

# **RECONHECIMENTO, AUTORIDADE E DESCONFIANÇA NA DISPUTA SOBRE INFORMAÇÃO CIENTÍFICA: o consumo midiático da ciência por estudantes de ensino médio de escolas públicas do Rio de Janeiro<sup>1</sup>**

## **RECOGNITION, AUTHORITY AND DISTRUST IN THE DISPUTE ON SCIENTIFIC INFORMATION: the media consumption of science by high school students from public schools in Rio de Janeiro**

Thaiane Moreira de Oliveira<sup>2</sup>

Maria Elizabeth Pinto de Melo<sup>3</sup>

Lumárya Souza de Sousa<sup>4</sup>

**Resumo:** *O enfrentamento à desinformação científica tem sido uma grande preocupação mundial. Três estratégias para enfrentamento da desinformação têm sido adotadas: verificação de fatos, liberdade individual e letramento midiático nas escolas. Contudo, tais caminhos precisam ser discutidos frente à crise epistêmica da qual atravessamos, reconhecendo os processos intersubjetivos de relações de confiança estabelecidas em meio às disputas sobre a informação científica. Este artigo se propõe à realização de uma pesquisa junto a jovens de ensino médio de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, buscando entender seus hábitos de consumo midiático sobre ciência e suas formas de estabelecer confiança sobre os atores que produzem informação científica. Os achados dessa pesquisa apontam para relações de reconhecimento da autoridade científica e professoral, desde que dialógica, desconfiança sobre a mídia e busca por maior participação quando conflitos sociais derivam do não-reconhecimento.*

**Palavras-Chave:** *Informação científica. Mídia. Reconhecimento.*

**Abstract:** *Addressing scientific disinformation has been a major concern worldwide. Three strategies for tackling disinformation have been adopted: fact-checking, individual freedom and media literacy in schools. However, these paths must be discussed in the face of the epistemic crisis that we are facing, recognizing the intersubjective processes of trust relationships established in the midst of disputes over scientific information. This article proposes to carry out a research with high school young people from public schools in the state of Rio de Janeiro, seeking to understand their habits of media consumption about science and their ways of establishing trust about the actors that produce scientific information. The findings of this research point to relations of recognition of scientific and professorial authority, since it is dialogical, distrustful of the media and the search for greater participation when social conflicts stem from non-recognition.*

**Keywords:** *Scientific information. Media. Recognition.*

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Recepção, Circulação e Usos Sociais das Mídias do XXIX Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 23 a 25 de junho de 2020

<sup>2</sup> Professora do PPGCOM-UFF. E-mail: thaianeoliveira@id.uff.br

<sup>3</sup> Mestra em Comunicação pelo PPGCOM-UFF. E-mail: mariaelizabeth.melo@outlook.com

<sup>4</sup> Doutoranda em Comunicação pelo PPGCOM-UFF. E-mail: lumaryas@id.uff.br

## 1. Introdução

A desinformação e as disputas sobre a informação científica têm sido grandes preocupações mundiais, sobretudo em tópicos polêmicos para a comunidade científica, como aquecimento global e mudanças climáticas (Lubchenco, 2017; Kolmes, 2011). Para além de estudos que buscaram classificar a desinformação em tipologias (Fallis, 2015) ou a partir de sua intencionalidade (Karlova, Fisher, 2013), que pouco contribuem para quadros conceituais que nos permitam desenvolver análises mais densas sobre as disputas de informação nos ambientes digitais, três abordagens para o seu enfrentamento têm sido recorrentes na literatura científica (Müller, Souza, 2019): uma instrumental e classificatória sobre a verdade, através de ferramentas de checagem de fatos; uma devedora das teorias democráticas deliberativas, que defende que os cidadãos possuem competências para tomar decisões racionais a partir de suas próprias buscas por informação; e a esperança na educação, a partir de ações de letramento midiático e informacional.

No campo da comunicação científica, os estudos sobre verificação de fatos tendem a preservar a figura do jornalista científico como sujeito imparcial (Schäfer, 2011), e costumam refletir a crença de que os dados são inequívocos e não estão sujeitos à interpretação, sem discutir a ameaça que essas iniciativas exercem contra a democracia e contra as liberdades individuais próprias do processo de reconhecimento social (Albuquerque, 2018; Honneth, 2009).

À luz de teorias da democracia deliberativa, tal como já discutido por Lelo (2019), o segundo caminho para enfrentar a desinformação argumenta que os sujeitos possuem as competências necessárias, formadas a partir de interações discursivas e procedimentos comunicativos (Habermas, 1995), para o reconhecimento de autoridades, direitos e reivindicações individuais (Honneth, 2009; Monteiro et al, 2015). Tais abordagens são observadas em pesquisas que apontam que usuários de mídias sociais digitais não confiam plenamente em sites de checagem de fatos, ainda que reconheçam a utilidade dos serviços (Brandtzaeg, et al, 2017). Outros estudos, como realizados por Hart e Nisbet (2011), acerca do consumo de informação científica sobre mudanças climáticas, indicam que os usuários tendem a consumir e a concordar com a informação fornecida pelas ferramentas de checagem de fatos desde que seja correspondente aos seus próprios valores e sistemas de crenças.

Contudo, a crença de que os atores sociais conseguem avaliar as informações não é um consenso, sobretudo quando as mediações algorítmicas e os mecanismos de captura automatizada de dados são fundamentais no ordenamento social (Beer, 2017). Para Smith e McMenemy (2017), os jovens utilizam uma variedade de fontes de informação, desde os meios de comunicação e sites de redes sociais até os grupos de sua vivência, como família e amigos, que constituem a esfera afetiva intersubjetiva do processo de reconhecimento (Honneth, 2009). Mesmo com o crescimento de dinâmicas de leitura e de busca de informação em plataformas digitais entre os estudantes (Ribeiro, 2019), pesquisas argumentam que as reflexões dos jovens sobre as práticas midiáticas não necessariamente acompanham os domínios sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação (Ng, 2012) e a confiança pela ciência continua a ser um desafio para os cientistas e seus sistemas de comunicação com o público.

Apesar do interesse da população pela ciência no Brasil ser mais alto do que a média mundial (70% e 46%, respectivamente), um estudo realizado em 2019 pelo Índice Anual do Estado da Ciência descreve um crescimento no índice de desconfiança na ciência, na qual 39% se declaram céticos e 50% só acreditam quando veem suas crenças individuais reafirmadas. O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT) aponta que jovens brasileiros entre 15 e 24 anos de idade têm dúvidas sobre questões políticas e sociais amparadas pelo conhecimento científico<sup>5</sup>. Estes resultados refletem uma crise epistêmica (Oliveira, 2019; Albuquerque, Quinan, 2019), marcada pela passagem de um regime de verdade baseado na confiança nas instituições para um outro regime regulado pela crença individual e pela experiência pessoal (Van Zoonen, 2012). Este declínio de confiança também é discutido na ciência, corroborado pelo posicionamento dos próprios cientistas (Oreskes, Conway, 2011) e dos meios de comunicação que fornecem informações conflituosas (Furnival, Pinheiro, 2008) sobre o saber científico. Esta desconfiança sobre as instituições mina a credibilidade de suas fontes oficiais, levando o cidadão a buscar fontes alternativas de informação (Bennett, Livingston, 2018).

Diante disso, pesquisas têm apontado para a urgência de inclusão de políticas alfabetização informacional e midiática nos currículos escolares para o desenvolvimento dessas capacidades críticas sobre a mídia, sobretudo em um momento de proliferação de

---

<sup>5</sup> Folha de S. Paulo. **Em meio a campanhas de desinformação, a escola precisa defender a ciência**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/em-meio-a-campanhas-de-desinformacao-a-escola-precisa-defender-a-ciencia.shtml>>. Acesso em 08 fev. 2020.

desinformação e *fake news* (El Rayess, et al, 2018; Ireton, Posetti, 2018). Em um contexto marcado pelo consumo crescente de conteúdos produzidos em plataformas de redes sociais entre os jovens (Marwick, 2013), inclusive para produções voltadas à popularização da ciência (Gonçalves, 2012) e da educação científica informal (Marandino, 2017), a escola tem sido considerada parte fundamental de um ecossistema multimidiático, comunicativo e pedagógico (Fantin, 2008) para resolver a desinformação científica.

No entanto, assim como na mídia tradicional, tais produções de popularização e divulgação científica tendem a reproduzir a baixa representatividade de minorias sociais nessas produções (Massarani et al, 2013), podendo contribuir para o problema do não-reconhecimento (Honneth, 2009; Fraser, 2002) dos jovens, afastando-os de assuntos públicos relacionados à mídia e à ciência. O grande desafio da escola, portanto, não é apenas se adaptar ao modo de vida imerso na cultura digital, mas também definir o seu papel em relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação de forma que os alunos possam, além de acessar e participar dos espaços digitais, também analisar as dissonâncias de representação nestas produções e reconhecer criticamente os interesses reproduzidos pelos discursos hegemônicos midiáticos.

Diante dessa cobrança sobre a escola frente às novas linguagens e os desafios de circulação da informação, a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, prevê o ensino de habilidades referentes à análise crítica e reflexiva sobre as mídias tradicionais e digitais. Contudo, é importante ressaltar que a proposta de uma nova BNCC não é um campo isento de disputas políticas e econômicas. As reformas educacionais das quais derivaram a BNCC foram protagonizadas sob “uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, entre outros, e os partidos políticos que sustentaram o impeachment da presidente Dilma” (Caetano, 2018, p. 150). A inserção naturalizada de fundações privadas e instituições financeiras na elaboração das reformas educacionais teve como respaldo o discurso da mídia sobre a precarização da escola pública (Comerlato, Caetano, 2013), tal como temos visto em outros setores públicos da saúde e da educação, e das universidades federais e estaduais.

A crítica sobre tais enquadramentos midiáticos, já muito debatidos no campo acadêmico, é considerada uma das capacidades promovidas pelo letramento midiático e informacional (Livingstone, 2004). Contudo, tal estratégia “saiu pela culatra”, conforme

analisou Danah Boyd (2017), visto que essas práticas (da mídia e do campo acadêmico) potencializam ainda mais o sentimento de desconfiança generalizado da população sobre os meios de comunicação, sobretudo quando já há uma opinião formada sobre temas polêmicos que evocam um envolvimento maior dos sujeitos (Gomes, 2016). Se as instituições da democracia constitucional garantiam a autonomia individual (Honneth, 2009), diante da cultura da dúvida provocada pela crise epistêmica, convém questionar: onde os sujeitos estariam buscando fontes alternativas de informação? Seriam estas fontes alternativas voltadas para modelos de classificação de “verdades” ou as liberdades individuais dos sujeitos são valores importantes para a constituição de identidades? Ou, em vez disso, seriam as fontes oficiais de informação relacionada à ciência um espaço de conflito social e de não-reconhecimento, tal como a mídia tradicional, refletindo sobre o crescimento no índice de desconfiança sobre as instituições científicas?

Diante dessas indagações amplas, e mediante a importância do papel da escola para prover iniciativas de educação científica formal, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: O que os jovens têm consumido em termos de produtos midiáticos para complementar os estudos? Como e em que plataformas eles buscam informações para suas pesquisas escolares? Quais são seus critérios de estabelecimento de confiança sobre essas produções? Eles se sentem reconhecidos por essas produções voltadas para a educação científica? Para responder a esses questionamentos é preciso lançar mão de metodologias que permitam entender o consumo midiático de uma forma mais ampla (Toaldo, Jacks, 2013), analisando os usos e práticas de busca informacional, a circulação de sentidos e o reconhecimento de autoridade por eles conferido. A comunicação deve ser investigada, nesse sentido, utilizando metodologias que a compreendam como espaço do reconhecimento social, como os estudos de recepção (Grohmann, 2013). Para tanto, esta pesquisa volta-se para jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar as práticas de consumo midiáticos relacionadas à ciência, a fim de refletir sobre as relações de confiança e reconhecimento derivadas da interação com essas produções.

## **2. Estudos de recepção e consumo midiático em escolas no Brasil**

Um dos primeiros estudos de recepção na escola envolvendo mídia foi apresentado por Schaefer (1995) através do qual a autora analisou como os alunos interpretavam os conteúdos provenientes das produções midiáticas das campanhas de prevenção à Aids. A partir de uma

perspectiva crítica sobre a educação midiática, Schaefer defende que é necessário que a escola desenvolva estratégias para romper com as formas de “opressão discursiva da mídia”, a fim de proporcionar práticas para a construção de novas narrativas, “conferindo aos estudantes o seu papel de produtores críticos” (Schaefer, 1995, p. 159).

Ainda na década de 1990, Baccega (1998) já apontava para a urgência de uma reconfiguração sobre o papel da escola frente a um processo que posteriormente foi chamado de midiaticização da sociedade (Hjarvard, 2008). Para Baccega, não bastava o exercício crítico sobre a mídia evidenciando os valores hegemônicos de suas instituições. Era preciso desvelar a construção de sentidos sociais que se dá no encontro de produtos midiáticos e receptores, estimulando a capacidade de análise e reflexão que resultam de comparações nas quais as propostas culturais dos receptores e as propostas dos programas midiáticos divergem.

A partir dessa perspectiva, que não se limita apenas “em educação para os meios ou em leitura crítica dos meios” (Baccega, 1998, p. 11), outros pesquisadores brasileiros vêm trabalhando na interface entre comunicação e educação, como Citelli, através de debates acerca da educomunicação desde a década de 1990 (Citelli, 1994; 2010, entre outros). Em uma pesquisa realizada sobre a trajetória para consolidar o campo da educomunicação, Citelli (2014) aponta que se trata de um âmbito reflexivo que permite que os jovens tenham “acesso menos ingênuo ao mundo da comunicação” a partir da compreensão da linguagem, público, instituição e representação.

Outros estudos foram realizados com jovens no Brasil, trazendo televisão (Travancas, 2007; Fischer, 2007), publicidade (c.f. Jacks, et al, 2010), rádio (Raddatz, 2010), novos meios viabilizados pela internet (Figaro, 2010), livros e as outras mídias por eles derivadas (Ribeiro, 2019), além de usos simultâneos de conteúdos audiovisuais em múltiplas plataformas (Ribeiro, Silva, Belin, 2015), entre outros. Contudo, a educação científica, seja ela formal, não-formal ou informal<sup>6</sup>, não é tema recorrente deste tipo de abordagem na área de Comunicação.

Um dos trabalhos de destaque envolvendo estudos de recepção sobre o entendimento público da ciência foi realizado por Gabriela Reznik et al (2017), no qual os autores buscam

---

<sup>6</sup> Para Marandino et al (2010), a educação científica formal é realizada nas instituições de ensino. A educação científica não-formal é promovida em ambientes voltados para esse fim, como museus, jardins botânicos etc. Já a educação científica informal trata-se de todas as interações relacionadas à ciência, inclusive ambientes cotidianos, trabalho, produções de divulgação científica. Posteriormente, Marandino (2017) revê estas classificações e as implicações das mesmas como espaços de forças, sobretudo em um momento de restrição orçamentária e de disputas entre projetos sociais e educacionais críticos e conservadores, propondo pensar essas classificações como continuidades.

identificar como jovens mulheres percebem a ciência e o cientista a partir dos programas *Jornal Nacional* e *Fantástico*, da Rede Globo. Apesar de diferentes vertentes que englobam os estudos sobre os meios de comunicação e as audiências (Jacks, Escosteguy, 2005), trabalhos derivados dos estudos de recepção sobre a divulgação e educação científicas partem de uma compreensão na qual busca-se investigar as percepções e interpretações dos sujeitos sobre objetos midiáticos, com aproximações aos pressupostos lasswellianos de uma análise funcional. Com isso, ignoram os circuitos de cultura envolvidos no próprio jornalismo científico e suas reconfigurações no processo de circulação da informação científica em ambientes digitais. Em prol de uma preservação corporativista da autoridade do jornalista científico e do divulgador da ciência legitimado, tais abordagens tangenciam conflitos sociais dos participantes das pesquisas, suas experiências na relação intersubjetiva com as mídias na vida cotidiana e as disputas institucionais no processo de produção e circulação da informação.

Como afirma Ronsini (2014, p.01), é preciso “sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção”, abarcando todo o processo produtivo da comunicação e da circulação de sentido derivado das práticas cotidianas dos sujeitos com os meios junto às transformações emergentes do tecido social geradas por lógicas comerciais e econômicas. Tal desafio teórico e metodológico tem sido discutido por alguns autores, como Roseli Figaro (2019), frente aos desafios colocados para os estudos de recepção na era de *Big Data*.

As disputas de circulação de sentidos sobre a informação científica precisam, portanto, ser entendidas dentro de um fluxo de experiências digitais que podem implicar em direitos de liberdade e construções de reconhecimento, como bases sociais da vida democrática (Honneth, 2014), a partir de perspectivas que permitam englobar os processos produtivos, as lógicas do capital, a circulação da comunicação e dos sentidos e os conflitos sociais nas relações intersubjetivas com as mídias.

### 3. Metodologia

Buscando identificar os discursos e entender como os estudantes de ensino médio buscam informações relacionadas à ciência, foram realizados grupos focais, uma vez que esse método possibilita observar as interações e negociações que ajudam a entender os processos através dos quais o sentido é socialmente construído através da fala (Lunt, Livingstone, 1996; Morgan, 1997). Entendendo que os perfis de escolas públicas no país são muito distintos, optou-se pela escolha de duas escolas com maior número de bolsistas de Iniciação Científica

de Ensino Médio (PIBIC-EM) da universidade dos autores deste artigo. As escolas escolhidas foram Colégio São Cristóvão, no município de Queimados, que possui 15 bolsas de PIBIC-EM, e Colégio Estadual Walter Orlandini, no município de São Gonçalo, com sete bolsas. Participaram sete bolsistas de um total de 15 alunos.

Foi definido que o local da atividade seria escolhido a partir das demandas do próprio grupo. O professor Marcos Veríssimo, do colégio Walter Orlandini, que possui uma trajetória científica sobre administração de conflitos em ambiente escolar (2019), sugeriu aplicar a atividade fora da escola, visto se tratar de uma oportunidade para que os estudantes, que estão se preparando para o vestibular, conhecessem a Universidade. O mesmo não pôde ser feito com os alunos do Colégio São Cristóvão, devido à distância entre Queimados e a universidade, sendo este realizado na própria escola, na sala dos professores, o que provocou conflitos e distrações com a entrada dos profissionais no local.

Seguindo uma vertente de trabalho realizada por outros autores (Marques, Rocha, 2006; Gomes, 2005), na qual entende-se que a recepção é socialmente construída e, portanto, motiva lutas por reconhecimento social a partir do universo simbólico difundido pelos produtos midiáticos, sobretudo quando estes veiculam representações de grupos sociais marginalizados, esta pesquisa apresenta os resultados sobre dois eixos, realizados a partir de um roteiro semiestruturado:

- 1) No primeiro eixo, foi investigado práticas de consumo e de busca de informações relacionadas a todas as áreas do conhecimento científico. Nesse primeiro momento foram feitas perguntas sobre suas rotinas de pesquisa e que tipos de formatos preferem;
- 2) Na segunda parte das entrevistas foram instigadas discussões sobre o que eles consideram informação de qualidade, o processo de escolha desses materiais e as relações de confiança/desconfiança com as produções que costumam consultar.

Antes das entrevistas, foi solicitado o preenchimento de um questionário para a identificação do perfil demográfico. Os estudantes tinham entre 15 e 19 anos, sendo 11 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Seis se declararam negros, seis pardos e três brancos. A classe econômica informada variava entre classe média baixa e classe média. Apenas uma pessoa se declarou baixa renda.

#### **4. Usos sociais e as práticas de busca por informação relacionados à ciência**

Predominantemente, os alunos utilizam dois principais canais de informação: sites em geral, com preferência para aqueles que possuem um caráter educativo, como o Brasil Escola, Infoescola e o YouTube, através de vídeo-aulas. Os canais do YouTube mencionados foram: Descomplica, Débora Aladim, Biologia Total, Professor Noslen, Você Sabia?, 10 curiosidades, Felipe Castanhari. O livro didático também apareceu como tema, mas com percepções diferentes em cada grupo. Em São Gonçalo havia um consenso sobre a ineficiência do livro didático, inclusive reforçado pelos próprios professores em sala de aula que, segundo os estudantes, solicitam consultas a outros materiais. Já em Queimados os alunos atribuíram grande confiança ao material:

**Maria:** *Eu gosto de ler muito. Tenho vários livros, em casa, na escola. Se eu não achar, aí eu busco na internet.*

**Ada:** *Ah, eu pesquiso tanto na internet e vocês falando de livro. Estou até me sentindo burra.*

**Bia:** *Eu pesquiso mais na internet também, porque é mais prático. A pesquisa no livro é mais demorada.*

**Maria:** *Mas o livro é melhor pra interpretar. Na internet qualquer um pode escrever da forma que ela pensa. O livro é pra gente entender mesmo.*

**Bia:** *Mas aí é só olhar a fonte.*

**Ian:** *Eu só leio livro quando acho na internet, em pdf.*

**Lua:** *Ah é, em pdf eu leio. Eu estou sempre lendo, mesmo que eu não esteja com o livro físico na mão.*

**Carla:** *Eu tenho o costume de ler também, que nem ela. Mas tem que ser na escola, porque não tenho condições de comprar muito. Em casa não há...A única pessoa que já me deu livro didático é o meu avô, que é o único da minha família que já fez faculdade, entendeu?*

**(Queimados)**

Ter acesso a livros físicos é visto como um privilégio social, pois a escola não possui uma grande biblioteca e a ida às bibliotecas públicas demandam investimento e acompanhamento dos responsáveis. Portanto, como possuem internet em suas casas, a consulta nos ambientes digitais para fins de estudo se torna mais fácil.

Entre os formatos preferidos de vídeo-aula, eles afirmaram que depende da matéria e do conteúdo do vídeo e que dão preferência por vídeos dinâmicos e objetivos, “*que não fique arrastando o assunto, sabe?*” (Bia, Queimados). Enquanto nas produções das ciências exatas e biológicas há uma preferência por vídeos mais curtos, em temas relacionados às ciências humanas, como história, geografia e sociologia, eles preferem produções mais longas que possam tratar assuntos complexos a partir de uma reflexão mais profunda, preferencialmente quando abordam mais de um ponto de vista.

**Marco:** *Eu prefiro que seja mais uma conversa e não uma sala de aula*

**Ana:** *Eu sou assim com matéria de História, porque acho História mais fácil de entender. Filosofia e Sociologia eu também prefiro mais descontraído. Agora Matemática, Biologia, eu prefiro no quadro*

**Mel:** *Gosto de uma conversa, de uma quebra de clima. Mas eu também gosto quando passam bastante conteúdo. Quando explicam dando detalhes*

**Caio:** *É, eu percebi que eu absorvo melhor os assuntos de exatas quando o professor coloca no quadro*

**Mel:** *É, botando tim-tim por tim-tim, como se a gente fosse, sei lá, acéfalos, tá ligado?*

*(São Gonçalo)*

A duração, a estética, o título, o número de visualizações e a recomendação algorítmica do YouTube são elementos que eles levam em consideração no processo de escolha. Há uma compreensão sobre a influência das próprias plataformas sobre o consumo informacional.

**Dora:** *Pra passar o tempo, às vezes eu leio as notícias de jornal no Facebook. Aí quando você vai ver já está ficando bem ruim, com depressão, porque né, só aparece coisa trágica.*

**Eli:** *Por isso que eu prefiro pesquisar antes de ler a notícia, porque tem jornal que mais manipula do que informa. Principalmente aqueles que aparecem primeiro na busca.*

**Marco:** *Não sei se vocês sacaram, mas na internet tem tipo uma mente criada sobre o seu perfil. Por exemplo, você pesquisa sobre Uber, vai aparecer, mais coisas sobre Uber. Você pesquisa sobre política, vai aparecer mais questões sobre política. E aí é que é o mal.*

**Mel:** *Exato! Fica preso na bolha. Por isso que é importante assistir e ler a opinião contrária, não só pra saber o que estão pensando e rever seus conceitos, mas pra não ficar só com uma visão. A gente precisa garimpar muito pra achar coisa de qualidade e formar nossa opinião!*

**Ema:** *É a gente precisa pesquisar muito! E pra isso tem que ter tempo.*

**Marco:** *Sim, tem olhar para todos os lados senão você fica vulnerável pra notícias falsas. Aí eu desativo.*

**Moderadora:** *Como?*

**Mel e Marcos:** *Limpa o histórico.*

**Marcos:** *Limpa o cache, desinstala o navegador...e começa suas buscas de novo.*

*(Grupo São Gonçalo)*

Indo de encontro a estudos que apontam que os jovens não estão aptos a entender os domínios sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação (Ng,2012), os estudantes demonstram não apenas possuírem o entendimento sobre as lógicas que perpassam as plataformas digitais como criam estratégias para subvertê-las quando as mediações algorítmicas invadem os seus próprios processos de escolha sobre o consumo informacional.

## 5. Confiança, autoridade e reconhecimento

Foi possível identificar três categorias analíticas, a partir dos discursos dos alunos sobre as relações intersubjetivas dos sujeitos sobre o consumo midiático relacionado à ciência: 1) relações de reconhecimento da autoridade científica e professoral; 2) desconfiança e crítica midiática; e 3) busca por maior participação quando conflitos sociais derivam do não-reconhecimento.

### 5.1. Relações de reconhecimento da autoridade científica e professoral

Além da estrutura linguística e gramatical (no caso de textos em sites), a utilização de fontes e a autoridade dos produtores de conteúdo para a definição do que é qualidade informacional. Há um reforço sobre o valor de autoridade científica e professoral nas falas dos jovens, apontando a relevância de referências bibliográficas e a carreira acadêmico-docente do sujeito que produz e seleciona o material didático.

**Lua:** *Eu costumo abrir vários sites e ir comparando pra ver se está falando a mesma coisa. Pra saber que um site diz a verdade, primeiro a gente tem que ir comparando em vários outros sites.*

**Júlia:** *Olha, não estou falando que a gente faça isso, mas o ideal é pegar o texto e perguntar a algum professor ou profissional da área. Exemplo, tô com uma pulga atrás da orelha, não sei se é verdade. Aí vou lá e pergunto.*

**Bia:** *Eu pergunto também.*

**Moderador:** *Mas você disse que esse era o ideal. O que vocês fazem de verdade, na prática?*

**Júlia:** *Deixo pra lá! Vou na confiança mesmo.*

**Carla:** *É tipo, eu tô depositando minha confiança em você e vai nessa!*

**Ian:** *Vai na fé!*

**Maria:** *É por isso que não confio na internet. Qualquer um pode ir lá e editar. Tipo, Wikipedia. Qualquer um pode falar o que quiser em um vídeo. Não tem como confirmar se você é um professor. Por isso que confio mais em livro, porque é uma coisa mais séria. É algum professor ou alguém da área que escreveu*

**Júlia:** *É claro que livro é mais confiável. Mas a gente tá falando da nossa realidade. Eu acho que não tem nada a ver, tipo, você achar que está sendo enganado. Eu leio livros, mas eu não tenho muitos livros em casa, não tenho dinheiro e pessoas pra me emprestar. A gente sabe que não é tão confiável, por isso a gente sofre tanto comparando um e outro, vai pra baixo, vai pra cima, pede ajuda pro professor, porque muitas vezes essa é a nossa realidade. A gente não tem, entende (Queimados)*

A partir desse diálogo, em que a questão econômica aparece muitas vezes demarcada durante a realização dos grupos focais (sobretudo em Queimados cujo Índice de Desenvolvimento Humano é menor do que em São Gonçalo<sup>7</sup>), retoma-se a importância de discutir questões sobre as práticas cotidianas entremeadas por relações de classe social e econômica, processo do qual Ronsini (2014) chama de “sujar as mãos” nos estudos de recepção. Inúmeros são os desafios para abordar questões de classe nos estudos de recepção, ainda mais quando se trata de jovens estudantes, cujas variáveis como renda, nível de escolaridade e acesso regular a bens simbólicos e culturais são dependentes da relação familiar e o conhecimento de sua própria localização dentro das relações sociais do sistema produtivo

---

<sup>7</sup> Queimados localiza-se na região metropolitana no Rio de Janeiro. Possui uma população de 150 mil habitantes, ocupando a 73ª posição do estado do Rio de Janeiro pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade, entre outros fatores, conforme dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU). Já São Gonçalo, ocupa a 14ª no IDH do estado do Rio de Janeiro, com população com cerca de 1 milhão de habitantes (IBGE, 2018).

nem sempre é percebido<sup>8</sup>. Assim, quando lidamos com o público jovem, precisamos nos atentar para os discursos que perpassam o reconhecimento social, a fim de compreender como os sentidos e significados são construídos (Grohmann, Figaro, 2014). E nessa construção intersubjetiva de reconhecimento é possível observar as relações aluno-professor que se estabelecem tanto sobre confiança quanto em torno dos conflitos sociais entremeados pelas relações de poder.

As relações de reconhecimento do valor de autoridade e confiança são estabelecidas a partir do respeito mútuo nas interações dialógicas. A valoração de autoridade científica e professoral apontada nas vídeo-aulas também é reconhecida nas relações sociais cotidianas, como a menção sobre a influência do professor Marcos Veríssimo para o futuro profissional deles, ou sobre o professor, que alimenta um blog e disponibiliza textos online para consultas frequentes dos alunos. Por isso, os estudantes atribuem um grau de confiança maior nesses materiais. Nos grupos focais, esta autoridade professoral é contestada pelos alunos ao mencionarem o posicionamento político-ideológico de alguns professores e questionarem que há professores que não são abertos ao debate com alunos.

***Lua:** Isso com amigos, família, é ruim quando uma pessoa é centrada em só um ponto de vista. Tipo assim, ao invés de mostrar só um lado da moeda é melhor que o professor estimule a gente a ler, a pensar.*

***Ada:** É muito ruim quando eles não aceitam a nossa opinião e acha que só a deles que é a certa.*

***Maria:** Eu tenho noção que eu sei qual é o meu lugar. Aqui eu sou uma aluna e ele é o professor, então não posso desrespeitar. Não posso levantar, não posso criticar, não vou aumentar minha voz. Mas dá vontade. Não dá pra ele falar o que acha que é certo sem falar o porquê. “Eu sou professor e então acabou”.*

***(Queimados)***

Esta é uma disputa travada nas relações intersubjetivas a partir de institucionalizações hierárquicas relativas ao ambiente escolar em que a autoridade professoral, baseada na imposição de arbitrários culturais (Bourdieu, Passeron, 2011), ganha outros contornos e espaços de negociações ao se estabelecer um reconhecimento através de carisma e diálogo, percebida através da performance baseada na intimidade e proximidade (Maia, 2019). É nesse tipo de ação comunicativa (Habermas, 1995), baseada na livre troca de argumentos voltados para o entendimento, que se atualizam os sentidos no qual a realidade pode ser reconstruída de forma não opressora quando se abre espaço para debate e para diferentes pontos de vista.

## 5.2. Desconfiança e crítica midiática

Essa busca por diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, mesmo que a partir de posicionamentos político-ideológicos opostos, é entendida como um consenso sobre estar bem informado. Os estudantes costumam olhar os comentários nas plataformas digitais e sites, “*porque ali a gente acha comentários de outros professores, e até de outros alunos também*” (Ema - São Gonçalo). Contudo, a importância sobre diferentes opiniões não emerge apenas em assuntos relacionados à educação ou ciência, mas também em relação à mídia. A multiplicidade de visões, opiniões e perspectivas são entendidas como imparcialidade, que assim como na atividade professoral, atribuem essa característica à qualidade da produção de informação e, por isso, estabelecendo uma relação de confiança.

Como forma dos estudantes preservarem as suas liberdades individuais, as instituições midiáticas, sobretudo as tradicionais citadas pelos alunos como Globo, Estadão e Record, são colocadas em descrédito, sobretudo em função de suas próprias buscas alternativas de informação.

**Ema:** *E é sempre bom ver vídeos de outros canais que se opõem aos temas do nosso interesse e que não são aprofundados pelos jornais, tipo feminismo, movimento negro...Tipo, nos jornais é sempre uma notícia que não tem nada a ver com esses movimentos, meio sensacionalista, sabe?*

**Dora:** *Nem tem como levar o jornalismo a sério. Tipo, generalizam tudo.*

**Ema:** *É, é sempre bom ver o que as pessoas que se opõem estão falando sobre isso pra gente tentar entender...*

**Dora:** *O que se passa na cabeça deles.*

**Moderador:** *Então vocês costumam ver o outro lado da história. Então vocês já devem ter se deparado com uma série de materiais...*

**Ema:** *Bem absurdos...*

**Dora:** *Cara, eu... Não, teve um dia que eu fiquei assim... eu passei mal o dia todo, porque, sei lá, eu acordei umas 10 horas, antes das 18h eu já tinha lido todo tipo de absurdo, sabe? E tipo assim, é umas coisas totalmente sem noção.*

**Eli:** *Foi o que aconteceu comigo com notícias, de política, educação, relacionado a governo... Ai teve uma hora que...Teve uma hora que eu falei: “não, eu tenho que parar de ver isso porque já tá me fazendo mal. Já tô ficando triste. Já tô ficando depressivo por causa desse tipo de notícia”.*

**Ema:** *Exatamente.*

**Marco:** *Duas semanas atrás eu tava assim.*

**Marcos:** *Tipo, e uma coisa que me deixa muito mal é a privatização da universidade. Porra, agora que eu vou entrar na faculdade?*

*(São Gonçalo)*

Apesar das agências de checagem de fatos serem compreendidas como ferramentas úteis, elas são vistas como uma ameaça a seus direitos e liberdades individuais, pois estão sujeitas à interpretação a partir de determinados interesses.

**Marco:** *Esses sites que dizem que a informação é falsa ou verdadeira é cheio de interesses. A gente saca.*

**Eli:** *Sim, a gente sabe que são tendenciosos, que são imparciais. Eles só falam o que eles querem. Eu prefiro escolher o que é verdade por mim mesmo.*

**Mel:** *É, isso mesmo. Por isso que a gente pesquisa tanto, pra poder decidir o que é verdade, não alguém dizendo o que é verdade pra gente. Tem que pesquisar muito.*

**(São Gonçalo)**

Contudo, como são muitas as fontes possíveis no ecossistema informacional dos ambientes digitais, o reconhecimento de autoridade também se estabelece a partir de relações pessoais com vínculo afetivo (Honneth, 2009), tais como com família e amigos e nas experiências individuais.

**Ian:** *Por exemplo, alguém passou no concurso vendo a entrevista ou o vídeo-aula. Vai indicar pra gente. Aí você pega a confiança.*

**Maria:** *Eu confio muito no Descomplica, porque meu irmão passou pra faculdade só vendo vídeo-aula. Não fez cursinho e nem nada. A única coisa que ele fazia era parar 1 hora por dia para ver aula ao vivo e passou na faculdade assim.*

**Ian:** *Indicação você vê o resultado*

**Júlia:** *Geralmente a gente costuma ver no próprio canal ou nos comerciais. Tal curso aprovou tantas pessoas, é visto por tantas pessoas. Mas quando a gente tem alguém, tipo o irmão dela, tá ali perto dela, então realmente ela viu. Se eu tiver um amigo que realmente que eu vi que ele passou, pô tenho que ver isso aí também*

**(Queimados)**

O sentimento de descrença sobre as instituições que tradicionalmente eram vistas como produtoras de conhecimento, torna-se recorrente diante de uma percepção sobre as práticas midiáticas e do rompimento com modelos anglo-americanos de produção de verdade e informação sobre fatos. Além disso, trata-se também de uma percepção sobre o contexto de mudanças globais referentes a novas formas de produzir e legitimar conhecimentos devido às demandas das sociedades.

### 5.3. Participação e não-reconhecimento

Mediante os processos dialógicos em que os sujeitos configuram identidades na luta por reconhecimento (Honneth, 2003), a questão da representatividade se torna um elemento central para as discussões. Apesar dos alunos afirmarem que a representatividade é importante para eles, os materiais que consomem, sobretudo as vídeo-aulas, causam pouquíssima identificação entre eles e os autores dessas produções. E quando o discurso do enunciatário força este tipo de aproximação, os estudantes afirmam que conseguem perceber, pois acompanham os atores em outros espaços digitais, como Instagram e Twitter.

Diante de conflitos sociais causados pelo não-reconhecimento, espaços de participação surgem através da ação dos alunos como forma de luta por reconhecimento. Eles relatam algumas dessas ações como produção e compartilhamento de vídeos para resolução de um problema matemático aplicado na escola e que não foi devidamente explicado ou buscas de assuntos não abordados na escola, como conteúdos afro-brasileiros ou relacionados à questão de gênero ou movimentos sociais que não são debatidos na escola.

**Em:** *É aquela coisa, não tem como se identificar. São sempre os mesmos caras homens e brancos. Eles acham que têm o conhecimento sobre tudo. Eles sempre vão saber mais sobre racismo do que o negro. Sempre vão saber mais do machismo do que a mulher. Os heteros sabem mais de homofobia do que homossexual...*

**Maria:** *Isso também atrapalha na hora de espalhar a informação porque essas pessoas chegam primeiro. E mais gente lê porque vai lá o cara branco escrever sobre movimento negro e mais pessoas vão ler a dele do que de um cara negro que falou bem antes sobre isso e falou sobre a vivência dele. Não tem a alavanca de colocar isso pra várias pessoas negras*

**Moderador:** *Que alavanca?*

**Maria:** *Já ter o nome. E já ter seguidores o suficiente, sabe?*

**Em:** *E é assim, por exemplo, existem vários negros falando sobre o assunto. Falando de maneiras extremamente didáticas, de vários jeitos, com paciência e tudo mais e aí chega um branco e aí dizem “cara, que gênio! Eu me identifiquei total”, sabe? No caso a opinião do opressor sempre conta dez vezes mais do que a do oprimido*

**Maria:** *Sempre prevalece*

**Em:** *Ah, sim, eu sigo uma professora de História, ela é negra, pobre, ela usa óculos (risada do grupo), aí ela não sabe muito bem mexer com tecnologia, mas ela explica bem. Tipo assim, ela dá um resumo... nossa, todo vídeo que ela coloca eu tô assim “isso aí, lindíssima, entende tudo”*

**Maria:** *É, eu acho que tem isso também... não é tão diferente uma pessoa branca passar um conteúdo e uma pessoa negra, mas eu prefiro assistir de uma pessoa negra, de uma pessoa que me represente pra eu poder acompanhar essa pessoa, sabe? E é o que ela falou, toda vez que ela posta a gente vai lá e compartilha e divulga pra essa pessoa poder crescer*

**Dora:** *Aí tem pessoas com milhões de seguidores e outras com só alguns, mas aí pô, essa pessoa também explica super bem.*

**Mel:** *Tipo, eu fiz isso. Essa pessoa que eu sigo tinha 72 seguidores. Aí eu tirei um final de semana pra tipo, “não, gente, segue ela, muito bom, muito bom!”. Botei no Facebook, botei no Whatsapp. Aí ela chegou a 103. Eu fiquei tipo: “Caraca, que orgulho de mim”*

**(São Gonçalo)**

Os estudantes entendem a representatividade como uma forma de conceder identidade ao indivíduo, produto de uma experiência de reconhecimento intersubjetivo construída a partir de interações sociais, entre elas as mídias. Porém, apesar do conhecimento sobre as mediações algorítmicas no uso das plataformas de mídias sociais, estão limitados à participação dentro de lógicas de visibilidade próprias das plataformas digitais, seja por jogar o jogo a partir dessas regras apreendidas ou por não conseguirem pensar em outra opção para a superação desses modelos instaurados em uma sociedade datificada. Por mais que os sujeitos possam ser considerados letrados midiaticamente em termos de desenvolvimento de capacidades críticas

e analíticas sobre a mídia, suas formas de ações pelas lutas por reconhecimento, no entanto, são presas às lógicas de mediações algorítmicas dos espaços digitais. Essa participação mediada pelas lógicas de datificação inseridas nas lutas por reconhecimento vem ao encontro do que Couldry et al (2010) têm discutido, na qual afirma que nem toda experiência mediada determina a participação democrática, devido à dependência das camadas de infra-estrutura social presentes nestas plataformas de mídias sociais.

## 6. Considerações finais

Apesar de muitos esforços insuficientes para a conceituação de desinformação, as disputas sobre a informação científica têm emergido na pauta midiática recente a partir de temas como mudança climática, aquecimento global e negacionismos históricos, recorrentes em uma agenda anticientífica do governo combinada à redução de financiamento de pesquisa e ameaça à educação pública no Brasil (Marques, 2019). Essa agenda anticiência ecoa na sociedade, sobretudo em um momento de atravessamento da crise epistêmica na qual os sujeitos perdem a confiança nas instituições tradicionalmente concebidas como produtoras de verdade. No entanto, os resultados, ainda que limitados devido a um conjunto pequeno de participantes e de escolas, apontam que o declínio da confiança recai sobre as instituições midiáticas, mas a autoridade científica ainda é preservada, desde que se estabeleça relações dialógicas que permitam o reconhecimento dos alunos enquanto parte do processo de produção de conhecimento, pois a opinião e a liberdade individual são valores muito estimados pelos jovens.

Contudo, foi possível observar que por mais que o reconhecimento seja entendido como parte necessária do desenvolvimento moral da sociedade e o caminho para transformações sociais (Honneth, 2009), sem políticas de redistribuição econômica e reestruturação política, as discussões sobre representatividade identitárias estarão limitadas às disputas sobre a informação intermediadas pelas lógicas algorítmicas próprias dos espaços digitais. Conforme Nancy Fraser (2000, p. 113) aponta, “o que requer reconhecimento não é a identidade específica do grupo, mas o *status* de seus membros individuais como parceiros por completo na interação social”. É neste sentido que cabe a nós, cientistas e professores, cuja autoridade ainda é reconhecida pelos jovens em meio à crise epistêmica e à cultura da dúvida generalizada, a propor soluções que impliquem em superar a subordinação social a qual alguns grupos sociais

são impostos através de lógicas hierárquicas, em políticas e ações voltadas para novos modelos de redistribuição para a sociedade e no fazer científico.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Afonso; QUINAN, Rodrigo. Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal “Professor Terra Plana”. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n.03, 2019, p.83-104.
- ALBUQUERQUE, Afonso. **O Combate às Fake News nas Eleições de 2018: Rumo à Pós-BACCEGA**, Maria Aparecida. Recepção: nova perspectiva nos estudos de comunicação. **Comunicação & Educação**, n. 12, p. 7-16, 1998.
- BEER, D. The Social Power of Algorithms. **Information, Communication & Society**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017.
- BENNET, Lance; LIVINGSTON, Steven. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. **European Journal of Communication**, v. 33, n. 2, 2018, p. 122–139.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOYD, Danah. **You Think You Want Media Literacy... Do You?**. Medium, 2017. Disponível em: <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>.
- BRANDTZAEG, Petter Bae; FOLSTAD, Asbjørn. Trust and distrust in online fact-checking services. **Communications of the Acm**, n.9, v.60, 2017, p.65-71.
- CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados - ofensiva empresarial?. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, v, 24, n.01, 2018.
- CITELLI, Adilson. A Circulação dos Textos na Escola: Mediações dos Veículos de Massa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 01, n.01, 1994.
- \_\_\_\_\_. Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da educomunicação. **Comunicacao e Educacao**, v. 19, p. 15-29, 2014.
- \_\_\_\_\_. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, v. 15, n .02, 2010, p.13-27.
- COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, V (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. PERONI. Brasília: Liber Livro, 2013.
- COULDRY, Nick, Sonia Livingstone, and Tim Markham. **Media consumption and public engagement: Beyond the presumption of attention**. Springer, 2016.
- EL RAYESS, M.; CHEBL, C.; MHANNA, J.; HAGE, R. Fake news judgement: The case of undergraduate students at Notre Dame University-Louaize, Lebanon. **Emerald Insight**, v.47, n.4, 2018.
- FALLIS, Don. What is disinformation?. **Library Trends**, v. 63, n. 3, p. 401-426, 2015.
- FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, 2008.
- FIGARO, Roseli. Estudos de recepção para entender os usos da mídia na escola. **Comunicação & Educação**, n.17, 2010.

- FIGARO, Roseli. Potencial explicativo dos estudos de recepção no contexto do Big Data. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 223-237, Dec. 2019
- FISHER, Rosa. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, 2007.
- FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, 2002.
- FURNIVAL, Ariadne; PINHEIRO, Sônia Maria. **A percepção pública da informação sobre os potenciais riscos dos transgênicos na cadeia alimentar**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v.15, n. 2, 2008.
- GOMES, Itânia. Os estudos de recepção. **Gomes, I.(2005). Efeito e recepção, Rio de Janeiro: E-papers**, 2005.
- GOMES, Wilson. Por que a mídia é tão parcial e adversária da minha posição? A hipótese da "hostile media perception". **Compolítica**, v. 6, n. 1, 2016.
- GONÇALVES, Márcio. Contribuições das mídias sociais digitais na divulgação científica. In: PINHEIRO, Lena; PRÍNCIPE, Eloísa (Orgs.). **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco séculos**. Brasília: Ibict, 2012.
- GROHMANN, Rafael; FIGARO, Roseli. O conceito de classe social em estudos de recepção brasileiros. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 13, n. 25, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Revista Lua Nova**, n.º 36, 1995.
- HART, P.; NISBET, E. Boomerang effects in science communication: Political partisanship, social identity, and public support for climate mitigation. **Journal of Communication**, 2011.
- HJARVARD, Stig. The mediatization of society. **Nordicom review**, v. 29, n. 2, p. 102-131, 2008.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- IRETON, Cheryl; POSETT, Julie. **Journalism, fake news & desinformation. Handbook for journalism education and training**. França: Unesco, 2018.
- JACKS, Nilda; PIEDRAS, Elisa; KNEWITZ, Anna; MALDANER, Nilse. A publicidade "vista" entre 2000 e 2005: pesquisas com foco na recepção. **Revista Eco-Pós**, v. 13, n. 1, 2010.
- JACKS, Nilda Aparecida; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. Hacker, 2005.
- KARLOVA, Natasha; FISHER, Karen. A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behavior. In: **Information Research**, v.18, n.1. paper 573, 2013.
- KOLMES, Steven A. Climate change: a disinformation campaign. **Environment: Science and Policy for Sustainable Development**, v. 53, n. 4, 2011.
- LELO, Thales Vilela. Recepção de fake news e fact-checking em contexto de polarização política. In: **Anais do XXVIII Encontro Anual da Compós**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- LIVINGSTONE, Sônia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.
- LUBCHENCO, Jane. Environmental science in a post- truth world. **Frontiers in Ecology and the Environment**, v. 15, n. 1, 2017.
- LUNT, Peter; LIVINGSTONE, Sonia. Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. **Journal of Communication**, v.46, n.2, 1996.

- MAIA, Bóris. O que torna o professor um 'bom professor'? Carisma e autoridade na escola pública. **Antropolítica**, v. 43, p. 1-293, 2019.
- MAIA, Rousiley C. M. et al. A teoria crítica nos estudos da Comunicação: uma agenda empírica para o programa de Jürgen Habermas e Axel Honneth. In: FRANÇA, V; ALDE, A; RAMOS, M.C.(Org.). **Teorias da Comunicação no Brasil?** Reflexões contemporâneas. 1ed. Salvador: EDFUBA, 2014.
- MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência e Educação**, v.23, n.4.
- MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; ROCHA, Simone Maria. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 8, n. 1, 2006.
- MARQUES, Luiz. A ciência versus Bolsonaro. In: **Jornal da Unicamp**, edição web. Publicado em 23 de abr. de 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-marques/ciencia-versus-bolsonaro>.
- MARWICK, Alice E. Online identity. **A companion to new media dynamics**. Blackwell Companions to Cultural Studies, 2013.
- MASSARANI, Luisa; BAUER, Martin; AMORIM, Luis. Um raio X dos jornalistas de ciência: há uma nova “onda” no jornalismo científico no Brasil?. **Ciência & Sociedade**, v. 35, n. 1, 2013.
- MONTEIRO, Lorena; MOURA, Joana; LACERDA, Alan. Teorias da democracia e a práxis política e social brasileira: limites e possibilidades. **Sociologias**, v.17, n. 38, 2015.
- MORGAN, David. **The focus group guidebook**. London: Sage Publication, 1997.
- MÜLLER, Felipe; SOUZA, Márcio Vieira. Fake news: um problema midiático multifacetado. In: **Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–Ciki**. 2018.
- NG, Wan. Can we teach digital natives digital literacy. **Computers & Education**, v. 59, 2012.
- OLIVEIRA, Thaian. Autoridade científica em tempos de crise epistêmica: a circulação de teorias da conspiração nas mídias sociais. **XXVIII Encontro Anual da Compós**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2019.
- ORESQUES, Naomi; CONWAY, Erik M. **Merchants of doubt: How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming**. Bloomsbury Publishing USA, 2011.
- REZNIK, Gabriela, et al. Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista?. **Estudos Feministas**, v. 25, n. 2, 2017.
- RIBEIRO, Ana Elisa. SEM MODO AVIÃO: jovens e leitura de livros, hoje. **XXVIII Encontro Anual da Compós**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.
- RIBEIRO, Regiane; SILVA, Anderson; BELIN, Luciane. Jovens, televisão e novas telas: uma revisita ao consumo midiático. **Contemporânea: Revista Comunicação e Cultura**, v.13, n.01, 2015.
- RONSINI, Veneza. “A Perspectiva das Mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha empírica de recepção)”. **XIX Encontro Anual da Compós**, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2010.
- SCHAEFER, Maria Isabel. A mediação escolar na recepção televisiva: um estudo das representações sobre AIDS, construídas por adolescentes de Florianópolis, a partir das campanhas de TV. **Perspectiva**, n.24, 1995.
- SMITH, L. N.; MCMENEMY, D. Young people's conceptions of political information Insights into information experiences and implications for intervention. **Journal of Documentation**, v. 73, n. 5, 2017.

TOALDO, Mariângela; JACKS, Nilda. **Consumo Midiático:** uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção. XXII Encontro Anual da Compós, Universidade Federal da Bahia, 2013.

TRAVANCAS, Isabel. **Juventude e televisão:** um estudo de recepção do "Jornal Nacional" entre jovens universitários cariocas. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

UNESCO, Y. **Media and Information Literacy:** Reinforcing Human Rights, Countering, Radicalization and Extremism. United Nations Educational, 2016.

VAN ZONEN, Liesbet. I-Pistemology: Changing truth claims in popular and political culture. **European Journal of Communication**, v. 27, n. 1, 2012.

VERISSIMO, Marcos. Batendo de frente na escola: uma abordagem antropológica sobre conflitos na escola pública fluminense. **Perspectiva**, v. 37, n. 1.