação social	Educação para as mídias relevante à participação em debates públicos e/ou processos de tomada de decisão, com menção à C&T	2, 3, 4, 5

Quadro 33 – Concepções e expectativas em relação à inserção das mídias no ambiente escolar e à educação para as mídias – Resumo das abordagens sobre a dimensão analítica da educação para as mídias nas propostas de atividades didáticas

Categorias iniciais		Categorias finais		Ocorrências (Grupos)
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das produções midiáticas como um processo social	Compreensão de contextos internos à indústria midiática	Perspectiva de proteção contra características das indústrias midiáticas		3, 4
	Compreensão das relações sociais das empresas de mídia	Perspectiva de desvelamento de interesses de outros atores sociais que interagem com as mídias para avaliação e interpretação da informação		2
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão dos textos midiáticos como produção consciente, marcada por processos de seleção e ocultamento e gêneros, linguagens, códigos e convenções próprios	Compreensão da presença de representações nos textos midiáticos	Reconhecimento de que há processos de seleção e ocultação de vozes e pontos de vista		2
	Abordagem de estratégias relacionadas a ações de discernimento:	Entre publicações mais próximas da “realidade dos fatos” e aquelas que “deturpam” essa realidade		4
		Para identificação da parcialidade	Compreendida como evitável	3
			Compreendida como superável a partir de processos de interpretação	2
Presença de reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das audiências	Reflexão sobre como contextos afetam experiências e práticas das pessoas com as mídias			2

5 Convergências: mídia, educação para as mídias e ensino das ciências

Considerando os resultados apresentados nos capítulos 3 e 4 em seu conjunto, é possível identificar algumas concepções que emergem como recorrentes nos olhares dos estudantes sobre a mídia, a educação para as mídias e suas relações com o ensino das ciências. Nesse sentido, é interessante notar inicialmente que se, de um lado, os resultados da análise dos relatórios produzidos pelos grupos de estudantes corroboraram convergências identificadas já na etapa da análise das sínteses individuais – como, por exemplo, a concepção de uma mídia isolada de outras instituições sociais; a compreensão da parcialidade e/ou não neutralidade das produções midiáticas como falha, e não como característica inerente a essas produções; e o entendimento das audiências como fundamentalmente passivas e vulneráveis, dentre outras que serão detalhadas ao longo deste capítulo –, de outro, há uma disparidade evidente entre os dois conjuntos de documentos analisados (sínteses individuais e produções em grupo) no que diz respeito ao registro de reflexões sobre diferentes aspectos do fenômeno midiático – produção, produtos e recepção – e sobre a inserção das produções midiáticas no ensino das ciências. Isto porque, em relação, por exemplo, aos olhares sobre o polo da produção midiática, foi possível identificar reflexões associadas nas sínteses de 18 dos 20 estudantes cujos textos integraram nosso corpo de análise, sendo que, destes, 12 abordaram as interações das instituições midiáticas com aspectos de poder social, econômico e institucional; 14 a produção consciente dos textos midiáticos; e 12 as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos. No entanto, quando passamos à análise dos relatórios do exercício de análise crítica de mídia, apenas dois dos cinco grupos registraram reflexões sobre as interações – sendo que um deles de modo bastante pontual –; três grupos abordaram a produção consciente dos textos midiáticos, todos de modo episódico, como registrado no Capítulo 4; e nenhum grupo tratou das tecnologias utilizadas para produzir e distribuir textos midiáticos. De maneira semelhante, quando passamos aos olhares sobre a educação para as mídias, 17 dos 20 estudantes registraram, nas sínteses, reflexões relacionadas à abordagem das mídias como objeto de estudo na perspectiva analítica, vários deles tendo registros classificados em mais de uma das 16 categorias finais utilizadas na análise desse aspecto. Já entre os cinco grupos, apenas três registraram reflexões associadas a esse aspecto, sendo que, destes, dois apenas trataram da educação para as mídias como proteção

contra características deletérias das indústrias midiáticas e/ou estratégia para discernimento entre publicações mais ou menos próximas da “realidade dos fatos”. Essa configuração se repete para os demais aspectos analisados, parecendo indicar que, quando instados a se expressar pelas aulas expositivas, leituras e debates realizados durante a disciplina, os estudantes em grande medida reproduziram um discurso valorizado naquele espaço; no entanto, no momento de transformação desse discurso em prática de análise crítica de mídia e elaboração de atividades didáticas compreendendo o uso das mídias, muitas dessas reflexões não se concretizaram, evidenciando a complexidade do empreendimento de educação para as mídias.

Isto posto, passamos às considerações específicas sobre as convergências que emergiram do conjunto de resultados apresentados nos dois capítulos anteriores, que julgamos dotadas de relevância para futuras pesquisas sobre o tema e, sobretudo, para a reflexão sobre a inserção da educação para as mídias na formação de futuros professores de ciências e, conseqüentemente, para a elaboração de políticas e projetos nesse sentido.

5.1 Uma mídia poderosa e perigosa, mas dissociada dos sistemas vigentes de dominação e reprodução de poderes hegemônicos

Uma primeira – e mais evidente – conclusão que podemos inferir do conjunto de resultados da nossa análise é que se, de um lado, há uma identificação da produção midiática como um processo social concretizado nas relações entre indústrias midiáticas, textos e audiências, permanecem ausentes – ou fora do foco – dessas relações os contextos sociohistóricos em que elas se concretizam. Isto porque, nos resultados relacionados aos olhares dos estudantes sobre o polo da produção midiática, sobre as instituições midiáticas e suas práticas, notamos uma compreensão da mídia como instituição detentora de poder na sociedade contemporânea e, em alguns casos, também como canal ou ferramenta dos sistemas vigentes de dominação – compreensão esta que enfatiza fundamentalmente os efeitos negativos dessa configuração –, mas não como legitimadora ideológica e, assim, elemento constituinte desses sistemas e de suas estratégias de reprodução das estruturas de poder hegemônicas, evidência esta que é reforçada pelos olhares sobre os textos midiáticos e os processos de recepção.

Assim, no olhar sobre o polo da produção nas sínteses produzidas individualmente, embora 12 estudantes tenham abordado motivações e interesses que conformam as práticas midiáticas, seis o fazem olhando exclusivamente para os contextos internos às próprias instituições midiáticas, e outros dois abordando as relações das indústrias midiáticas com outros atores e instituições sociais em termos de ingerências externas – controle e censura de governos e empresas – sobre a produção. Ou seja, apenas quatro estudantes inserem a indústria midiática em contextos institucionais mais amplos, sendo que, destes, um aborda apenas o impacto de interesses dos atores e instituições da prática científica sobre a produção midiática – no sentido de evidenciar que tais atores e instituições também têm influência sobre a cobertura de Ciência e Tecnologia – e outro o fato de interesses da própria mídia e de instituições políticas e econômicas “deturparem” uma Ciência compreendida como desinteressada. Dessa forma, as indústrias midiáticas parecem ser, preponderantemente, compreendidas como instituições poderosas que buscam lucros pela venda de seus produtos e/ou manipulam informações e, assim, pessoas, mas isoladas de outros atores, instituições e poderes hegemônicos. Essa compreensão de poder isolado transparece também nas abordagens, ainda nas sínteses, das tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas, já que todos os seis estudantes que associam essas tecnologias a questões de poder e hegemonia referem-se exclusivamente ao poder advindo da possibilidade de produção e circulação de grandes quantidades de informação, possibilidade à qual, por sua vez, é atribuída a ampliação dos poderes de manipulação da mídia na atualidade.

Já nos exercícios de análise crítica de mídia, como registrado, uma característica comum a todos os grupos é a falta de caracterização das fontes de informação e veículos de comunicação em geral e, especificamente no que diz respeito a este tópico em particular, em relação às suas interações com outros atores e esferas sociais. Como visto no Capítulo 4, dois grupos sequer abordam o polo da produção midiática e, dentre os três que tratam das interações das instituições midiáticas com aspectos de poder social, econômico e institucional e/ou da produção consciente dos textos midiáticos, nenhum registra reflexões específicas sobre um ou outro veículo, falando assim em uma influência genérica desses aspectos sobre a produção resultante e vice-versa. Ou seja, ao não caracterizarem os veículos ou, em outras palavras, não identificarem o lugar da produção dos diferentes textos midiáticos, os grupos eliminam a possibilidade da reflexão sobre essas relações de instituições midiáticas específicas com outras instituições e poderes, já que, por exemplo, como destacado, olham da mesma forma para grandes conglomerados midiáticos e

para veículos identificados com movimentos sociais de resistência ao poder estabelecido mesmo em contextos de evidente disputa de poder, como no caso da responsabilidade do Governo Estadual na crise hídrica, das disputas envolvendo alimentos transgênicos entre grandes multinacionais da agroindústria e movimentos ambientalistas e, muito especialmente, das eleições para a Presidência da República. Além disso, o único grupo que se aprofunda na reflexão sobre interações entre as instituições midiáticas e a sociedade como um todo – o Grupo 2, na discussão sobre diversidade sexual –, apesar de reconhecer a possibilidade de um determinado veículo apoiar veladamente um ou outro candidato à Presidência da República, não registra reflexões sobre as razões para tal preferência, assim como não reconhece, de outro lado, a relação de determinados veículos com o conservadorismo hegemônico na sociedade brasileira, tratando das características das produções analisadas quase que exclusivamente em termos da busca por agradar as audiências compreendidas como conservadoras, ou seja, das motivações e interesses internos à própria indústria midiática. Por fim, as análises realizadas pelos grupos – seja do polo da produção, seja dos textos midiáticos – parecem indicar uma compreensão de que conflitos e disputas acontecem externamente às instituições midiáticas, que apenas os refletem enquanto “retratos da realidade” mais ou menos completos e/ou fiéis, já que, em geral, os relatórios caracterizam diferentes notícias como melhores ou piores, mais ou menos completas – seja em termos da informação científica disponível, seja em termos da presença de diferentes opiniões – sem a reflexão sobre possíveis razões para que essas informações ou pontos de vista sejam selecionados ou ocultados.

Também nos olhares sobre os textos midiáticos registrados nas sínteses individuais tal compreensão preponderante de uma mídia alheia a disputas de poder parece se repetir, já que, embora 14 estudantes tenham reconhecido a produção consciente dos textos midiáticos, apenas dois inserem a ideia de autoria em contextos institucionais que incluem atores externos à própria indústria midiática, sendo que são os mesmos dois estudantes comentados anteriormente, ou seja, aqueles que destacam, de um lado, a presença de interesses da Ciência nessa produção e, de outro, a presença de interesses políticos e econômicos determinando a representação da Ciência na mídia. Além disso, no olhar sobre processos de representação, embora a produção de oito estudantes traga reflexões sobre presenças e ausências de grupos sociais e/ou vozes nos textos midiáticos, apenas um se debruça sobre como grupos sociais específicos são retratados de formas distintas pelas mídias, destacando a reprodução de estereótipos. Os demais apenas indicam

reconhecer que a mídia “dá preferência” a algumas culturas e não a outras, sem abordar a associação dessas preferências a questões de poder e ideologia. Já nos relatórios dos exercícios de análise crítica, apenas um grupo – novamente o Grupo 2 – registra reflexões sobre presenças e ausências de vozes nos textos midiáticos e sobre diferentes formas de representar grupos sociais específicos e, mesmo assim, como já comentado, explicando tais presenças e ausências e estereótipos quase que exclusivamente em termos dos interesses mercadológicos das empresas que vendem produtos midiáticos e, assim, precisam agradar a um público consumidor.

Por fim, no olhar sobre as audiências e os processos de recepção das produções midiáticas, mais uma vez a relação que se estabelece, nas sínteses individuais, é entre uma mídia poderosa por si só, com influências deletérias sobre audiências vulneráveis e passivas devido justamente às características das próprias indústrias e textos midiáticos e/ou a aspectos que são compreendidos como “deficiências” das audiências que as impedem de se proteger dessas influências. Assim, das produções de 17 estudantes nas quais foi possível encontrar evidências de como compreendem as audiências em relação à sua vulnerabilidade ou à capacidade de crítica – sendo que, como vimos, todos evidenciam compreendê-las como fundamentalmente vulneráveis –, emerge de 13 delas a compreensão de uma vulnerabilidade frente a efeitos negativos de uma mídia poderosa e isolada (que controla e impõe informações e altera a realidade), sendo que apenas quatro estudantes indicam uma compreensão de uma vulnerabilidade relacionada a contextos sociohistóricos mais amplos, às interações de outros poderes hegemônicos com as instituições midiáticas. Da mesma forma, de 14 estudantes que apresentam reflexões sobre deficiências a serem supridas para que haja a possibilidade de crítica, 10 associam essas deficiências à capacidade de discernir entre produções midiáticas que retratam a realidade “mais fielmente” e aquelas que a deturpam por interesse próprio, sendo que os mesmos quatro estudantes mencionados anteriormente parecem reconhecer a necessidade de reflexão sobre contextos mais amplos e de desvelamento – pelos exercícios de pensamento, questionamento e interpretação – de como esses contextos conformam a produção midiática como um processo social em que instituições midiáticas interagem intrinsecamente com outros poderes sociais, econômicos e institucionais. Por fim, também os olhares sobre o papel das diferenças sociais no comportamento das audiências e as audiências como públicos-alvo parecem evidenciar essa compreensão de mídias poderosas, mas alheias às estratégias de reprodução de poderes hegemônicos pelos sistemas vigentes de dominação. Em relação às diferenças sociais no

comportamento das audiências, dos 15 estudantes que abordam tais diferenças, como vimos, um apenas registra que há diferenças e outros três apenas que as crianças são especialmente vulneráveis aos efeitos deletérios das mídias. Nove registram diferentes formas pelas quais o acesso à educação pode tornar as audiências mais ou menos críticas; no entanto, destes, cinco tratam desse acesso à educação na perspectiva de oferta de mecanismos de proteção contra a mídia poderosa e deletéria e um, apesar de se aproximar da perspectiva da preparação para o uso das mídias, o faz considerando apenas o desvelamento de características internas às instituições midiáticas. Por fim, na abordagem das audiências como públicos-alvo, todos os 11 estudantes que registraram reflexões sobre o tema em suas produções o fizeram considerando apenas o público como alvo da própria mídia, no sentido da conquista de leitores e/ou espectadores. Nos relatórios dos exercícios de análise crítica, como visto, registros de reflexões sobre as audiências e os processos de recepção são escassos nas produções de todos os grupos e, quando aparecem, são bastante pontuais. No entanto, é possível inferir uma compreensão das audiências como passivas e vulneráveis a uma mídia que não é bem sucedida em sua missão de retratar a realidade, ou seja, reiteramos, a uma parcialidade e não neutralidade compreendidas como falha, e não como característica inerente a quaisquer produções midiáticas a ser desvelada pelo processo de interpretação e leitura crítica.

Essa compreensão da mídia como poderosa, mas isolada de outros atores e instituições hegemônicas, reflete-se também nos olhares sobre a inserção das produções midiáticas no ambiente escolar, já que, como veremos mais adiante, dentre os 17 estudantes que, nas sínteses, abordaram a educação para as mídias em suas produções, a abordagem preponderante em relação a objetivos da educação para as mídias associados à compreensão da produção midiática como processo social é a de proteção contra efeitos deletérios relacionados a características internas das instituições midiáticas e, mesmo dentre os cinco estudantes cuja abordagem da educação para as mídias se aproxima mais da perspectiva da preparação, apenas dois enfatizam o objetivo de compreensão da inserção das instituições midiáticas em estruturas mais amplas de reprodução de poderes hegemônicos. Também nas propostas de atividades didáticas, apenas o Grupo 2 aborda a educação para as mídias na perspectiva do desvelamento de interesses de outros atores sociais que interagem com as mídias para avaliação e interpretação da informação, o que corrobora os resultados que emergiram da análise das produções individuais.

5.2 Tecnologias e linguagens neutras?

Um outro aspecto que chama a atenção nos resultados da análise realizada são as abordagens de temas relacionados às tecnologias de informação e comunicação e, também, ao uso da linguagem pela mídia. Nos relatórios dos exercícios de análise crítica, como vimos, não houve registros de reflexões sobre as tecnologias utilizadas para produzir e distribuir produções midiáticas, demonstrando a falta de atenção às características definidoras do atual cenário de digitalização e convergência midiática, tais como a multimodalidade e a interatividade. Nas sínteses, nos olhares sobre o polo da produção midiática, foram 12 os estudantes que trataram, de alguma forma, dessas tecnologias. No entanto, destes, quatro apenas associam o desenvolvimento recente das tecnologias de informação e comunicação à grande quantidade de informações produzidas na atualidade e à velocidade com que circulam, sendo que outros seis, como já destacado anteriormente, associam esse aspecto à ampliação do poder da mídia. Dois outros estudantes associam essas tecnologias a diferenças nos produtos midiáticos, sendo que um apenas registra que diferentes tecnologias resultam em diferentes tratamentos da informação e outro destaca o poder de atração conferido às mídias pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Já na análise dos olhares sobre os textos midiáticos presentes nas sínteses, também não houve registro de reflexões sobre efeitos do uso de diferentes tecnologias sobre os sentidos produzidos. Ou seja, também as tecnologias ficam, preponderantemente, de fora da equação que resulta na compreensão da produção midiática como um processo social, aparecendo muito mais como meios neutros para a disseminação de produções midiáticas do que como definidoras de características que caracterizam a particularidade da cultura da mídia na sociedade contemporânea. Em outras palavras, as transformações advindas do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação são descritas muito mais em termos quantitativos do que qualitativos.

Na abordagem da inserção das produções midiáticas no ambiente escolar e da educação para as mídias, a inserção das tecnologias de informação e comunicação como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, como ferramenta pedagógica e/ou foco de problematização pelo professor e junto aos alunos, também não aparece, o que reflete, em parte, o contexto de produção dos documentos que foram objeto de nossa análise, já que a disciplina em que foram

produzidos teve foco especificamente na inserção das produções midiáticas, e não das TICs como suporte ao ensino. No entanto, essa ausência de reflexões sobre implicações sociais, culturais e educacionais do uso dessas tecnologias pode indicar que essa reflexão não parece prioritária para os estudantes, o que merece atenção. Além disso, vale destacar que, nos olhares sobre as audiências e os processos de recepção, apenas um estudante aborda, em uma de suas sínteses, a questão de novas desigualdades e exclusões sendo criadas pelas oportunidades de acesso a dispositivos digitais e à Internet, bem como que a dimensão criativa da educação para as mídias – cujos potenciais foram imensamente ampliados pelo desenvolvimento recente das TICs – é abordada na produção de apenas seis estudantes nas sínteses e em nenhum dos relatórios produzidos pelos grupos, sem que seja mencionada a relevância da criação de mídia alternativa ser acompanhada de processos de reflexão sistemática e autoavaliação, resultados que também evidenciam essa pouca atenção às implicações das características próprias dessas novas tecnologias.

Já em relação à linguagem, destaque deve ser dado ao fato de que, nos olhares sobre os textos midiáticos, apenas seis estudantes registram, em suas sínteses, reflexões sobre as linguagens utilizadas e, destes, um apenas reconhece que há o uso intencional da linguagem e outro que diferentes mídias utilizam linguagens distintas. Outros três estudantes registram – ainda que bastante superficialmente – reflexões sobre os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos, e um único estudante aborda, e também superficialmente, os gêneros, códigos e convenções da linguagem midiática, sem, no entanto, tratar de seus efeitos sobre os sentidos produzidos e, tampouco, dos processos pelos quais se tornam familiares às audiências. Além disso, na abordagem da educação para as mídias, ainda no que diz respeito às sínteses individuais, apenas três estudantes tratam da necessidade de realização de atividades de análise textual e, novamente, de modo bastante pontual.

Já nos relatórios, destaca-se o fato das propostas de atividades didáticas também não preverem explicitamente a realização de atividades de análise textual. Também estão ausentes, dos relatos do exercício de análise crítica de mídia, reflexões sobre uso de diferentes linguagens em diferentes mídias e sobre convenções, códigos e gêneros das linguagens midiáticas e dos diferentes sentidos por eles produzidos, sendo este um dos principais resultados a serem destacados da análise dos relatórios, já que, como discutido no Capítulo 4, os grupos trataram de produções identificadas com gêneros bastante distintos – notícias, entrevistas, colunas de opinião

e, até mesmo, produções não midiáticas, como artigos acadêmicos, manifestos e materiais com fins didáticos – sem considerarem essa distinção. Só o que está presente nos relatórios de três dos cinco grupos são reflexões sobre os efeitos das linguagens sobre os sentidos produzidos, sendo que em um deles o registro é bastante pontual.

Porém, talvez o aspecto mais relevante no que diz respeito às reflexões sobre tecnologias e linguagens seja a ausência quase total da abordagem específica sobre as imagens – estáticas ou em movimento – presente na produção midiática contemporânea. Nas sínteses, apenas um estudante faz uma brevíssima reflexão sobre o registro em vídeo de um fato corresponder ou não ao fato em si. Já nos trabalhos produzidos em grupo, como visto, são poucas as menções às imagens presentes nas produções analisadas e, quando existem, tratam-se apenas do registro de sua presença, sem reflexões associadas. Ou seja, mesmo estando inseridos em uma cultura em que as relações sociais são mediatizadas por imagens, como formulado por Guy Debord (2000) em um momento em que a supremacia das imagens estava muito longe de ter se consolidado como nos dias atuais, os estudantes cujas produções foram objeto de nossa análise aparentemente mantêm a tendência a priorizar a cultura escrita em relação aos demais modos de expressão.

5.3 Um mundo que se parece com o real, mas é falho justamente por não ser o real

Um outro aspecto relevante evidenciado na articulação entre os resultados referentes aos diferentes focos da análise realizada é que, embora a totalidade dos estudantes evidencie, nas sínteses, compreender que as produções midiáticas não são um retrato da realidade, que são marcadas por processos intencionais de seleção e ocultação, motivados por interesses internos – e, como já destacado, em menor medida também externos – às instituições midiáticas e que resultam em representações do real, a maior parte deles o faz, novamente, enfatizando efeitos negativos desse processo de representação, e não suas implicações sociohistóricas. Assim, em relação aos distintos focos da análise e, também, na produção de diferentes estudantes – 12 estudantes no total –, aparecem oposições entre fato e “especulação” ou “opinião”, real e “realidade deturpada”, verdadeiro ou não verdadeiro, que parecem evidenciar uma compreensão não da inevitabilidade do processo de representação associada à compreensão da produção

mediática como um processo social ou dos mecanismos pelos quais as mídias reivindicam autenticidade às suas produções, mas sim dessa “alteração da realidade” como principal falha – e perigo – das mídias, bem como de que as produções midiáticas poderiam ser imparciais e objetivas se houvesse um “compromisso com a verdade”.

Assim, na análise do olhar sobre o polo da produção midiática, são quatro os estudantes cujas produções trazem evidências dessa compreensão, sendo que dois, ao refletirem sobre a produção consciente dos textos midiáticos, reconhecem uma dimensão de autoria em relação à presença de “fatos” ou, no outro extremo, de “opinião do autor”, e outros dois associam a conformação dos textos midiáticos à presença ou à ausência de um compromisso com a verdade. Já na abordagem específica dos textos midiáticos, dois estudantes tratam da ideia de representação como “alteração da realidade” ou ausência de verdade. Por fim, no olhar sobre as audiências, cinco estudantes falam em audiências passivas por não questionarem o que é verdade e o que não é, e um por aceitarem informações alteradas da realidade.

Já no olhar sobre a inserção das produções midiáticas no ambiente escolar, um estudante, ao indicar que as mídias podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica de motivação, associa esse uso à necessidade de “remediação” de uma representação que distorce a “verdadeira Ciência”. Em relação à inserção das mídias no contexto escolar como objeto de estudo na dimensão analítica, quatro estudantes colocam como objetivo relacionado à compreensão dos contextos internos às indústrias midiáticas o questionamento e/ou a percepção do que é verdade e o que não é. No que diz respeito à compreensão das relações sociais das indústrias midiáticas, dois estudantes colocam como objetivo da educação para as mídias o alerta de que a associação de interesses externos à Ciência nas produções midiáticas distorce uma Ciência que é desinteressada, sendo que esses mesmos estudantes abordam essa mesma questão ao refletirem sobre a identificação da produção consciente dos textos midiáticos, cujo objetivo seria a percepção dessa mesma distorção. Por fim, é na abordagem da educação para as mídias como formação para o discernimento que culmina essa ênfase à distinção entre real e “real deturpado”, já que cinco estudantes falam em uma formação instrumental que prepare as pessoas para não acreditarem em tudo o que veem na mídia como verdade absoluta; três para que façam a distinção entre fato e opinião, engano e verdade ou real e não real; e quatro para que identifiquem que a Ciência retratada na mídia não é a verdadeira Ciência. Além disso, três estudantes, ao tratarem da questão da parcialidade, veem a possibilidade de uma reconstrução

objetiva do real pela consulta a várias fontes de informação – ou seja, aparentemente retiram da educação para as mídias o objetivo de desvelamento de questões de ideologia e poder, atribuindo a ela apenas a ideia de combate a uma fragmentação não associada a essas questões – e um estudante fala em alertar as crianças do fato que a mídia não é imparcial.

A análise dos relatórios de análise crítica de mídia e das propostas de atividades didáticas corrobora, em grande medida, os resultados encontrados nas sínteses – que apontam para a compreensão da parcialidade e/ou do distanciamento da realidade como falhas em relação a uma mídia idealmente imparcial, e não como inerentes ao processo de produção midiática – e, além disso, coloca em destaque uma compreensão de suma relevância no contexto do ensino das ciências, que é a de que a presença do ponto de vista da Ciência e/ou de informações científicas teria justamente a função de corrigir essa parcialidade vista como falha. Ou seja, de um lado temos também nos relatórios a compreensão da parcialidade e dos processos de representação, seleção e ocultação como falhas advindas de algo como uma falta de compromisso com a verdade e, de outro, o conhecimento científico compreendido como sendo dotado de objetividade e neutralidade passíveis de corrigirem essas falhas. Assim, notamos nos relatórios de análise crítica de mídia fundamentalmente uma classificação das produções analisadas como “boas” ou “ruins” de acordo com a presença ou ausência, respectivamente, de informações científicas e, nas propostas de atividades didáticas, a ideia de crítica associada à oferta de ferramentas e/ou conhecimentos que permitam aos alunos suprir essas lacunas, com exceção de um único grupo – Grupo 2 –, cuja compreensão parece se aproximar mais da perspectiva de superação de uma parcialidade inerente às produções midiáticas pela formação voltada ao desenvolvimento da capacidade de interpretação.

5.4 Educação para as mídias como “remediação” de uma mídia poderosa, com efeitos deletérios, mas dissociada dos sistemas vigentes de dominação

Em consonância com os aspectos destacados até aqui, também em relação especificamente às compreensões e expectativas associadas à educação para as mídias, os resultados apresentados evidenciam uma abordagem preponderantemente identificada com a

perspectiva da proteção contra efeitos deletérios de uma mídia poderosa, mas não necessariamente inscrita nos processos de reprodução de poderes hegemônicos.

Em relação às sínteses, dos 17 estudantes cujas produções trouxeram evidências dessas compreensões e expectativas em relação à educação para as mídias, nove podem ser identificados mais integralmente com a perspectiva da proteção – seja por considerarem o potencial de uso das produções midiáticas como fontes de conteúdo e/ou ferramenta pedagógica, porém de modo indissociável da necessidade de remediação de seus efeitos fundamentalmente deletérios; seja por associarem a necessidade de remediação desses efeitos apenas ao contato que os estudantes já têm com as mídias foram do ambiente escolar. Na produção de outros cinco estudantes, embora identifiquemos algumas evidências da identificação com a perspectiva da preparação para o uso das mídias – como, por exemplo, a abordagem da dimensão criativa da educação para as mídias, do potencial de desenvolvimento do olhar crítico para a própria Ciência ou da relevância da compreensão das relações sociais nas quais as empresas de mídia estão envolvidas –, também estão presentes compreensões que os aproximam sobremaneira da perspectiva da proteção, como comentaremos a seguir. Por fim, nas produções de três estudantes não foi possível essa identificação com as perspectivas da proteção ou da preparação, considerando a pequena ocorrência de reflexões sobre educação para as mídias em suas produções e a superficialidade com que o tema foi tratado. Também a análise dos relatórios dos exercícios de análise crítica de mídia e das propostas de atividades didáticas parece corroborar essa proximidade do conjunto de estudantes da perspectiva da proteção, pelas razões que detalharemos a seguir.

Um primeiro aspecto a ser destacado são as evidências de uma compreensão das audiências como fundamentalmente passivas e vulneráveis diante de uma mídia que oferece um retrato deturpado da realidade. Nas sínteses, como detalhado no Capítulo 3, os 17 estudantes cujas produções trouxeram reflexões sobre as audiências e os processos de recepção parecem compartilhar dessa compreensão das audiências como passivas e vulneráveis. Embora 14 desses 17 estudantes abordem alguma possibilidade dessas audiências tornarem-se mais ativas e/ou críticas, apenas quatro o fazem considerando a possibilidade de negociação de sentidos e um pela possibilidade de expressão. Os demais tratam da crítica como vontade – ou falta de vontade – de crítica ou de capacidade de identificação da “verdade”. Já nos relatórios, como registrado anteriormente, há evidência de pouca atenção às características das audiências e, nas poucas

reflexões sobre esse aspecto, a relação estabelecida é fundamentalmente entre um público vulnerável e uma mídia que, lamentavelmente – na visão dos estudantes –, não fornece um retrato fiel da realidade. Além disso, tanto nas produções individuais quanto nos relatórios do trabalho em grupo, parece estar ausente a reflexão sobre como diferentes contextos afetam as experiências e práticas das pessoas com as mídias, ou seja, está praticamente ausente um aspecto fundamental da educação para as mídias compreendida como preparação, que é valorização da cultura, das experiências, conhecimentos e visões de mundo dos estudantes.

Já em relação a reflexões sobre aspectos da educação para as mídias voltados à compreensão das produções midiáticas como um processo social, dos 17 estudantes que, nas sínteses, trataram da dimensão analítica da educação para as mídias, apenas dois tratam da compreensão de contextos internos à indústria midiática como relevantes para a interpretação de suas produções, com foco nos processos de atração de consumidores para os produtos midiáticos. Já nos relatórios, apenas dois grupos tratam desses contextos internos e, assim mesmo, na perspectiva da proteção contra características das indústrias midiáticas. No que diz respeito à compreensão das relações sociais das empresas de mídia, apenas quatro estudantes abordam, nas sínteses, a perspectiva de desvelamento de interesses de outros atores sociais que interagem com as mídias como relevante para avaliação e interpretação da informação, perspectiva esta presente na produção de apenas um dos cinco grupos que produziram os relatórios, nos quais, como destacado no Capítulo 4, a menção a contextos de produção da notícia é bastante genérica, sem a abordagem de contextos específicos de produção e reflexões sobre as influências desses contextos sobre o resultado dessa produção. Também as reflexões sobre a mídia como possível retrato da realidade são relevantes no sentido de evidenciar uma perspectiva preponderantemente protecionista entre os sujeitos cujas produções foram analisadas em nossa investigação, já que, nas sínteses, como detalhado na subseção anterior, a não identificação entre as produções midiáticas e uma suposta realidade é compreendida pela maior parte dos estudantes como falha cuja remediação é um dos principais objetivos da educação para as mídias, configuração que se repete nos relatórios produzidos pelos grupos, em que, como também já registrado, apenas o Grupo 2 indica compreender a educação para as mídias como formação para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, e não para o discernimento entre o “certo” e o “equivocado”, entre o “real” e a “deturpação do real”.

Por fim, outros dois aspectos que associamos a uma proximidade maior dos sujeitos desta pesquisa com a perspectiva da proteção são a pouca atenção à dimensão criativa da educação para as mídias – já que, nas sínteses, apenas seis estudantes a abordam, sendo que apenas um o faz na perspectiva da produção de mídia alternativa associada à resistência a representações hegemônicas, e, nos relatórios, só o que aparece é a compreensão da educação para as mídias como relevante à participação em debates públicos e, ainda assim, de modo implícito, e não em afirmações inequívocas dessa relevância – e, também, ao potencial de desenvolvimento do olhar crítico para a própria Ciência advindo do uso das produções midiáticas no ensino das ciências, aspecto completamente ausente dos trabalhos produzidos em grupo e presente nas produções de apenas seis dos 20 estudantes cujas sínteses foram objeto de nossa análise.

5.5 Mídia e ensino das ciências

Para concluir, é importante uma discussão específica sobre as relações estabelecidas pelos estudantes entre mídia, inserção das mídias no ambiente escolar, educação para as mídias e ensino das ciências, embora aspectos dessas relações tenham sido destacados ao longo de todo este capítulo. Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que apenas um licenciando, na abordagem do polo da produção midiática em suas sínteses, ao tratar das interações das instituições midiáticas com outros atores sociais, aponta também os interesses de atores e instituições associados à prática científica na informação sobre Ciência e Tecnologia que é veiculada, destacando que o desvelamento dessa relação deve fazer parte dos objetivos da educação para as mídias. Esta é a única menção a este objetivo, já que ele está ausente das produções em grupo. Embora outros quatro estudantes apresentem nas sínteses, como objetivo do tratamento das mídias como objeto de estudo na dimensão analítica a problematização da representação da Ciência marcada pelas mitologias da neutralidade e dos resultados, o fazem atribuindo a origem desses mitos à própria mídia. Ou seja, assim como observamos inicialmente sobre a indústria midiática, também a reflexão sobre a Ciência não aborda a discussão sobre suas relações com sistemas vigentes de dominação e estruturas de reprodução de poderes hegemônicos.

Especificamente sobre a inserção das mídias no ambiente escolar do ensino das ciências, são 13 os estudantes que abordam o tema nas sínteses, sendo que seis o fazem na perspectiva de remediação de efeitos negativos das mídias frente à identificação das possibilidades de uso das produções midiáticas como fonte de conteúdo e/ou ferramenta pedagógica ou apenas porque os estudantes já têm contato com essas produções fora do ambiente escolar. Cinco outros estudantes que abordam especificamente o ensino das ciências são aqueles cujas produções trazem aportes que podem ser identificados com a perspectiva da preparação para o uso das mídias – e que abordam o potencial de desenvolvimento do olhar crítico sobre a Ciência a partir das produções midiáticas – e outros dois estão entre aqueles que não puderam ser identificados com as perspectivas de proteção ou preparação, mas também tratam da possibilidade de desenvolvimento do olhar crítico sobre a própria Ciência a partir da análise de como é retratada pela mídia.

No entanto, um aspecto que, indiferentemente de como compreendem a associação entre ensino de ciências e educação para as mídias, chama atenção em relação a todo esse grupo de estudantes é que a abordagem da inserção das produções midiáticas no contexto do ensino das ciências é bastante limitada. Isto porque, ao abordarem a dimensão do uso das mídias como fonte de informações, cinco desses estudantes restringem-se a considerar que elas já o são fora do ambiente escolar, e três sequer registram essa constatação. Dos cinco estudantes que falam sobre o uso intencional das mídias como fonte de conteúdo para o ensino das ciências, três apenas registram essa possibilidade, sem justificá-la. Assim, apenas dois trazem abordagens mais complexas desse uso, com um licenciando falando da característica de simplificação do discurso científico pela mídia e outro na possibilidade de trabalhar com informações mais próximas ao estágio atual de desenvolvimento da Ciência. Já em relação ao uso das mídias como ferramenta pedagógica, são seis os estudantes que o abordam especificamente em relação ao ensino das ciências, sendo que três se restringem ao potencial advindo do poder de atração das mídias advindo do sensacionalismo com que tratam da Ciência e Tecnologia e, assim, apenas três os que associam às mídias o potencial de contribuir para conferir sentido e relevância aos conteúdos escolares. Por fim, na dimensão do olhar para as mídias como objeto de estudo, como já registrado, seis desses 13 estudantes tratam apenas da remediação dos efeitos negativos do contato com as produções midiáticas, sendo que os outros sete estudantes abordam o desenvolvimento do olhar crítico tanto para a mídia quanto para a Ciência.

Também nas propostas de atividades didáticas apresentadas pelos estudantes são pouco exploradas as possibilidades de inserção intencional das produções midiáticas no ensino das ciências. Como vimos, dos cinco grupos, apenas o Grupo 2 justifica a relevância dessa inserção, afirmando a importância da compreensão de como o tema escolhido pelo grupo – sexualidade – é tratado pela mídia e, também, do papel das produções midiáticas na formação de opinião sobre a diversidade. Os outros grupos parecem tratar dessa inserção apenas como pretexto para a abordagem de temas considerados relevantes por si só, sem tratarem especificamente do objetivo do uso das produções midiáticas no tratamento desses temas em ambiente escolar. Ao tratarem das produções midiáticas como possíveis fontes de conteúdo para o ensino das ciências, dois grupos partem somente da constatação de que elas já são fontes de informação fora do ambiente escolar (grupos 2 e 4), um apenas registra a possibilidade de inserção intencional (Grupo 1) e os outros dois tratam das produções midiáticas como uma espécie de “cardápio de argumentos” a serem utilizados pelos alunos em debates sobre os temas selecionados (grupos 3 e 5). Já em relação ao uso das mídias como ferramentas pedagógicas, embora as produções de três dos cinco grupos sugiram o uso para motivação e/ou aproximação de conteúdos escolares do cotidiano dos alunos (grupos 1, 3 e 5), essas menções não são desenvolvidas nas propostas didáticas apresentadas. Por fim, na abordagem das mídias como objeto de estudo, vimos que a dimensão criativa está praticamente ausente e, em relação à dimensão analítica, a perspectiva preponderante é a de proteção contra efeitos deletérios das produções midiáticas, e mesmo as menções a essa perspectiva são escassas nas produções concretizadas na disciplina.

Esses resultados apontam na direção da necessidade tanto de pesquisas futuras quanto de atenção, no planejamento de políticas e estratégias de formação de professores de ciências e de inserção das produções midiáticas no contexto escolar, a reflexões e práticas voltadas à consolidação de uma relação mutuamente benéfica e produtiva entre o ensino formal das ciências e aprendizagens informais concretizadas na interação com as produções midiáticas com conteúdos de Ciência e Tecnologia. Além desta, compreendemos como uma das contribuições mais relevantes da pesquisa aqui relatada a construção e aplicação de um conjunto de categorias e, considerando os resultados alcançados, constatação de seu potencial para apreensão do relacionamento de futuros professores e, também, professores já em exercício, com a mídia e de suas expectativas em relação à inserção das produções midiáticas no ambiente escolar. Assim, vislumbramos no horizonte, como possibilidades de continuidade dos esforços aqui iniciados, o

uso destas categorias em pesquisas futuras junto a outros grupos e, também, em contextos diferentes daquele onde foram produzidos os dados da presente pesquisa – como, por exemplo, fora de ambientes de educação para as mídias –, bem como a utilização dos resultados desta e de pesquisas futuras como subsídios à elaboração de políticas e projetos de educação para mídias voltados especificamente a professores de ciências em formação.

6 Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A. Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Em:_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 113-156.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 out. 2015.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Malden, MA: Polity Press, 2003, edição Kindle.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies – Literacy learning and the Design of Social Futures**. London: Taylor & Francis Group, 2005, edição Kindle.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2000.

FALK, J.; DIERKING, L. D. **Lessons without limit – how free-choice learning is transforming education**. California: Altamira Press, 2002.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, I. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 73-90, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312/pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

HAMMER, R.; KELLNER, D. From Communications and Media Studies Through Cultural Studies: An Introduction and Overview. Em: _____(Eds.). **Media/Cultural Studies. Critical Approaches**. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2009. p. ix-xli.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.spdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

KELLNER, D. Toward a Critical Media/Cultural Studies. Em: _____(Ed.). **Media/Cultural Studies. Critical Approaches**. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2009. p. 5-24.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LÓPEZ, A. B. Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciência. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 1, n. 2, p. 70-86, 2004.

MACEDO, B.; KATZKOWICZ, R. Educação científica: sim, mas qual e como? Em: UNESCO. **Cultura Científica: Um Direito de Todos**. Brasília: Unesco, 2003. p. 67-86.

MARTÍN-BARBERO, J.; BARCELOS, C. **Comunicação e mediações culturais**. Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun. 2000, p. 151-163. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010/1788>>. Acesso em: 8 out. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Media Education**. Vêndome: Presses Universitaires de France, 1984. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062522eo.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Paris Agenda or 12 recommendations for media education**. Paris: Unesco, 2007. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Media and Information Literacy – Policy and Strategy Guidelines**. Paris: Unesco, 2013a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFTM, 2013b.

PEZZO, M. R. **Ensino de Ciências e Divulgação Científica: Análise das recontextualizações entre as revistas CartaCapital e Carta na Escola**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

PEZZO, M. R.; PIERSON, A. H. C. Desvelando o espetáculo – formação para leitura crítica de mídia e ensino de ciências. **Interacções**, Lisboa, v. 10, n. 31, p. 149-170, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6375/4944>. Acesso em: 5 out. 2015.

PFEIFFER, C. Escola e divulgação científica. Em: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e Circulação do Conhecimento: Estado, Mídia e Sociedade**. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 41-58.

PUNTEL, J. União Cristã Brasileira de Comunicação Social: Uma memória que não se extingue. Em: Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial, 7., 2012, São Bernardo, SP. **Anais do VII Eclesiocom**. São Bernardo, SP: UMESP, 2012. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/anaisdaeclesiocom/Trabalhos/Uni%C3%A3o%20Crist%C3%A3%20Brasileira%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Social_joana_puntel.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

RIBEIRO, R. A.; KAWAMURA, M. R. D. Ensino de Física e formação do espírito crítico: reflexões sobre o papel da divulgação científica. Em: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, XI, 2008, Curitiba, PR. **Atas...** Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Física, 2008. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/atas/resumos/T0102-2.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

SIQUEIRA, A. B. de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 106, p. 1043-1066, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 out. 2015.

SIQUEIRA, A. B. de; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/16905>. Acesso em: 9 out. 2015.

SOARES, I. de O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>>. Acesso em: 5 out. 2015.

WELLINGTON, J. Newspaper science, school science: friends or enemies? **International Journal of Science Education**, v. 13, n. 4, p. 363-372, 1991.

ZANCHETTA Jr., J. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400021&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 out. 2015.

ZANCHETTA, Jr., J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 109, p. 1103-1122, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno – O poder educativo do pensamento crítico**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.