

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educação, Jornalismo e Meio Ambiente:
leituras sobre a crise ecológica
no contexto do aquecimento global

Ana Paula Lückman

Florianópolis
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educação, Jornalismo e Meio Ambiente:
leituras sobre a crise ecológica
no contexto do aquecimento global

Ana Paula Lückman

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis
2007



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"EDUCAÇÃO, JORNALISMO E MEIO AMBIENTE: LEITURAS SOBRE A CRISE
ECOLÓGICA NO CONTEXTO DO AQUECIMENTO GLOBAL"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/04/2007

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Orientadora)

Gilka Girardello

Dra. Paula Cals Brügger Neves (CCB/UFSC-Examinadora)

Paula Cals

Dra. Gislene Silva (CCB/UFSC-Examinadora)

Gislene Silva (CCE)

Dr. Wladimir Antonio da Costa Garcia (CED/UFSC-Suplente)

Eneida Shiroma

Prof^a. Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Ana Paula Lückman

ANA PAULA LÜCKMAN

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2007

Dedico este trabalho aos meus pais,
Egídio e Conceição, a quem devo
minha solidez.

E ao Frank, com quem há dez anos
tenho a alegria de compartilhar
todos os momentos e fazer planos
para o futuro.

Agradecimentos

Dizer-se autor de um trabalho parece ser um ato injusto e egoísta. Tive a felicidade de encontrar apoio em tantas pessoas durante a realização desta dissertação, que efetivamente não devo considerar este trabalho como *meu*, mas como *nosso*.

A primeira pessoa a quem devo agradecer é a minha orientadora, Gilka Girardello, sempre tão generosa, confiante, rigorosa e bem-humorada, que confiou em mim desde o processo de seleção para o mestrado e foi fundamental com seus conselhos desde o início do trabalho de pesquisa. Com ela aprendi que é possível, sim, exigir rigor sem perder a ternura.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pela oportunidade de refletir e discutir sobre as complexas relações entre educação e comunicação ao longo do curso.

À coordenação e às servidoras do PPGE, pelo precioso auxílio nas questões burocráticas que envolvem uma tarefa deste tipo.

Aos estudantes que voluntariamente participaram da pesquisa de campo, bem como às professoras Miriam Santini de Abreu e Regina Ingrid Brogognolo, cujo apoio foi fundamental para a organização dessa etapa do trabalho.

Aos colegas de curso, de maneira especial ao grupo “Dos 9”, cujas contribuições foram essenciais para o amadurecimento de nosso projeto.

Aos professores Mário Freitas e Paula Brügger, pelas sugestões apresentadas no exame de qualificação.

À minha mãe, Conceição, pela preocupação e pelo fundamental apoio durante os últimos dias de redação deste trabalho. E também por todas aquelas coisas grandiosas que os filhos nunca conseguem retribuir à altura.

Ao meu irmão André, pela vizinhança solidária durante o auto-exílio que me impus na reta final do trabalho. Ao Mano, pela torcida a distância para que tudo corresse bem.

Ao Frank, por não ter desistido de mim, apesar dos percalços. E pelos incontáveis momentos de cuidado e carinho.

Resumo

LÜCKMAN, Ana Paula. *Educação, Jornalismo e Meio Ambiente: leituras sobre a crise ecológica no contexto do aquecimento global*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis : UFSC/PPGE, 2007. Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Esta dissertação busca estabelecer relações entre jornalismo, educação e meio ambiente, investigando através de estudo de recepção os possíveis aspectos educativos do noticiário sobre a crise ambiental veiculado pelos meios de comunicação. Partindo da análise de trabalhos acadêmicos que apresentam críticas ao chamado jornalismo ambiental, desenvolvemos um estudo empírico com o objetivo de verificar como as notícias sobre meio ambiente são recebidas pelo público. O *corpus* utilizado para as análises foi formado por jovens voluntários de 18 a 26 anos, estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Através de questionários identificamos algumas representações desses jovens em relação à crise ambiental. No estudo de recepção, buscamos estabelecer as relações entre jornalismo, educação, consciência e conhecimento a partir de discussões sobre dois textos de jornal e um texto de revista que abordam a temática do aquecimento global. Os resultados apontam para a relevância de se inserir aspectos da mídia-educação no processo de formação dos jovens, orientando-os na prática da leitura crítica de mídia.

Palavras-chave: educação, meio ambiente, jornalismo, juventude, recepção.

Abstract

LÜCKMAN, Ana Paula. *Education, Journalism and Environment : readings about the ecological crisis in the context of global warming*. Master's Degree dissertation. Florianópolis : UFSC/PPGE, 2007. Orientator: Prof. Dr. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

This dissertation aims at establishing relations between journalism, education and environment, investigating through a reception study the possible educational aspects news about the environmental crisis shown by communication means. Starting on the analysis of academic essays which present critics to the so-called environmental journalism, we have developed an empiric study with the goal of checking how the news about the environment are received by the general public. The *corpus* used for the studies was formed by volunteer youngsters ranging from 18 to 26 years old students of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Through questionnaires we identified some representations from these young people relating with the environmental crisis. In the reception study we tried to establish the relations between journalism, education consciousness and knowledge from discussions about two newspaper stories and a magazine text which approach the theme of Global Warming. The results point at the relevance of inserting aspects of media-education in the process of youth upbringing, guiding them into the practice of critical media-reading.

Key words: education, environment, journalism, youth, reception.

Lista de siglas

BAS – *Bulletin of the Atomic Scientists* (Boletim de Cientistas Atômicos)

BBC – *British Broadcasting Corporation*

CCCE – *Centre for Contemporary Cultural Studies*

IPCC – *International Panel for Climate Change* (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFEJ – Federação Internacional de Jornalismo Ambiental

ISER – Instituto de Estudos da Religião

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (sigla em português para UNEP – *United Nations Environmental Programme*)

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

RBJA – Rede Brasileira de Jornalistas Ambientais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UMA – Universidade Livre da Mata Atlântica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

WMO – *World Meteorological Organization*

WWF – *World Wild Fund for Nature* (Fundo Mundial para a Natureza)

WWI – *World Watch Institute*

Sumário

| | |
|--|------------|
| Introdução | 10 |
| Capítulo 1: Ciência, educação, informação e conhecimento | 17 |
| 1.1) Crise ambiental, informação e conhecimento | 24 |
| 1.2) A emergência do discurso sobre a questão ambiental | 35 |
| 1.3) A ciência como fonte das informações sobre a crise ecológica | 40 |
| 1.4) Educação e mídia-educação: alguns referenciais | 44 |
| 1.5) A educação problematizadora | 49 |
| 1.6) Refletindo sobre o termo “educação ambiental” | 52 |
| 1.7) Correntes da educação ambiental | 58 |
| 1.8) Jornalismo e jornalismo ambiental | 60 |
| 1.9) Refletindo sobre o termo “jornalismo ambiental” | 65 |
| 1.10) A mídia e o meio ambiente: alguns estudos acadêmicos | 68 |
| Capítulo 2: Recepção e mediação: superando o paradigma dos efeitos | 78 |
| 2.1) De apático a ativo, de manipulado a negociador: visões sobre o receptor nos estudos empíricos de comunicação | 81 |
| 2.2) O receptor em outras perspectivas teóricas | 87 |
| 2.3) Mediação e recepção: contribuições para os campos da educação e da comunicação | 89 |
| 2.4) Perspectivas teórico-metodológicas em estudos de recepção | 96 |
| Capítulo 3: Pesquisa de campo: leituras de jovens universitários sobre a crise ecológica | 104 |
| 3.1) Jovem, juventude, condição e situação juvenil: conceitos em transformação | 105 |
| 3.2) Um perfil da juventude brasileira | 107 |
| 3.3) Representações sociais sobre o meio ambiente no Brasil | 110 |
| 3.4) Pesquisa de campo: preparação do trabalho e metodologia de coleta de dados | 115 |
| 3.5) Dados obtidos com os questionários | 118 |
| 3.6) Perfil dos participantes dos grupos de discussão | 125 |
| 3.7) Dados obtidos com os grupos de discussão | 129 |
| 3.8) Análises complementares | 146 |
| Considerações finais | 157 |
| Bibliografia | 163 |
| Anexos: | |
| 1 – Modelo de questionário aplicado com os estudantes na primeira etapa da pesquisa de campo | 174 |
| 2 – Roteiro básico para a condução dos grupos de discussão | 176 |
| 3 – Textos jornalísticos utilizados nos grupos de discussão | 177 |
| 4 – Outros textos jornalísticos comentados | 188 |

Introdução

Tenho uma incógnita que é a incógnita da minha vida hoje: será que existe uma linguagem a ser descoberta que seja a interseção entre o comunicador e o educador? Ou seja, será que existe um tipo de profissão, de atividade, em que você junte, num novo jeito de educar e de comunicar, o papel do jornalista e do professor? (...) A minha questão é a seguinte: será que numa época em que você tem de lidar com tanto conhecimento num prazo tão curto, não é necessário que o comunicador tenha a preocupação de ensinar, e que o educador tenha a preocupação de trabalhar com a comunicação e saber comunicar? Será que há uma linguagem a ser descoberta nisso? Já não se consegue mais ensinar sem levar em conta a Internet, a televisão, o rádio, o jornal, ou seja, se você ensinar sem trabalhar com o tempo real você falha. (...) Acho que a escola do futuro, de verdade, que faz do presente sua grande matéria-prima, é aquela que vai misturar a redação de jornal com a sala de aula e será uma grande casa de dúvidas, de curiosidades, de sonhos. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, pp. 61-62)

A relação da academia com os meios de comunicação parece ter chegado a um dilema: ao mesmo tempo em que a mídia costuma ser apresentada com uma vestimenta negativa, alienante e enganadora em grande parte dos discursos críticos a seu respeito, a ela também se atribui uma função de avalizadora das verdades contemporâneas. Esse contexto não deixa de ter um caráter paradoxal: será que a mídia dá destaque às coisas que são importantes, ou que as coisas são importantes porque aparecem na mídia? Embora ninguém negue o papel fundamental dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea, aumenta também o coro que critica a “fabricação de verdades” pelos veículos hegemônicos. Não é incomum testemunharmos opiniões como a do geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves, que em conferência durante o 5º Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental¹ afirmou que “a única informação verdadeira do ‘Jornal Nacional’ são os intervalos comerciais”. A declaração desencadeou na platéia de cerca de 3 mil pessoas um estrondoso aplauso, o que nos levou a refletir sobre esse tipo de análise puramente negativa dos meios. Afinal de contas, por mais que se possa não gostar disso, o que é veiculado pelo “Jornal Nacional”, ou pelo “Fantástico”, ou pela revista “Veja”, ou pela “Folha de São Paulo”, adquire repercussão e forma opinião, para o bem ou para o mal. Como comenta Martín-Barbero (2004):

¹ Evento realizado em Joinville (SC) entre 5 e 8 de abril de 2006. Anais disponíveis no site www.5iberoea.org.br.

De pouco serve que as pessoas digam “não acreditar” nesse discurso, se é a partir dele que se atua e vê o mundo, se é através dele que o acontecer do mundo significa e que essa significação é consumida. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 83)

No caso específico da chamada crise ambiental enfrentada pela humanidade neste início de século, muitos são os autores que mencionam o destaque dado pela mídia como uma prova irrefutável, ou ao menos um indício, de que os problemas ambientais são concretos e importantes. Em uma das coletâneas mais recentes de textos assinados por estudiosos da área da educação ambiental, encontramos a menção ao noticiário sobre meio ambiente em três dos oito artigos, entre os quais destacamos um trecho de Soffiati (2002, p. 41): “Referenciais empíricos parecem tornar indiscutível a existência de uma crise ambiental planetária na atualidade. Seus sintomas mais conhecidos e abrangentes figuram com freqüência cada vez maior nas páginas dos jornais, dos periódicos especializados e dos livros”. Mas se o que a mídia veicula é “mentira”, como afirmou Gonçalves, qual o sentido de considerar essas informações nas abordagens sobre a crise ambiental?

Esse paradoxo reforça nossa inquietação a respeito da tendência geral de demonização da mídia, em contraste com a impossibilidade de se retroagir quanto ao papel consolidado dos meios de comunicação de massa na sociedade atual. Nossas questões coincidem com aquelas expressadas por Gilberto Dimenstein em suas reflexões sobre comunicação e educação transcritas na epígrafe. Embora Dimenstein sugira que possa haver uma *linguagem* que una os papéis do comunicador e do educador, nossa investigação busca perceber em que medida essa interação pode acontecer a partir de múltiplos movimentos, que envolvem tanto a formação dos educadores e comunicadores quanto – e principalmente – a educação do público para receber a mídia e fazer uso dela.

No contexto em que a existência de uma crise ambiental é um consenso, observamos durante os últimos meses de realização deste trabalho uma intensa circulação de informações em torno dos efeitos do aquecimento global – o aumento da temperatura média da terra em função de processos tanto naturais quanto antrópicos. Os alertas em relação ao chamado efeito estufa – fenômeno resultante do acúmulo de determinados gases na atmosfera, que impedem a dissipação do calor proveniente do sol e formam uma “estufa” ao redor do planeta – não são propriamente uma novidade, mas a recente divulgação de novos estudos com previsões alarmantes sobre os

resultados desse fenômeno levaram o assunto para as manchetes dos principais veículos de comunicação de todo o mundo. Embora o primeiro relatório oficial apresentado em 2007 pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) que reúne cientistas de diversos países em pesquisas sobre o aquecimento global², só tenha sido divulgado no mês de fevereiro, algumas de suas principais conclusões foram abordadas antecipadamente através da mídia meses antes, com previsões catastróficas. A revista “Veja”, por exemplo, publicou uma reportagem especial sobre o assunto em sua edição de 21 de junho de 2006³. A chamada de capa, com quatro tópicos, sintetiza as previsões sombrias: aceleração no degelo dos pólos, ocorrência de ciclones no Brasil, desertificação e aumento no nível dos oceanos. Ilustrando a manchete “Aquecimento global – Os sinais do apocalipse”, uma imagem de um urso polar, identificado na legenda como “o primeiro a ver seu mundo se dissolver”. Por ironia, o animal que já teve sua imagem tomada emprestada nas propagandas da Coca-Cola, uma das empresas-ícone do capitalismo, agora aparece como primeira vítima de um trágico fenômeno que, de acordo com os estudos científicos, tem no consumismo dos humanos uma de suas principais origens.

A citada reportagem da “Veja” é apenas uma entre muitas que abordaram o tema ao longo de 2006, tanto na mídia impressa quanto na eletrônica, sempre justificadas com a divulgação de estudos científicos. O lançamento oficial da primeira parte do quarto relatório do IPCC⁴, em 2 de fevereiro de 2007, motivou mais uma enxurrada de material jornalístico dando conta de que, sim, o ser humano é *responsável* pelo aquecimento global. Jornais de todo o mundo destacaram esse *meã culpa* em suas capas do dia seguinte. A “Folha de São Paulo”, outro veículo dos mais influentes no Brasil, elaborou um caderno especial de oito páginas repleto de infografias que explicam em detalhes, com linguagem simples, as principais conclusões do IPCC. O tema rendeu também reportagens especiais na televisão, tanto em programas jornalísticos quanto nos de pauta variada. Na TV Cultura, por exemplo,

² As conclusões desse relatório serão apresentadas de forma mais detalhada no capítulo 1.

³ Cópias desta e de outras reportagens mencionadas ao longo do presente trabalho estão nos anexos.

⁴ O citado relatório é o quarto grande trabalho apresentado pelo IPCC desde sua criação, em 1988. O documento foi elaborado a partir de relatórios menores que ficaram a cargo de três grupos de trabalho. Na época em que esta dissertação foi redigida, foi divulgado o relatório do Grupo 1, que buscou apontar os responsáveis pelo aquecimento global. O relatório do Grupo 2, sobre os impactos do aquecimento, foi apresentado em abril, enquanto o do Grupo 3, sobre as alternativas para a redução do aquecimento global, teve sua divulgação oficial em maio de 2007.

o aquecimento global foi tema do “Roda Viva” no dia 13 de fevereiro de 2007, quando seis especialistas, entre os quais dois cientistas brasileiros membros do IPCC, discutiram sobre as principais conclusões do relatório. Na manhã seguinte, o assunto estava na pauta do programa “Mais Você”, da Rede Globo. Entre uma receita de bolo e uma dica de economia doméstica, foi reapresentada uma reportagem especial do “Fantástico” sobre o aquecimento global produzida pelo repórter Vinícius Dônola a partir de um documentário da rede inglesa BBC. Após a veiculação, a apresentadora Ana Maria Braga conversou com o repórter, presente no estúdio, sobre algumas atitudes que as pessoas comuns poderiam tomar para minimizar os danos do aquecimento global.

Não é nossa intenção aqui fazer um levantamento completo sobre as abordagens dadas pela mídia sobre o aquecimento global a partir do relatório do IPCC, tanto nos veículos impressos quanto em outras mídias – empreendimento que exigiria, talvez, uma equipe de pesquisadores envolvidos em um estudo à parte, dado o volume de material que tal levantamento encontraria. Usamos apenas alguns exemplos que consideramos relevantes, por se tratarem de programas e veículos com prestígio indiscutível, para destacar nesse material um aspecto bastante relevante para nosso estudo: o enfoque explicitamente educativo dessas abordagens, principalmente na televisão. O “Roda Viva”, por exemplo, prevê em seu formato a participação dos telespectadores com envio de perguntas por telefone ou e-mail. Nessa edição específica, quando não havia um entrevistado central, mas vários debatedores, o mediador do programa, jornalista Paulo Markun, repassou aos especialistas a mesma pergunta enviada por centenas de telespectadores: que medidas práticas as pessoas comuns podem tomar para reverter ou evitar o quadro sombrio previsto pela ciência? A mesma questão deu a direção da reportagem apresentada no “Mais Você” e norteou a conversa entre Braga e Dônola em torno de como a “família carbono”⁵ pode contribuir para reduzir as emissões de gases-estufa na atmosfera.

Como veremos ao longo deste trabalho, em primeira análise o caráter educativo desse tipo de abordagem na mídia parece incontestável. Assim como tantos outros temas, atualmente o aquecimento global é o protagonista de uma *explosão discursiva* (GRÜN, 1995) em torno da questão ambiental que ocorre em todas as

⁵ “Família carbono” foi a expressão utilizada na reportagem para explicar que as emissões de gás carbônico na atmosfera, uma das principais causas do efeito estufa, não decorrem apenas da atividade industrial ou da queima em larga escala de combustíveis fósseis, mas também de praticamente todas as atividades típicas do dia-a-dia de uma família, como o uso de automóveis ou de eletrodomésticos.

instâncias da sociedade, veiculada sobretudo pela mídia. No entanto, a relação informação-conhecimento, assim como a relação informação-conscientização, não é automática, como também veremos adiante. Nessa medida, algumas das questões que nortearam nossa pesquisa foram: a explosão discursiva em torno da questão ambiental através da mídia contribui para conscientizar as pessoas? O chamado jornalismo ambiental efetivamente educa? Em que medida a crise ambiental ganha destaque na mídia em função de seu caráter de espetáculo? A previsão de um futuro catastrófico muda a relação das pessoas com a realidade? Como as notícias sobre meio ambiente podem educar, no sentido de formar cidadãos conscientes e críticos? Em que medida os dados apresentados pela ciência são seguros, incontestáveis ou irreversíveis? Afinal de contas, há pelo menos 40 anos o apocalipse parece estar sendo anunciado pela ciência.

Entendemos que essas perguntas não serão plenamente respondidas neste breve trabalho. Mas consideramos tais questões relevantes para se pensar tanto o contexto de crise ambiental pelo qual a humanidade passa quanto as relações entre jornalismo e educação, num contexto em que a importância social dos meios de comunicação também é inquestionável. Nesse sentido, o trabalho que apresentamos aqui se propõe a contribuir com alguns elementos para um debate a nosso ver fundamental.

Antes de demonizar e de atribuir a tudo o que se veicula pela mídia o *status* de “mentira”, ou, por outro lado, de “verdade”, um dos objetivos deste trabalho é refletir sobre o quanto de responsabilidade, ainda que inconsciente, temos nós, público leitor/espectador, sobre o que é veiculado nos meios de comunicação de massa, e de que formas esse mesmo público pode aprender a direcionar outros olhares sobre os jornais, programas de televisão, revistas semanais, anúncios publicitários e *sites* de Internet. Utilizando como lente os pensamentos de autores como Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, partimos do princípio de que, se de alguma forma o dominado trabalha “a favor” do dominador (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 21), a educação para a mídia (enquanto um dos aspectos da mídia-educação) pode ser um caminho para que o “dominado” aprenda a fazer sua leitura do mundo, mesmo a partir de uma mídia massificada, desde que ele tome consciência dessa relação. Como observa Brügger (2002, p. 174), embora os meios de comunicação tenham um inegável lado “nefasto” e isso seja uma questão “pouco evidente para a maioria das pessoas”, “essa crítica não deve apontar para o imobilismo e sim na direção oposta, pois está em

nossas mãos reverter esse quadro de dominação e alienação para com nosso entorno externo e interno”.

Numa tentativa de enriquecer nossas análises, procuramos identificar algumas maneiras pelas quais o noticiário sobre meio ambiente é recebido pelo público, partindo de estudos recentes que fazem críticas ao chamado jornalismo ambiental. Se em geral o meio ambiente aparece na mídia com um foco distorcido e superficial, como sugerem esses estudos, nossa intenção então passou a ser perceber como esse jornalismo é lido, inserindo a figura do receptor no processo de comunicação, e considerado as relações entre recepção e educação. Trabalhamos com o conceito de receptor ativo, que negocia os significados, dentro das perspectivas dos teóricos latino-americanos da comunicação. O público com o qual realizamos a parte empírica da pesquisa, através de questionários e grupos de discussão, foi formado por estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com idades entre 18 e 26 anos. Um dos fatores que motivaram a definição desse público para nossa pesquisa qualitativa foi o fato de esses jovens terem nascido em meio à emergência da discussão em torno da questão ambiental – ou seja, supostamente para eles a crise ambiental nunca foi propriamente uma novidade.

Entendemos que trabalhar na interseção entre os campos da comunicação e da educação, ambos já bastante amplos, é um exercício intensivo e desafiador, na medida em que sugere a formação de um terceiro campo de pesquisa, ainda em fase de construção. Embora nosso estudo não envolva propriamente um trabalho de mídia-educação, julgamos relevante apresentar, no capítulo 1, alguns elementos sobre essa perspectiva, uma vez que, como veremos, encontramos nessa nova disciplina uma espécie de bússola para nos orientar nas possibilidades de respostas para nossas questões de pesquisa. Essas relações serão abordadas novamente nas considerações finais deste trabalho.

Também no primeiro capítulo, apresentamos uma revisão teórica em torno de referenciais centrais para nossa pesquisa. A partir da apresentação de um panorama abrangente sobre a crise ambiental e suas relações com uma possível crise de paradigma da ciência moderna, detalhamos algumas referências que julgamos importantes em torno dos conceitos de informação, educação e conhecimento. Discutimos ainda no primeiro capítulo alguns aspectos sobre jornalismo e educação, incluindo uma reflexão sobre o campo da mídia-educação, bem como entre os

chamados *jornalismo ambiental* e *educação ambiental*, buscando problematizar a inclusão do adjetivo nas duas expressões.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico que utilizamos para a elaboração do estudo de recepção. Nessa revisão bibliográfica, buscamos focalizar as maneiras pelas quais o receptor é visto nos estudos de comunicação – desde o sujeito passivo que tem os conteúdos inoculados pela agulha hipodérmica até o produtor e negociador de significados proposto pelos teóricos latino-americanos.

O terceiro capítulo apresenta algumas reflexões em torno do termo *juventude* e um panorama sobre o perfil do jovem brasileiro, feito a partir de um estudo bastante complexo elaborado pelo Instituto Cidadania. Aborda também algumas concepções do brasileiro em relação ao meio ambiente que aparecem numa série de levantamentos sobre o assunto realizada pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), material considerado referência e citado em vários trabalhos que abordam as representações sobre meio ambiente. Esses dados precedem a apresentação do nosso estudo de campo, que buscou identificar através de questionários algumas representações dos jovens sobre o meio ambiente e encontrou muitas semelhanças com o panorama nacional feito pelos dois institutos. Por fim, apresentamos no capítulo 3 os resultados que obtivemos nos três grupos de discussão, que organizamos a partir da leitura de reportagens sobre meio ambiente em dois jornais e uma revista.

A proposta de estimular a análise de textos de mídia com três grupos de estudantes acabou nos revelando uma rica possibilidade de contribuir para duas questões tão presentes no panorama geral de nossa pesquisa: os problemas na apresentação do material jornalístico sobre meio ambiente e a interferência dos meios de comunicação na educação. É certo que dificilmente chegaremos a um jornalismo ideal, na medida em que questões políticas, econômicas, culturais e referentes à formação dos profissionais sempre vão atravessar esse processo de produção. Da mesma forma, dificilmente a escola vai conseguir ignorar a influência da mídia sobre seu cotidiano. Nesse sentido, percebemos que estimular a leitura crítica da mídia, proposta que pusemos em prática a partir dos grupos de discussão, pode ser uma alternativa para a gradual superação dos problemas amplamente debatidos dentro da relação entre mídia e educação. Foi com essa perspectiva em mente que desenvolvemos o presente estudo.

Capítulo 1 – Ciência, educação, informação e conhecimento

Em 17 de janeiro de 2007, estudiosos integrantes do Boletim de Cientistas Atômicos (BAS), entidade que reúne 18 ganhadores de prêmios Nobel, adiantaram em dois minutos o ponteiro maior do Relógio do Apocalipse, que passou a marcar o horário **23h55**. Isso significa que, simbolicamente, faltariam apenas cinco minutos para o fim do mundo. O que motivou os renomados cientistas a organizarem o ato simbólico – que foi realizado simultaneamente em Washington (Estados Unidos) e Londres (Inglaterra) e acompanhado pelas mais importantes agências de notícias internacionais, que se encarregaram de distribuir informações e imagens aos veículos de comunicação de todo o mundo – foi o que eles consideraram a iminência de uma grande catástrofe global, provocada tanto por fatores políticos quanto ambientais. A celeuma internacional envolvendo os testes nucleares na Coreia do Norte, as ambições do Irã em relação a esse tipo de armamento, a ameaça do terrorismo e a falta de medidas que freiem o processo de aquecimento global são os fatores que levaram ao adiantamento do relógio, que estava parado no horário **23h48** desde 2002.

Criado em 1947 por cientistas que haviam trabalhado nos estudos que levaram ao desenvolvimento da bomba atômica – o chamado “Projeto Manhattan” –, o Relógio do Apocalipse marcava então **sete minutos para a meia-noite**, mesmo horário apontado entre 2002 e 2007. Em 1953, chegou ao horário **23h58**, simbolizando uma ameaça muito grave, em função dos testes realizados pela União Soviética e pelos Estados Unidos com bombas de hidrogênio. Depois que os dois países chegaram a um acordo para reduzir o arsenal nuclear, o horário passou para **23h43**, em 1991.

Um dos nomes de peso que participaram da solenidade de 2007 foi o físico britânico Stephen Hawking, autor dos *best-sellers* “Uma Breve História do Tempo” e “O Universo Numa Casca de Noz”⁶, onde ele procura explicar para um leitor não-especializado as teorias em torno da origem do universo. Na ocasião, Hawking afirmou que os cientistas têm a obrigação de informar as autoridades sobre os riscos que a humanidade corre, bem como alertar a população a respeito desses riscos.

⁶ Esses livros foram publicados no Brasil pelas editoras Rocco e Arx, respectivamente.

Uma das normas mais fundamentais na escrita de um trabalho acadêmico é sempre citar com rigor a origem das informações utilizadas no texto, sejam elas dados de pesquisas, idéias, conceitos, opiniões, pensamentos, reflexões. Mas no caso das informações que acabamos de sintetizar sobre o mais recente adiantamento simbólico do Relógio do Apocalipse, seria difícil realizar essa tarefa com precisão, na medida em que a notícia sobre a solenidade realizada pelos cientistas foi distribuída pelas agências internacionais e publicadas em incontáveis veículos de comunicação – difícil definir, portanto, a autoria desses dados. Em pesquisa feita pelo *site* de busca Google em 23 de janeiro de 2007 para a expressão “relógio do apocalipse”, encontramos nada menos que 13.900 resultados – e grande parte deles, pelo que conseguimos observar, remetiam a textos recentes de sites de notícias, ou versões *online* de jornais e revistas impressos, ou ainda a matérias de TV disponíveis para acesso na *web*.

É nesse contexto de ultradisponibilização de informações, através de mídias cada vez mais interativas, globalizadas e convergentes, de acesso rápido, que realizamos nosso estudo. Uma época em que as notícias sobre as ameaças globais, feitas principalmente a partir dos alertas dos cientistas sobre os perigos que põem em risco a existência humana sobre a Terra, passam a recorrer a figuras míticas como o Apocalipse, o “fim do mundo”, o Armagedon – que simbolizariam, para os religiosos ocidentais, a volta do Messias para o julgamento final da humanidade. Notícias estas que têm seu conteúdo multiplicado indefinidamente através dos mais diferentes veículos de comunicação, e que acabam sendo absorvidas até mesmo pelo leitor ou pelo telespectador desinteressado, contribuindo – ou não – para a sua educação e para a formação de um senso comum em relação aos problemas ambientais. Por fim, vivemos uma época em que não é possível negar a importância dos meios de comunicação na sociedade – fenômeno que assume sentidos antagônicos, como observa Martín-Barbero:

Por um lado, comunicação significa hoje o espaço de ponta da modernização, o motor mesmo da renovação industrial e das transformações sociais que nos fazem contemporâneos do futuro, já que, associada ao desenvolvimento das tecnologias da informação, a comunicação nos proporciona a possibilidade de atingir, finalmente, o passo da definitiva modernização industrial, da eficácia administrativa, das inovações acadêmicas e até o avanço democrático entranhado pelas virtualidades descentralizadoras da informática. Mas, de outro lado, comunicação é também hoje sinônimo do que nos manipula e engana, do que nos desfigura politicamente como país e do que nos destrói culturalmente como povo. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 150)

O caso do adiamento do Relógio do Apocalipse pode ser interpretado como um retrato do momento vivido pela ciência contemporânea: além de recorrer a uma imagem mítica como o fim do mundo para chamar a atenção sobre os riscos vividos pela humanidade, reconhece fatores políticos e sociais entre essas ameaças à existência humana e recorre à mídia para multiplicar esse alerta. Esse exemplo nos remete à reflexão feita por estudiosos como Santos (1989), segundo quem a ciência moderna estaria passando por um processo de “desdogmatização” e por uma “crise de degerescência”:

Nestas crises, que são de ocorrência rara, a reflexão epistemológica é a consciência teórica da precariedade das construções assentes no paradigma em crise e, por isso, tende a ser enviesada no sentido de considerar o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não necessariamente a melhor. (SANTOS, 1989, p. 18)

Santos defende a idéia de que a ciência moderna está passando por uma fase de transição paradigmática, fazendo uma crítica às correntes dominantes da reflexão sobre a ciência moderna a partir de uma dupla hermenêutica: de suspeição e de recuperação. A crise consistiria na passagem do paradigma da ciência moderna para um novo paradigma, que no final da década de 1980 ele chamou de “ciência pós-moderna”, e teria seu início no período do pós-guerra – mesmo período em que os cientistas norte-americanos criaram o Relógio do Apocalipse, como já comentamos. Já o apogeu da dogmatização da ciência, ou seja, de uma concepção que vê a ciência como “o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas”, é representado pelo positivismo lógico do Círculo de Viena⁷, formado por intelectuais austríacos no início da década de 1920. (Ibid, pp. 11-23)

Para Morin (2000), a transição para um novo paradigma está associada à “reintrodução da consciência na ciência”:

⁷ Segundo Santos (1989, pp. 22-23), o Círculo de Viena “representa o clímax do movimento de reconstrução racional da ciência a partir de uma reflexão filosófica que se pretende tão científica quanto a ciência cuja normatividade quer fixar, uma ciência da ciência. Para o Círculo de Viena a teoria da ciência é o único sentido legítimo da filosofia; esta só se justifica enquanto justificação das ciências positivas”. Para o autor, foi dentro desse próprio grupo que teve origem uma das principais vertentes do que ele chama de “desdogmatização da ciência”.

Creio estarmos numa época em que temos um velho paradigma, um velho princípio que nos obriga a disjuntar, a simplificar, a reduzir, a formalizar sem poder comunicar aquilo que está disjunto e sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real. Estamos num período “entre dois mundos”; um, que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, pp. 40-41)

Partindo da idéia de Bachelard de que é preciso romper com o senso comum para que o conhecimento científico, racional e válido se torne possível – movimento em que a ciência moderna se afasta de tudo o que é subjetivo – Santos (1989) aponta para a necessidade de uma segunda ruptura epistemológica, que faria a ciência reencontrar-se com o senso comum. A primeira ruptura, descrita por Bachelard, “interpreta com fidelidade o modelo de racionalidade que subjaz ao paradigma da ciência moderna”, e desta forma “só é compreensível dentro dum paradigma⁸ que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem”. Nesse paradigma, ressalta Santos, não há a relação eu-tu, e sim a relação sujeito-objeto, sendo o objeto distante do sujeito e subordinado a ele; só o conhecimento científico é válido, a partir da objetividade decorrente da separação entre teoria e prática e entre ciência e ética; “desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa”; determina unilateralmente o que é relevante e irrelevante; prioriza a especialização e a profissionalização do conhecimento, relegando os leigos; orienta-se pelos princípios da racionalidade instrumental; “produz

⁸ O paradigma a que Santos se refere recebeu a denominação geral “paradigma cartesiano”, que se estruturou a partir das reflexões de René Descartes (1596-1650) sobre uma ciência objetiva elaboradas no “Discurso do Método”, publicado em 1637. Tozoni-Reis (2004, pp. 108-109) aponta quatro pensadores como os pilares do pensamento científico moderno: Galileu (1564-1642), o “pivô da revolução científica”; Bacon (1561-1626), o “arquiteto de uma nova cultura”; Descartes, o “reformulador do método científico”; e Newton (1642-1727), responsável por identificar “as leis gerais que governam o mundo natural”. Embora o corpo técnico do racionalismo tenha sido construído com a contribuição de muitos filósofos nesse sentido, é com Descartes que ele pode ser compreendido de forma melhor, salienta a autora. Além da célebre frase “penso, logo existo”, é no “Discurso do Método” que Descartes discorre sobre a separação entre corpo e alma e a superioridade do ser humano em relação aos outros seres. Seu método científico, escreve Descartes, mostra “que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, é possível encontrar-se uma outra prática mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão claramente como conhecemos os vários ofícios dos nossos artífices, poderíamos utilizá-los da mesma forma em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza. O que é de desejar, não apenas para a invenção de uma infinidade de artifícios que permitiriam usufruir, sem custo algum, os frutos da terra e todas as comodidades que nela se encontram, mas também, e principalmente, para a conservação da saúde, que é sem dúvida o primeiro bem e a base de todos os outros bens desta vida”. (DESCARTES, 1999, pp. 86-87)

um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras da retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade”. (Ibid, pp. 34-35)

A transição para um novo paradigma, afirma Santos, é marcada pela transposição dos limites definidos pelo paradigma da ciência moderna. Enquanto um paradigma não entra em crise, esses limites têm a função de “organizar e confirmar o campo cognitivo que definem para dentro e de desorganizar e desclassificar o campo cognitivo que definem para fora”. Com o início do processo de crise, esses limites tornam-se contraditórios. Para que essa crise ocorra, Santos aponta a necessidade de duas condições circunstanciais, que já estão presentes: primeiro, o acúmulo de crises no interior dos paradigmas⁹, quando as soluções propostas para elas geram novas crises ainda mais profundas; segundo, “a existência de condições sociais e teóricas que permitam recuperar todo o pensamento que não se deixou pensar pelo paradigma e que foi sobrevivendo em discursos vulgares, marginais, subculturais”. (SANTOS, 1989, pp. 35-36)

É nesses termos que se concebe o reencontro da ciência com o senso comum. Essa concepção pode formular-se do seguinte modo: *uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica*. (Ibid, p. 36, grifo do autor)

Com origem no século XVIII enquanto conceito filosófico, o termo *senso comum* remete a um senso médio, universal, que surgiu ligado ao processo de ascensão da burguesia ao poder. Com a instalação dessa classe no estrato social superior, o conceito passou a ser desvalorizado, sendo associado a um conhecimento superficial e ilusório, contra o qual surgem as ciências sociais, no século XIX. Enquanto as ciências naturais sempre rejeitaram o senso comum sobre a natureza, “as ciências sociais têm tido com ele uma relação muito complexa e ambígua”: nem todas as correntes teóricas pregam a ruptura com o senso comum; as que propõem essa ruptura têm vários conceitos de senso comum, que salientam sua positividade ou

⁹ Santos situa a origem desta idéia em Kuhn, que define os paradigmas como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Já as revoluções científicas para Kuhn são transformações de paradigmas: “A transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida”. (KUHN, 1975, pp. 13-32)

negatividade; “em terceiro lugar, não é incomum que uma teoria sociológica erguida contra o senso comum seja considerada pela teoria posterior como não sendo mais do que senso comum, ainda que elaborado”. (Ibid, p. 37)

Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém, opô-lo, por essas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz hoje sentido por muitas outras razões. (Ibid, p. 37)

Entre as razões enumeradas por Santos para que ciência e senso comum não sejam colocados em lados opostos, destacamos três: 1) se o senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinados vivem essa condição, isso também contém sentidos de resistência que podem “desenvolver-se e transformar-se em armas de luta”¹⁰; 2) não é adequado ter uma concepção estática do senso comum, já que dependendo das relações sociais cujo sentido ele procura restituir, seu caráter ilusório, superficial ou preconceituoso pode ser mais ou menos acentuado; 3) a oposição entre ciência e senso comum não pode equivaler a uma oposição luz-trevas porque, “se os preconceitos são trevas, a ciência, como hoje se conhece e se verá adiante, nunca se livra totalmente deles”. (SANTOS, 1989, p. 38)

O conceito de *sensu comum* remete a outra noção importante com a qual estaremos trabalhando: a de *representação social*, que, segundo Moscovici (1978, p. 41), “impregna a maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas”. Para o autor, as representações sociais são conjuntos dinâmicos produzidos coletivamente, que geram comportamentos e relações sobre aspectos do mundo concreto – sobre meio ambiente, por exemplo. “A representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”, define. (Ibid, p. 77) Na leitura de Reigota (1994, pp. 11-12) sobre as relações entre conceitos científicos e representações sociais, o autor afirma que os primeiros são “termos, entendidos e utilizados universalmente como tais”, que caracterizam consenso em relação a determinados conhecimentos científicos. Já as representações sociais são “o senso comum que se

¹⁰ Certeau (1996, pp. 100-103) discorre sobre a “tática de resistência”, que é “a arte do fraco”, que se movimenta com astúcia no território controlado pelo inimigo.

tem sobre um determinado tema”, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas. Para o autor, as representações sociais indicam as formas como os conceitos científicos foram apreendidos e internalizados pelas pessoas. Elas também “equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”. (REIGOTA, 1994, p. 70)

Ao caracterizar o senso comum como prático, pragmático, transparente, evidente, indisciplinar, retórico e metafórico, Santos (1989, p. 40) procura salientar os seus aspectos positivos, “o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social”. A condição teórica para isso é a dupla ruptura epistemológica:

A dupla ruptura procede a um trabalho de transformação *tanto* do senso comum *como* da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. (SANTOS, 1989, p. 41, grifos do autor)

Santos ressalta que, embora a nova configuração do saber se aproxime da *phronesis*, ela rejeita o caráter segregado e elitista da ciência, que na concepção aristotélica só cabe aos sábios. A dupla ruptura cria então uma configuração de conhecimentos que é ao mesmo tempo prática e esclarecida, sábia e democraticamente distribuída. No tempo de Aristóteles isso seria utópico, mas hoje é possível graças ao desenvolvimento tecnológico da comunicação.

A nova configuração do saber é, assim, a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência. (Ibid, p. 42)

Contextualizar a crise de paradigma pela qual passa a ciência moderna, ainda que de maneira breve, é uma tentativa de tecer um importante pano de fundo para as reflexões que faremos com este estudo, onde buscaremos analisar as formas pelas quais o discurso científico que alerta sobre uma iminente catástrofe ambiental chega às pessoas comuns, mediado pelos meios de comunicação. Feita esta introdução,

passamos agora a uma revisão de alguns conceitos elementares, porém não menos complexos, com os quais estaremos trabalhando ao longo deste primeiro capítulo. De início, abordaremos as relações entre informação e conhecimento, num contexto de crise ambiental; em seguida, reuniremos algumas referências básicas em torno dos conceitos de educação e suas relações com a educação ambiental (cujo adjetivo, como veremos a seguir, consideramos pertinente estranhar); na seqüência, trataremos do jornalismo e do jornalismo ambiental, utilizando a educação como lente teórica e buscando estabelecer relações especificamente com a educação ambiental; por fim, apresentaremos uma síntese de alguns importantes trabalhos acadêmicos realizados no Brasil sobre o jornalismo ambiental, no intuito de fazer conexões entre as críticas e potencialidades apontadas por esses estudiosos e a educação.

1.1) Crise ambiental, informação e conhecimento

A questão ambiental tem recebido cada vez mais destaque nos meios de comunicação de massa, seja através dos noticiários de televisão, dos jornais diários, das revistas de circulação semanal ou de programas e publicações especializados. Desmatamento, poluição, aquecimento global, produção de lixo, extinção de espécies, tráfico de animais, escassez de água potável, seca, biotecnologia, fontes de energia e biodiversidade são apenas algumas expressões que são inseridas no cotidiano das pessoas comuns através do discurso jornalístico – termos geralmente associados a expressões mais abrangentes e polissêmicas como “qualidade de vida” e “desenvolvimento sustentável”.

Em primeira análise, esse destaque parece positivo, educativo e transformador, na medida em que leva ao público receptor informações a respeito dos problemas e desafios deste início de século em relação à questão ambiental. Entretanto, a abordagem dada pelo jornalismo para esses temas parece não contribuir para a reflexão e a real sensibilização acerca das questões complexas ligadas ao meio ambiente. Embora haja sem dúvida uma explosão discursiva em torno desses assuntos, os problemas ambientais continuam e se agravam, o que poderia levar à dedução simples de que a fartura de informações não necessariamente implica em aumento do conhecimento sobre o tema, tampouco gera uma efetiva tomada de consciência sobre as responsabilidades de cada indivíduo em relação a esses problemas.

Esse contexto nos conduz às pioneiras reflexões feitas por Walter Benjamin no início do século 20, quando, na análise de como o gênero romance estava “matando” a narrativa, ele afirmava que a informação (ligada ao surgimento da imprensa, um dos instrumentos mais importantes para a consolidação da burguesia no poder) era uma nova forma de comunicação que dificultava a apreensão dos significados.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, pp. 202-203)

É curioso observar como, no início do século XX, quando não se poderia imaginar que os meios de comunicação atingiriam o grau de alcance, agilidade e convergência de hoje, Benjamin já parecia observar que quantidade de informação não implicava diretamente em aumento no conhecimento, num alinhamento com as reflexões de Merton e Lazarsfeld, outros estudiosos pioneiros dos fenômenos comunicacionais. O fato de que o aumento no fluxo de informações que as pessoas comuns recebem todo dia através da mídia não necessariamente implica num aumento do conhecimento sobre os temas tratados por ela já chamava a atenção desses autores, que em 1948 publicaram o ensaio no qual tratam da “disfunção narcotizante”. Para Merton e Lazarsfeld, o vasto fluxo de informações induz a uma preocupação superficial em relação aos problemas sociais, o que por sua vez gera uma “apatia da massa”. A exposição ao que eles chamam de “avalanche de informações” serviria para anestesiar o público, ao invés de estimulá-lo:

Assim como uma maior parte de tempo é dispendida em ler e ouvir, temos uma menor parcela disponível para a ação organizada. O indivíduo lê descrições de questões e problemas, inclusive até discute linhas de ação alternativa. Mas esta ligação remota com a ação social organizada, de certa forma intelectualizada, não é ativada. O cidadão interessado e informado pode contentar-se com seu elevado grau de interesse e informação e negar-se a ver que se absteve de decisão e ação. Em suma, ele toma seu contato secundário com o mundo da realidade política, pela leitura de sua condição e de seu pensar, como uma ação indireta. Confunde assim o fato de conhecer os problemas cotidianos com o fato de atuar sobre eles. Sua consciência social permanece imaculada. Está preocupado; está informado; tem toda sorte de idéias acerca do que deve ser feito. Mas, depois de terminado seu jantar e após escutado seu programa de rádio predileto e depois de lido seu segundo jornal diário, já é hora de ir para a cama. (MERTON; LAZARSELD IN LIMA, 1987, p. 119)

Os autores admitem que os *mass media* tenham levado a um aumento no nível de informação do público; no entanto, eles ponderam que esse aumento poderia estar conduzindo as pessoas “de uma participação ativa a um mero conhecimento passivo”. Merton e Lazarsfeld observam também que a disfunção narcotizante é uma consequência social *não planejada* dos meios de comunicação, visão distinta da dos autores de outro texto clássico, Adorno e Horkheimer, que em 1947 criaram o conceito de *indústria cultural*¹¹ para criticar, entre outros aspectos, uma vulgarização da cultura erudita com o surgimento do *jazz*, do rádio e do cinema. Para os autores, o poder da indústria cultural sobre os consumidores é mediatizado pelo *amusement*, sob cuja lógica “divertir-se significa estar de acordo”:

O *amusement* é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na sua base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo *amusement* é a do pensamento como negação. A imprudência da pergunta “Que é que a gente quer?” consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fim, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade. (ADORNO; HORKHEIMER in LIMA, 1987, p. 192)

As relações entre informação e conhecimento continuam entre as preocupações dos estudos contemporâneos de comunicação. Baccega (1998, p. 8), por exemplo, enfatiza o papel dos meios de comunicação como “mediadores privilegiados entre nós e o mundo”, uma vez que esses meios divulgam informações que são tomadas como conhecimento. No entanto, a autora faz duas observações: essas informações são apresentadas de forma fragmentada, ou seja, de certa forma, a parte escolhida para ser divulgada vale pelo todo. “É como se ‘o mundo todo’ fosse constituído apenas por aqueles fatos/notícias que chegam até nós.” Em segundo lugar, a autora alerta para a importância de se fazer a distinção entre informação e conhecimento, na medida em que o conhecimento implica crítica e se baseia na

¹¹ Encontramos uma leitura bastante crítica e contextualizadora a respeito desse texto de Adorno e Horkheimer em Martín-Barbero (2003), que situa a origem das idéias dos pensadores alemães no contexto do pós-guerra e apresenta reflexões de vários autores contemporâneos sobre as fragilidades e potencialidades desse texto clássico. Julgamos que não cabe neste trabalho discorrer longamente sobre o tema *indústria cultural* para não perdermos o foco de nosso estudo; entretanto, mesmo que de maneira sintética, consideramos indispensável esta menção a um dos textos mais importantes dentro das teorias da comunicação.

interrelação, e não na fragmentação. A informação é um passo importante para o conhecimento, mas “a troca do conhecimento pela informação tem resultado numa diminuição da criticidade”.

A confusão entre conhecimento e informação, entre totalidade e fragmentação leva à concepção de que a informação veiculada pelos meios é suficiente para a formação do cidadão, de que há um pressuposto de interação entre os meios e os cidadãos e de que todas as vozes circulam igualmente na sociedade. (Ibid, 1998, p. 9)

O surgimento e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, principalmente o processo observado na segunda metade do século XX – com o advento da televisão e da Internet – criaram, como afirma Morin (1996, p. 55), uma rede de informações que fez aumentar as possibilidades de *conhecimento do mundo*. Entretanto, esse progresso na informação como possibilidade de conhecimento é também, para o autor, “a causa do progresso da deformação e da ignorância”.

Temos necessidade absoluta de estar bem informados, mas isso não basta, de modo algum, para conhecer bem. O importante não é só a informação, é o sistema mental ou o sistema ideológico que acolhe, recusa, situa a informação e lhe dá sentido. (Ibid, p. 56)

Embora sejam conceitos distintos, informação e conhecimento muitas vezes aparecem como sinônimos, como observa Tambosi (2005). Para o autor, “embora o conhecimento dependa de informação, nem toda informação é conhecimento. Uma informação pode ser falsa; um conhecimento, jamais”. (Ibid, p. 35) O requisito para que a informação se transforme em conhecimento, segundo analisa, é a *verdade* – considerando o que pressupõe a teoria da correspondência, que diz que “a verdade de uma proposição consiste em sua relação com o mundo, isto é, em sua correspondência com os fatos ou estados de coisas”. (Ibid, pp. 36-37) Situando o jornalismo entre os conceitos de informação e conhecimento, Tambosi considera o primeiro como o “objetivo que move a atividade jornalística”.

O jornalismo torna públicas, isto é, dá *a conhecer*, informações que de outra forma permaneceriam opacas. É o leitor ou telespectador que, de fato, adquire conhecimento ao receber e processar informações corretas, através das quais pode formar representações verdadeiras da realidade, ou seja, ter crenças verdadeiras e justificadas. (Ibid, p. 36, grifo do autor)

Com esta breve apresentação de algumas reflexões acerca das relações entre informação e conhecimento pretendemos fundamentar nossas questões em torno das formas como a questão ambiental aparece na mídia, com foco especial nas maneiras como esse discurso é recebido pelo público. Nesse sentido, passamos agora a tratar de maneira mais específica sobre as relações entre informação, jornalismo e conhecimento.

Na perspectiva da análise do discurso, Dijk (2005, p. 14) analisa o papel do conhecimento tanto na produção das notícias jornalísticas quanto na compreensão dessas notícias pelo público. Para o autor, dizer que sem conhecimento não haveria as notícias pode parecer uma obviedade; no entanto, ele alerta para o fato de que a relação entre conhecimento e notícia tem sido pouco explorada nos estudos de comunicação. Essa relação ocorre de duas formas, segundo afirma: o conhecimento se expressa no discurso da notícia, ao mesmo tempo em que é pressuposto nesse mesmo discurso. O autor observa também que a aparentemente óbvia constatação de que não pode haver notícias sem conhecimento suscita algumas questões complexas: 1) Se é verdade que os jornalistas precisam ter conhecimento prévio do mundo para entender os eventos sobre os quais vão escrever, qual a natureza desse conhecimento e como ele é adquirido e representado? 2) Como os jornalistas selecionam as informações que devem incluir e excluir das notícias, considerando que geralmente esses jornalistas dispõem de mais informações do que aquelas que efetivamente aproveitam nos textos? 3) Como o conhecimento dos jornalistas se reflete nas várias estruturas das notícias? Do ponto de vista do leitor, outras questões emergem: 1) Que conhecimentos os leitores precisam ter para compreender as notícias? 2) Quanto a estrutura da notícia contribui para seu conhecimento sobre o mundo?

A notícia, para Dijk, é “uma complexa interação entre conhecimento conhecido e desconhecido”. Para analisar essa relação entre notícia e conhecimento, o autor utiliza uma teoria dos modelos mentais, segundo a qual o conhecimento de um evento específico usado para processar o discurso pode ser tanto derivado do conhecimento geral quanto generalizado para o conhecimento geral. Nessa lógica, pode-se ler um texto de jornal ou revista sobre um caso específico de crime ambiental; com isso, o leitor forma um modelo mental daquele evento. Tendo contato com mais notícias desse gênero, o leitor constrói outros modelos de eventos, de forma que após algum tempo poderá inferir um conhecimento mais geral através da generalização e abstração a partir desses modelos específicos. Ao mesmo tempo ocorre o contrário: a

partir do estabelecimento de um conhecimento geral sobre determinado tema, isso é usado para construir modelos mentais sobre casos mais específicos.

Isso permite que os jornalistas formulem apenas as informações que os leitores ainda não têm, de modo que as notícias (como em geral os discursos) sejam incompletas em muitos aspectos simplesmente porque os leitores conseguem preencher os detalhes necessários com ajuda de seu conhecimento geral. Em outras palavras, podemos precisar de modelos mentais específicos para construir conhecimento geral, da mesma forma que precisamos do conhecimento geral para construir modelos mentais específicos. (Ibid, pp. 16-17)

Embora represente um esforço no sentido de teorizar sobre as relações entre conhecimento e notícia, percebemos algumas fragilidades no pensamento de Dijk nesse texto específico. Em primeiro lugar, o autor não deixa claras as diferenças entre informação e conhecimento, aparentemente tratando os dois termos como sinônimos. O autor considera os fatos novos apresentados pelas notícias como “conhecimentos novos”, o que, no nosso entendimento, não passariam de informações novas – já que, como vimos anteriormente com base em outros autores, a informação é o dado objetivo, enquanto o conhecimento implica crítica em relação a essa informação.

Mesmo com essa ressalva, consideramos pertinente o exercício de Dijk na intenção de descrever os nove diferentes tipos de conhecimento envolvidos na compreensão da notícia pelos leitores. São eles: *conhecimento comum*, necessário para entender o significado geral das palavras, frases e parágrafos, estabelecendo assim coerência e construindo “uma representação textual significativa de uma matéria jornalística”; *conhecimento lingüístico*, usado na decodificação dos itens léxicos e da sintaxe do texto; *conhecimento do gênero de discurso*, necessário para interpretar o texto como notícia, considerando suas características (manchete, gráficos, legendas); *conhecimento especializado de objeto*, utilizado por grupos de leitores envolvidos com o tema da notícia ao interpretar o seu contexto; *conhecimento pessoal*, utilizado quando os leitores relacionam a informação transmitida pela notícia com suas experiências pessoais; *conhecimento comum e pessoal*, utilizados na formação de modelos mentais; *velhos modelos*, ativados e utilizados por leitores que acompanham determinados temas através da imprensa; *conhecimento social/situacional*, que leva em conta as peculiaridades dos veículos e tipos de mídia onde se lêem as notícias; *aprendizado*, que envolve vários tipos de conhecimento geral que podem ser formados ou modificados diretamente pela informação do texto

em questão, ou então pela generalização a partir de modelos de eventos que se formam com base no texto. (Ibid, pp. 24-25) Encontramos nessa sistematização proposta por Dijk um esquema bastante adequado para embasar a análise dos dados de nossa pesquisa de campo, apresentados no capítulo 3.

Moretzsohn (2003, p.1) parte de outra aparente obviedade para estabelecer as relações entre notícia e conhecimento: a de que a imprensa trabalha com base no *sensu communis*¹². Para a autora, trata-se de uma obviedade aparente porque não explicita o sentido dessa relação – “afinal, lida-se com o senso comum para preservá-lo ou modificá-lo?” – e também porque omite a tensão própria do trabalho jornalístico na direção de produzir a notícia como mercadoria, que além de ser um bem simbólico “resulta de uma atividade tributária do ideal iluminista de ‘esclarecer os cidadãos’”. No estudo que analisa a fetichização da velocidade na produção de notícias, decorrente da “contradição intrínseca à promessa do jornalismo de ‘dar a verdade em primeira mão’”, Moretzsohn afirma que essa característica do jornalismo gera um “fluxo contínuo que tem como efeito principal alimentar o sistema, de modo que se consome sobretudo velocidade, e não notícias”. Para romper com esse círculo vicioso, seria preciso instaurar uma nova lógica de produção:

[...] fundada na perspectiva de superação dialética da tradição iluminista, de tal forma que o propósito de “esclarecer os cidadãos” não estivesse baseado numa ilusória objetividade sobre “a verdade dos fatos”, mas assumisse a dúvida como componente do próprio trabalho (complexo) de esclarecimento. Por isso, após argumentar sobre a impossibilidade de definir notícia fora de suas condições de produção, propôs o conceito de notícia como *clinamen*, de modo a explicitar o papel político inerente à atividade jornalística – hoje encoberto pela proeminência de um profissionalismo que se pretende exclusivamente técnico e eficiente – e reconhecer-lhe o caráter complexo. Desse modo, o conceito se inscreve na perspectiva de um novo senso comum, o que pressupõe a luta pelo estabelecimento de novas condições de produção. (Ibid, pp. 1-2)

O termo *clinamen*, formulado por Epicuro (341 a.C-270 a.C.), refere-se a um desvio na rota mecânica dos astros, “que rompe com a fatalidade e representa, para a natureza, a possibilidade de criação do mundo e, para os homens, a possibilidade de liberdade”. (Ibid, p. 2) Aplicando esse conceito ao jornalismo, Moretzsohn o associa a

¹² Que, como vimos anteriormente a partir de Santos (1989, p. 37), é “o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita”. Já Moretzsohn (2003, p. 2) define o termo a partir de Gramsci (2001), que diz que “o senso comum é a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”.

uma perspectiva que insira a noção de complexidade no trabalho jornalístico. “Considerando o papel decisivo da mídia na formação de consensos, fica clara a relação desse conceito com a perspectiva de um novo senso comum.” E um jornalismo que busca um novo senso comum seria aquele “capaz de fazer e provocar perguntas”. (Ibid, p. 9)

Num trabalho bastante referencial no campo dos estudos de jornalismo, Genro Filho (1989, p. 60) considera o conhecimento como “a dimensão simbólica do processo global de apropriação coletiva da realidade”. O jornalismo, afirma, é uma das modalidades que participam desse processo de apropriação. Usando como referência as categorias hegelianas *singular*, *particular* e *universal*, considera que essas três dimensões da realidade estão presentes nos fatos jornalísticos, assim como em outros fenômenos (Ibid, p. 163)

No *universal*, estão contidos e dissolvidos os diversos fenômenos singulares e os grupos de fenômenos particulares que o constituem. No *singular*, através da identidade real, estão presentes o particular e o universal dos quais ele é parte integrante e ativamente relacionada. O *particular* é um ponto intermediário entre os extremos, sendo também uma realidade dinâmica e efetiva. (Ibid, p. 162)

A matéria-prima do jornalismo como forma de conhecimento, então, é o *singular*, que está necessariamente ligado numa relação dialética às categorias do *particular* e do *universal*. Sem esse movimento, num jornalismo que reifica o singular e não envolve o particular e o universal, “a realidade transforma-se num agregado de fenômenos destituídos de nexos históricos e dialéticos”. (Ibid, p. 156) Numa leitura bastante consistente e esclarecedora da obra de Genro Filho, Abreu (2006, p. 75) nos fornece um exemplo muito pertinente para ilustrar o significado das três categorias. Um texto jornalístico “convencional” sobre reciclagem de lixo trataria do assunto mostrando quem são as pessoas que coletam resíduos recicláveis para garantir seu sustento; quem são, quanto ganham, como trabalham e para quem vendem o material seriam pontos elementares da pauta. Até aqui, teríamos uma notícia excessivamente singularizada. Para particularizar o fato, o jornalista deveria remetê-lo “a um determinado contexto político, econômico, social, espacial. Já a universalidade estaria contemplada no pressuposto, na concepção de sociedade em que o jornalista se baseou para a apreensão do fenômeno. Enfim, em que tipo de sociedade é necessário que determinadas pessoas cumpram a função de recolher o lixo coletivamente produzido para que ele volte, de uma forma ou de outra, a gerar lucro?”

Silva (2005) inclui a teoria de Genro Filho num mapeamento dos estudos de jornalismo na sua relação com a produção de conhecimento, desenvolvido pela autora a partir de duas vertentes: uma primeira, que toma como base a construção social da realidade e os reordenamentos do senso comum; e uma segunda, voltada para a interpretação do jornalismo como narrativa, na qual se incluem as manifestações do imaginário. A intenção, define, é “procurar, nesse trajeto percorrido, pistas para se pensar o jornalismo como exercício de entendimento do mundo”. (Ibid, p. 96)

Dentro da primeira vertente, a autora aborda as principais idéias dos autores enquadrados na chamada “sociologia do conhecimento”, entre os quais destacamos Berger e Luckmann, cujas reflexões foram incorporadas aos estudos de jornalismo. Como analisa a autora, Berger e Luckmann estabelecem relações entre a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana, num movimento em que a acumulação seletiva no campo semântico construiria o que eles chamam de “acervo social do conhecimento”. Para Silva, a partir da reflexão desses autores “o jornalismo pode ser entendido como um importante constituinte desse ‘depósito social do conhecimento’ e de sua distribuição”. (Ibid, pp. 98-100)

A Berger e Luckmann a autora atribui a relevância do *cotidiano* nos estudos de recepção, que analisam a produção de sentidos pelo público a partir do consumo de mídia; essa relevância teria origem, na sua leitura, a partir da proposta dos autores de “analisar sociologicamente o conhecimento da vida ordinária”. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”, escrevem. (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 35) Para os autores, a compreensão da linguagem é essencial para se compreender a realidade cotidiana. (Ibid, p. 57). Sobre esse aspecto, Silva observa:

É interessante, inspirando-se nesses dois autores, pensar o acervo de notícias – em constante atualização, acúmulo e esquecimento – como uma produção de sentido que nos ajuda a dar conta de motivos pragmáticos rotineiros, numa apreensão da realidade pelo senso comum, e também dar conta de responder a demandas mais subjetivas, aquelas que a partir desse *capital social de conhecimento*, constituído de e pela linguagem, nos elevem para além do imediato diário e nos situem dentro de “imensos edifícios de representação simbólica”, como bem fazem a arte ou a ciência. (SILVA, 2005, p. 101, grifo da autora)

Prosseguindo nas reflexões sobre a vertente de estudos que tem como base a *construção social da realidade*, Silva fala ainda sobre a contribuição de Stuart Hall, que em trabalhos desenvolvidos a partir da década de 1980 buscou estabelecer relações dos meios de comunicação com a cultura, a linguagem e a ideologia. Destaca dois trabalhos brasileiros dentro dessa primeira vertente: Genro Filho (1987), já aqui comentado, que considera o jornalismo um gênero de conhecimento constituído como revelação do real e atribuição de sentido ao real; e Meditsch (1992), que entende o jornalismo como forma diferenciada de conhecimento, ou seja, “uma importante e diferente via de acesso à realidade”. (Ibid, pp. 101-102)

Partindo para a segunda vertente de sua análise, voltada para o jornalismo numa perspectiva simbólico-mítica, relacionada ao imaginário e à narrativa, Silva observa que entre os estudiosos da vertente anterior há tentativas de encaminhar a reflexão para esta segunda dimensão – casos, por exemplo, de Berger e Luckmann e Stuart Hall. Nesta perspectiva, a autora propõe o que ela chama de “jornalismo cardinal”, organizado metodologicamente através de metáforas referentes aos quatro pontos cardeais, num exercício que “produz sentido em duplo sentido”: o de direção e o de compreensão.

Geralmente até mesmo a mais simples matéria jornalística pede os quatro pontos cardeais: informação que vem do leste (direita, do principal envolvido, da circunstância originária do fato, do sujeito principal, da afirmação), do oeste (da esquerda, dos demais envolvidos, das circunstâncias afetadas, das testemunhas, da negação, da oposição, do lado contrário), do sul (da remissão ao passado, da comparação, das situações ou sujeitos precedentes) e do norte (da projeção para o futuro, para a possível solução, para novos efeitos). (...) O que deveria ser mais avaliado hoje, e já há estudos com tal inclinação, é *pensar o jornalismo em contextos de acumulação de sentidos e de conhecimentos*. Tratar da recepção das notícias cumulativamente: como se dá o entendimento de um mesmo acontecimento pela leitura/audiência assídua de um único veículo, pela combinação do informativo com o opinativo, ou pela soma de informações recebidas de diferentes meios?” (Ibid, pp. 103-104, grifo nosso)

Partindo dos estudos jornalísticos no campo da cognição, que enfatizam a importância da *repetição* como processo de construção de uma referência permanente¹³, Silva propõe que se pense essa ação cumulativa das notícias observando também os receptores como “comunidades interpretativas”. A idéia central da noção de repetição tem uma boa síntese com Soares (2001):

¹³ Silva situa essa tendência a partir de citações de Teun van Dijk (*apud* Meditsch, 1992), Rosana Soares (2001) e Ciro Marcondes Filho (2000).

Ao contrário do que se propaga, o jornalismo não está ligado à busca do “novo todo dia”, mas a algo que se *repete* e, ao se repetir, *torna-se uma referência permanente àquilo que faz o comum de todos*. É portanto redundância e novidade, repetição não do mesmo mas do diverso que, diferente a cada vez, repete uma mesma estrutura. (SOARES apud SILVA, 2005, p. 104, grifo nosso)

Dentro da vertente que considera o universo simbólico presente nas notícias, abordada no inventário elaborado por Silva, também encontramos relevância para nosso estudo nas idéias de Motta (2004), que organiza a comunicação através do jornalismo nas dimensões pragmática, cognitiva e simbólica. O autor considera os conjuntos de notícias sobre um mesmo assunto, publicadas em dias seguidos, como um “segmento narrativo”, buscando identificar elementos míticos nesses segmentos. (SILVA, op.cit., p. 105)

A partir desta revisão sobre as relações entre informação, conhecimento e jornalismo, encontramos alguns elementos essenciais para nortear nosso estudo: 1) informação e conhecimento são conceitos distintos, sendo que o primeiro refere-se mais a dados objetivos e o segundo é mais contextual e implica crítica; 2) o processo de expansão das redes de comunicação neste início de século é um fato incontestável, e dentro dessa dinâmica o jornalismo aparece como um serviço público que leva às pessoas comuns diferentes possibilidades de estar no mundo, sentir-se nele e compreendê-lo, vindo daí sua relação direta com a educação; 3) as notícias veiculadas pelos meios de comunicação, por mais sintéticas e objetivas que pareçam ser, envolvem uma série de diferentes tipos de conhecimento tanto para serem produzidas quanto recebidas; 4) estudiosos da comunicação tendem a apontar uma necessidade de inserir abordagens mais complexas na prática do jornalismo para que este assuma o caráter de forma de conhecimento – seja na perspectiva da notícia como *clinamen* (MORETZSOHN, 2003), ou na abordagem através das categorias hegelianas singular, particular e universal (GENRO FILHO, 1987), ou ainda na metáfora do jornalismo cardinal (SILVA, 2005); 5) a repetição e as imagens míticas, elementos bastante comuns na imprensa em geral, e particularmente nas notícias que envolvem meio ambiente, estão associados ao processo de conhecimento do mundo através das notícias.

Feita esta síntese, passamos agora à abordagem de alguns aspectos sobre a crise ambiental pela qual o planeta passa neste início de século e as relações entre as percepções desta crise e a necessidade de uma educação dita ambiental.

1.2) A emergência do discurso sobre a questão ambiental

Os alertas da comunidade científica internacional em torno dos problemas ambientais, a atuação das organizações não-governamentais e a inclusão do tema no planejamento de políticas públicas começaram a ocorrer globalmente há mais de 30 anos. A primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo (Suécia), marco das discussões e da preocupação com o problema ambiental em nível internacional, foi realizada de 5 a 16 de junho de 1972¹⁴. Esse encontro foi precedido por uma série de alertas sobre os efeitos negativos da ação do homem sobre o meio ambiente, que estaria pondo em risco o planeta.¹⁵ Depois de Estocolmo, aconteceram a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro (Brasil), em 1992 – a Rio-92 ou Eco-92 –, e a Rio+10, conferência realizada dez anos depois da Rio-92, em Johannesburgo (África do Sul). A partir desses grandes encontros, que contaram com chefes de estado, representantes da comunidade científica e organizações não-governamentais, disseminou-se o discurso acerca da necessidade urgente de se frear a degradação do planeta. E foi a partir da conferência do Rio de Janeiro que se consolidou o termo *desenvolvimento sustentável*¹⁶, hoje amplamente utilizado em vários setores da sociedade.

¹⁴ A partir do evento, 5 de junho passou a ser comemorado todos os anos como Dia Mundial do Meio Ambiente.

¹⁵ Destacamos dois marcos do discurso ambientalista da fase pré-Estocolmo com base em Dias (2000): 1) a publicação do livro-denúncia “Silent Spring”, da jornalista norte-americana Rachel Carson, em 1962, que alertava para uma catástrofe ambiental iminente. O trabalho é um clássico do movimento ambientalista mundial e chegou a 44 edições; 2) a publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, em 1971, pelo Clube de Roma – grupo de 30 especialistas de diversas áreas (economistas, pedagogos, humanistas, industriais e outros), formado em 1968, que tinha como objetivo promover a discussão da crise da humanidade. A repercussão internacional do material, conhecido também como “Relatório Meadows”, impulsionou a realização da Conferência de Estocolmo.

¹⁶ Embora seja um termo muito utilizado nos discursos gerais sobre meio ambiente, o conceito de *desenvolvimento sustentável* envolve bastante discussão no meio acadêmico. Abreu (2006, pp. 27-33) considera desafiador interpretar os sentidos embutidos nesse termo, levando em conta a dificuldade de enquadrar a expressão numa matriz disciplinar. “Isso significa acomodá-lo, na instância teórica, em referenciais das ciências naturais e sociais, com todas as inquietações que esses cruzamentos costumam provocar”, pondera. Abreu situa a origem do termo na conferência de 1972, que adotou o termo *ecodesenvolvimento*, rebatizado anos depois para *desenvolvimento sustentável*. O relatório “Nosso Futuro Comum” retoma a expressão em 1987, definindo-o como “o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. O conceito passou a ser utilizado em diferentes tipos de publicações, incluindo as notícias de imprensa, textos norteadores de políticas públicas, estatutos de entidades não-governamentais e discursos empresariais, por exemplo. Entre as críticas à expressão, destacamos a análise de Brügger (2004, p. 67) que aponta para a ambigüidade da expressão, que tem em sua

Além de reunir governantes, educadores e cientistas¹⁷, as três grandes conferências sobre o meio ambiente realizadas pelas Nações Unidas receberam também um expressivo número de jornalistas. Em Estocolmo, foram cerca de mil. Para a Rio-92, 20 anos depois, foram credenciados¹⁸ mais de 7 mil profissionais de imprensa, representando agências de notícias, jornais, redes de televisão e revistas de todo o mundo. (RAMOS, 1996, p. 40) Já na Rio+10, 30 anos depois de Estocolmo, o número de jornalistas credenciados passou de 10 mil. (REVISTA IMPRENSA, 2002, pp. 28-29)

A cobertura jornalística das grandes conferências é um exemplo da importância dada pela mídia à questão candente dos problemas ambientais na virada do século. Entretanto, parece-nos instigante buscar perceber de que forma a presença desse tipo de tema na mídia efetivamente educa¹⁹ o público comum, se é que o faz – ou seja, como a explosão discursiva, que vai desde a cobertura das grandes catástrofes naturais até matérias ingênuas sobre hortas escolares, contribui para um aumento no conhecimento sobre esses problemas e uma efetiva tomada de consciência. Não estamos propondo analisar o que seria uma relação direta de causa-efeito, e sim descobrir que tipos de representações sociais podem ser desenvolvidas a partir do discurso jornalístico sobre o meio ambiente.

O problema a enfrentar é o de saber de que modo muda a relação dos usuários com o real e a experiência dos fatos pelo contato contínuo com a representação. Mas então o que se tem de interrogar é não um “efeito”, mas a nova percepção do mundo que a espetacularização engendra. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 101)

interpretação dois significados gerais, ambos com predominância de uma dimensão técnico-natural: um que inclui as dimensões ética e política, e outro que remete apenas ao gerenciamento sustentável dos recursos naturais. Montibeller-Filho (2001 apud ABREU, 2006) alerta para o caráter polissêmico da palavra *desenvolvimento*, enquanto Almeida (2001 apud ABREU, 2006) provoca ao refletir sobre “o que” e “para quem” sustentar. Dias (2003, p. 23) observa que o conceito “oficial” de desenvolvimento sustentável, ou seja, aquele designado pelo Relatório Brundtland, é essencialmente etnocêntrico, já que considera como prioritárias as necessidades da espécie humana.

¹⁷ Ramos (1996) apresenta os números de participantes nas conferências de Estocolmo e do Rio de Janeiro: na primeira, foram políticos, funcionários governamentais e peritos de 113 países, representantes de 250 organizações não-governamentais e das agências especializadas da ONU; na segunda, 185 países estavam representados (entre os quais havia 112 chefes de estado). Da Rio-92 participaram 50 organizações intergovernamentais e 2 mil representantes de governos, além dos 11 mil membros de entidades internacionais que participaram do Fórum Global, realizado paralelamente à conferência. A revista “Imprensa” (junho de 2002) registra a participação de 170 chefes de estado e mais de 65 mil pessoas na Rio+10.

¹⁸ No jargão jornalístico, “credencial” é a autorização concedida nominalmente aos profissionais de imprensa para a cobertura de eventos.

¹⁹ Dentro da perspectiva da educação problematizadora de Paulo Freire, que abordaremos adiante.

São muitos os estudiosos que analisam o caráter alarmante da crise ambiental e a necessidade de se assumir uma nova visão de mundo para superar os desafios impostos à espécie humana – e a todas as formas de vida do planeta – neste início de século. Capra (2004, pp. 23-24) é um dos primeiros a observar uma “crise de percepção” vivida pela humanidade. Para o autor, as preocupações com o meio ambiente são de “suprema importância”, e no entanto a visão de mundo predominante ainda é “inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado”. Capra afirma também que os problemas globais da virada do século “não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”. Para o autor, a urgência envolve a superação do paradigma cartesiano – que separa sujeito e objeto, ser humano e natureza, corpo e alma – e a evolução para um novo paradigma:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos). (Ibid, p. 25)

A ecologia profunda, segundo Capra, não separa os seres humanos do ambiente natural; considera o mundo como uma rede de fenômenos interdependentes; reconhece o valor intrínseco²⁰ de todos os seres vivos. Já a ecologia rasa é antropocêntrica, ou seja, centralizada no ser humano; considera a espécie humana superior às demais espécies; atribui apenas um valor instrumental, “de uso”, à natureza. (Ibid, p. 25)

Numa perspectiva semelhante, Leff (2001) aponta que “a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização”, crise esta que tem no predomínio da razão tecnológica sobre a organização da natureza, marca da modernidade, a sua origem. Para o autor, o predomínio do paradigma cartesiano na

²⁰ As noções de “valor intrínseco” e “valor instrumental” também são tratadas por Singer (1998, pp. 289-290): “Uma coisa tem valor intrínseco se for boa ou desejável em si; o contraste se dá com o ‘valor instrumental’, que é um valor em forma de meio para a obtenção de algum outro fim ou objetivo. A nossa própria felicidade, por exemplo, é de valor intrínseco, pelo menos para a maior parte de nós – no sentido de que a desejamos em si e por si. Por outro lado, o dinheiro só tem, para nós, um valor instrumental. É algo que desejamos pelas coisas que nos permite comprar, mas se estivéssemos abandonados numa ilha deserta, não teríamos necessidade dele”.

ciência e na organização da sociedade legitimou uma “falsa idéia de progresso da civilização moderna”. Leff aponta a necessidade de se construir uma “nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização”. (Ibid, pp. 15-31) Termo semelhante é adotado por Boeira (1998), que descreve a “crise civilizatória” vivida pela humanidade na virada do século:

O sofrimento provocado pelas crescentes desigualdades sociais, étnicas e regionais, a anomia e a corrupção inerentes ao processo de racionalização instrumentalista que se globaliza, as diversas formas de violência, o narcotráfico, o risco de acidentes nucleares, o abuso de recursos não-renováveis, os desequilíbrios ambientais, a extinção de espécies, as chamadas “doenças da civilização” – tudo isso se resume na expressão acima. (BOEIRA, 1998, pp. 29-30)

Depois de mais de 30 anos de alertas, chamamentos e reflexões sobre a *crise ambiental* – expressão que traz embutida em seu sentido uma transitoriedade, um problema “a resolver”, que portanto teria a possibilidade de ser solucionado – Dias (2002) também considera que a humanidade persiste numa “crise global de percepção”, marcante sobretudo nas cidades, cujo crescimento no último século agravou drasticamente os problemas ambientais.²¹ Embora os termos “natureza” e “meio ambiente” não costumem ser associados diretamente à urbanização²², o autor observa que o que acontece nos chamados ecossistemas urbanos influencia toda a biosfera.

As cidades crescem em todo o mundo. O processo é fractal. Repete-se, de forma semelhante, em quase todos os lugares do globo. A população urbana mundial cresce em 70 milhões de habitantes todo ano. Os seres humanos agora constituem uma espécie majoritariamente urbana. Mais de 70% das populações de Estados Unidos, Canadá, Europa Ocidental e Japão são urbanas. Cerca de 74% dos latino-americanos vivem em cidades. No Brasil, o IBGE (2001) anuncia que 81% dos brasileiros vivem em cidades. (Ibid, pp. 20-21)

Embora os alertas públicos de preocupação com os danos ambientais provocados pelo ser humano no planeta tenham adquirido corpo na segunda metade do século XX, Dias destaca os trabalhos de três estudiosos do século anterior que já buscavam chamar a atenção para esses riscos. O primeiro é o do biólogo britânico

²¹ Dias (2002, pp. 31-33) aponta estimativa da ONU de que em 2025 mais de 5 bilhões de pessoas estejam vivendo em cidades, o que aponta para o agravamento dos problemas ambientais nos chamados ecossistemas urbanos.

²² Como veremos nos levantamentos sobre as representações sobre meio ambiente entre a população brasileira e entre os jovens brasileiros, no capítulo 3.

Thomas Huxley (1825-1895), que em 1862 tratou das relações de interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos no ensaio “Evidências sobre o lugar do homem na natureza”. O segundo é o do diplomata americano George Perkin Marsh (1801-1882), que em 1863 escreveu o livro “O homem e a natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem”, onde previu o esgotamento dos recursos do planeta e analisou as causas do declínio de civilizações antigas, indicando fim semelhante para as sociedades modernas. Dias aponta também o trabalho do urbanista escocês Patrick Geddes (1854-1933), considerado o “pai” da educação ambiental, que expressou sua preocupação com os efeitos da industrialização no livro “Cidades em evolução”, publicado em 1915. (Ibid, p. 21)

Leis (1998, p. 16) ilustra a origem da crise ambiental com o binômio Terra-mundo. Segundo afirma, o planeta “Terra” forma com sua biosfera “uma grande síntese de sistemas interativos e complexos (orgânicos e inorgânicos)”. Já o “mundo” seria uma realidade à parte, derivada da ocupação da Terra pelo ser humano. Enquanto a Terra é estável, o mundo não é. “As obras e valores dos seres humanos configuram sistemas de alta instabilidade, com características divergentes e contraditórias entre si e com relação à natureza”, afirma o autor. Essa interação problemática, porém inevitável, é a raiz da crise ambiental. O desafio, segundo o autor, é conduzir a humanidade a uma transformação que “promova mais solidariedade e cooperação entre culturas, nações, indivíduos e espécies”.

Autor de uma extensa obra na qual trata da *complexidade*, Morin (2003) ressalta a necessidade de um *pensamento complexo* para se enfrentar os desafios impostos à humanidade no início do século XXI. Para o autor, o século XX foi marcado por um paradoxo: ao mesmo tempo em que surgiram grandes avanços em todas as áreas do conhecimento científico e em todos os campos da técnica, produziu-se um processo de cegueira para os problemas globais:

O século XX viveu sob o domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade. (...) Esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente.

O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”.²³ (Ibid, p. 45)

Ao analisar o legado do século XX e os problemas a enfrentar no século XXI, Morin aponta “o crescimento do poderio da morte” como um dos principais desafios, representado pelas armas nucleares e pela “possibilidade de morte ecológica”. “A dominação desenfreada da natureza conduz a humanidade ao suicídio”, sintetiza o autor. (Ibid, pp. 70-71)

1.3) A ciência como fonte das informações sobre a crise ecológica

Parece consenso entre os autores aqui citados que a espécie humana passa por uma crise sem precedentes em sua história, e que essa crise se origina na noção de que o homem é superior à natureza e deve dominá-la. O uso intensivo dos recursos naturais, o intenso processo de urbanização, a dependência da energia elétrica e de combustíveis fósseis, o contraste entre o padrão de consumo dos países ricos e a situação de miséria em que vivem as nações pobres, a consolidação das indústrias e do livre comércio, o aumento da população global, enfim, muitos são os sinais e sintomas apontados por estudiosos de diversas áreas para descrever essa crise global. No entanto, embora também pareça consenso que a ciência moderna está em crise, como já comentamos, ainda é a partir do discurso científico que se intensificam os alertas a partir de dados tidos como concretos. Isso vem ocorrendo de maneira mais marcante a partir da década de 1970, com os organismos ligados às Nações Unidas e instituições científicas independentes.

A elaboração de relatórios densos descrevendo a situação ambiental e sócio-ambiental do planeta passou a ser uma prática comum entre os cientistas a partir do trabalho do Clube de Roma, lançado em 1971, que embasou a conferência internacional do ano seguinte. Cinco anos antes da Rio-92, em 1987, foi divulgado o estudo da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulado “Nosso Futuro Comum”²⁴, que embasou as discussões da conferência do Brasil. Na

²³ “O que está tecido junto” é uma das definições de Morin para o termo *complexidade*. Para o autor, “*complexus* significa originariamente o que se tece junto. O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar”. (MORIN, 2000, p. 31)

²⁴ Este relatório também é conhecido como “Relatório Brundtland”, em referência à então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, que presidiu a comissão, criada em 1983 pela ONU com a função de “reexaminar os principais problemas do meio ambiente e do desenvolvimento em âmbito

Rio-92 foi produzida a Agenda 21, um plano de ação a ser posto em prática por todos os países, nos níveis nacional a municipal, como forma de contribuir para o *desenvolvimento sustentável*.

A criação de entidades como o *Worldwatch Institute* (WWI)²⁵, que publicou seu primeiro estudo com uma abordagem interdisciplinar dos problemas ambientais globais em 1975 e desde 1999 publica anualmente os relatórios “Estado do Mundo”, também contribui para tornar públicos – principalmente através da imprensa – os alertas sobre os problemas ambientais. Na versão mais recente da série de relatórios publicada em português²⁶, referente ao ano de 2005, a equipe da entidade faz um balanço dos principais riscos corridos pela humanidade no início do século XXI, dentro do tema geral “segurança global”, buscando estabelecer interrelações entre problemas ambientais, políticos e sociais. O desequilíbrio demográfico, a disseminação de doenças infecto-contagiosas como a aids nos países pobres, a crise na indústria do petróleo, o terrorismo e o aquecimento global são assuntos detalhados nesse relatório. (WWI, 2005, pp. xxiii-xxv)

Outra entidade bastante produtiva em termos de elaboração de estudos científicos é a *World Wild Fund for Nature* (WWF), que desde 1998 elabora os relatórios da série “Planeta Vivo” no intuito de mostrar o estado do ambiente natural e o impacto exercido por atividades humanas sobre o planeta. A versão mais recente dessa série de estudos, divulgada em novembro de 2006, tomou como referência o conceito de *pegada ecológica*²⁷ para fazer essa avaliação. O resultado indica que a população da Terra consome recursos e descarta resíduos numa razão 25% maior do que o planeta consegue se regenerar, o que gera déficit ecológico – situação que se

planetário, formular propostas realistas para solucioná-los e assegurar que o progresso humano fosse sustentável por meio do desenvolvimento, sem comprometer os recursos ambientais para as gerações futuras”. (DIAS, 2002, p. 23)

²⁵ O WWI tem sede em Washington (Estados Unidos) e atua em parceria com organismos das Nações Unidas, tais como PNUMA e Unicef. No Brasil, é associado à Universidade Livre da Mata Atlântica (UMA), entidade não-governamental sediada em Cairu (BA). (www.wwiUma.org.br, acessado em 6/2/2007)

²⁶ As edições 2006 e 2007 do relatório “Estado do Mundo” têm suas versões integrais em inglês disponíveis para download, mediante pagamento, no site www.worldwatch.org.

²⁷ O relatório Planeta Vivo 2006 foi assunto de um dos textos jornalísticos usados nos grupos de discussão em nossa pesquisa. De acordo com Dias (2001, p. 31), o termo *pegada ecológica* refere-se à “área correspondente de terra produtiva e ecossistemas aquáticos necessários para produzir os recursos utilizados e para assimilar os resíduos produzidos por uma dada população, sob um determinado estilo de vida”. Desta forma, explica, “as cidades se sustentam à custa da apropriação dos recursos de áreas muitas vezes superiores à sua área urbana, produzindo *déficit ecológico*. Cidades como Londres, por exemplo, precisam de áreas equivalentes à área de toda a terra produtiva do Reino Unido”. O conceito foi desenvolvido pelos pesquisadores canadenses M. Wackernagel e W. Rees.

mantém desde o final da década de 80. Mantida essa perspectiva, o estudo indica que na metade do século XXI seriam necessários dois planetas para sustentar o consumo dos humanos. (WWF, 2006, pp. 1-3)

Outro relatório que gerou grande repercussão através da mídia em função da gravidade dos dados apresentados foi o estudo do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC)²⁸, órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os efeitos do aquecimento global. Os resultados do estudo, desenvolvido ao longo de seis anos, consideram com 90% de certeza que as ações humanas contribuem para as mudanças climáticas do planeta; confirmam que o aquecimento do planeta é “inequívoco”, e que se torna evidente com os aumentos observados na média geral de temperatura do ar e dos oceanos, o derretimento das geleiras e o aumento no nível dos oceanos; afirmam uma maior ocorrência já observada de fenômenos como mudanças nas temperaturas do Ártico, nos níveis de precipitação, na salinidade dos oceanos e nos padrões de ventos, bem como maior frequência de secas, precipitações intensas, ondas de calor e ciclones tropicais. (IPCC, 2007, pp. 2-6)

O estudo do IPCC procura calcular a probabilidade de ocorrência de algumas alterações no clima da Terra em função do aquecimento global, bem como o grau de contribuição da atividade humana para essas tendências. A ocorrência de dias e noites mais quentes e/ou mais frios na maior parte das áreas terrestres, bem como uma maior frequência de dias e noites quentes, são considerados “praticamente certos” (99%) ao longo do século XXI. O aumento na incidência de ondas de calor e tempestades é considerado “muito provável” (90%). Já os aumentos nas áreas afetadas por secas, na atividade de ciclones tropicais e o aumento extremo no nível do mar (com exceção de tsunamis) são tidos como “prováveis” (66%). Já a contribuição da atividade humana para a ocorrência de dias e noites mais quentes é “provável”, enquanto para as demais alterações é considerada “mais provável do que não”. (Ibid, p. 7)

²⁸ O IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) foi criado a partir da Organização Meteorológica Mundial (WMO, na sigla em inglês) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (UNEP, na sigla em inglês, ou PNUMA) em 1988 para organizar uma base de dados com informações técnicas, científicas e sócio-econômicas sobre o fenômeno do aquecimento global. O relatório a que nos referimos, intitulado “Climate Change 2007: The Physical Science Basis”, foi elaborado pelo Grupo de Trabalho I do IPCC e determina os aspectos científicos do sistema climático e das mudanças climáticas. O Grupo de Trabalho II, que estudou as vulnerabilidades dos sistemas sócio-econômicos e naturais às mudanças climáticas, conseqüências positivas e negativas dessas mudanças e opções de adaptação a elas, apresentou seus resultados em abril. Já o Grupo de Trabalho III, que analisou as opções de limite às emissões de gases que provocam o efeito estufa, teve seu relatório apresentado em maio de 2007.

O relatório indica também que as mudanças climáticas observadas nos últimos 50 anos são incomuns em relação a alterações ocorridas há 1.300 anos – essa perspectiva é considerada a partir de estudos chamados “paleoclimáticos”. Na última vez em que as regiões polares estiveram significativamente mais quentes que hoje, há cerca de 125 mil anos, o derretimento das geleiras gerou um aumento no nível do mar de 4 a 6 metros. O estudo considera muito provável que o aumento na concentração de gases-estufa seja provocado pela ação humana e indica um aumento médio de 0.2 graus centígrados na temperatura global a cada década. As mudanças nos padrões de vento e precipitação, associadas ao derretimento das geleiras, devem trazer o desaparecimento do continente Ártico antes do final do século e uma provável maior incidência de ciclones tropicais (tufões e furacões) mais intensos. (Ibid, pp. 8-12)

Um último resultado que destacamos no relatório do IPCC sobre mudanças climáticas é a perspectiva apontada de que, mesmo que a concentração de gases-estufa na atmosfera fosse estabilizada, os efeitos decorrentes do aquecimento global, como a ocorrência de maiores temperaturas e o aumento no nível do mar, continuariam presentes durante séculos. A diminuição na camada de gelo da Groenlândia, por exemplo, deve continuar contribuindo para o aumento no nível do mar até depois do ano 2100. Na hipótese de derretimento total do gelo dessa ilha pertencente à Dinamarca, a contribuição para o aumento no nível do mar seria de sete metros. (Ibid, pp. 12-13)

Não é nossa intenção elaborar um relatório extenso a respeito dos recentes estudos científicos sobre os efeitos da ação humana sobre o ambiente global – exercício que, embora fosse sem dúvida desafiador, nos levaria a perder o foco de nossa pesquisa. Optamos por sintetizar os dados dos estudos da WWF e do IPCC em função de sua atualidade – o primeiro foi divulgado oficialmente em novembro de 2006, e o segundo, em fevereiro de 2007 – e por considerarmos que eles apresentam um quadro representativo sobre o discurso da ciência atual em relação ao meio ambiente. Ambos os relatórios foram assunto de bastante destaque na imprensa antes mesmo das divulgações oficiais pelas entidades responsáveis – no caso do IPCC, encontramos reportagens sobre algumas conclusões do relatório em novembro de 2006, período em que estávamos realizando nossa pesquisa de campo²⁹. Outro aspecto relevante é que os relatórios cujas conclusões mais importantes foram aqui resumidas

²⁹ Uma das reportagens, como já mencionamos, é a publicada pela revista “Veja” em 21/6/2006, que pode ser lida nos anexos deste trabalho.

são os temas que motivaram as reportagens que utilizamos em nosso estudo de recepção, como veremos adiante, o que torna significativa uma leitura de seu conteúdo nas fontes originais.

1.4) Educação e mídia-educação: alguns referenciais

A importância dos meios de comunicação na produção e circulação de conhecimento parece um consenso entre os estudiosos tanto do campo da educação quanto da comunicação. Por mais que seja alvo de críticas quanto a seu conteúdo – nos programas de televisão, revistas ou jornais populares e de grande circulação – a mídia tem um lugar central na sociedade atual. Essa centralidade, no entanto, deve ser considerada numa perspectiva crítica, como ensina Martín-Barbero (2004):

As mídias passaram a constituir um espaço-chave de condensação e interseção da produção e do consumo cultural, ao mesmo tempo em que catalisam hoje algumas das mais intensas redes de poder. Daí provém a necessidade de enfrentar o *pensamento único* que legitima a idéia de que a tecnologia é hoje “o grande mediador” entre os povos e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje mais intensa e aceleradamente é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização (em seus múltiplos sentidos contrapostos). (Ibid, pp. 229-230, grifo do autor)

O autor faz um paralelo entre a centralidade assumida pelos meios de comunicação e as transformações da experiência urbana, fenômenos intensificados sobretudo na segunda metade do século XX. O processo de modernização urbana nas cidades da América Latina responde a três tipos de dinâmicas diversas, mas complementares: 1) o desejo e a pressão das maiorias por melhores condições de vida, que emergem com os movimentos sociais a partir dos anos 1970; 2) a chegada da cultura do consumo a esses países, o que modifica os modelos de comportamento e estilos de vida; 3) as novas tecnologias da comunicação, que conduzem a uma sociedade mais “aberta e interconectada”. Reside aí o que Martín-Barbero chama de *paradigma informacional*, centrado no conceito de *fluxo*:

[Fluxo] entendido como tráfego não-interrompido, interconexão transparente e circulação constante de informações. A verdadeira preocupação dos urbanistas não será, portanto, que os cidadãos se encontrem mas que circulem, porque já não os queremos reunidos, mas sim *conectados*. Daí que não se construam praças e nem se permitam becos, e o que aí se perde pouco importa, pois na “sociedade da

informação” o que *interessa* é o que se ganha em velocidade de informação. (Ibid, pp. 288-289, grifos do autor)

Na cidade como *espaço comunicacional* Martín-Barbero aponta uma “estreita simetria” entre a expansão urbana e a densificação dos meios de comunicação. Nessa nova realidade a cidade “conecta entre si seus diversos territórios e os conecta com o mundo” (Ibid, p. 293). Nessa cidade, é cada vez mais difícil ter contato com a realidade concreta – experiência que passa a ser simulada através da mídia, e da televisão de maneira especial:

É na televisão que a câmera do helicóptero nos permite alcançar uma imagem da densidade do tráfego nas avenidas ou da vastidão e desolação dos bairros de invasão; é na TV ou no rádio que, cotidianamente, nos *conectamos* com o que, na cidade “em que vivemos”, sucede e nos diz respeito, por mais longe que estejamos de tudo: do massacre no Palácio da Justiça ao contágio de aids no banco de sangue de uma clínica, do acidente de trânsito que bloqueou a rua pela qual devo chegar ao meu trabalho aos acasos da política que fazem cair os valores da Bolsa. Na cidade dos fluxos comunicativos, contam mais os processos que as coisas, a ubiquidade e instantaneidade da informação ou da decisão via telefone celular, ou fax, a partir do computador pessoal, a facilidade e a rapidez dos pagamentos ou da aquisição de dinheiro através dos cartões. A imbricação entre televisão e informática produz uma aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais, entre inovações tecnológicas e hábitos de consumo: “um ar de família vincula a variedade das telas que reúnem nossas experiências laboriais, caseiras e lúdicas”³⁰, atravessando e reconfigurando as experiências da rua e até as relações com o nosso corpo, um corpo sustentado cada vez menos em sua anatomia e mais em suas extensões ou próteses tecnomidiáticas: a cidade informatizada necessita de corpos não reunidos, mas sim interconectados. (Ibid, pp. 293-294)

Nesse contexto complexo, é também a partir de Martín-Barbero que abordamos a relação entre a comunicação na “sociedade da informação” e a educação. O autor observa que há na escola uma tendência geral de lamentação pelas supostas manipulações promovidas pela mídia, cuja influência poria em risco a ingenuidade e a curiosidade das crianças. Com essa postura, o sistema educativo deixa de fazer perguntas que busquem respostas que extrapolem mera redução a efeitos necessariamente nocivos. Ao não fazer essas perguntas, afirma Martín-Barbero, a escola deixa de ser um “espaço social e cultural de apropriação de conhecimentos”.

Na relação entre educação e comunicação, a última fica quase sempre reduzida a sua dimensão instrumental, quer dizer, ao uso das mídias, e assim se deixa de fora

³⁰ No original, o autor atribui a citação a Ferrer, C (1995).

do debate justamente aquilo que seria estratégico pensar: a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou, dito de outra forma, no *ecossistema comunicativo* que constitui o *entorno educacional difuso e descentrado* em que estamos imersos. (Ibid, pp. 229-240, grifos do autor)

As escolas ainda vêem as mídias principalmente como uma ferramenta que torna o ensino menos entediante. Essa atitude defensiva, afirma Martín-Barbero, acaba por esconder o real desafio: encontrar uma educação que leve em conta “um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e aprender”. A tendência da escola é identificar o livro como o instrumento do saber “por excelência”, rejeitando os meios audiovisuais e as novas mídias por sua “frivolidade”. “Quem dera o livro fosse na escola um meio de reflexão e de argumentação e não de leituras canônicas e de repetições estéreis”, afirma o autor.

Estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, mas isso não significa, não pode significar, a simples substituição de uma forma de ler por outra e sim a complexa articulação de uma e outra, da leitura de textos na de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de muitas e diversas formas de navegar entre textos. Todas essas formas que estão exigindo a construção de cidadãos que saibam *ler* hoje tanto jornais como telejornais, videogames, vídeos e hipertextos. (Ibid, pp. 344-345)

Embora a análise de Martín-Barbero seja mais centrada na relação entre os meios de comunicação e a educação *escolar*, consideramos essas reflexões importantes na medida em que elas nos levam a pensar sobre a necessidade de uma educação para a mídia, ou mídia-educação, campo de estudo formado pela interseção entre os campos da comunicação e da educação. Como veremos, ao analisar as relações entre jornalismo e educação ambiental, nossas conclusões remeterão à necessidade de se inserir a mídia-educação, num primeiro momento, tanto no currículo dos profissionais da educação quanto da comunicação, bem como na elaboração de políticas públicas e em iniciativas de educação informal e não-formal.

Ao apresentar esse novo campo de conhecimento, Belloni (2002, pp. 27-28) identifica duas abordagens principais: a pedagogia dos meios, ou mídia-educação, que é “preocupação de alguns comunicadores”, e o uso dos meios na pedagogia, ênfase relacionada principalmente ao campo da tecnologia educacional, que é “objeto de inquietação de poucos educadores”. Nosso trabalho vai adotar a primeira perspectiva,

que na definição da autora preocupa-se com “a influência, o papel socializador exercido pelas mídias na socialização das novas gerações, isto é, na formação dos indivíduos”. Belloni enfatiza que há uma evolução dos interesses e preocupações dos pesquisadores – tanto educadores como comunicadores – sobre a área da mídia-educação: se antes a abordagem era mais “moralista e normativa”, visando “defender” as crianças das “más influências” da mídia, evidencia-se agora uma formulação mais ampla, que busca investigar como a educação deve entender a mídia e construir “ecossistemas comunicativos” – num alinhamento com o que Martín-Barbero também coloca.

Fantin (2005) elabora um detalhado mapeamento dos estudos realizados no campo da mídia-educação, considerando seus aspectos históricos e contextuais e apresentando um panorama internacional bastante completo. Com base nas reflexões de Rivoltella³¹, a autora afirma que a mídia-educação pode ser compreendida em duas dimensões:

Pode configurar-se como campo disciplinar na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica); e pode ser entendida como prática social em contextos não só extra-escolares. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como áreas de saber e intervenção em diversos contextos, como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática e como instância de reflexão teórica (com objetivos, metodologias e avaliação) sobre essa práxis. (Ibid, p. 66)

A formação dos profissionais da educação e da comunicação também está inserida no campo da mídia-educação, segundo Fantin (2005):

A mídia-educação pode funcionar como instrumento cultural e educativo, tanto no sentido da formação prático-reflexiva dos profissionais da comunicação, como na formação e capacitação de educadores. Como instrumento cultural, seria uma oportunidade dos profissionais da comunicação refletirem sobre sua própria atividade, relacionando-a com a responsabilidade social e educativa que ela implica (construções de notícias, qualidade dos programas televisivos, etc.). Como instrumento educativo, construiria a competência dos professores e dos educadores em geral, como por exemplo pais, operadores grupais e outros profissionais que trabalham com educação não-formal. Neste sentido, a formação de educadores sintonizados com as novas linguagens das mídias deve

³¹ Pier Cesare Rivoltella, professor e pesquisador da Università Cattolica del Sacro Cuore, em Milão (Itália), é considerado um autor de referência na área da mídia-educação que, no entanto, não tem trabalhos traduzidos no Brasil. Em sua tese, Fantin (2005) apresenta uma síntese das principais reflexões desse autor sobre o campo da mídia-educação, dando uma grande contribuição aos pesquisadores brasileiros que não têm contato com os trabalhos de Rivoltella.

corresponder à formação de comunicadores sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. Da mesma forma que o espaço escolar precisa trabalhar com as mídias, é imprescindível que os espaços midiáticos pensem nos objetivos educativos. E a formação de comunicadores e de educadores é condição vital para que isso ocorra, pois embora insuficiente, é um ponto de partida. (FANTIN, 2005, pp. 75-76)

Tratando especificamente do jornalismo, com foco especial no jornalismo sobre meio ambiente, acreditamos que estudar as relações entre educação, comunicação/informação e meio ambiente é fundamental, dado o contexto complexo no qual nos encontramos neste início de século. Como afirma Caldas (2003) em artigo que aborda o papel do jornalismo científico na construção da cidadania, a mídia pode tanto *formar* quanto *deformar* o indivíduo. A grande disponibilização de informações provenientes das mais numerosas fontes, através de meios cada vez mais diversificados e convergentes, provoca sem dúvida influência no processo educativo e isso não pode ser ignorado pelas instituições sociais – principalmente a família e a escola.

Falar, portanto, em comunicação e educação é refletir sobre a responsabilidade do jornalista científico e dos divulgadores da ciência em geral na formação do cidadão. É compreender a informação como parte integrante do processo educativo. Isto porque, agregados à informação estão valores, crenças e ideologias que se constituem em fatores decisivos para a aquisição do conhecimento. (Ibid, p. 75)

Partindo destas importantes reflexões de Martín-Barbero e Caldas, que parecem convergir com o pensamento de outros importantes estudiosos dos campos da comunicação e da educação³², buscamos a seguir investigar a seguinte questão: se os meios de comunicação têm um papel importante na educação dos cidadãos, o que estamos entendendo por educação? Claro que nossa intenção não é chegar a uma resposta definitiva – isso seria uma pretensão. Nosso esforço será encontrar possibilidades para essa resposta através da leitura de Paulo Freire, educador brasileiro em cujo trabalho encontramos referenciais bastante consistentes que nos serviram como lente para as reflexões sobre conhecimento, conscientização e educação ambiental que desenvolvemos ao longo deste trabalho.

³² Como Baccega (1998) e Braga e Calazans (2001), por exemplo.

1.5) A educação problematizadora

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 58)

Professor em pé, frente aos alunos, detentor do saber e da voz; alunos estandardizados, uniformizados, disciplinados e “vazios” de conhecimento, prontos para receber “depósitos” de conteúdos. A educação tradicional, chamada de “bancária” por Paulo Freire, ainda é realidade na escola contemporânea, apesar dos freqüentes movimentos que buscam sua superação. Apesar disso, encontramos na concepção de Freire referenciais que consideramos adequados quando se busca discutir a questão ambiental – sobretudo pela sistematização que o autor faz sobre os diferentes tipos de *consciência*, termo que aparece com grande freqüência no discurso da educação ambiental. Foi com esse olhar que realizamos a leitura de alguns de seus principais trabalhos.

Em detrimento da educação “bancária”, Freire (1987, p. 71) desenvolve em sua obra a idéia de educação “problematizadora”: aquela pela qual o homem se reconhece como sujeito no mundo, ou seja, pela qual os educandos desenvolvem “seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

Para Freire, a educação problematizadora envolve um exercício de perceber-se no mundo:

Um esforço *permanente*³³ através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo”. (Ibid, p. 72)

Essa educação tem um caráter reflexivo e transformador, buscando a emergência das consciências e a inserção crítica na realidade, ao passo que a educação bancária “implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos”. (Ibid, p. 70)

³³ Grifo nosso. Os demais grifos da citação são do autor.

A diferença entre “fazer comunicados” e “comunicar” é mais que um jogo de palavras usado por Freire na descrição de sua concepção de educação: para o autor, ao fazer os comunicados e os depósitos de conteúdos, o educador leva os educandos a arquivar, memorizar, repetir conteúdos que se tornam vazios de significado. Esses atos quase robóticos seriam a única margem de ação possível para os educandos, nesse tipo de educação, que, no entanto, como analisa Freire, faz com que os homens sejam na verdade os grandes “arquivados”:

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (Ibid, p. 58)

A educação problematizadora, ao contrário da bancária, pratica a comunicação e nega o “fazer comunicados” e os saberes compartimentalizados: baseia-se nos homens como “corpos conscientes” e numa consciência que tem o mundo como intenção. “Não pode ser a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (Ibid, p. 67)

A formação da consciência é outro aspecto da educação problematizadora, que tem papel fundamental enquanto ato de conhecimento, “não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos”. (Ibid, p. 103) Para Freire, não há conscientização sem o desvelamento da realidade objetiva, mas esse desvelamento não basta para autenticar a conscientização.

Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1997, p. 103)

Consciência e conscientização são, como já comentamos, duas palavras que aparecem com frequência quando se fala em nas questões ligadas ao meio ambiente, e igualmente são termos desenvolvidos por Paulo Freire (1997, p. 100) em seu trabalho. Segundo ele afirma, numa perspectiva dialética, a consciência não deve ser entendida como “reflexo da objetividade material”, assim como não se pode atribuir a ela um “poder determinante sobre a realidade concreta”.

Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente³⁴, a que estejamos submetidos. (Ibid, p. 102)

Segundo Freire, a passagem de uma consciência que ele chama de “transitivo-ingênua” – que se caracteriza por uma “simplicidade na interpretação dos problemas” (Idem, 1976, p. 60) – para uma consciência crítica está associada a um trabalho sério de educação, voltado para este fim. (Idem, 1997, p. 102) Se a grande maioria das pessoas carece de uma consciência crítica em torno de como a sociedade funciona, “não porque sejam naturalmente incapazes, mas por causa das condições precárias em que vivem e sobrevivem, porque vêm sendo proibidas de saber”, a educação que leve a uma consciência crítica deve levá-las a se assumir “como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da *raison d’être* das coisas e dos fatos”. No contexto da alfabetização de adultos, Freire afirma a importância de que “leitura da palavra” e “leitura do mundo” sejam práticas dialeticamente solidárias na formação da consciência crítica. (Idem, p. 106)

Em uma de suas primeiras obras, Freire (1976) fala em dois outros tipos de consciência: a mágica e a fanática. Transcrevemos aqui o trecho no qual ele sintetiza o sentido desses quatro tipos de consciência:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de

³⁴ A expressão “interdição do corpo” é usada por Ana Maria de Araújo Freire para designar a exclusão de pessoas ditas “inferiores” do espaço privilegiado da escola. Segundo esclarece em comentário ao texto de Paulo Freire, a ideologia da dominação dos jesuítas, utilizada para “docilizar” o indígena, o colono e o negro, na época da ocupação do território brasileiro pelos europeus, foi tão eficiente que a elite “tomou-a para si como um dos mecanismos capazes de reproduzir a sociedade dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder”. Segundo afirma, a interdição do corpo determinou que o analfabetismo brasileiro recaísse nas camadas mais desvalorizadas socialmente, desde o início da nossa história até os dias de hoje. (FREIRE, 1997, pp. 231-233)

fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (...) Para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação. (Ibid, pp. 105-106)

Outra abordagem de Paulo Freire que julgamos importante para nossa pesquisa é a idéia de que o ato educativo não é neutro. Segundo afirma, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Entender a educação como um ato político “é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática ‘astuta’ e outra crítica”. Para Freire, é impossível que haja uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, bem como não pode haver uma prática política sem significação educativa: não se pode pensar a educação sem que se esteja atento à questão do poder. (Idem, 1983, pp. 26-27).

1.6) Refletindo sobre o termo “educação ambiental”

O modelo de educação problematizadora proposto por Freire nos parece um alicerce adequado para a concepção de uma educação ambiental a ser praticada em tempos de crise ecológica. Entretanto, notamos um consenso entre os teóricos que visitamos em torno de uma “falência” da educação formal. Martín-Barbero (2004, pp. 334-336), por exemplo, aponta dois “descompassos” que se sobressaem na educação da América Latina. O primeiro seria a deterioração da qualidade de ensino e o objetivo não atingido de universalização da escolaridade básica, que multiplica o número de analfabetos funcionais nesses países, onde os setores de baixa renda ainda enfrentam dificuldades para ingressar no ensino fundamental e os professores sofrem com condições de trabalho precárias. O outro descompasso é o aprofundamento da brecha da América Latina na produção de ciência e tecnologia, em contraste com a “imperiosa necessidade de ampliar e consolidar a educação superior com alvos para fortalecer a capacidade destes países na produção do conhecimento e do desenho de tecnologias”.

No caso específico da educação *ambiental*, são instigantes as reflexões de Brügger (2004) e Grün (2001) que nos levam ao estranhamento sobre a colocação do adjetivo “ambiental” após o substantivo “educação”. “Se antes a educação não era ambiental, o que mudou?”, questiona Brügger (2004), que prossegue:

Uma questão preliminar que não pode passar despercebida é que o resgate de uma perspectiva “ambiental” ou a introdução do adjetivo “ambiental” pressupõem a aceitação de que a educação não tem sido ambiental ou, em outras palavras, existe uma educação não ambiental que é a tradicional. Isso estabelece um diálogo tenso com o pensamento herdado em nossa sociedade, pois a chamada educação ambiental, como complemento ou alternativa à educação tradicional, se torna mais um exercício de hegemonia e, portanto, uma questão de poder. (Ibid, p. 33)

Seguindo o mesmo raciocínio, Grün (2001, pp. 20-21) considera que a reflexão sobre o que poderia significar uma educação ambiental é importante para se compreender melhor o atual momento histórico, em que há um consenso em torno do fato de que a educação “deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente”. Para o autor, a palavra “ambiental” revela problemas e “constrangimentos conceituais”. “Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia de nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente?”, questiona. Para Grün, o acréscimo do adjetivo “ambiental” à educação decorre do fato de que a natureza é um “conceito negativo” na teoria educacional.

A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente. (...) Tais motivos, como veremos, estão profundamente enraizados em nossa cultura, no nosso próprio modo de ser e estar no mundo. A adição do predicado³⁵ ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer explícita uma crise da cultura ocidental. A educação ambiental é, a meu ver, antes de mais nada, um sintoma desta crise. De um modo bastante geral e difuso essa crise vem sendo abordada em vários campos do conhecimento e tem recebido o nome genérico de “crise ecológica”. (GRÜN, 2001, p. 21)

O surgimento e consolidação da expressão “educação ambiental” ocorre no contexto em que as discussões acerca do agravamento de uma crise na relação entre homem e meio ambiente se espalha pelo mundo, a partir da década de 1970, como já

³⁵ Consideramos equivocada a atribuição de “predicado” feita por Grün à palavra “ambiental”, na expressão “educação ambiental”. Segundo a versão eletrônica do Dicionário Houaiss (www.houaiss.uol.com.br, acessada em 11/5/2006), na gramática da língua portuguesa predicado é “aquilo que se afirma ou se nega a respeito do sujeito da oração”, o que não se aplica à expressão citada. Segundo o mesmo dicionário, a palavra “predicado” também tem função de substantivo e significa “característica inerente a um ser”, o que também não se aplica à expressão, em nossa interpretação. Mantemos na citação o termo utilizado pelo autor, mas ao longo de nosso trabalho estaremos adotando a definição de Brügger, que de maneira precisa identifica a palavra “ambiental” como adjetivo na expressão “educação ambiental”.

vimos. O termo foi utilizado pela primeira vez antes mesmo da Conferência de Estocolmo, em 1972, grande marco das discussões sobre a problemática ambiental. Como relata Dias (1992, *apud* GRÜN, 1995, p. 168), a expressão é adotada na Conferência sobre Educação da Universidade de Keele (Inglaterra), realizada em março de 1965. Nesse encontro, definiu-se a premissa de que a educação ambiental deveria se tornar “uma parte essencial na formação de todos os cidadãos”.

Mas foi a partir de Estocolmo que a educação ambiental entrou na pauta dos organismos internacionais, quando o assunto passou a ser preocupação da Organização das Nações Unidas (ONU) e de órgãos a ela vinculados, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O marco fundamental da educação ambiental em nível global foi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, na Geórgia (ex-União Soviética), conhecida como Conferência de Tbilisi. (GRÜN, 1995, p. 168)

A educação ambiental surge, então, como “uma das possíveis respostas para os chamados problemas ambientais”, e enquanto o Estado começa a criar instituições para gerir o meio ambiente, as escolas passam a buscar uma “educação ambiental”, sobretudo a partir dos anos 1980. (BRÜGGER, 2004, p. 33) Entretanto, como analisa Leff (2004, pp. 242-243), a incorporação da dimensão ambiental na educação seguiu um certo “esquematismo”, que prioriza a incorporação de temas e princípios ecológicos às diferentes disciplinas, “em vez de tentar traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos”.

A complexidade e a profundidade destes princípios estão sendo trivializados e simplificados, reduzindo a educação ambiental a ações de conscientização³⁶ dos cidadãos e à inserção de “componentes” de capacitação dentro de projetos de gestão ambiental orientados por critérios de rentabilidade econômica. (LEFF, 2004, p. 223)

Uma “pedagogia ambiental”, como propõe Leff, deveria expressar-se no contato dos educandos com o entorno natural e social. A educação interdisciplinar, entendida como a formação de mentalidades e habilidades para apreender a realidade

³⁶ Leff utiliza aqui o termo “conscientização” com o sentido que Paulo Freire chamaria de “antidialético”, ou seja, restrito ao conhecimento da realidade, sem a efetiva transformação dessa realidade. (FREIRE, 1997, pp. 100-103)

complexa, teria se reduzido à tentativa de incorporar uma “consciência ecológica” ao currículo tradicional, prática que ganha espaço em programas definidos dentro das disciplinas ligadas às ciências. Para o autor, a educação ambiental não trouxe uma nova compreensão de mundo ao sistema educacional formal.

Os princípios e valores ambientais promovidos por uma pedagogia do ambiente devem enriquecer-se com uma pedagogia da complexidade, que induza nos educandos uma visão da multicausalidade e das inter-relações dos diferentes processos que integram seu mundo de vida nas diferentes etapas de desenvolvimento psicogenético; que gere um pensamento crítico e criativo baseado em novas capacidades cognitivas. (Ibid, p. 243)

Brügger (2004) identifica uma “tendência naturalizante” que tem predominado na educação ambiental, bem como uma leitura instrumental do conhecimento. Para a autora, é preciso que se faça a distinção entre a “educação conservacionista”, sobre a qual também fala Leff, e a “educação ambiental”.

Uma educação conservacionista é essencialmente aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelos seres humanos. Já uma educação para o meio ambiente implica também, segundo vários autores, em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o universo meramente conservacionista. (BRÜGGER, 2004, p. 35)

A prática da educação conservacionista, segundo a autora, conduz a um “tipo de instrução de caráter essencialmente técnico, que mais se assemelha a um ‘adestramento’, reduzindo a questão ambiental a uma dimensão meramente técnica”. (Ibid, p. 36) Esse tipo de instrução, que é o que mais ocorre nas iniciativas identificadas como ligadas à *educação ambiental* praticadas nas instituições formais de ensino – como no reaproveitamento de sucata para a confecção de brinquedos, distribuição de mudas de árvores ou aulas sobre espécies animais ameaçadas de extinção – é “uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente”. Afinal, os brinquedos de sucata geralmente acabam parando no lixo, e o estágio enquanto brinquedo apenas adiou essa condição, assim como o plantio de uma muda não está ligado ao questionamento das causas dos desmatamentos e a sensibilização em torno dos animais ameaçados de extinção não inclui o valor intrínseco de todos os animais, inclusive os que não estão sob risco. O mesmo ocorre, podemos acrescentar, com a recente moda de se plantar árvores para compensar as emissões de carbono

decorrentes da realização de grandes eventos.³⁷ Brügger observa, entretanto, que uma adequação não é necessariamente ruim. “O que se deseja criticar, sim, é a adequação que conduz particularmente à perpetuação de uma estrutura social injusta.” (Ibid, p. 36)

Numa análise da produção discursiva sobre a educação ambiental, Grün (1995, pp. 164-166) afirma que o discurso ecológico contemporâneo se desenvolveu a partir do cruzamento de duas tendências discursivas anteriores. Com a perspectiva eco-matemática, a ecologia passou a ser “uma prática discursiva que visa estabelecer relações entre conjuntos de populações”, descrevendo matematicamente as interrelações entre o ser humano e o meio ambiente e prevendo objetivamente as conseqüências dessa relação. Mas a partir da metade do século XX, essa prática discursiva cruza-se com a “prática não completamente discursiva eco-catastrófica”, que ganha corpo a partir da explosão da bomba atômica, em 1945, fato histórico apontado como o grande marco na percepção humana em relação ao risco de extinção de sua espécie. Compreender as interrelações entre o discurso eco-matemático e as condições turbulentas do pós-guerra é, para o autor, “fundamental para compreender as condições de possibilidade de emergência da educação ambiental”.

Levar em conta o meio ambiente sob forma de análise e contabilidade – essa é a principal característica das práticas discursivas eco-matemáticas. (...) Se o século XVIII assistiu o surgimento da população enquanto problema econômico e político, no século XX é a superpopulação que se apresenta como problema econômico e político, mas agora atravessado pela questão ecológica e, mais do que isso, pela sobrevivência da espécie humana sobre o planeta. (Ibid, p. 166)

Nessa perspectiva, o discurso da educação ambiental segue um padrão estabelecido: valendo-se de dados objetivos elaborados pela ciência – perspectiva eco-matemática – aponta para uma perspectiva sombria em relação ao “futuro da humanidade” – perspectiva eco-catastrófica. Numa perspectiva lógica, depois de descrever o estado real dos estragos sofridos pelo meio ambiente, constata a necessidade de uma educação ambiental – sensibilização, mudança de atitude – para

³⁷ No evento de moda São Paulo Fashion Week realizado em janeiro de 2007, por exemplo, foram plantadas 4.294 árvores para compensar as emissões de carbono decorrentes da realização do evento. A mobilização teve início no Brasil através da entidade The Green Initiative, que busca estimular as pessoas a reverem seus hábitos de consumo com o objetivo de minimizar as emissões de gases-estufa. O site da organização não-governamental (www.thegreeninitiative.com) tem várias informações sobre como repensar esse consumo; no entanto, a ênfase ao plantio de árvores como “compensação”, a nosso ver, parece estar alinhada com as iniciativas de adestramento criticadas por Brügger.

frear o processo de destruição do planeta. A educação ambiental é apresentada como uma “salvação”, e com isso “emerge no cenário contemporâneo investida de relações de poder”. (Ibid, p. 171)

Embora o desenvolvimento da pesquisa científica e a inclusão de elementos mais filosóficos nos estudos da relação homem-natureza tenha permitido o surgimento de um leque diversificado de correntes discursivas dentro da educação ambiental, como veremos, percebemos na abordagem da mídia sobre os assuntos ambientais uma maior ênfase ao discurso catastrófico e doutrinário. Na análise de materiais impressos produzidos para educação ambiental no Brasil há cerca de dez anos, Orlandi (1996) constata a existência de um

[...] discurso fortemente ritualizado e que produz o efeito dos “iniciados”, o efeito da exclusão. Em conseqüência, leva ao contrário da propalada “conscientização”, isto é, à rejeição. Entre, de um lado, o discurso dos iniciados (de difícil acesso) e, de outro, o imediatismo de uma ação apenas reativa, o que fica como perda é o que se devia saber sobre a questão ambiental. (Ibid, p. 39)

O efeito da exclusão apontado pela autora tem origem no discurso catastrófico, alarmista, através do qual tenta-se colocar medo nas pessoas para que elas salvem o meio ambiente. Entretanto, o “investimento no perigo” não é pedagogicamente eficaz, segundo analisa. “Não se educa com ameaças e os perigos só são perigos quando se tem uma compreensão mais ampla do ‘fato’ que o produz.” O discurso imediatista conduz a uma perspectiva moral, aos argumentos de “árbitros sobre o futuro da humanidade”, ao discurso religioso, catequético. (Ibid, p. 40)

Em outra direção, entretanto, Moraes (2004) aprova o discurso catastrófico numa perspectiva educativa:

Para a fundamentação de uma ética responsável, o *medo* assume uma função positiva. Filosoficamente, o grande princípio a ser estabelecido é o de *responsabilidade*, o qual pressupõe um sentido de *antecipação* do que pode vir a acontecer ao meio ambiente, pressupondo também um sentido de *cuidado ou proteção* da vida no mundo. (Ibid, p.36, grifos do autor)

Em que medida um discurso que hipervaloriza desastres, catástrofes e ameaças pode contribuir para o ser humano perceber-se como sujeito ativo na história de sua relação com a natureza, repensar essa relação, mudar seu comportamento? Que tipo de discurso a mídia, com base no saber científico, poderia produzir para efetivamente

gerar conhecimento e contribuir para uma educação problematizadora, ao invés de apenas reproduzir uma profusão de informações sem perspectiva crítica? Da forma como é praticado hoje no Brasil, o jornalismo ambiental contribui para que as pessoas aprendam a ler o mundo? Paulo Freire, ao criticar as correntes políticas que se utilizam do que ele chama de “incontenção verbal”, nos premia com uma análise que se aplica à questão do discurso catastrófico da educação ambiental – que, a nosso ver, tende a chegar ao público com a mediação da imprensa:

É bem verdade que essa discursão toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar conseqüências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. Às vezes, porém, as conseqüências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a contenção verbal é uma virtude indispensável aos que se entregam ao sonho por um mundo melhor. (FREIRE, 1997, pp. 43-44)

1.7) Correntes da educação ambiental

Embora os autores até aqui abordados apresentem uma visão que nos parece bastante profunda e muito pertinente em relação ao nosso objeto de estudo, convém enfatizar que não há consenso, mesmo entre os especialistas, quanto ao que seja “educação ambiental”. Como observa Grün (2001, p. 9), ainda há necessidade de uma conceituação mais elaborada. Tratamos a seguir de alguns estudos que buscam identificar as principais correntes de pensamento e tendências de prática docente da educação ambiental.

Em artigo que analisa o crescimento da preocupação ecológica e a consolidação do discurso da educação ambiental no mundo, Freitas (s/d, p. 157) identifica três grandes tendências de entendimento do ambiente, das ciências do ambiente e da educação ambiental. A primeira é a corrente naturalista/idealista, ou utópica, típica dos anos 1970, que enfatiza o discurso catastrófico acerca do futuro do planeta e se opõe ao capitalismo e à tecnologia, pregando praticamente uma retroação da história. Nessa tendência, o conceito de ambiente é restrito à “natureza” livre de qualquer atividade do ser humano, que é visto fundamentalmente como elemento agressor. A educação ambiental aparece aí como “um tipo de endoutrinamento anti-progresso e anti-tecnologia”.

Já a corrente tecnológico-instrumental se opõe à naturalista-idealista. Essa tendência tem base científica e acredita que, se a tecnologia gera os problemas, cabe a ela resolvê-los – ou seja, por trás desse discurso há a premissa de que o homem tem a incumbência de transformar o meio natural como lhe convém, e regular essa transformação, numa perspectiva antropocêntrica. A corrente tecnológico-instrumental se fundamenta nas tecnologias e ciências e é típica dos setores política e economicamente tecnocráticos, defendendo “a perspectiva de uma educação ambiental quase como mera vertente de uma educação científico-tecnológica”. (Ibid, p. 157)

A corrente realista-crítica pode ser definida como um híbrido das duas tendências anteriores – que, isoladamente, ainda são encontradas em algumas abordagens atuais, apesar de seu caráter “exagerado”. Trata-se do tipo de abordagem defendido por setores culturais e políticos e pelos principais estudiosos da educação ambiental. Essa tendência

[...] assenta num conceito de ambiente integrador e defende a idéia de procurar soluções de harmonização do ambiente “humano” com o restante ambiente “natural”. Reconhece a complexidade dos problemas ambientais e, por isso, o contributo de um vasto leque de ciências e tecnologias para a sua abordagem e solução, assumindo-se de base caracteristicamente pluri e transdisciplinar. Tem uma vocação realista crítica na medida em que defende a reflexão e o estudo como indispensáveis à adoção de posições globais coordenadas de impacto não só a curto, mas, e principalmente, a médio e longo prazo. Partilha a idéia de uma educação ambiental para a participação responsável e crítica. (Ibid, pp. 157-158)

Num exercício mais intensivo, Sauv  (2005) identifica ao todo 15 correntes de educa o ambiental, definindo o termo “corrente” como “uma maneira geral de conceber e praticar a educa o ambiental” e observando que, embora faça essa distin o em 15 linhas, algumas tendências apresentam características comuns entre si. Das correntes apontadas pela autora, pertencem ao grupo das mais antigas, ou seja, aquelas dominantes nas décadas de 1970 e 1980, as correntes naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista e moral/ tica. Do grupo que corresponde a preocupa es mais recentes fazem parte as correntes holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade. Cada corrente   descrita pela autora por quatro eixos: concep o dominante de meio ambiente, inten o central da educa o ambiental, enfoques privilegiados e exemplos de estratégias características. (Ibid, pp. 17-18)

Tomando como exemplo apenas a corrente conservacionista/recursista, que vê a natureza como um recurso (enfoque antropocêntrico), e a corrente da ecoeducação, que propõe a construção de uma “melhor relação com o mundo” e uma “formação em e pelo meio ambiente”, numa perspectiva mais sistêmica (pp. 40-42), notamos entre as correntes descritas por Sauv  objetivos e características bastante divergentes para um objeto com mesmo nome: educa o ambiental. A origem para a existência de diferentes correntes, cada uma apropriada por diferentes setores sociais – a escola, a ciência, a indústria, o governo –, acreditamos, pode estar nas diferentes concep es individuais sobre o meio ambiente e nos diferentes interesses de cada setor em rela o   apropria o/utiliza o dos recursos naturais. Os discursos com diferentes origens acabam por disseminar no es têm também diversas sobre o que seja meio ambiente, natureza, educa o ambiental e os alicerces da rela o homem-natureza, caracterizando a explosão discursiva sobre a qual já falamos.

1.8) Jornalismo e jornalismo ambiental

O jornalismo reflete muito bem a aventura da modernidade. Ele   a melhor síntese do espírito moderno. Por esse mesmo motivo, o processo de desintegra o da atividade, seu enfraquecimento, sua substitui o por processos menos engajados (que já não buscam a “verdade”, que já não questionam a política ou os políticos, que já não apostam numa evolu o para uma “sociedade mais humana”)   um sintoma de mudança dos tempos e dos espíritos. Mudamos para uma época semelhante àquilo que Nietzsche atribuía a toda a modernidade: o de ser uma “ poca fraca”, decadente, nihilista. (MARCONDES FILHO, 2000, p. 15)

As reflexões feitas até aqui sobre os termos *educa o* e *educa o ambiental*, com o estranhamento da adjetiva o do termo, nos leva a transportar essa lógica de raciocínio para o campo do jornalismo. Assim como na educa o, ao longo das discussões acerca da crise ambiental ocorrida nos últimos anos emergiu também, dentro do jornalismo, o chamado jornalismo ambiental. Parafraseando Brügger (2004), nós questionamos: se antes o jornalismo não era ambiental, o que mudou? Uma breve descri o do surgimento da imprensa escrita, a partir do século 18, pode nos fornecer alguns indícios que ajudam a responder essa pergunta.

O aparecimento do jornalismo está associado   luta pelos direitos humanos a partir da Revolu o Francesa e   “desconstru o” do poder instituido em torno da Igreja e da universidade. Até a inven o da imprensa por Gutemberg, o saber estava

restrito às mãos da Igreja, e o surgimento das primeiras publicações começou a multiplicar o número de pessoas com acesso a textos antes restritos. Com a conquista do direito à informação a partir de 1789, o saber das universidades, antes reservado ao poder aristocrático, começa a circular de forma mais livre. (MARCONDES FILHO, 2000, p. 11)

Marcondes Filho delimita quatro momentos marcantes na história do jornalismo. No “primeiro jornalismo”, época de ebulição da atividade político-literária e da profissionalização, a redação aparece como um setor específico e autônomo. Os jornais são escritos com finalidade pedagógica e de formação política. O “segundo jornalismo” é o momento do jornal como grande empresa capitalista, surgida a partir das inovações tecnológicas nos processos de produção; é também o momento da “grande clivagem”, quando a imprensa popular ganhava as ruas através das campanhas operárias e os donos das empresas jornalísticas as conduziam para o *status* de grandes empresas. No século 20 emerge então o “terceiro jornalismo”, marcado pelos monopólios e pelo desenvolvimento da publicidade e das relações públicas como novas formas de comunicação. Progressivamente o jornal se transforma em um “amontoado de comunicações publicitárias permeado de notícias”. (Ibid, pp. 12-15) Já o “quarto jornalismo” é o jornalismo do fim do século XX, marcado pela introdução das novas tecnologias no processo de produção, a partir dos anos 1970. (Ibid, p. 30)

A imprensa, que havia sido gestada com um caráter político e pedagógico, portanto, assume a forma de uma “imprensa publicitária”:

Concentração de empresas, extinção de jornais, uniformização de conteúdos, tudo isso é regulado pelo império da publicidade, da qual a imensa maioria dos jornais diários depende para subsistir, numa média que oscila entre 50 e 70 por cento. Mas a dependência da imprensa com relação à publicidade não é só problema quantitativo, de financiamento ou número de páginas, ou de quantidade de espaço ocupado, em permanente deslocamento de informação, mas também qualitativo, já que a imprensa vai tomando, cada dia mais, a sua forma. A publicidade coloca o modelo diante do qual a diferença entre informação e propaganda, entre notícia e opinião, tende a converter-se em mera retórica. (MARTÍN-BARBERO, 2004, pp. 81-82)

Para Martín-Barbero, há uma íntima correlação entre o processo de definição do que é *notícia* e o processo de transformação da notícia em *mercadoria*. Na sua análise, a produção industrial tem necessidade de circulação de informação; nesse processo, toma forma a imprensa periódica. Num primeiro momento, aponta, a

imprensa é primordialmente política, constituindo-se num elemento fundamental dos grandes debates políticos dos séculos XVIII e XIX enquanto elemento de consolidação e avanço da ideologia liberal e progressista, até tornar-se “um dos enclaves mais apreciados da democracia”. (Ibid, pp. 77-78)

A doutrina liberal sobre a imprensa parte da idéia de que a boa informação tende, necessariamente, a derrotar a má, desde que seja possível o livre jogo da competição, isto é, que cada qual publique o que quiser e cada qual compre a informação que desejar. (Ibid, p. 78)

A grande marca do jornalismo no final do século XX, na análise de Marcondes Filho, é a atuação das assessorias de imprensa (tanto de empresas privadas quanto do setor público), que “inflaciona” a distribuição de comunicados e *press-releases*. Paralela a isso, a informatização das redações modifica os processos de produção e provoca um “enxugamento” nas equipes de trabalho, o que acarreta uma pressão maior em torno dos *deadlines* – se em tese a tecnologia deveria facilitar o trabalho do jornalista, na prática ela provocou uma sobrecarga, na medida em que cada profissional passa a ter mais tarefas a cumprir em menos tempo.

Bom jornalista passou a ser mais aquele que consegue, em tempo hábil, dar conta das exigências de produção de notícias do que aquele que mais sabe ou que melhor escreve. Ele deve ser uma peça que funciona bem, “universal”, ou seja, acoplável a qualquer altura do sistema de produção de informações. (MARCONDES FILHO, 2000, p. 36)³⁸

Marcondes Filho aponta também como marca desse período uma nova atribuição ao jornalista – que, além de ser um “contador de histórias”, passou a ser também um “explicador do mundo”, na figura dos analistas e comentaristas. (MARCONDES FILHO, 2000, p. 30)

Uma imprensa gestada como *imprensa política* e convertida em *imprensa publicitária* tem os fatos como “disfarce” para dissimular a “fórmula-mercadoria” do seu discurso. Martín-Barbero (2004, p. 80) observa que este é seu ponto mais vulnerável, uma vez que os fatos em si “não têm sentido se não forem convertidos em notícia, isto é, postos em discurso. A imprensa demonstra cada dia mais que o sentido não existe sem a forma, e que toda forma é uma imposição de sentido”. Outra

³⁸ Impossível não recordar aqui uma ironia decorrente do período de 11 anos no qual atuamos numa redação de jornal: para definir o “bom repórter” da redação, costumávamos dizer que este era o profissional capaz de “descascar abacaxi com tesourinha da Mônica”.

característica da imprensa publicitária é sua voz *monótona*, na medida em que, a partir da sua expansão, no início do século XX, o número de jornais e revistas caiu significativamente nos países europeus e nos Estados Unidos³⁹. A consolidação das agências internacionais de notícias, que distribuem o mesmo conteúdo para jornais de diferentes países, é outro aspecto que contribui para essa monotonia, segundo o autor. (Ibid, pp. 80-81)

Os “fatos” são o que diz o discurso da imprensa, mas o que fala nele é diferente já que, em última instância, a escrita da imprensa é o trabalho que consiste em fazer concordar a notícia com o mito. E não só concordar, já que o que o “público” consome é essa amálgama, ou melhor, essa equivalência entre história e acontecimento, entre acontecimento e espetáculo, entre informação e propaganda. (Ibid, p. 82)

O atrelamento entre jornalismo e capitalismo nos leva a deduzir, então, que de certa forma o jornal pode ser considerado um espelho da sociedade – uma sociedade que compartimentaliza os saberes, que tem no poder econômico sua força motora, que hipervaloriza o entretenimento e o espetáculo e que vê a natureza como algo subordinado ao homem. “O modo como se lê [e como se faz, poderíamos acrescentar] o jornal é o modo como uma época lê o mundo. (...) O jornal faz a leitura de nós mesmos. Nós somos o jornal.” (SANTOS, 2002, p. 20)

Feita essa contextualização, consideramos que cabe aqui apresentar algumas reflexões feitas por Martín-Barbero (2004, p. 87) sobre o *acontecimento*, que é o “referente-tipo” da notícia, eixo do discurso informativo, no qual “a história se converte em acontecimento”.

Na realidade, os únicos acontecimentos verdadeiros costumam ser aqueles que introduzem brutalmente o desequilíbrio, quebrando a inércia da vida: catástrofes, calamidades climáticas, mudanças demográficas. A fonte primordial de acontecimentos é, então, a natureza e muito menos a história. E, na medida em que o acontecimento vem romper a ordem, introduzir o novo, o desconhecido,

³⁹ Martín-Barbero (2004, p. 81) apresenta dados do início do século XX nesse contexto: na França, o número de jornais diários passou de 415 em 1892 para 203 em 1946; na Suécia, desde 1947 desapareceu um jornal a cada três; na Itália, entre 1946 e 1973, o número de jornais caiu de 140 para 87; nos Estados Unidos, esse número passou de 2.580 a 1.710 entre 1914 e 1967 – nesse mesmo período, a tiragem (número geral de exemplares) passou de 22,5 milhões para 60 milhões. Só em Nova York, o número de jornais diários passou de 25 no início do século a 4 em 1967. Já o número de diários dominados por redes de comunicação passou de 62 a 560, entre 1909 e 1960. Guardadas as devidas proporções, não podemos deixar de fazer um paralelo entre o contexto descrito pelo autor e a situação da mídia impressa em Santa Catarina, que desde meados de 2006, com a aquisição do jornal “A Notícia” pelo Grupo RBS, tem seus três maiores jornais diários controlados por um mesmo grupo empresarial.

será objeto de conjuros, de ritos que o controlem, que eliminem seu poder corrosivo da estabilidade e do equilíbrio. Em nosso mundo tecnificado e urbano, pelo contrário, o acontecimento se inscreve num gigantesco paradoxo: multiplicado ao infinito pelo dispositivo da massmídiação, é, ao mesmo tempo, exorcizado, amordaçado, neutralizado ao ser integrado no sistema da informação, ao ser aprisionado na rede das “equivalências”. Enquanto as ciências, incluídas as sociais, negam o acontecimento – o estruturalismo o expulsa da ciência e o historicismo o assimila como um elemento, desintegrando-o – as mídias o exaltam, o potencializam, ou quem sabe o fabricam, em quantidades diretamente proporcionais à demanda que tem sabido inocular sobre o mercado. Pareceria que um dos direitos fundamentais de todo cidadão, nas sociedades “democráticas”, é o de poder consumir acontecimentos como consome água ou eletricidade, o qual implica que estes sejam produzidos em quantidades industriais. (Ibid, pp. 87-88)

A imprevisibilidade e a implicação são duas das principais características essenciais do acontecimento, na análise do autor. A primeira refere-se ao grau de valor informativo, ligado diretamente à raridade ou estranheza do fato – o que é uma variável dependente, uma vez que “as coordenadas em que se inscreve o acontecível-noticiável não são as absolutas da natureza mas as relativas da cultura” (p. 88). A segunda é relativa à quantidade de pessoas atingidas pelo acontecimento – quanto mais a notícia conseguir ampliar sua taxa de implicação, mais eficaz ela será. Uma terceira característica, segundo aponta, é o paradoxo inerente ao acontecimento:

Acontecimento, hoje, é aquilo que vive *em* e *da* notícia. Ora, transformado em notícia, o acontecimento sai da história para entrar na “banalidade”, para inserir-se no ciclo do consumo, para integrar-se no ritmo e no valor da cultura de massa. A notícia *do* acontecimento se separa dele, como o signo da função. Basta opor-se a ele, basta negá-lo, esvaziando-o do que tinha de acontecimento, de novidade, tirando-lhe a mordada de sua capacidade de subversão, *substituindo-o*. A quantidade por si só já é uma forma de neutralização. Claro que, como disse alguém, o esquecimento é necessário à vida, mas, com as notícias, o que acontece não é o esquecimento, é outra coisa: é o desgaste da capacidade de ver o novo, de percebê-lo, de admirar-se, de deixar-se realmente afetar, e o reforço da crença de que esta ordem, a dos acontecimentos programados e maquiados, é o único mundo possível. Começamos a compreender o sentido que tem e a lógica a que corresponde a imensa redundância em que se baseia a indústria e o mercado da informação: os meios de comunicação não são independentes do acontecimento, mas sim sua condição. (Ibid, p. 91)

Essa reflexão de Martin-Barbero é muito pertinente para a abordagem que buscamos fazer em nossa pesquisa sobre a relação entre o discurso jornalístico e os “acontecimentos” relativos à crise ambiental. Se de fato a “fonte primordial de acontecimentos” é principalmente a natureza, parece-nos que a mídia já tenha atentado para este fato, em especial recentemente, com a já comentada repercussão

em torno das pesquisas recentes sobre o aquecimento global, bem como de outros estudos científicos sobre meio ambiente – repercussão que, a princípio, deveria ser positiva, na medida em que procura fazer alertas sobre os problemas ambientais e a urgência de solucioná-los. No entanto, chega a ser desconcertante perceber que de certa forma esses acontecimentos podem estar sendo “construídos” e consumidos em quantidades industriais, e que essa constante repetição leve ao “desgaste da capacidade de ver o novo”, dentro de uma lógica industrial de produção e consumo de notícias. Pode estar aí uma pista para nossa questão de pesquisa, que procura investigar a aparente contradição entre a grande disponibilização de informações sobre meio ambiente na mídia e, mais que a permanência, o agravamento dos problemas ambientais.

Sem deixar de considerar esse contexto abrangente e complexo, achamos necessário elaborar algumas reflexões a respeito do surgimento do chamado “jornalismo ambiental”, que aparece como uma das várias especialidades jornalísticas, voltada para a produção de notícias sobre meio ambiente na mídia. Embora não haja consenso em relação a este rótulo, consideramos importante apresentar uma síntese das discussões em torno das peculiaridades desse gênero jornalístico.

1.9) Refletindo sobre o termo “jornalismo ambiental”

Se a leitura do mundo começa a sofrer mudanças a partir da emergência da crise ambiental, é natural que temas relacionados a essa crise passem a aparecer nas páginas dos jornais e revistas, nas telas de televisão e nas ondas do rádio. Assim como se convencionou chamar de *educação ambiental* as práticas educativas voltadas à tomada de consciência sobre o meio ambiente, os profissionais de imprensa que, por motivos diversos, começaram a tomar contato com a questão ambiental e a produzir material jornalístico com esse tema passaram a constituir o *jornalismo ambiental*. Como define Trigueiro (2003, p. 81), “uma das premissas do jornalismo ambiental é perceber a realidade que nos cerca de um ângulo mais abrangente, privilegiando a qualidade de vida no planeta e do planeta”. O autor identifica, entretanto, algumas dificuldades no trabalho desse novo profissional das redações, sobretudo no que diz respeito à sua formação – seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação.

É intrigante como no Brasil, país que detém a maior reserva mundial de água doce, a maior biodiversidade e a maior floresta tropical do planeta, haja tanta escassez na oferta de cursos de meio ambiente voltados para estudantes de Comunicação e jornalistas profissionais. (Ibid, pp. 83-84)

Para Trigueiro, a questão ambiental aparece de maneira superficial e fragmentada na grande imprensa, e isso se deve a fatores como as percepções sobre o conceito de meio ambiente dos profissionais do jornalismo, a pressão pela agilidade na produção – o que impede que o jornalista tenha tempo para investigar os fatos com mais rigor e precisão – e a já mencionada falta de formação acadêmica. O autor observa que para a maior parte das pessoas a expressão “meio ambiente” permanece restrita aos aspectos da fauna e da flora⁴⁰, e com os jornalistas isso não é diferente. Para Trigueiro, essa redução é um “erro de grandes proporções”, e para que seja superada será necessário que o jornalismo aprenda a, dentro do que propõe Morin (1996, 2000, 2003), reunir o conhecimento que há muito tempo vem sendo fragmentado.

Os pioneiros do jornalismo ambiental no Brasil, afirma Trigueiro, são todos “autodidatas que se tornaram especialistas em meio ambiente sem diploma”. (p. 88) Via de regra são profissionais que trabalharam em grandes empresas de mídia, e que fatalmente se depararam com interesses econômicos e políticos⁴¹. Essa conjuntura leva à formação de dois perfis diferentes de jornalismo ambiental: o da grande mídia, geralmente de cunho sensacionalista e produzido por profissionais não especializados; e o da mídia alternativa, para onde tendem a migrar os jornalistas especializados. O autor aponta a *paixão* como um sentimento que move os profissionais que se dedicam ao jornalismo ambiental, o que implica uma ruptura com o dogma da imparcialidade no exercício da profissão, na medida em que nesse caso o jornalista se enquadra como militante, como ambientalista “de carteirinha”.

Não é por acaso que isto ocorre. Como relata Bacchetta (2000), o envolvimento dos profissionais de mídia com os temas ambientais aconteceu de

⁴⁰ Como veremos na apresentação de dados de pesquisas sobre as representações sobre meio ambiente, no capítulo 3.

⁴¹ O autor cita o caso do jornalista Randau Marques, que em 1964 denunciou problemas de saúde sofridos por operários de uma poderosa indústria de calçados em Franca (SP), provocados pela inalação de solventes e contaminação cutânea por chumbo. Sobre o mesmo caso, Bacchetta (2000, p. 19) relata que Marques foi o autor do primeiro estranhamento público em relação ao termo “defensivos agrícolas”, tratando essas substâncias em seus textos como “agrotóxicos”. Sobre o caso de Franca, o autor afirma que a denúncia motivou a prisão do jornalista pela ditadura militar, em 1968, acusado de publicar conteúdo subversivo.

maneira paralela à emergência da questão ambiental em termos mais abrangentes. Para o autor, o jornalismo ambiental tem a peculiaridade de estabelecer uma *interdependência* entre diversos campos; é também um tipo de *comunicação especializada*, que requer preparação específica, uma vez que envolve lidar com uma grande variedade de conhecimentos relacionados tanto às ciências físicas quanto sociais. O envolvimento do profissional como militante é evidenciado quando Bacchetta busca distinguir o jornalismo ambiental do jornalismo científico:

Em muitos casos, tem-se tentado classificar o jornalismo ambiental como se fosse nada além de uma ramificação do jornalismo científico. Mas por mais que o jornalismo científico seja considerado amplo, o jornalismo ambiental o ultrapassa completamente, porque este envolve aspectos, como as concepções filosóficas e éticas, sobre as quais a ciência moderna exclui expressamente a possibilidade de emitir opinião. A própria noção sobre o meio ambiente, a forma de senti-lo e de relacionar-se com ele, remete à cosmovisão do ser humano, aos valores filosóficos e éticos de uma cultura. Além de ter presente que na sociedade atual convivem diferentes culturas, e que ao largo da história existiram diferentes civilizações, o jornalismo ambiental deve estar em condições de questionar inclusive os valores culturais vigentes.⁴² (Ibid, pp. 18-19)

Mesmo com uma suposta “boa intenção” dos chamados jornalistas ambientais, que se pode ler nos textos de Trigueiro e Bacchetta, percebemos que em geral o material jornalístico sobre meio ambiente, assim como iniciativas de educação ambiental, apenas contribuem para legitimar uma visão de mundo essencialmente antropocêntrica. Como observa Brügger (2004, p. 36), “as escolas e os meios de comunicação de massas, notadamente as grandes redes de televisão, desempenham muito bem essa função de produzir, reproduzir e legitimar a visão social de mundo dominante”.

Num plano ideal, acreditamos que, assim como a educação não precisaria ser adjetivada como “ambiental”, o jornalismo também não precisaria dessa especialização. Na análise de Abreu (2006, p. 76), que usa como base o pensamento de Genro Filho (1989), “entendemos que o jornalismo é um só, ou seja, que o recorte de um fato inserido numa realidade concreta se dá a partir de sua apreensão pelo ângulo do singular, independentemente da área de conhecimento de onde provém. O que se modificam são determinadas expressões, termos, conceitos, características que não justificam a fragmentação do jornalismo”. Na relação dialética entre o singular, o particular e o universal, interpreta a autora, o jornalismo expressa seu potencial

⁴² Tradução livre do espanhol.

revolucionário, deixando de ser “apenas um instrumento à disposição da classe hegemônica no capitalismo”. (ABREU, op.cit, p. 75)

Essa análise nos conduz à noção de complexidade, que, acreditamos, deveria estar presente na formação tanto dos educadores quanto dos jornalistas. E embora tenhamos buscado deixar clara nossa posição favorável ao estranhamento quanto ao uso do adjetivo “ambiental” para a educação e para o jornalismo, no decorrer de nosso trabalho, por questão de clareza metodológica, trataremos de *educação ambiental* e de *jornalismo ambiental*, já que essas duas expressões estão já cristalizadas dentro de nossos campos de estudo. Convém ressaltar, entretanto, nossa disposição em contribuir para que esse estranhamento conduza, espera-se que num futuro não muito distante, à eliminação do adjetivo em ambos os campos. Como lembra Trigueiro (2003, p. 89), assim como a abolição da escravatura no Brasil acabou com os abolicionistas, é legítimo sonhar com o dia que a educação e o jornalismo “ambientais” não serão mais necessários.

1.10) A mídia e o meio ambiente – alguns estudos acadêmicos

No contexto em que a educação ambiental assume características polissêmicas e é cada vez mais apropriada por diferentes segmentos sociais, cresce também a importância dada aos meios de comunicação de massa enquanto veículos de educação ambiental informal, bem como seu uso em ações educativas formais e não-formais.⁴³ O direito social à informação, ou seja, “o direito de as pessoas receberem informações e saberem o que está acontecendo no mundo”, é consagrado pelo artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (KARAM, 1997, p. 17) Como já afirmamos, assuntos ligados a problemas como produção de lixo, poluição do ar, do solo e da água, escassez de recursos hídricos, adensamento urbano, extinção de espécies, desmatamento, alimentos transgênicos, clonagem e outros temas aparecem com frequência em jornais, revistas e noticiários de televisão.

Há inclusive, como também já comentamos, uma tendência à especialização de jornalistas que atuam na área e à organização desses grupos, como pode ser

⁴³ O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, formalizado durante o Fórum Global da Rio-92, define educação ambiental *formal* como aquela realizada dentro da educação escolar; educação ambiental *não-formal* é aquela realizada fora da escola, mas com sistematização metodológica, como em entidades ambientalistas e centros comunitários; já a educação ambiental *informal* refere-se à educação sem sistematização e metodologia, como no caso da mídia em relação ao público leitor/espectador. (TOZONI-REIS, 2004, pp. 6-7)

observado em entidades como a Rede Brasileira de Jornalismo Ambiental, o Núcleo de Ecojornalistas do Rio Grande do Sul e a Eco Mídias – esta última, entidade criada em 1999 para defender os interesses comerciais das publicações especializadas no mercado editorial, viabilizando economicamente essas publicações. (REVISTA IMPRENSA, 2002, p. 31) Decorrente direta da realização da Rio-92, foi formada em 1993 a Federação Internacional de Jornalismo Ambiental (IFEJ, na sigla em inglês). (ABREU, 2006, p. 76) Numa clara evidência da aproximação entre jornalismo e educação, profissionais de mídia da Argentina, Brasil, Espanha, Paraguai e Uruguai resolveram formar outra rede internacional de jornalistas nessa especialidade durante o 2º Encontro Latino-americano de Educadores Ambientais, em 1993; no entanto, essa entidade acabou absorvida pela IFEJ. (BACCHETTA, 2000, p. 19)

Se de fato parece haver um consenso em torno da necessidade de uma educação ambiental e se elaboram uma série de instrumentos legais para nortear as políticas públicas nesse sentido, nesse contexto ganha ênfase a importância da atuação dos meios de comunicação social dentro desses objetivos. A importância da mídia para a educação ambiental é reconhecida, por exemplo, pela lei federal 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei diz que todos têm direito à educação ambiental, cabendo aos meios de comunicação “colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação”. Entre seus objetivos figura “a garantia de democratização das informações ambientais”. O mesmo texto legal prevê “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas” e “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental”. A PNEA prevê ainda que o poder público, em todos os níveis, deve incentivar “a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente”. (DIAS, 2000, pp. 66-72; BRASIL, 2005b, pp. 65-70)

Antes da aprovação desse texto legal, a importância da vinculação entre mídia e educação ambiental já havia sido enfatizada no Fórum Global, evento paralelo à Rio-92 que envolveu representantes da sociedade civil nas discussões sobre meio ambiente e desenvolvimento. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pelo Fórum, ganha ênfase a

necessidade de democratização dos meios de comunicação e o desenvolvimento de recursos humanos para atuar na educação ambiental. (TOZONI-REIS, 2004, p. 7; BRASIL, 2005b, pp. 57-63)

Outro documento que estabelece diretrizes para as políticas públicas de educação ambiental que destaca a importância dos meios de comunicação é o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado pela Presidência da República em dezembro de 1994, que prevê sete linhas de ação: educação ambiental por meio do ensino formal; educação no processo de gestão ambiental; campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais; cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; articulação e integração comunitária; articulação intra e interinstitucional; rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados. (BRASIL, 2005b, p. 25) Também a Agenda 21 brasileira, documento resultante da Rio-92, prevê em vários pontos a importância da mobilização dos meios de comunicação em torno de seu “papel relevante de pedagogia social”. (BRASIL, 2004, p. 34)

Alguns estudos acadêmicos também observam a importância da contribuição da mídia para a educação ambiental. Ramos (1996), por exemplo, observa que os jornais e a televisão são a principal fonte de informação de expressiva parcela da população, e por isso seu papel é decisivo nos processos de formação de opinião sobre a problemática ambiental. Os meios de comunicação de massa têm mais prestígio na sociedade do que os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e as organizações da sociedade civil, afirma o autor, ao citar pesquisa de opinião elaborada em 1992 pelo jornal “Folha de São Paulo”.

Se de um lado é ingenuidade supor que o indivíduo se submeta totalmente ao que determinam os meios de comunicação de massa, por outro não se pode deixar de considerar que eles atuam decisivamente na estrutura social, criando necessidades e motivações, reforçando padrões culturais e sociais, e interferindo na ação política. (Ibid, p. 24)

Da mesma forma, Nelson (1994) diz que as reportagens de televisão e jornais são a única fonte de informação utilizada pela maioria das pessoas sobre as complexidades do meio ambiente. “Isso significa que o jornalista acaba agindo como educador, ao explicar as informações técnicas para produzir uma matéria fácil de entender e interessante de ler.” (Ibid, p. 9) Segundo analisa o autor, as questões ambientais têm ramificações econômicas, políticas, sociológicas e de saúde pública,

sendo que nos chamados países em desenvolvimento essas questões adquirem matizes mais carregados, dada a preocupação com a necessidade de crescimento e o grande potencial de danos.

Percebemos, entretanto, que o trabalho da mídia ao noticiar assuntos sobre meio ambiente tem privilegiado os aspectos catastróficos, num alinhamento discursivo com as correntes da educação ambiental mais conservadoras, apontando o ser humano como “o grande degradador”, a natureza como uma “entidade” que tenta “se vingar” das agressões sofridas e uma tendência moralista de colocar medo nas pessoas. Na análise da cobertura de três grandes jornais brasileiros⁴⁴ feita por Silva (2005a), fica claro que as notícias publicadas apresentam a natureza como tendo relação direta com a sociedade; o aspecto negativo dessa relação, contudo, é que recebe mais ênfase. Um dado objetivo apontado pela autora vai além: no período analisado, 59% dos textos apresentavam cunho negativo – referindo-se a catástrofes como enchentes e terremotos, descrevendo casos de destruição irrevogável do meio ambiente e mostrando a existência de conflitos políticos nessa área. Apenas 36% do material analisado buscou mostrar aspectos positivos ou bons exemplos da relação homem-natureza. Outro dado que merece menção é que apenas 37% dos textos tinham informações mais aprofundadas (contextualizadoras) sobre os assuntos abordados, sendo que 63% restringiram-se aos aspectos factuais (imediatos). (Ibid, p. 95)

Em muitos casos a falta de familiaridade dos profissionais que produzem o noticiário com a complexidade dos assuntos abordados é o motivo para a publicação de abordagens equivocadas ou excessivamente simplistas. No Brasil, embora haja ainda uma grande discussão em torno dessa questão, a profissão de jornalista só pode ser exercida mediante conclusão de curso superior específico, que inclui disciplinas obrigatórias teóricas, mas prioriza sobretudo a prática. Nas faculdades brasileiras, poucos cursos incluem a questão ambiental entre suas disciplinas optativas – a exemplo do que acontece com as áreas esportiva, econômica, política ou cultural. Com isso, o jornalista que entra no mercado de trabalho e recebe a tarefa de produzir um texto jornalístico abordando qualquer assunto relativo a meio ambiente

⁴⁴ Em dissertação de mestrado, a autora analisou a cobertura dada a temas relacionados com a problemática ambiental nos jornais “Folha de São Paulo”, “O Estado de São Paulo” e “Jornal do Brasil”, então os três jornais diários com maior tiragem no Brasil, no período de 5 de abril a 5 de maio de 2004, buscando também verificar as concepções de meio ambiente entre os jornalistas produtores desses textos e as condições nas quais as matérias eram produzidas e publicadas.

inevitavelmente passa por um processo de “aprendizagem na prática”. Dessa forma, como observa Silva (p. 144), há “grande produção de lixo jornalístico”, carência de informação especializada consistente e flagrante desinformação dos jornalistas sobre determinados assuntos. “Há também profissionais falando muita besteira”, sentencia a autora.

Entre os jornalistas entrevistados por Silva em sua pesquisa, as organizações não-governamentais (ONGs) ambientalistas são consideradas as melhores fontes de consulta para a produção de material jornalístico sobre meio ambiente, seguidas pelas universidades (fontes de pesquisa científica) e dos órgãos públicos (fontes de dados oficiais, geralmente embasados em pesquisas científicas). No entanto, na hora de usar as informações, são os dados oficiais que recebem maior ênfase. (Ibid, p. 138) Isso pode ser um problema, na nossa visão, na medida em que um certo respeito excessivo frente às instituições científicas, associado à falta de habilidade com o pensar complexo pode levar o profissional a tomar o saber especializado como “verdade” e a reproduzir esse discurso. Como observa Caldas (2003, p. 73), são raras as vezes em que a pesquisa científica é objeto de questionamento quanto a sua validade científica ou interesse social.

Outro aspecto de grande importância ao se observar a ênfase dada pela mídia aos aspectos catastróficos da relação homem-natureza é a tendência de espetacularização assumida hoje pelos meios de comunicação. Em sua intensa análise da mídia hoje, em especial na América Latina, Martín-Barbero (2004) afirma que a transformação do acontecimento em “sucesso”, com sua carga de sensacionalismo e espetacularidade, é o centro da problemática colocada pela notícia. (p. 94)

O que quero observar (...) é que a “forma” como o acontecimento é *produzido* pela notícia e *consumido* pelos leitores é a do sucesso. Que para fazer vendável e consumível o acontecimento, o jornal inocula no relato todo um imaginário de massa que é precisamente a substância do sucesso. (Ibid, p. 95, grifos do autor)

Em outro trabalho instigante, Siqueira (1999) analisa a forma como a ciência é apresentada no conteúdo jornalístico do programa “Fantástico”, da Rede Globo⁴⁵. A autora parte do pressuposto de que a televisão emprega a narrativa mítica como forma discursiva, e que dessa forma a idéia de ciência passada pela TV é mitificada e

⁴⁵ A autora analisou uma amostra de dez programas veiculados entre abril e dezembro de 1995, no estudo originalmente desenvolvido para dissertação de mestrado em Ciência da Informação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ritualizada. Ela também enfatiza o espetáculo como característica do material analisado, uma vez que programas como o “Fantástico” – uma “telerrevista” veiculada aos domingos desde a década de 1970 – têm como característica misturar jornalismo e espetáculo, e não só quando o assunto em pauta é ciência. Segundo analisa, os meios de comunicação têm papel relevante no âmbito da divulgação científica na medida em que é através deles que a informação sobre ciência chega ao público comum, não-especialista.

A influência do formato do meio na mensagem veiculada mostra que, mais do que assumir o papel de um mediador, a televisão interfere na informação recebida de cientistas e transmitida ao público. (...) A televisão é parte de um sistema simulador, que coloca, entre o sujeito humano e o real, tantas mediações, que num certo momento já não se pode mais determinar com precisão o que é original e o que é efeito do código que organiza a mediação. (Ibid, p. 52)

Além das peculiaridades do meio, o espaço geográfico onde o discurso é produzido também é relevante no estudo do jornalismo ambiental, já que “é pela mídia que a maior parte da população toma conhecimento de uma porção da realidade à qual não tem acesso direto pela experiência”. (ABREU, 2006, p. 22) Nesse sentido, é importante levar em conta que praticamente tudo o que as pessoas comuns sabem sobre a floresta amazônica, por exemplo, é o que é divulgado através da grande imprensa, que tem seus escritórios em grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e em São Paulo. Da mesma forma, como observa a autora, “o discurso do desenvolvimento sustentável nasceu sob a batuta dos países do Norte, sendo, posteriormente, alvo de diferentes gestos de interpretação de atores sociais do Sul”. (Ibid, p. 93)

É o discurso do desenvolvimento sustentável o foco do estudo de Abreu, que analisou as maneiras como esse discurso aparece em dois veículos impressos especializados.⁴⁶ Com a leitura do seu material de análise, a autora lista as expressões mais repetidas nos textos, o que constitui uma “rede parafrásica” – entre as quais destacamos “conscientização ecológica”, “indústria verde”, “uso sustentado”, “paraíso

⁴⁶ A autora desenvolveu seu estudo a partir da análise de textos de dois cadernos especializados em meio ambiente encartados em jornais diários: o “JB Ecológico”, do “Jornal do Brasil”, e o “AN Verde”, do jornal “A Notícia”. Embora a sede do “Jornal do Brasil”, tradicional diário carioca fundado em 1891, seja na cidade do Rio de Janeiro, o “JB Ecológico” foi produzido numa redação independente, estruturada em Belo Horizonte. No total, a autora analisou 14 edições desse caderno. Já o “AN Verde” é produzido por equipe de profissionais vinculados ao jornal “A Notícia” e circula apenas em datas especiais relacionadas ao meio ambiente. (ABREU, 2006, p. 97)

ecológico”, “econegócio”, “ecoturismo”, “marketing ecológico”, “ecologicamente correto”, “amigo da natureza”, “santuário ecológico”, “cultura verde” e “consciência ambiental”. Em alguns casos, observa, uma mesma expressão tem diferentes sentidos; em outros, palavras diferentes querem dizer a mesma coisa. “Esses deslizes (paráfrases) é que permitem que se compreenda como o texto carrega, em si, os traços da história e da ideologia.” (Ibid, p. 104) A autora afirma ainda que, quanto mais se empregam exaustivamente esses termos, mais eles ficam vazios de sentido.

Estruturar um texto a partir desses clichês, portanto, é também se filiar a esse vazio, porque compreendemos que (...) esse excesso de discurso ecológico mostra uma censura, algo que foi silenciado. (Ibid, p. 131)

Para Abreu, o grande desafio do jornalismo ambiental é encontrar formas diferentes de apreender a realidade, pondo de lado a tendência de “formar uma consciência ambiental a partir de discursos globais”, generalistas, estruturados em clichês e frases feitas. “O jornalismo precisa formar uma consciência *crítica*, buscando, na singularidade dos *lugares*, nas particularidades do espaço geográfico, a singularidade da narrativa e das experiências humanas.” (Ibid, p. 159, grifos da autora)

Análise semelhante a respeito da produção jornalística sobre meio ambiente é feita por Ramos (1996), autor de estudo pioneiro no Brasil, desenvolvido a partir da cobertura da mídia brasileira durante a Rio-92. Para o autor, a questão ambiental recebe “cobertura isolada e fragmentada”, o que pode contribuir para a “consolidação de uma percepção fragmentada e parcial da problemática ambiental”, reforçando uma visão “compartmentalizada” dos problemas ambientais. (pp. 147-148) Outro problema detectado pelo autor é a caracterização da questão ambiental de forma isolada e desvinculada do conjunto das relações de interdependência que se estabelecem na sociedade e em seu relacionamento com a natureza. No material analisado, a ecologia é caracterizada “como uma atividade desprovida de humanismo e exclusivamente voltada para a preservação da natureza e do ‘verde’”. (Ibid, p. 155)

Numa aproximação direta com a educação, Gamba (2003) procura evidenciar as relações entre mídia-educação e educação ambiental em trabalho desenvolvido com estudantes do ensino médio, em duas escolas de Florianópolis. Seu estudo procura aliar pesquisa-ação, estudo de recepção e análise de conteúdo, levando para discussões em sala de aula textos jornalísticos extraídos da revista “Veja” e do jornal

“Folha de São Paulo”. Uma das conclusões mais significativas diz respeito à importância de se inserir uma formação específica sobre meio ambiente para os profissionais da comunicação, bem como inserir a mídia-educação e a educação ambiental na formação de professores. Na análise de produção textual dos estudantes, o autor percebeu uma “angústia que se criou a partir da chamada sociedade de informação, cuja exigência principal é de que os indivíduos estejam constantemente consumindo informações ainda que não as transformem em conhecimento”. Nesses textos, estar “informado” aparece como uma exigência da sociedade contemporânea. (Ibid, p. 148) Com relação especificamente à produção da mídia sobre meio ambiente, Gamba observa uma “fragmentação” na abordagem da questão ambiental, o que em sua avaliação dificulta a realização de reflexões por parte dos receptores. “Esta redução acarreta sérias conseqüências para a educação ambiental, uma vez que limita a possibilidade de reflexão dos receptores mantendo os seus conhecimentos acerca da temática ambiental em nível de senso comum”. (Ibid, p. 149) Embora seja sem dúvida uma grande contribuição para os estudos envolvendo jornalismo, meio ambiente e educação, percebemos algumas fragilidades nas análises do autor, decorrentes, imaginamos, de desconhecimento em relação a algumas peculiaridades do processo de produção do jornalismo⁴⁷.

Assim como Abreu (2006), Silva, (2005a), Gamba (2003), Siqueira (1999) e Ramos (1995), vários outros estudiosos têm se dedicado a analisar o discurso do jornalismo ambiental no Brasil.⁴⁸ Pela leitura desses trabalhos, deduzimos que, em geral, o material jornalístico teria potencial para ser usado em ações educativas dirigidas ou simplesmente contribuir para uma efetiva tomada de consciência do leitor/espectador, no sentido freireano do termo, acerca da questão ambiental. Entretanto, da forma como é produzido e veiculado, com ênfase no espetáculo das catástrofes e/ou das visões românticas, acaba contribuindo para consolidar noções moralistas e preconceituosas e reforçar a noção de que *natureza e meio ambiente* são coisas separadas da vida urbana e do cotidiano das pessoas. Com exceção de

⁴⁷ Entre essas fragilidades, apontamos: a não-diferenciação entre o texto de reportagens/notícias (informativos) e artigos (textos opinativos assinados), distinção essencial para a realização de estudos sobre notícias, como aponta Van Dijk (1996, p. 19); a constatação de que o jornal diário destinou mais espaço à cobertura da conferência Rio+10 do que a revista semanal – sem considerar as peculiaridades de cada tipo de veículo, essa conclusão fica sem sentido; a própria comparação entre os textos veiculados num jornal diário e numa revista semanal não parece adequada metodologicamente, mais uma vez em função das particularidades inerentes a cada veículo específico.

⁴⁸ Como os trabalhos de Moraes (2004) e Cerqueira (2002).

programas e publicações específicos sobre a área ambiental, que via de regra são pouco acessíveis, em geral o que se vê em jornais, revistas e telejornais noticiosos são abordagens pouco profundas e centradas no espetáculo.

Não conhecemos, contudo, nenhum trabalho que se preocupe em observar de que modo o discurso do jornalismo ambiental é recebido pelo leitor/espectador, numa perspectiva educativa, a partir de um referencial que considere também as peculiaridades do jornalismo. Consulta em busca de estudos com esse enfoque foi feita através do que julgamos ser a principal rede de relacionamento entre profissionais de mídia interessados na área ambiental – a Rede Brasileira de Jornalismo Ambiental (RBJA), que congrega mais de 500 jornalistas, entre profissionais de imprensa, professores e pesquisadores, e que mantém lista de discussão moderada no ambiente Yahoo Grupos desde 1998. Embora através dessa lista tenhamos tido acesso a alguns dos estudos sobre análise da mídia aqui já mencionados, não houve indicações de estudos de recepção nessa área, o que consideramos uma lacuna, uma vez que, com isso, deduz-se que o público leitor/espectador tem sido ignorado quando se trata de pesquisar, no Brasil, as relações entre educação, comunicação e meio ambiente.

Uma análise que pretendemos sistematizar em nosso trabalho é que, embora haja diferentes correntes discursivas dentro da educação ambiental e, dentre estas, haja as que priorizam o enfoque sistêmico, o pensar complexo, a mudança de valores e comportamentos numa perspectiva crítica e a conscientização ambiental gradual e pacífica, são as correntes discursivas de cunho catastrófico e alarmista que vêm merecendo destaque nos grandes meios de comunicação porque são estas as que melhor se alinham com a premissa do espetáculo. Na medida em que as pesquisas recentes sobre o discurso jornalístico sobre meio ambiente confirmam essa tendência de espetacularização, nossa proposta é observar como um determinado grupo lê e assimila as informações que recebe por esses meios. Não se trata de centrar nosso estudo no problema dos efeitos positivos ou negativos sobre o comportamento das pessoas, mas, seguindo o pensamento de Martín-Barbero, pesquisar como a informação dos meios faz o público mudar sua relação com o real, a partir da formulação de novas perguntas.

Entendemos que encontrar possibilidades de novas perguntas é um desafio. Viabilizar um estudo que levasse em conta tanto a produção de notícias sobre meio ambiente quanto sua recepção, estabelecendo relações entre as representações que

permeiam o imaginário de produtores e receptores, é uma possibilidade tentadora, porém complexa demais para nossas possibilidades. Nesse sentido, buscamos elaborar este trabalho com foco numa outra pergunta, tentando analisar as possibilidades educativas do jornalismo ambiental através de um estudo de recepção com jovens universitários. Antes de apresentar os resultados que obtivemos em nosso estudo de campo, entretanto, faremos uma breve revisão teórico-metodológica sobre esse tipo de estudo, que se tornou mais comum no Brasil a partir da década de 1980.

Capítulo 2 – Recepção e mediação: superando o paradigma dos efeitos

Assim como as ciências físicas, o campo dos estudos de comunicação também parece estar atravessando grandes mudanças. Embora os estudos sobre os *efeitos* dos meios de comunicação sobre a vida das pessoas tenham sido “a questão geradora das primeiras pesquisas de comunicação realizadas ainda na década de 1920” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 24), o campo dos estudos de comunicação tem consolidado mais recentemente, tanto no nível internacional quanto no Brasil, a atenção ao caráter ativo daquele que seria, no paradigma dos efeitos, o pólo oposto aos emissores das mensagens da mídia: o receptor. Se a tradição desenvolvida a partir da primeira metade do século XX consistia basicamente em, à moda cartesiana, separar o processo comunicativo em pedaços – emissor/mensagem/receptor – e estudar cada um desses pedaços separadamente, nos últimos anos tem recebido ênfase a importância de se superar essa perspectiva, investindo os estudos de comunicação de elementos que considerem sua complexidade e as emergências que surgem das relações não-lineares entre emissão e recepção. Também na comunicação, o todo é mais do que a soma das partes.

Nesse contexto, considerando o caráter interdisciplinar de nosso estudo, julgamos importante apresentar de maneira breve algumas perspectivas dos estudos de comunicação que se dedicam ao processo de recepção das mensagens de mídia. Essa síntese foi formulada a partir do percurso de estudos teóricos que desenvolvemos desde o início desta pesquisa e representa, a nosso ver, uma abordagem importante para a compreensão das análises que fazemos a partir dos grupos de recepção, no capítulo 3. Considerando que, teoricamente, nosso leitor preferencial será do campo da educação, percebemos a importância de um maior detalhamento do referencial desenvolvido no campo da comunicação sobre estudos de recepção no âmbito deste trabalho.

Mauro Wilton de Sousa (2002) considera que para compreender de novas maneiras o lugar do receptor na comunicação, deve-se encarar o risco de esbarrar em dois aspectos: os limites semânticos do termo e os pressupostos teóricos e sócio-contextuais nos quais esse elemento foi introduzido. Para o autor, a associação entre

passividade e recepção, numa relação de poder na qual o emissor predomina, ainda é a idéia que tende a surgir quando se fala no sujeito-receptor.

Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor; uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo, despojado, fraco, micro, decodificador, consumidor de supérfluos; como se existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo também permeado por contradições. (SOUSA, Mauro Wilton, 2002, p. 14)

Uma perspectiva que considere o receptor como sujeito ativo no processo de comunicação implica a adoção de novas posturas teórico-metodológicas, como ensina Martín-Barbero. O autor aponta a necessidade de se fazer um novo desenho dos conceitos básicos que envolvem a comunicação, mudando “o lugar a partir do qual as perguntas são formuladas”; desenhando um “mapa noturno” que “sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e o prazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos”. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 300) Romper com o “midiacentrismo”, ou seja, com a perspectiva que estabelece uma identificação estrita da comunicação com a mídia, reconhecendo esse processo como algo que, além dos meios, envolve a relação entre as pessoas, é um dos desafios propostos pelo autor para que se comece a fazer novas perguntas em torno dos fenômenos que envolvem a comunicação.

A teoria de que precisamos não é portanto aquela que, presa na imanência do discurso, padece a ilusão de uma autonomia falaz que a leva a pretender explicar os processos da comunicação maciça por fora dos conflitos históricos que os engendram e os carregam de sentido, mas aquela outra capaz de articular a investigação sobre o discurso à das suas condições de produção, de circulação e de consumo. Ou seja, uma teoria que comece a estabelecer relações não-mecânicas entre os diferentes níveis do processo comunicativo: da produção dos discursos com o regime de propriedade dos meios, com os diferentes tipos de relação que com eles estabelecem os aparatos do Estado, e com as modalidades de decodificação e réplica dos diferentes grupos sociais às mensagens recebidas. Porém, isso exige modificar não só as respostas que durante certo tempo temos vindo dando, mas inclusive as perguntas desde as quais interrogamos e formulamos os problemas. (Idem, 2004, p. 67)

Embora o paradigma dos efeitos venha sendo criticado e superado por novas tendências acadêmicas, Jacks e Escosteguy (2005) observam que essa perspectiva,

que gerou as primeiras pesquisas realizadas na área da comunicação, a partir da década de 1920, ainda é utilizada como base teórica para alguns estudos, ressurgindo “ciclicamente” a cada novo meio introduzido na sociedade. Wolf (1994 apud JACKS; ESCOSTEGUY, *op.cit.*, p. 25) justifica a permanência dessa linha de estudos com o fato de o surgimento de novos meios de comunicação despertarem temor em relação ao risco de esses meios serem uma fonte de “perigosa influência social” – o que seria, por exemplo, o caso da Internet hoje. Com isso, tendências teóricas que poderiam estar “datadas” ressurgem ciclicamente, ainda que modificadas, atreladas ao temor de que mídias novas e ainda desconhecidas possam provocar efeitos negativos sobre as pessoas.

Desta forma, sem a pretensão de apresentar um inventário completo sobre as maneiras como o receptor aparece nas várias perspectivas teóricas dos estudos de comunicação, julgamos necessário apresentar uma síntese sobre a percepção de algumas correntes mais significativas sobre essa questão, buscando contribuir para o diálogo, ainda insuficiente, entre as pesquisas de recepção no campo da comunicação e as pesquisas empíricas em educação sobre temas ligados à comunicação. Para tanto, usaremos como referência principal o trabalho de Jacks e Escosteguy⁴⁹ (2005), que por tratar especificamente de teorias que embasaram trabalhos empíricos de pesquisa sobre o receptor, julgamos ser o mais atual e coerente com nossos objetivos. Vamos acrescentar, contudo, algumas observações sobre a noção de recepção a partir de outras perspectivas teóricas de comunicação, que não necessariamente envolvem pesquisas empíricas, mas cujas idéias serviram e ainda servem como referência para estudos no campo da comunicação e do jornalismo, que é nosso interesse – como é o caso da teoria crítica formulada pela Escola de Frankfurt, por exemplo. Dando seqüência a este capítulo, abordaremos com mais profundidade as relações entre recepção e mediação, muito relevantes para nosso estudo, e apresentamos em seguida as perspectivas teórico-metodológicas que utilizamos para elaborar o estudo sobre jornalismo ambiental com estudantes universitários, cujos resultados serão apresentados no capítulo 3.

⁴⁹ As autoras apresentam uma síntese sobre as tradições internacionais nesse campo de pesquisa, com ênfase na visão de cada tradição sobre o público receptor, com base na classificação proposta por Jensen e Rosengren (1990), que consideram já consolidada no debate internacional. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 24)

2.1) De apático a ativo, de manipulado a negociador: visões sobre o receptor nos estudos empíricos de comunicação

2.1.1) A pesquisa dos efeitos

Sempre que algum tipo de mal-entendido acontece em processos cotidianos de comunicação, seja no ambiente doméstico ou dentro dos nossos locais de trabalho, não é incomum dizermos que ocorreu uma “falha” ou um “ruído” na comunicação. Embora essas expressões já tenham sido inseridas na linguagem cotidiana, é curioso perceber que elas se originam nas teorias de comunicação funcionalistas, precisamente no modelo Shannon-Weaver, teoria de base matemática criada pelo norte-americano Claude Shannon e apresentada em 1948, dentro do contexto da Communication Research, corrente de pesquisadores da comunicação que surgiu nos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Como relatam Jacks e Escosteguy (2005), o modelo Shannon-Weaver procurava descrever o processo comunicacional de maneira linear, através de cinco funções a serem realizadas nesse percurso, incluindo o “ruído” como uma disfunção. Desta forma, a comunicação seguiria passos definidos: 1) a fonte produz uma mensagem; 2) a mensagem é transformada em sinais por um transmissor/codificador; 3) os sinais seguem por um canal que leva a mensagem a um receptor; 4) o receptor decodifica os sinais; 5) a mensagem decodificada chega ao destinatário. As diferenças entre a mensagem enviada e a recebida constituem o “ruído”, uma falha na comunicação.

Esse modelo está inserido dentro de uma tradição mais ampla de pesquisas em comunicação, que Jacks e Escosteguy (2005) definem como *pesquisa dos efeitos*. Como já comentamos, a partir desse modelo aconteceram as primeiras pesquisas de comunicação, na década de 1920, nos Estados Unidos. Ao ressurgirem ciclicamente, como também já comentamos, essas pesquisas passam a ser denominadas de duas maneiras, indicando seus graus de “dominação”: *teoria dos efeitos fortes* e *teoria dos efeitos fracos*. Essa variação se dá na medida em que ocorre uma mudança na noção de efeitos e, em decorrência, na noção de receptor, que de totalmente passivo passa a ser visto também como mais seletivo e ativo. “Qualquer uma dessas perspectivas, no entanto, fundamenta-se na idéia de que o efeito é consequência do estímulo comunicativo, e define-se em sua relação com opiniões e atitudes, incidindo, em razão disso, diretamente na conduta dos indivíduos.” (Ibid, pp. 25-26)

Além do modelo Shannon-Weaver, são representativos da teoria dos efeitos o modelo da *agulha hipodérmica* e o modelo *funcionalista*. A teoria da agulha hipodérmica foi desenvolvida a partir da década de 1930 e concebe a mídia como um “injetor de valores, idéias e informações, de modo direto e individual, em cada membro da audiência, que seria passiva e atomizada”; desta forma, os efeitos da comunicação aconteceriam de maneira direta, não-mediada, atingindo mentes vazias⁵⁰. Já a teoria funcionalista emerge a partir do trabalho do cientista político Harold Lasswell, que focou seus estudos nas estratégias de propaganda utilizadas no período da Primeira Guerra Mundial. Jacks e Escosteguy observam que a fórmula de Lasswell ratifica de maneira implícita a teoria da agulha hipodérmica, ao definir que os efeitos da mensagem do emissor acontecem diretamente sobre o receptor. As autoras enfatizam também que se deve a Lasswell o desenvolvimento da técnica quantitativa de análise de conteúdo, utilizada por ele para analisar as mensagens dos meios de comunicação. (Ibid, pp. 26-27)

Uma das peculiaridades da teoria de Lasswell é o fato de ele considerar a comunicação como um ato, e não como um processo. As perguntas contidas no ato comunicativo seriam “Quem? Diz o quê? Em que canal? Para quem? Com que efeito?”, numa perspectiva linear semelhante ao modelo Shannon-Weaver, com parcelas desconectadas. (Ibid, p. 28) “A comunicação é, assim, vista, sobretudo, como um processo reativo, enquanto a sociedade é avaliada como sendo constituída por indivíduos aglomerados numa massa uniforme e passiva.” (SOUSA, Jorge Pedro, 2004, p. 288)

Entre as outras correntes associadas ao panorama da teoria dos efeitos, mais recentes, Jacks e Escosteguy (2005, p. 26) mencionam as da espiral do silêncio, do *agenda-setting* e dos *gaps*. Todas se fundamentam na idéia de que “o efeito é consequência do estímulo comunicativo, e define-se em sua relação com opiniões e atitudes, incidindo, em razão disso, diretamente na conduta dos indivíduos”. Como detalha Jorge Pedro Sousa (2004, p. 293), a teoria do *agenda-setting*, apresentada em 1972 por McCombs e Shaw, parte do princípio de que os meios de comunicação têm a capacidade de “agendar temas que são objeto de debate público em cada momento” – embora essa capacidade não seja intencional nem exclusiva. O autor diverge, contudo,

⁵⁰ Impossível não mencionar aqui a semelhança deste modelo com a concepção de educação bancária de Paulo Freire, sobre a qual falamos no capítulo anterior, e na qual o professor faz “depósitos” de conteúdos nas cabeças “vazias” dos alunos.

do enquadramento dessa teoria em meio ao paradigma dos efeitos, apontando-a justamente como uma ruptura com o funcionalismo. “A teoria do agenda-setting mostra (...) que existem efeitos cognitivos diretos, pelo menos quando determinados assuntos são abordados e quando estão reunidas certas circunstâncias.” (Ibid, p. 294) Já a teoria da espiral do silêncio, proposta em 1973 por Elisabeth Noelle-Neumann, pressupõe que as pessoas permanecem atentas às mensagens da mídia para ficar atualizadas em relação às opiniões e comportamentos predominantes, podendo assim expressar-se dentro dos parâmetros da maioria. Os auto-silenciamento dos que julgam estar em minoria inspiraram a metáfora da “espiral”. (Ibid, pp. 298-299) Já a teoria das diferenças de conhecimento, ou *knowledge gap*, foi formulada por Tichenor, Donohue e Olien (1970) e propõe que a capacidade de diferenciar classes sociais em função do conhecimento é um dos principais efeitos da comunicação social. (Ibid, p. 302)

2.1.2) Usos e gratificações

Nesta perspectiva teórica, a pergunta que motiva as pesquisas é “o que o indivíduo faz com os meios?”, em contraposição à pergunta do paradigma dos efeitos, que busca saber o que os meios fazem com o indivíduo. Entre os trabalhos pioneiros, apontam Jacks e Escosteguy (2005, pp. 31-32), está a pesquisa de Herta Herzog desenvolvida no contexto da década de 1940, quando o rádio era o mais popular meio de comunicação. O estudo constatou que as ouvintes de rádio na época usavam o que ouviam como fonte de aconselhamento – ou seja, o meio oferecia gratificações aos ouvintes. Esse contexto é considerado o período clássico da perspectiva dos usos e gratificações, com o trabalho do *Bureau of Applied Social Research*, em Nova York (Estados Unidos), dirigido por Paul Lazarsfeld – de quem Herzog era seguidora. Já o período moderno dessa linha é situado entre as décadas de 1960 e meados da de 1970, caracterizando-se pelo reforço da “centralidade da audiência que responde sobre suas escolhas, decisões e interpretações, independentemente de qualquer consideração sobre os efeitos dos meios”. Desta forma, na perspectiva dos usos e gratificações, o receptor começa a ter seu caráter de *atividade* reconhecido:

Os meios e conteúdos são geralmente escolhidos em função de objetivos e satisfações específicos; os membros da audiência são conscientes de necessidades relacionadas aos meios de comunicação que surgem em circunstâncias sociais (compartilhadas) e pessoais (individuais) específicas, manifestando-se em termos

de motivações; a utilidade pessoal é mais significativa nas escolhas da audiência do que fatores estéticos ou culturais; os fatores mais relevantes na formação de audiências podem, em princípio, ser medidos. Além do pressuposto de que a audiência é ativa e faz escolhas motivadas pela experiência anterior com os meios, o modelo ainda explora a idéia de que o uso dos meios é apenas mais uma das necessidades satisfeitas no dia-a-dia. (Ibid, p. 32)

Embora nessa perspectiva o receptor não seja visto de forma passiva, as autoras observam que “a vertente dos usos e gratificações se desenvolveu em parte respondendo à dos efeitos limitados”. (Ibid, p. 31) Mesmo assim, observam que a tradição dos usos e gratificações também pode ser vista enquanto tensão aos pressupostos dos paradigmas dos efeitos, “o que pode ser identificado como condição preparatória para uma visão mais mediada de comunicação”. (Ibid, p. 34) Na mesma linha, Jorge Pedro Sousa (2004, p. 300) observa que essa teoria “pressupõe uma relativização do poder dos meios de comunicação sobre as pessoas e a sociedade”, centrando sua atenção no indivíduo e em seus hábitos de consumo de mídia.

2.1.3) Estudos literários

Essa corrente teórica trata “de um olhar sobre a audiência inscrita no texto”. Um de seus papéis é demonstrar como a literatura pode desenvolver a experiência estética e mostrar como isso ocorre. Um ponto em comum dessa tradição com o estudo dos efeitos, segundo Jacks e Escosteguy (2005, pp. 34-35), é “o mesmo entendimento de que o significado é imanente à estrutura da mensagem”, na medida em que para a crítica literária as formas lingüísticas e estruturas retóricas das obras têm regras próprias; nessa perspectiva, portanto, os estudos literários se preocupam em saber o que os textos fazem com os leitores, num alinhamento com a teoria dos efeitos.

Embora essa perspectiva tenha foco principal na leitura de obras literárias, encontramos relevância para nosso estudo no conceito de “comunidades interpretativas”, proposto por Stanley Fish para referir-se ao comportamento sociológico das audiências. Jacks e Escosteguy ressaltam que certas proposições desse autor tiveram influência importante nos estudos de comunicação por considerar “o sentido e a experiência proporcionada no momento da relação com o texto e não como efeito da obra”. (Ibid, p. 37)

2.1.4) Estudos culturais

Os chamados estudos culturais foram constituídos a partir do final dos anos 50, na Inglaterra, e têm como marco a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham. Entre seus principais representantes estão Raymond Williams, E.P. Thompson, Richard Hoggart e Stuart Hall. Jacks e Escosteguy (2005, p. 38) observam que os estudos culturais não constituem uma disciplina, mas são um “campo de cruzamento de diversas disciplinas”, e com isso possibilitam a combinação da pesquisa textual com a social. Nessa perspectiva, a comunicação aparece de maneira integrada à vida diária, onde ocorrem processos de produção de sentido. “Para os estudos culturais, portanto, a pesquisa de comunicação não é a que focaliza estritamente os meios, mas a que se dá no espaço de um circuito composto pela produção, circulação e consumo da cultura midiática.” (Ibid, pp. 38-39)

Inicialmente os estudos culturais consideravam a mensagem da mídia como “discursos estruturados, os quais são relevantes para a audiência, de acordo com suas práticas sociais e culturais” – como a crítica literária, dava maior ênfase aos usos e à posição social dos leitores. A partir da década de 1980, contudo, o modelo proposto por Stuart Hall (2003) deslocou o foco do texto para a audiência ao tratar o processo de comunicação televisiva a partir de quatro momentos: produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução. Essas etapas são articuladas entre si, o que contrapõe a noção de circuito perpetuada pelo paradigma dos efeitos. “Produção e recepção televisiva não são, portanto, idênticas, mas estão relacionadas: são momentos diferenciados dentro da totalidade formada pelas relações sociais do processo comunicativo como um todo.” (HALL, 2003, p. 390)

Para Hall, o movimento de significação é chave dentro do processo de comunicação:

Antes que essa mensagem possa ter um “efeito” (qualquer que seja sua definição), satisfaça uma “necessidade” ou tenha um “uso”, deve primeiro ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada. É esse conjunto de significados decodificados que “tem um efeito”, influencia, entretém, instrui ou persuade, com conseqüências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas. Em um momento “determinado”, a estrutura emprega um código e produz uma “mensagem”; em outro momento determinado, a “mensagem” desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação. (HALL, 2003, p. 390)

A decodificação pode ser construída a partir de três posições hipotéticas, na análise de Hall: a *hegemônica-dominante*, pela qual o receptor se apropria do “sentido conotado” da mensagem do veículo de forma direta, “operando dentro do código dominante”; o *código negociado*, que mistura elementos de adaptação e de oposição à mensagem; e o *código de oposição*, pelo qual o receptor entende a mensagem a partir de um referencial alternativo e crítico. (HALL, 2003, pp. 400-402; JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 40)

A partir dos estudos culturais começa a ganhar valor a importância de se estudar o contexto da recepção – o cotidiano onde as mensagens têm seu sentido construído. Jacks e Escosteguy (2005, pp. 40-41) destacam nesse âmbito o surgimento da etnografia da audiência, que busca conhecer as conexões entre leitura e sociedade.

2.1.5) Análise da recepção

A perspectiva da análise da recepção apresenta pontos em comum com os estudos culturais principalmente ao considerar a mensagem dos meios abertas a distintas decodificações. Também tem semelhanças com a teoria dos usos e gratificações, na medida em que encara o receptor como um indivíduo ativo – embora dedique maior centralidade para a mensagem e use métodos de pesquisa predominantemente qualitativos. Jacks e Escosteguy (2005) atribuem aos pesquisadores Jensen e Rosengren (1990) a concepção desta proposta, “em termos teóricos amplos”. Para esses autores, a análise da recepção pode ser definida como “análise da audiência *com* análise de conteúdo”. Nas pesquisas de recepção, os dados sobre a audiência são coletados através de entrevistas em profundidade e de observação; os métodos de análise desses dados e do conteúdo dos meios são qualitativos.

O que caracteriza, entretanto, a análise de recepção, são os procedimentos comparativos entre o discurso dos meios e o da audiência, e entre a estrutura do conteúdo e a estrutura da resposta da audiência em relação a este conteúdo. O resultado dessa análise comparativa deve, segundo seus próprios autores, ser interpretado à luz do sistema sócio-cultural que, por sua vez, deve ser tomado como uma configuração histórica de práticas sociais, de contextos de uso e de comunidades interpretativas, quando é utilizado este conceito. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, pp. 42-43)

Como tem no processo de recepção da mídia o seu foco principal, a perspectiva dos estudos de recepção adquire especificidade em relação à dos estudos

culturais, que em geral consideram aspectos mais amplos do cotidiano, e onde a relação com os meios de comunicação acaba aparecendo como apenas uma prática entre tantas outras. (Ibid, p. 43)

2.2) O receptor em outras perspectivas teóricas

Como dissemos anteriormente, o trabalho de Jacks e Escosteguy (2005), que até aqui nos serviu de base para esta breve revisão sobre a atribuição de um caráter passivo ou ativo do receptor nos estudos de comunicação, discorre apenas sobre as perspectivas de pesquisa empírica. Julgamos pertinente, contudo, apresentar uma síntese de outras teorias da comunicação que, embora não tenham em sua origem sido formuladas a partir de pesquisas de campo, apresentam visões relevantes sobre a figura do receptor. No caso da teoria crítica, especificamente, consideramos importante que essa matriz tenha alguns elementos abordados nesta revisão, na medida em que os pensadores de Frankfurt inspiraram e ainda inspiram várias análises e pesquisas acerca da mídia – inclusive estudos preocupados com a recepção. Desta forma, apresentaremos sucintamente alguns aspectos relevantes que encontramos na Escola de Chicago, pioneira nos estudos de comunicação, e na Escola de Frankfurt, referência essencial a partir da noção de *indústria cultural*. Consideramos importante também para nosso estudo a teoria do *two-step-flow*, formulada no âmbito na escola administrativa norte-americana.

2.2.1) Escola de Chicago

Foi a primeira escola organizada em torno de pesquisas sobre os meios de comunicação, a partir dos trabalhos desenvolvidos inicialmente por Thomas e Znaniecki, mais sociológicos e descritivos, e de Charles Cooley e George Mead, considerados seus expoentes – Cooley com pesquisas sobre os processos de massificação desencadeados pela imprensa e Mead com a proposta do interacionismo simbólico. Na Escola de Chicago a comunicação é vista como um “fenômeno de interação que abarca as mensagens verbais, comportamentos e atitudes, sendo determinada pelo contexto em que se insere”. Desta forma, o significado de uma mensagem não resulta apenas da informação objetiva transmitida, mas também da relação entre os interlocutores. Nessa perspectiva teórica, portanto, a interpretação do receptor sobre o conteúdo dos meios de comunicação é considerada. Essa escola

influenciou a semiótica e dois grandes movimentos teóricos centrados no paradigma dos efeitos: o funcionalismo de Lazarsfeld e a sociologia interpretativa. (SOUSA, Jorge Pedro, 2004, pp. 232-234)

2.2.2) Teoria do *two-step-flow*

Essa teoria foi formulada por Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson e Hazel Gaudet a partir de um estudo de 1944 que buscou verificar a influência dos meios de comunicação – na época, imprensa escrita e rádio – sobre a decisão de voto dos cidadãos americanos, feito a partir do que observaram junto a 600 pessoas da cidade de Erie County, estado de Ohio. Os autores observaram a existência de um elemento intermediário entre o ponto inicial e o ponto final do processo de comunicação, um patamar mediador entre os meios e o público em geral, que se estabelece na comunicação interpessoal – daí a denominação da teoria. Além disso, essa pesquisa detectou também o mecanismo da *exposição seletiva*, que indicava que as pessoas tendem a ler ou ouvir na mídia aquilo com que já concordam de antemão. Estudos posteriores, publicados em 1954 e 1955, confirmaram outro elemento importante dessa teoria: o papel decisivo dos “líderes de opinião”, que são mais receptivos a receber a informação dentro das comunidades e promovem a circulação dessa informação no contexto social, influenciando as pessoas do entorno. No primeiro “degrau” do processo de recepção, portanto, estariam as pessoas diretamente expostas à mídia, mais bem informadas; no segundo, aquelas que têm menos contato com a mídia e recebem a informação através dos líderes de opinião. (SOUSA, Jorge Pedro, 2004, pp. 289-290; MATTELART, 1999, pp. 47-51)

2.2.3) Teoria crítica

Desenvolveu-se na Europa na primeira metade do século XX, paralelamente aos estudos dos efeitos nos Estados Unidos. O principal expoente dentro da teoria crítica é o trabalho da Escola de Frankfurt, que reúne autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Erich Fromm, entre outros. A partir da noção de *indústria cultural*, Adorno e Horkheimer procuram demonstrar que os produtos culturais – no caso, o rádio, o cinema e o jazz – “contribuem para criar, reproduzir e manter não apenas a ideologia dominante numa sociedade mas também, e por consequência, a própria estrutura da sociedade”. (SOUSA, Jorge Pedro, 2004, p. 239) A homogeneização dos produtos culturais está ligada à homogeneização da

sociedade enquanto “massa”, sendo que as pessoas aderem acriticamente a valores impostos pela indústria cultural. A “massa” não exprime o que pensa, mas sim o que a indústria cultural quer que elas pensem.

Na análise de Mauro Wilton de Sousa (2002, p. 20), com a lente da teoria crítica o receptor pode ser focalizado “como uma outra expressão do dualismo teórico sujeito/objeto, dado que se constitui empiricamente como expressão de receptor/objeto/mercadoria”.

Se no funcionalismo o sujeito era a ordem do sistema e, na teoria da dependência, o Estado e as formações sociais desenvolvidas, o modelo frankfurtiano se centralizava na crítica do econômico sobre a sociedade, sobretudo na razão técnica alimentadora desse processo, objeto que de fato se interrogava como sendo o “quem” do processo social da comunicação. Já no nível empírico o receptor era tido sempre como indivíduo/objeto/mercadoria/instrumento, um sujeito reificado. (Ibid, p. 20)

A teoria crítica exerceu grande influência entre as primeiras pesquisas acadêmicas interessadas na recepção midiática no Brasil, a partir dos anos 1970, como afirmam Jacks e Escosteguy (2005, p. 82). A semiologia e a teoria dos efeitos também influenciaram esses estudos pioneiros, que davam muita ênfase à ideologia das mensagens. A partir do início dos anos 1990, indicam as autoras, o contato com a noção de mediação proposta nos trabalhos de Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, dois expoentes da chamada escola latino-americana dos estudos de comunicação, levou à emergência de estudos brasileiros a partir desse referencial. Por considerarmos essa matriz teórica importante para nosso estudo, apresentamos uma leitura de alguns de seus principais aspectos na próxima parte deste capítulo.

2.3) Mediação e recepção: contribuições para os campos da educação e da comunicação

A posição de destaque dos países latino-americanos nos estudos de comunicação é reconhecida por pesquisadores de renome de vários países, como afirmam Jacks e Escosteguy (2005, pp. 55-56). No entanto, atingir essa posição de destaque foi “um parto longo e difícil”, nas palavras de um dos expoentes dessa escola, Guillermo Orozco Gómez:

Longo porque foram necessários vários anos para desvincular-se da racionalidade própria dos estudos dos efeitos, com sua concepção fragmentada, simplista e reducionista do processo de comunicação composto por dois momentos intencionalmente diferenciáveis: a emissão e a recepção. Difícil, porque os estudos de recepção tiveram que construir uma legitimidade científica “a ferro e fogo” e sobreviver em um “campo minado” por outras correntes de pensamento. (OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 15)

Nesse processo de consolidação, os pesquisadores interessados em recepção de mídia na América Latina precisaram transpor as barreiras naturais num contexto em que os estudos de comunicação eram prioritariamente voltados para os meios e seus efeitos; além disso, as circunstâncias sócio-políticas e culturais do período de emergência dos estudos de recepção (década de 1980) levaram essa vertente a atribuir mais relevância para os contextos onde a mídia é consumida, bem como as interações entre os sujeitos a partir desse consumo. A partir do diálogo entre estudos de base funcionalista e semiológica, anteriores aos anos 80, e os desenvolvidos a partir da noção gramsciana de hegemonia levaram a uma concepção cultural dos meios de comunicação, embora nem todas as propostas tenham surgido a partir dessa junção. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 56)

Jacks e Escosteguy identificam cinco correntes e/ou modelos teórico-metodológicos nessa perspectiva: 1) **consumo cultural**, que surge da proposta de construção de uma teoria sociocultural do consumo, a partir de Néstor García Canclini; para o autor, a noção de que o consumo é um ato individual está superada, e sua localização “como parte integrante do ciclo da produção e da circulação dos bens simbólicos tornam mais visíveis seus complexos mecanismos, os quais extrapolam a simples idéia de ‘compulsão consumista’” (p. 58); 2) **frentes culturais**, modelo que adota um ponto de vista sócio-antropológico nos estudos empíricos sobre a relação entre cultura de massa e público, proposto por Jorge González; essa perspectiva “considera a cultura como arena para confrontação das mais diversas ‘frentes culturais’, cada qual disputando o consentimento/aprovação e reconhecimento de sua identidade cultural por outras ‘frentes’” (p. 62); 3) **recepção ativa**, proposta desenvolvida no Chile que rejeita os modelos lineares de análise da recepção, enfatizando na pesquisa empírica a análise da relação entre mensagens e telespectadores, a partir dos pressupostos teóricos da influência grupal na construção do sentido e, do ponto de vista da mensagem, da concentração de muitas manifestações da cultura contemporânea (hetero-discursividade); essa linha põe sob

suspeita o poder onipotente e monolítico da televisão; 4) **uso social dos meios**, que parte de estudos sobre as articulações entre as práticas de comunicação e os movimentos sociais, concepção de Jesús Martín-Barbero; nessa perspectiva, a comunicação “assume o sentido de práticas sociais onde o receptor é considerado produtor de sentidos e o cotidiano, espaço primordial da pesquisa” (p. 66); e 5) **multimediações**, modelo de Guillermo Orozco Gómez que investiga as maneiras como ocorre a interação entre televisão e público, identificadas como cinco tipos básicos de mediações: individuais, situacionais, institucionais, videotecnológica e cultural. (JACKS; ESCOSTEGUY; 2005, pp. 57-71)

Essa divisão entre os modelos teórico-metodológicos, observam as autoras, é uma generalização que não contempla todas as correntes desenvolvidas nos países latino-americanos, na medida em que algumas perspectivas se desenvolveram à margem das correntes apresentadas e outras ainda não chegaram a ser mapeadas e analisadas. (Ibid, p. 71) Para nossa pesquisa, consideramos relevantes as correlações entre as perspectivas 3, 4 e 5 – recepção ativa, uso social dos meios e multimediações. Nessa perspectiva, vamos abordar algumas referências em torno de três importantes conceitos interrelacionados: *recepção, mediação e apropriação*.

Na definição de Orozco (2001), a recepção deve ser entendida como um processo de interação, e não como mero recebimento passivo de informações:

[...] uma interação, sempre mediada desde diversas fontes e contextualizada material, cognitiva e emocionalmente, que se desdobra ao longo de um processo complexo situado em vários cenários e que inclui estratégias e negociações dos sujeitos com o referente midiático e de que resultam apropriações variadas que vão desde a mera reprodução até a resistência e a contestação. (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 23, tradução nossa)

Alguns postulados básicos sobre os estudos de recepção na América Latina levaram a uma posição de destaque os pesquisadores desses países no âmbito internacional, de maneira especial nas pesquisas com crianças e sobre recepção de novelas: a recepção é produção e é interação; os receptores são sujeitos sociais e não perdem essa condição na interação com os meios; a recepção não se restringe aos momentos de contato direto com os meios e suas mensagens; todo processo de recepção está necessariamente mediado desde diversas fontes. (Idem, 2002, p. 18)

Além dos estudiosos latino-americanos, encontramos referenciais importantes em pesquisadores de outros países, cujas idéias se alinham com as daqueles teóricos.

A análise que Thompson (1998) faz sobre a recepção merece destaque. O autor enfatiza que a recepção é sobretudo uma *atividade*, ou seja, “o tipo de prática pelas quais os indivíduos percebem e trabalham o material simbólico que recebem”. Desta forma, não há dependência entre os sentidos que o produtor atribui à mensagem emitida e os sentidos do receptor ao consumi-la, mesmo que os receptores não tenham controle algum sobre o conteúdo que lhes é oferecido: “eles os podem usar, trabalhar e reelaborar de maneiras totalmente alheias às intenções ou aos objetivos dos produtores”. (p. 42)

Enquanto atividade, a recepção pode assumir diferentes âmbitos: é uma atividade *situada*, pois os produtos da mídia são sempre consumidos por um público situado em contextos sócio-históricos específicos. “A atividade de recepção se realiza dentro de contextos estruturados que dependem do poder e dos recursos disponíveis aos receptores em potencial” (Ibid, p. 42) – ou seja, não se pode receber produtos televisivos sem ter à disposição um aparelho de TV, assim como para o acesso à Internet é necessário um computador. Outro âmbito possível é a recepção enquanto atividade *de rotina*, uma vez que faz parte das atividades típicas da vida diária: “parte da importância que tipos particulares de recepção tem para indivíduos deriva das maneiras com que eles os relacionam a outros aspectos de suas vidas”. (Ibid, p. 43) Da mesma forma que o consumo dos produtos de mídia pode estar associado ao entretenimento ou ao lazer – assistir a um filme na televisão para relaxar, ler a revista semanal durante o deslocamento para o trabalho ou ouvir rádio durante os afazeres domésticos –, também pode servir para organizar o dia do receptor – o jantar no horário do noticiário da noite, o café da manhã acompanhado da leitura do jornal ou da audiência do programa de culinária, a hora determinada para as crianças irem para a cama, após a novela.

Assim como se constitui numa atividade *situada e de rotina*, para Thompson a recepção dos produtos de mídia é uma *relação especializada*, pois “depende de habilidades e competências adquiridas que os indivíduos mostram no processo de recepção”. (Ibid, p. 43) Essas habilidades e competências são extremamente diversas e, enquanto “atributos socialmente adquiridos”, podem variar de um grupo para outro, de uma classe social para outra e até mesmo de um período histórico para outro – o que se pode observar na aparente facilidade que as novas gerações têm com o uso do computador e da Internet, frente à dificuldade e à resistência que seus avós e bisavós tendem a apresentar no contato com a máquina. “Uma vez adquiridas, estas

habilidades e competências se tornam parte da maneira social de ser dos indivíduos e se revelam tão automaticamente que ninguém as percebe como complexas, e muitas vezes sofisticadas, aquisições sociais.” (Ibid, p. 43)

Um último âmbito destacado por Thompson em relação à recepção dos produtos de mídia é seu caráter *hermenêutico*: o processo de recepção envolve um outro processo, de interpretação, através do qual os produtos midiáticos recebem sentido. “O indivíduo que recebe um produto da mídia deve, até certo ponto, prestar atenção (ler, olhar, escutar, etc.); e, ao fazer isto, ele se ocupa inteiramente numa atividade de entendimento do conteúdo simbólico transmitido pelo produto.” (Ibid, p. 44)

Retomando as referências principais dentro dos estudos latino-americanos de recepção, encontramos o conceito de *mediação* como uma noção chave, bastante relevante para nossa pesquisa. Embora, em função de sua complexidade, a palavra seja empregada pelo próprio Jesús Martín-Barbero, um de seus propositores, com sentidos variáveis (BUCCI, 2002, p. 233), encontramos com Orozco Gómez uma definição bastante concisa:

Mediação é entendida aqui não como um filtro, mas como um *processo estruturante* que configura e orienta a interação das audiências e cujo resultado é a outorga de sentido por parte destas aos referentes midiáticos com que interatuam. (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 23, tradução nossa, grifo do autor)

A partir de sua *teoria das multimediações*, Orozco Gómez define cinco principais fontes de mediação: 1) as **mediações individuais**, relacionadas ao caráter psicológico e sociocultural do receptor, como a história de vida, gênero, idade, etnia, desenvolvimento cognitivo, linguagem e fatores emocionais, por exemplo; 2) as **mediações situacionais**, constituídas pelos cenários onde o receptor tem o contato com a mensagem midiática – sozinho ou acompanhado, em casa ou no trabalho, com atenção exclusiva ou disperso; 3) as **mediações institucionais**, relacionadas com as instituições às quais o receptor pertence e com as quais interage, produz e reproduz significados – como a família, o Estado, a escola; 4) as **mediações tecnológicas**, que se referem às linguagens específicas de cada mídia – televisão, rádio, jornal, Internet; e 5) as **mediações culturais**, onde as demais mediações tomam seu lugar e se configuram. Embora estas últimas não estejam desenvolvidas metodologicamente no modelo de Orozco, Jacks e Escosteguy observam que a mediação cultural é

importante porque nela se elabora o processo cognitivo, que é atrelado ao contexto cultural. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, pp. 69-70)

Para Martín-Barbero (2003, p. 204), as mediações são os “lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural” das mídias. Sua proposta teórico-metodológica consiste em fazer as pesquisas de recepção a partir das mediações, em vez de tomar como ponto de partida as lógicas de produção e recepção, para depois investigar as mediações. O autor identifica três lugares de mediação, ou seja, lugares onde se dá sentido às mensagens das mídias: 1) a **cotidianidade familiar**, na medida em que a família é “um dos espaços fundamentais de leitura e codificação” da mídia, em especial da televisão; citando E.R Durham (1980), o autor resume o papel importante dessa instância de mediação: “Âmbito de conflitos e fortes tensões, a cotidianidade familiar é ao mesmo tempo ‘um dos poucos lugares onde os indivíduos se confrontam como pessoas e onde encontram alguma possibilidade para manifestar suas ânsias e frustrações’” (Ibid, p. 305); 2) a **temporalidade social**, uma vez que o tempo da cotidianidade “é um tempo repetitivo, que começa e acaba para recomeçar, um tempo feito não de unidades contáveis, mas sim de fragmentos” (Ibid, p. 307); no caso da televisão, os textos midiáticos se replicam e se inserem no cotidiano, assumindo a forma de um palimpsesto⁵¹; 3) a **competência cultural**, a partir da qual o autor rejeita as críticas que consideram a televisão como “decadência cultural”; para Martín-Barbero, os gêneros televisivos, assim como os do cinema, ativam a competência cultural do receptor, na medida em que o sentido e a fruição da mensagem midiática sempre remete a elementos anteriores. (Ibid, p. 310)

A noção de mediação nos estudos de comunicação remete, portanto, ao lugar onde se constroem as significações. Bucci (2002) define esse processo como

[...] uma equação abstrata que ocorre num lugar (lugar de mediação) histórico e social para estabelecer as significações capazes de fundar um contexto determinado, seja esse contexto um grupo social como um bairro ou uma comunidade, seja esse contexto aquele formado pela integração do sujeito a um ambiente a que ele tem acesso a partir das instituições mediáticas. A mediação, para nós, é o processo pelo qual a significação é problematizada na comunicação com vistas ao estabelecimento de um campo comum. Ela coincide, nesse sentido,

⁵¹ Segundo o dicionário Houaiss (www.houaiss.uol.com.br), palimpsesto é um “papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado para dar lugar a outro”. A metáfora faz referência à sobreposição dos textos midiáticos uns sobre os outros, sem no entanto deixar de ocupar o mesmo lugar simbólico no cotidiano das pessoas.

com a ideologia como processo: seu lugar é o imaginário. A mediação negocia o significado entre os sujeitos. (Ibid, pp. 233-234)

Nesse processo de negociação de significados, a noção de *apropriação* se torna bastante relevante, entendida como o processo através do qual o receptor se apodera de um conteúdo significativo de uma mensagem midiática e torna esse conteúdo próprio. (THOMPSON, 1998, p. 45) Apropriar-se de uma mensagem, para o autor, significa

[...] assimilar a mensagem e incorporá-la à própria vida – um processo que algumas vezes acontece sem muito esforço, e outras vezes requer deliberada aplicação. É adaptar a mensagem à nossa própria vida e aos contextos e circunstâncias em que a vivemos; contextos e circunstâncias que normalmente são bem diferentes daqueles em que a mensagem foi produzida. (Ibid, p. 45)

A apropriação das mensagens, assim como a recepção, não ocorre necessariamente no momento em que a mídia é consumida pelo receptor: apropriação e recepção são atos contínuos, que podem se estender além do contexto inicial, a partir de elaborações e reelaborações desencadeadas com as relações entre os sujeitos – ou seja, nas diversas instâncias de mediação sobre as quais já falamos. Nesse contexto, a compreensão inicial que um indivíduo tem sobre as mensagens transmitidas pela mídia pode sofrer modificações e transformações, até que essas mensagens sejam tomadas para si, ou seja, apropriadas. (Ibid, p. 45)

Thompson observa ainda outro aspecto bastante relevante para nosso estudo: no processo de recepção e apropriação das mensagens da mídia, os indivíduos se envolvem num outro processo, paralelo, de formação pessoal e de autocompreensão – o que nos remete ao já comentado papel privilegiado dos meios de comunicação no processo educativo, no contexto em que a mídia ocupa um espaço cada vez mais central no cotidiano das pessoas. (Ibid, p. 47)

Nessa perspectiva, Orozco (2002, pp. 20-21) considera o cruzamento entre recepção e educação uma das possibilidades que têm predominado nesse campo complexo de investigação – assim como os cruzamentos entre recepção e política e entre recepção e cultura. No primeiro aspecto, o autor observa que as pesquisas procuram entender as mediações familiares e escolares de recepção entre crianças e jovens, destacando ainda estudos de caráter mais geral que investigam diretamente os sistemas educativos e os núcleos familiares. As convergências com o cultural e o

político aparecem em estudos que exploram as identidades culturais, em especial a partir das telenovelas, e na análise das interações de segmentos específicos com as notícias, vinculando a recepção com a constituição da cultura política dos sujeitos receptores.

As relações entre recepção e educação são abordadas também por Braga e Calazans (2001), para quem dizer que o receptor é *ativo* equivale a afirmar que ele tem capacidade de *aprender* através da interação com a mídia. “Selecionados seus produtos mediáticos, os usuários não simplesmente os ‘absorvem’, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. E aí já temos aprendizagem.” (Ibid, p. 92)

Feita esta revisão a partir das noções de recepção e mediação, abordaremos agora alguns aspectos teórico-metodológicos que utilizamos para o estudo de recepção que desenvolvemos neste trabalho.

2.4) Perspectivas teórico-metodológicas em estudos de recepção

Escolher as alternativas metodológicas certas para um estudo de recepção depende, de maneira geral, do contexto onde o estudo é realizado e das perguntas que se pretende responder. Na medida em que, como já vimos, o processo de recepção não se dá apenas no momento imediato do contato com a mensagem de mídia, mas sofre contínuas reelaborações principalmente a partir das instâncias de mediação, uma decisão importante no planejamento de uma pesquisa nesse campo, como observa Orozco, é definir em que momento desse grande e complexo processo o pesquisador vai fazer seu recorte. A combinação metodológica, o cruzamento de estratégias de exploração, interpretação e análise dos dados, a definição de categorias de análise, o lugar a partir do qual são feitas as perguntas, as peculiaridades dos meios utilizados, entre outros aspectos, são questões que devem ser consideradas e definidas, acrescenta o autor. (OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 19)

No nosso caso, a intenção era identificar em que medida o noticiário sobre meio ambiente na imprensa é educativo, seja considerando seus aspectos potenciais ou os diretamente observados, e partindo das concepções de educação e conscientização já abordadas no capítulo anterior. Como a decisão de fazer o estudo de campo ocorreu somente no transcurso da pesquisa, que de início buscava apenas identificar as relações entre jornalismo e educação a partir da análise crítica do

material publicado na imprensa, nosso planejamento para a pesquisa de recepção envolveu a realização de grupos de discussão com estudantes universitários⁵², sem a preocupação de dar um caráter etnográfico a esse levantamento. Dessa forma, o estudo de recepção que fizemos com um total de 12 jovens estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi planejado com a intenção básica de fornecer novos elementos que enriquecessem a análise dos produtos de mídia e suas possíveis relações com a educação. A idéia de estruturar um estudo aprofundado, de fôlego, é bastante tentadora, mas no caso do presente estudo não dispúnhamos de tempo para realizar mais do que um encontro com cada turma. No entanto, como veremos no próximo capítulo, embora nossa pesquisa de campo não tenha sido desenvolvida dentro da perspectiva etnográfica, que pressupõe uma relação mais profunda do pesquisador com os sujeitos observados, consideramos que o trabalho realizado junto aos jovens nos trouxe dados bastante consistentes para indicar respostas às nossas perguntas.

Antes de descrever o processo de planejamento e realização da nossa pesquisa de campo, que envolveu a aplicação de questionários com perguntas objetivas e grupos de discussão sobre textos jornalísticos de tema ambiental, faremos uma revisão sobre aspectos teórico-metodológicos que nos ajudaram na concretização do presente estudo.

Um primeiro aspecto a ressaltar é a pertinência de se elaborar estudos qualitativos nesse campo. Jensen (1993) enfatiza que os enfoques qualitativos “examinam a produção de significado como um *processo*, que se contextualiza e se integra com as mais amplas práticas sociais e culturais”. Enquanto a pesquisa qualitativa vê as possibilidades de elaboração de significados a partir da comunicação, a quantitativa se preocupa com as informações objetivas; a análise qualitativa se preocupa com a aparição dos objetos analíticos em determinado contexto, em oposição à recorrência de elementos similares em diferentes contextos, preocupação da pesquisa quantitativa. (JENSEN in JENSEN; JANKOWSKI, 1993, pp. 12-13)

Tuchman (1993, in JENSEN; JANKOWSKI, p. 99), por sua vez, afirma que quando se trata de fazer estudos especificamente sobre notícias, “a investigação mais valiosa tem sido qualitativa”. Isso se deve, segundo ela, ao fato de as questões de maior interesse sobre as notícias terem a ver tanto com os processos gerais entre

⁵² A descrição de como os grupos de discussão foram organizados está apresentada em detalhes no capítulo 3.

notícias e ideologia quanto com os processos específicos mediante os quais as notícias reproduzem ou alteram a ideologia.

Quando se considera o impacto das informações tanto nos indivíduos como nas instituições, as melhores respostas estão também orientadas em direção ao processo e requerem um exame, seja das micro-interações, como o modo como as pessoas lêem o jornal ou vêem as notícias na televisão, seja da trajetória em que se revelam os acontecimentos, como a maneira como aquilo que no início se considerou uma invasão de propriedade sem importância deu lugar à demissão do presidente Nixon⁵³. (TUCHMAN in JENSEN; JANKOWSKI, 1993, pp. 99-100, tradução nossa)

A análise da recepção marca um novo ponto de partida para estudar os processos de assimilação dos discursos dos meios de comunicação pelo público, bem como as relações entre esses, a mídia e os discursos e práticas culturais das audiências. No que diz respeito à interpretação dos dados, nas pesquisas qualitativas não há distinção entre a análise e a interpretação dos dados – mas sim uma “análise-com-interpretação”, como a define Jensen (1993). “O significado dos elementos constitutivos dos discursos da audiência deve ser interpretado em constante referência ao contexto, tanto o dos discursos dos meios de comunicação em questão como o amplo contexto social das circunstâncias históricas e psicanalíticas.” (JENSEN; JANKOWSKI, 1993, pp. 170-171, tradução nossa)

O segundo aspecto que ressaltamos é a perspectiva apontada por Dijk (1996, pp. 9-10) de estudar as notícias como “forma de discurso público” e, nesse contexto, analisar tanto os processos cognitivos que envolvem sua produção quanto os relacionados à sua recepção. O autor propõe um marco teórico para o estudo das notícias da imprensa a partir de questões que envolvem as especificidades estruturais do discurso jornalístico em comparação a outros tipos de discursos, enfatizando a importância de se especificar por que e como os relatos jornalísticos são diferentes. Outra pergunta a responder está relacionada aos processos que envolvem a produção, a compreensão e os usos da notícia no contexto dos meios de comunicação, com atenção especial às relações entre texto e contexto. (Ibid, pp. 13-14)

Embora a proposta de Dijk no sentido de se estudar a recepção da mídia considerando as representações tanto dos produtores do discurso midiático quanto da

⁵³ A autora refere-se ao escândalo conhecido como “Watergate”, que veio a público a partir de reportagens dos jornalistas Bob Woodward e Carl Bernstein publicadas no jornal *The Washington Post* e cuja repercussão levou à renúncia do presidente norte-americano Richard Nixon, em 1974.

audiência soe instigante, o próprio autor reconhece que a realização de pesquisas desse tipo envolve uma série de questões complexas e que, em função disso, uma teoria que considere as relações entre as estruturas das notícias e os processos de produção e recepção ainda precisa ser desenvolvida de maneira mais consistente. (Ibid, p. 34) Cientes dessa dificuldade metodológica, elaboramos nossa contribuição para o estudo das relações entre o discurso jornalístico, mais especificamente o que trata da crise ambiental, e as possibilidades educativas desse discurso no âmbito das mediações. Ressaltamos, no entanto, a pertinência de que mais estudos na linha proposta por Dijk sejam realizados no Brasil.

Um terceiro aspecto a destacar em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa pesquisa é o marco teórico proposto por Dijk (1996) para analisar a compreensão da notícia. Vale ressaltar que o autor trabalha com a análise de notícias de jornal, que têm algumas peculiaridades em relação ao conteúdo noticioso veiculado em outras mídias. Na nossa pesquisa, também levamos textos impressos para análise nos grupos de discussão, mas julgamos relevante não desconsiderar que, sobretudo com o desenvolvimento da Internet, é difícil isolar os discursos de uma mídia em relação aos de outra, na medida em que eles praticamente se retroalimentam. Da mesma forma que, em função da afinidade com as notícias impressas decorrente da nossa própria experiência profissional, optamos por trabalhar com essa mídia, também poderíamos ter levado para os grupos de discussão notícias veiculadas na televisão, reportagens especiais ou textos de sites da Internet.

A teoria proposta por Dijk para analisar a compreensão que os leitores fazem das notícias na imprensa apresenta algumas etapas principais: 1) **percepção e atenção**, pré-condição óbvia para a leitura e a compreensão do discurso jornalístico; a atenção do pesquisador deve ser mais voltada para as intenções do leitor, que pode desejar ler um veículo específico ou sobre determinados assuntos, em detrimento de outros; 2) **leitura**, processo isolado que pode ser separado da decodificação e da compreensão; num sentido estrito, significa o ato voluntário de decodificar um texto, ou seja, o receptor pode começar e terminar de ler esse texto quando bem entender, sendo que a interpretação do texto pode levar à decisão de continuar ou interromper a leitura de um texto jornalístico; 3) **decodificação e interpretação**, elementos que compõem a compreensão, que em geral começa pelo processo de leitura dos títulos e subtítulos; esse processo pressupõe a ativação de conceitos relevantes, estruturas de conhecimentos, argumentos e conhecimentos anteriores sobre o mesmo fato narrado

na notícia em questão; 4) **representação**, que consiste no armazenamento das estruturas textuais na memória episódica do receptor; nesse sentido, o leitor pode recordar-se, após ler uma notícia, tanto de conteúdos significativos quanto da localização do texto na página, da foto que ilustra esse texto, do título; 5) **formação, usos e atualização de modelos situacionais**, processo pelo qual modelos prévios, mais gerais, são acessados mentalmente para a compreensão de uma notícia; e 6) **usos e mudanças do conhecimento geral e das crenças**, que indicam que uma informação nova pode provocar reavaliações nas opiniões particulares e gerais do público, levando a uma revisão das atitudes; o autor ressalta que “as opiniões particulares podem mudar, mas as opiniões gerais e as atitudes requerem um processamento cognitivo muito maior”. (Ibid, pp. 201-211)

Por fim, cabe ressaltar a existência de relações entre os estudos de recepção e a mídia-educação – perspectiva que, como já comentamos no primeiro capítulo, surge a partir da interseção entre os campos da educação e da comunicação. Embora nossa pesquisa não tenha sido realizada com a *intenção* de promover um trabalho de mídia-educação, ou seja, de educar para o consumo dos meios, percebemos que esta perspectiva é um caminho possível para a resposta de nossas questões de pesquisa. O próprio trabalho de pesquisa, com a escolha de temas e metodologias para o estudo de recepção num ambiente educacional – como a universidade – pode levar, ainda que não com intenção deliberada, a uma leitura crítica acerca dos produtos de mídia.

Nessa perspectiva, encontramos pressupostos teórico-metodológicos bastante adequados em Buckingham (2003, pp. 53-61), que propõe quatro conceitos-chave⁵⁴ a serem analisados no trabalho orientado de leitura crítica de mídia: 1) **produção**, que implica a observação em torno das tecnologias usadas para a concretização do texto midiático, das práticas profissionais que envolvem essa produção, o processo industrial, as conexões entre diferentes tipos de mídia, a regulação em torno dos veículos, a circulação e distribuição dos produtos e os níveis de acesso e participação do público do processo de produção; 2) **linguagem**, pelo qual se busca observar os significados, convenções, códigos, gêneros, escolhas, combinações e tecnologias expressos nas mensagens midiáticas; 3) **representação**, que implica a percepção sobre aspectos como o realismo dos textos, interpretações, influências, estereótipos,

⁵⁴ Bazalgette (1992), na mesma perspectiva, apresenta cinco “aspectos-chave” para os estudos de recepção: agência (quem produz o discurso), categoria (que tipo de discurso é), tecnologia (como foi produzido), linguagem (códigos de interpretação), audiência (público a quem o discurso é dirigido) e representação (o que o discurso afirma sobre o tema abordado).

objetividade, grau de “verdade”, inclusões e exclusões dentro do texto de mídia; 4) **audiências**, categoria na qual se observam os alvos, endereços, circulação, usos, compreensão, gratificações e diferenças sociais implícitos ou explícitos nas mensagens.

Na abordagem que fizemos com os grupos de discussão, utilizamos mais elementos relacionados ao aspecto-chave *representação*. “A mídia não nos oferece uma janela transparente para o mundo, mas uma versão mediada do mundo. Não apenas apresenta a realidade, mas a representa.” (Ibid, p. 57, tradução nossa) Na análise dos textos sobre a crise ambiental, buscamos, dentro da perspectiva apresentada por Buckingham, verificar como os assuntos escolhidos nos textos foram selecionados e combinados, levando em conta que “o público também compara a mídia com suas próprias experiências e faz julgamentos sobre o quão realistas os textos são, e sobre o quanto se pode acreditar neles”. (Ibid, p. 58, tradução nossa) As perguntas que orientam esse aspecto interpretativo, no trabalho de Buckingham, são:

- a) “Este texto pretende ser realista? Por que alguns textos parecem mais realistas que outros?”
- b) “Como a mídia alega dizer a verdade sobre o mundo? Como tenta parecer autêntica?”
- c) “O que é incluído e excluído do mundo da mídia? Quem fala, e quem é silenciado?”
- d) “Os textos de mídia sustentam visões particulares sobre o mundo? São atravessados por valores morais ou políticos?”
- e) “Como a mídia representa grupos sociais particulares? Essas representações são precisas?”
- f) “Por que as audiências aceitam algumas representações da mídia como verdadeiras, enquanto outras são rejeitadas como falsas?”
- g) “As representações da mídia afetam as visões que temos de determinados grupos ou questões sociais?” (Ibid, p. 58)

Embora Buckingham enfatize que os quatro aspectos-chave propostos são interdependentes entre si, ou seja, na complexidade da análise um aspecto acaba conduzindo a outro, a distinção entre eles é uma maneira de organizar as atividades metodologicamente. Nessa medida, vamos utilizar principalmente as perguntas

básicas do aspecto da representação nas análises dos grupos de discussão, sem perder de vista a possibilidade de questões relativas a outros aspectos servirem enriquecer nossa análise. Reiteramos que nossa intenção na pesquisa não era fazer um trabalho de mídia-educação com os estudantes, mas consideramos que os aspectos propostos por Buckingham representam um caminho bastante adequado para a organização metodológica de nossas análises.

Outro referencial que julgamos importante sintetizar é uma leitura de algumas reflexões de Tobin (2000) que contribuiram para nortear nossa análise sobre as falas dos estudantes que participaram da pesquisa de campo. Vale ressaltar que, embora o trabalho de Tobin aqui abordado trate de pesquisa de recepção de mídia com crianças, encontramos nesse referencial vários elementos que agregaram consistência teórica e metodológica para o trabalho com jovens.

Tobin enfatiza a necessidade de as pesquisas sobre recepção de mídia superarem as visões estreitas propostas pelos estudos que seguem o que ele chama de “paradigma dos efeitos”:

Seria ridículo sugerir que a televisão e o cinema não têm efeitos sobre as crianças (ou sobre os adultos). É claro que programas de televisão e filmes nos afetam; caso contrário, nós não os assistiríamos. O que é errado na pesquisa sobre os efeitos da mídia não é o fato de ela se preocupar com o significado da televisão e do cinema na vida das crianças, mas sim que essa preocupação seja por demais linear, descontextualizada, hostil e unidirecional. (TOBIN, 2000, p. 4, tradução nossa)

Para superar essas limitações, Tobin sugere que se faça perguntas menos genéricas e lineares e se empregue modelos mais complexos de análise. Para o autor, uma única causa (como um filme, ou um programa de TV, ou um texto de revista) pode ter efeitos diferentes em pessoas diferentes, ou mesmo efeitos contraditórios. Ao mesmo tempo, o grupo pesquisado não deve ser isolado de seu contexto social mais amplo, onde seus integrantes produzem sentido sobre as coisas – ou seja, as falas analisadas devem ser contextualizadas. Outro aspecto a superar é a tendência de hostilizar a mídia de antemão, considerando-a como algo externo e potencialmente perigoso, ao mesmo tempo em que as crianças (e os consumidores de mídia em geral) são vistos como sujeitos desprovidos de poder, inocentes e vulneráveis. Tobin considera ainda a necessidade de dar mais ênfase à *interação* entre leitores e textos (ou entre programas de TV/cinema e público), ao invés de focar a atenção no texto em

si. Em vez de interpretar os textos de maneira unilateral, defende a necessidade de privilegiar a análise das formas como os leitores *entendem* esses textos. (Ibid, pp. 4-6)

Outro aspecto relevante abordado por Tobin é a importância de se considerar o contexto de pesquisa como um elemento a mais na hora da interpretação dos dados. Para o autor, a simples presença de um adulto, ou de um pesquisador, na condução de um grupo de discussão tem muita influência no conteúdo das conversas. Admitir isso, argumenta, é um “passo interpretativo necessário”. “A presença do entrevistador é um fator contextual que precisa ser levado em conta para entender as respostas das crianças”, afirma. (Ibid, pp. 141-142)

Por fim, cabe ressaltar que, dado o pouco tempo disponível para a realização de nosso estudo, não estamos usando neste trabalho, de forma sistemática, todo o extenso referencial teórico que acabamos de apresentar. Apesar disso, consideramos relevante apresentar esse percurso de leituras e reflexões no presente capítulo, na medida em que, mesmo que possivelmente não tenhamos conseguido aproveitar toda a riqueza desse referencial em nossas análises dos dados obtidos na pesquisa de campo, esse mesmo referencial teórico pode ser uma contribuição consistente e importante para orientar futuras pesquisas.

Capítulo 3 – Pesquisa de campo: leituras de jovens universitários sobre a crise ecológica

É preciso reconhecer que os jovens de hoje não são os mesmos jovens de tempos atrás. Não apenas porque nasceram usufruindo das liberdades democráticas conquistadas pelos jovens de ontem, mas também e não apenas isso, porque a comunicação hoje passou a ser global, simultânea e instantânea, com a popularização da Internet e suas inúmeras facilidades na comunicação. Mas em especial, porque nasceram no signo da crise ambiental, ou seja, nasceram já num mundo com sintomas explícitos de uma desordem global com declínio da biodiversidade, depleção da camada de ozônio, poluição nos oceanos, poluição radioativa, extinção de espécies, envenenamento de solos, e outros elementos que inclusive comprometem a própria saúde do ser humano, desde a mais tenra idade, com os aditivos químicos, conservantes, estabilizantes e toda ordem de tecnificação e artificialização do alimento. (DEBONI; LAYRARGUES in DEBONI, 2006, pp. 191-192)

Embora os assuntos ligados ao meio ambiente tenham recebido crescente destaque na mídia brasileira, sobretudo a partir da realização da Rio-92, como já constatamos, faltam estudos que indiquem de que maneiras esse tipo de informação é recebido pelo público. Não há no Brasil pesquisas de fôlego que avaliem se os meios de comunicação, cujo papel educativo é sempre destacado nos documentos oficiais que tratam de meio ambiente e educação ambiental⁵⁵, efetivamente contribuem para uma tomada de consciência da população acerca da questão ambiental. Se a maior parte das pessoas tem a mídia, principalmente a televisão, como fonte de informação sobre o meio ambiente (CRESPO, 2003; RAMOS, 1996; NELSON, 1994; ISER, 2006), de que maneira a veiculação desse tipo de informação efetivamente conscientiza e educa, na medida em que as abordagens em geral são, como já vimos, predominantemente alarmistas, superficiais ou espetaculares?

Visando elaborar uma contribuição nesse sentido, nos propusemos a realizar um estudo de recepção que permita levantar alguns elementos que indiquem formas como o noticiário sobre meio ambiente é lido e apropriado pelo público. A opção por desenvolver a pesquisa de campo junto a estudantes universitários de Florianópolis nos proporcionou o contato com um público bastante peculiar, uma vez que os jovens que hoje têm entre 18 e 26 anos cresceram e passaram a maior parte de sua vida escolar durante o período da já mencionada explosão discursiva sobre meio ambiente

⁵⁵ Como a Política Nacional de Educação Ambiental (lei federal 9.795/1999), a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, mencionados anteriormente.

na mídia – em 1992, ano da Conferência da ONU no Rio de Janeiro, esses jovens tinham entre 4 e 12 anos de idade.

Como observa Novaes (in DEBONI, 2006, pp. 7-11), o ideário ecológico presente nos discursos empresarial, governamental e da mídia, por exemplo, é um dos importantes marcos desta geração, ao lado da expansão das novas tecnologias. Esses marcos, “embora ambivalentes, não apontam apenas para vulnerabilidades, mas também para as potencialidades da juventude atual”, considera. Paralelamente à experiência historicamente inédita do “mundo conectado” que os jovens vivem hoje, eles também representam a geração pós-advento da ecologia e do ambientalismo; cresceram numa época em que termos como sustentabilidade, educação ambiental, Agenda 21, reciclagem, desenvolvimento sustentável e aquecimento global, por exemplo, entraram para o vocabulário cotidiano das escolas, das universidades, da mídia e da sociedade como um todo. Para a autora, os jovens têm maior probabilidade de incorporar essas categorias e conceitos em sua visão de mundo.

De maneira geral, podemos dizer que é essa, uma geração que se sente mais concernida às questões ambientais. E a escola tem um importante papel nesse processo, já que o meio ambiente é considerado tema transversal a diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Também, nos projetos sociais, governamentais e não-governamentais, o item ‘educação ambiental’ se tornou quase obrigatório. Na sociedade da comunicação, a mídia também dissemina palavras chaves e valores ecológicos. (NOVAES in DEBONI, 2006, p. 9)

Antes de apresentar o *corpus* da pesquisa e a análise dos dados coletados, vamos abordar alguns aspectos em torno do conceito de *juventude*, usando como referências os trabalhos de Bourdieu (1983), Abramo (2005), Buckingham (2004) e Abramo e Branco (2004). Também apresentamos a seguir alguns dados que relacionam juventude e meio ambiente, com base em Abramo e Branco (2005), Crespo (2003) e ISER (2006), que contribuíram para enriquecer a interpretação dos dados que obtivemos entre os estudantes entrevistados para nossa pesquisa.

3.1) Jovem, juventude, condição e situação juvenil: conceitos em transformação

Da mesma forma que o conceito de *infância*, a noção de *juventude* vem passando por sucessivas redefinições, segundo afirma Buckingham (2004). O autor observa que a categoria *juventude* é hoje extremamente elástica e não fica mais

restrita a uma faixa etária definida. Para o autor, a condição de criança, jovem ou adulto pode estar mais associada ao que se consome do que à idade cronológica dos indivíduos, o que sob sua ótica transforma essas categorias em “mercadorias simbólicas”. Da mesma forma, a pergunta sobre quando termina a infância e quando começam a juventude ou a idade adulta pode ser respondida de diferentes maneiras.

No entusiasmo compartilhado pela música pop, roupas esportivas Nike, Nintendo e South Park, por exemplo, pessoas de 10 a 40 anos fazem parte de um mercado “juvenil” que é bastante e conscientemente diferente de um mercado “familiar”. Nesse ambiente, a “juventude” é percebida como uma escolha de estilo de vida, definida pela sua relação com marcas e mercadorias específicas, e também disponível para aqueles que estão bem fora dos seus limites biológicos (que são de qualquer modo fluidos). (BUCKINGHAM, 2004, p. 77)

Quando usamos aqui o termo *juventude*, entendemos que estamos lidando com uma palavra bastante complexa, uma vez que apenas a idade cronológica é um critério insuficiente para definir o que significa “ser jovem” hoje. Como afirma Bourdieu (1983, p. 113), “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”, sendo para ele a condição de classe o fator determinante para a definição de juventude, ou para a diferenciação entre *as juventudes* – uma que já está no mercado de trabalho e outra, da mesma idade cronológica que a primeira, mas que permanece estudando. De acordo com Abramo (2005), o elemento central da condição juvenil é a não-participação no mercado de trabalho, associada à preparação feita em instituições especializadas (a escola). Os estudos sobre os modos de transição para a vida adulta consideram como marcos para essa passagem a conclusão dos estudos e a entrada no mercado de trabalho, aliados à saída da família de origem, o casamento e a formação de um novo lar. Entretanto, a autora observa que esses estudos têm mostrado modificações nesses processos, provocadas principalmente pelas mudanças na esfera do trabalho e nas formas de inserção no “mundo adulto”.

Sobre o pano de fundo de uma relativa descronologização do percurso das idades, e uma dificuldade geral de lograr inclusão plena, a entrada no mundo adulto se faz cada vez mais tarde (estendendo ainda mais o tempo da juventude), segundo etapas variadas e desreguladas, sem uma linearidade padrão. (ABRAMO, 2005, p. 44)

Se os primeiros estudos sobre juventude levavam em consideração a idéia de Bourdieu (1983) de que “a juventude é apenas uma palavra”, associando esse conceito

a uma condição de classe, os estudos mais recentes sugerem uma distinção entre *condição juvenil* e *situação juvenil*. A primeira, entendida como “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional”, e a segunda, como “o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.” Isso é um alerta para a necessidade de se falar de *juventudes*, no plural, já que essa condição é atravessada por desigualdades e diferenças. (ABRAMO, 2005, pp. 43-44)

Até os anos 1960, eram os jovens escolarizados de classe média que representavam a condição juvenil. Mais adiante, a partir de 1975, o foco da discussão no Brasil passou a ser a questão das crianças e adolescentes em situação de risco, o que induziu a uma “sobreposição” dos termos *adolescência*⁵⁶ e *juventude*, usados em muitos casos como sinônimos. A percepção do jovem para além da adolescência em risco ou dos setores de classe média é mais recente, emergindo com mais força nas discussões a partir da década de 1990. Abramo (2005, pp. 38-40) afirma que hoje os estudos estão numa fase de formulação que envolve vários debates, entre os quais se destaca a discussão sobre os sentidos do termo *juventude*, “que traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a esta categoria na conjuntura histórica atual”. O modo como esse termo deve ser considerado para a discussão de políticas públicas voltadas para os jovens é outro foco, segundo a autora.

3.2) Um perfil da juventude brasileira

Apesar de todas essas considerações a respeito do caráter escorregadio que o termo *juventude* assume hoje, para efeitos de pesquisa a definição de uma faixa etária para representar essa população se faz necessária metodologicamente. Segundo o Censo 2000 do IBGE, o Brasil tem 34,1 milhões de jovens (15 a 24 anos) residentes no território nacional – 20,1% do total da população⁵⁷. Um perfil bastante completo e detalhado desse contingente foi desenhado pela pesquisa “Retratos da Juventude

⁵⁶ O artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal 9.069/1990) considera adolescente a pessoa com idades entre 12 e 18 anos. (<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>, acessado em 16/3/2007)

⁵⁷ Na análise dos dados, Abramo (2005) observa que algumas instituições consideram jovens os indivíduos a partir dos 16 anos, e que em alguns países a idade máxima pode ir até os 29 ou mesmo aos 35 anos. Na nossa amostra, entrevistamos estudantes com idades entre 18 e 26 anos.

Brasileira”, realizada pelo Projeto Juventude/Instituto Cidadania, em 2003 e 2004. A pesquisa ouviu 3.501 jovens com idades entre 15 e 24 anos, em 198 municípios localizados em diferentes âmbitos geográficos (meios urbano e rural; cidades de pequeno, médio e grande porte; capitais e municípios do interior) e considerando variáveis como renda, gênero, idade, escolaridade, raça, etnia, situação conjugal e situação no mercado de trabalho. Os temas investigados foram organizados em 160 questões. A pesquisa buscou também colher opiniões e investigar valores dos jovens sobre vários assuntos. (ABRAMO; BRANCO, 2005)

Os dados da pesquisa mostram que a grande maioria dos jovens brasileiros é solteira (78%). Os estudantes também são maioria (64%), embora a relação entre estudo e trabalho varie conforme as subdivisões na faixa etária: no grupo entre 15 e 17 anos, 90% freqüentam a escola; já entre os jovens de 21 a 24 anos, apenas 43% são estudantes. Para Abramo (2005, p. 50), esse panorama indica um resultado positivo do incremento na escolaridade nos últimos anos, que beneficiou os mais novos, e revela também as dificuldades que os jovens ainda enfrentam para passar pelo “funil” do ensino médio e superior. Alguns dados dessa pesquisa se mostraram especialmente interessantes para nosso estudo, por apresentarem um perfil de jovem bastante coerente com o perfil do grupo de estudantes que entrevistamos para nossa pesquisa. Destacamos aqui os principais:

- a) “segurança/violência”, “mercado de trabalho”, “drogas” e “educação” são os assuntos que mais *preocupam* os jovens brasileiros, na abordagem com respostas espontâneas. **O tema “meio ambiente” apareceu como preocupação entre apenas 2% dos entrevistados;**
- b) entre os assuntos que mais *interessam* os jovens brasileiros estão “educação”, “emprego/profissional”, “esportes” e “relacionamentos amorosos”, também em abordagem com respostas espontâneas. **O item “meio ambiente” não aparece em nenhuma resposta;**
- c) **na abordagem estimulada, o tema “ecologia/meio ambiente” foi considerado prioritário por 18% dos entrevistados.** Mais uma vez, “educação”, “mercado de trabalho” e “violência” são as respostas mais freqüentes;
- d) os jovens consideram o item “desemprego” como o principal problema do Brasil, seguido por “segurança/violência”, “fome/miséria” e “administração

pública”. **Nenhum assunto relacionado ao tema “meio ambiente” apareceu entre as respostas;**

- e) entre os valores mais importantes para uma sociedade ideal, com respostas múltiplas e estimuladas, **o item “respeito ao meio ambiente” aparece em sétimo lugar**, atrás de valores como “solidariedade”, “respeito às diferenças”, “igualdade de oportunidade”, “temor a Deus”, “justiça social” e “dedicação ao trabalho” e à frente de “religiosidade” e “liberdade individual”. Já com resposta única – ou seja, indicando apenas um item entre vários propostos pelo pesquisador –, **“respeito ao meio ambiente” fica em segundo lugar**, perdendo apenas para o valor “temor a Deus”;
- f) **57% dos jovens entrevistados afirmaram que gostariam de participar de grupos de defesa do meio ambiente**, enquanto outros 38% disseram nunca ter participado desse tipo de entidade e não ter interesse. 1% informou fazer parte de algum grupo à época do levantamento e 4% disseram já ter atuado nessa área. Em outra pergunta, **16% dos jovens disseram já ter participado de projetos de preservação do meio ambiente no local onde moram**, enquanto 83% nunca participaram. (ABRAMO; BRANCO, 2005)

Essa síntese nos fornece algumas pistas sobre a visão que o jovem brasileiro tem sobre o meio ambiente. Embora este não apareça como tema prioritário nas respostas espontâneas dos entrevistados na pesquisa do Instituto Cidadania, ou apareça de forma tímida, o assunto ganha destaque entre as respostas estimuladas. Os dados objetivos não permitem identificar em que nível isso significa uma real consciência a respeito dos problemas ambientais, ou se com essas respostas os jovens apenas seguem a tendência generalizada de ser “a favor” do meio ambiente. O fato é que esses resultados são coerentes em relação ao que Inglehart (apud KRISCHKE, 2000) teoriza sobre a relação entre a condição social e os valores da juventude contemporânea. Para o autor, “as prioridades do indivíduo refletem o seu ambiente socioeconômico” (INGLEHART apud KRISCHKE, 2000, p. 64). Quando questionados sobre suas prioridades e preocupações, os jovens brasileiros mostram um foco claro na relação entre educação e mercado de trabalho – setores aos quais o acesso ainda é difícil para a grande maioria. E embora o meio ambiente apareça como preocupação nas respostas estimuladas, a baixa ocorrência de respostas espontâneas é

um indício de que uma parcela pouco significativa dos jovens efetivamente considera esse assunto prioritário, o que também pode ser explicado com base em Inglehart:

Quando as necessidades físicas e econômicas são apenas parcialmente satisfeitas durante a idade pré-adulta, a pessoa colocará maior valor na segurança física e econômica, ao atingir a idade adulta. Por isso, essa pessoa será considerada “materialista”, enquanto “pós-materialistas” serão aqueles que preferem objetivos e valores menos tangíveis, pois tiveram assegurada sua segurança física e econômica durante a idade pré-adulta. Estes pós-materialistas preocupam-se mais com a qualidade de vida, a afetividade e a estética que com considerações de ordem econômica e material. (KRISCHKE, 2000, p. 64)

Nesse contexto, achamos relevante buscar dados específicos sobre a compreensão dos brasileiros, jovens ou não, sobre o tema “meio ambiente”. Encontramos um quadro bastante elucidativo na série de estudos do Instituto de Estudos da Religião (ISER), cujos resultados mais representativos apresentamos a seguir.

3.3) Representações sociais sobre o meio ambiente no Brasil

O grau de consciência dos brasileiros sobre meio ambiente vem aumentando continuamente, embora a percepção que eles têm sobre a natureza ainda seja restrita a aspectos como fauna e flora, numa visão antropocêntrica e romantizada. Essas são algumas das conclusões do único estudo regular desenvolvido no Brasil sobre esse tema, intitulado “O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável”, realizado desde 1992 pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER). Além da sondagem inicial feita a 3.650 entrevistados em todo o país às vésperas da Rio-92, a pesquisa já realizou outras três baterias de entrevistas, em 1997, 2001 e 2006, com as questões divididas em quatro blocos temáticos: o primeiro busca entender o conceito predominante de meio ambiente; o segundo mede o grau de informação dos entrevistados sobre os problemas ambientais; o terceiro verifica a disposição da população em ajudar na solução desses problemas; o quarto avalia o desempenho dos atores e instituições responsáveis pela proteção ambiental. (CRESPO, 2003, p. 64) No caso da pesquisa de 2006, o estudo manteve a mesma estrutura de perguntas, acrescentando questões sobre biodiversidade. Nessa área, o levantamento mostrou que alguns conceitos relativos a esse tema, como transgênicos, orgânicos e outros, entraram para o repertório da população, mas ainda carecem de uma melhor

compreensão no que diz respeito à sua complexidade e às suas correlações com o cotidiano.⁵⁸

Países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e França têm mais tradição na realização de pesquisas sobre temas ambientais, tendo disponíveis séries históricas de até 40 anos. No Brasil, algumas pesquisas foram realizadas na década de 1980 sobre o problema da poluição, que aparecia como um efeito colateral da industrialização, mas sem considerar a opinião das pessoas “comuns”, não-especialistas, sobre o assunto. Para Crespo (2003, p. 60), as pesquisas de opinião “podem ser uma ferramenta poderosa para se medir fenômenos socioculturais, bem como um instrumento eficiente para se monitorar, isto é, acompanhar a evolução dos acontecimentos que têm impacto na vida da população”. Nesse sentido, a série de levantamentos do ISER é considerada referência quando se quer falar sobre as representações feitas pelo público não-especializado sobre o meio ambiente no Brasil. Após 14 anos, a série de sondagens permite identificar o que os autores do ISER consideram um aumento significativo na consciência ambiental do brasileiro, embora a compreensão geral sobre o termo “meio ambiente” ainda esteja muito restrita a fatores naturais, excluindo o ser humano. Apresentamos aqui uma síntese dos resultados mais significativos dessa série de levantamentos para nosso estudo, com base em Crespo (2003) e ISER (2006):

- a) **o interesse sobre meio ambiente no Brasil é maior entre quem tem mais escolaridade.** Esse resultado se repete nos quatro levantamentos (1992, 1997, 2001 e 2006);
- b) **os moradores das cidades médias e grandes são mais informados** e se dizem mais interessados;
- c) **os mais jovens (16 a 22 anos) e os mais velhos (acima de 55 anos) têm menos interesse, independentemente da classe social e do nível de escolaridade.** Na comparação entre a pesquisa de 1992 e as seguintes, entretanto, o interesse dos mais jovens teve um pequeno aumento⁵⁹;
- d) **a televisão foi apontada na pesquisa de 2001 como principal fonte de informação sobre meio ambiente por 90% dos entrevistados.** Menos de 40% são leitores de jornais, e apenas 15% lêem esse veículo diariamente. A

⁵⁸ Os dados do estudo de 2006 aqui utilizados estão disponíveis em www.iser.org.br, acessado em 11/01/2007.

⁵⁹ No texto aqui utilizado, a autora não apresenta os números que indicam este aumento, apenas afirma que esse fenômeno foi observado.

pesquisa de 2006 detectou que a maioria da população (94%) assiste TV entre duas e cinco horas por dia, e que **53% não costumam ler jornais**. Do total de entrevistados, 17% lêem esse tipo de veículo diariamente;

- e) **a capacidade de os entrevistados apontarem problemas ambientais aumentou**: em 1992, 47% não eram capazes de identificar um problema ambiental no Brasil; em 2001, esse percentual passou para 31%, e em 2006, para 14%. Quando se trata de identificar problemas ambientais no bairro, a percepção é menor: em 1997, 56% não souberam apontar um problema, percentual que caiu para 33% em 2006;
- f) de maneira geral, **o perfil do cidadão que se diz interessado por meio ambiente** é homem ou mulher (não há predominância de um gênero, como ocorre entre os menos interessados), **tem entre 22 e 45 anos e alta escolaridade, mora em centros urbanos e tem a televisão como principal meio de informação**. Já o perfil do cidadão menos sensível ao assunto é mulher, com baixa escolaridade, tem 50 anos ou mais e mora no interior ou nas periferias urbanas;
- g) **a maior parte dos entrevistados nas quatro versões da pesquisa tem uma visão “natural” do meio ambiente**, considerando a expressão como sinônimo de fauna e flora. “Quando pensam em meio ambiente, deixam de fora deste imaginário qualquer coisa que se relacione aos seres humanos e às suas criações.” (Crespo, 2003, p. 67)
- h) quando questionados sobre o tipo de organização de defesa do meio ambiente de que gostariam de participar, **a maior parte dos entrevistados escolheu entidades que protegem animais e plantas**. Temas como saneamento básico, lixo e mobilidade urbana, por exemplo, não têm o mesmo apelo junto à população.

Embora o resultado geral da série de pesquisas do ISER indique que o grau de informação do brasileiro em relação ao meio ambiente tem aumentado, e que ainda predominam no imaginário as noções romantizada e instrumental da natureza, Crespo considera os resultados animadores, na medida em que 14 anos representam um curto período de tempo para uma mudança de patamar no grau de conscientização da população. A Rio-92 e a explosão discursiva na mídia sobre o assunto a partir desse

evento são os mais importantes dos fatores que contribuíram para esse “fluxo de consciência pública”, segundo a autora.

A superexposição que o tema obteve por aqui antes, durante e após a Conferência, descolou definitivamente, para os brasileiros, a problemática ecológica ou ambiental daquela moldura provinciana que colocava o ambientalismo na caixinha da ‘contracultura’, e rapidamente, tanto entre as elites informadas quanto entre a população (através da mídia), meio ambiente começou a ser relacionado a uma série de eventos dramáticos que a pauta dos chamados problemas ambientais faz emergir. (CRESPO, 2003, p. 62)

Cabe salientar que Crespo usa o termo “consciência” num sentido mais genérico em relação ao que adotamos neste trabalho – consciência crítica enquanto mudança de relação com a realidade concreta (FREIRE, 1997)⁶⁰. Ao analisar as limitações na visão geral do brasileiro sobre meio ambiente, a autora aponta que esse tipo de concepção naturalista que persiste no imaginário social provoca um “descolamento da consciência em relação à ação”, ou seja, a mera informação sobre um determinado assunto não é suficiente para que se mudem ações no cotidiano. No sentido freireano, informação não implica em conscientização.

Não se pode dizer que essa consciência superficial (porque descolada da ação) ou ingênua (porque romântica, edênica), caracteriza um ambientalismo transformador de hábitos e atitudes; e se essa dinâmica não evolui, não se pode dizer que a população se apropria do ambientalismo como uma ideologia que opera na realidade, mudando o estado das coisas. (Ibid, p. 68)

A pesquisa do ISER aponta que, em termos práticos, contribuir para a reciclagem dos resíduos e para a redução no consumo de energia e água são as principais práticas que os brasileiros estão dispostos a adotar para proteger o meio ambiente, preterindo outras opções de “atitudes e comportamentos ambientalmente recomendáveis”, como uma revisão dos hábitos de consumo cotidianos. A maior parte se diz disposta a ajudar entidades de proteção da natureza, mas isso inclui apenas filiação e trabalho voluntário, excluindo a hipótese de contribuição em dinheiro. Outras conclusões são que o brasileiro em geral tem grande simpatia pelas organizações que protegem o meio ambiente, mas o conhecimento sobre elas é pequeno e a filiação, pouco expressiva. São justamente as entidades ambientalistas que têm o trabalho de proteção ao meio ambiente mais reconhecido perante o público,

⁶⁰ Ver páginas 49 a 52, no capítulo 1.

que tem uma percepção negativa da atuação das empresas e do governo nessa área. (ISER, 2006).

O principal problema ambiental identificado pelos entrevistados nas quatro épocas (1992, 1997, 2001 e 2006) é o desmatamento, quando a referência é o país ou o mundo. Quando se tem a cidade ou o bairro como referência, os problemas citados têm relação com saneamento – lixo, enchentes, poluição, abastecimento de água. O número de pessoas capazes de apontar efeitos visíveis dos problemas ambientais também ganha corpo: na pesquisa de 2006, apareceram entre as respostas sintomas como clima cada vez mais quente, aumento de doenças respiratórias, chuva em excesso ou períodos extensos de seca, diminuição no número de animais e deslizamentos de encostas – muitos associados ao fenômeno do aquecimento global, que tem sido tema recorrente nos noticiários, como já comentamos. (CRESPO, 2003, p.70; ISER, 2006).

Uma última conclusão do estudo do ISER que consideramos relevante para nossa pesquisa diz respeito à visão do brasileiro sobre o caráter “sacro” da natureza. Para a maioria da população (62%) a natureza é sagrada e o homem não deve interferir nela – em 1997, 59% deram essa resposta, e em 2001, 67%. Para 24%, o homem pode interferir na natureza, apesar de ela ser sagrada (resposta dada por 23% dos entrevistados em 1997 e 12% em 2001). Doze por cento dos entrevistados negam um caráter de sacralidade à natureza e consideram que o homem pode usá-la de acordo com suas necessidades, índice que se mantém estável desde 1997. A importância da preservação ambiental é associada diretamente a fatores antropocêntricos pela grande maioria, que consideram ser necessário cuidar do ambiente e da natureza por razões de saúde e de sobrevivência humana. (ISER, 2006) Esses resultados fundamentam a conclusão de que a visão que o brasileiro tem do meio ambiente ainda é romântica, idealizada e instrumental, o que mais uma vez nos leva a sustentar que, apesar de indiscutivelmente o grau de informação sobre o tema ter aumentado, essa quantidade de informação não implica numa maior consciência.

3.4) Pesquisa de campo: preparação do trabalho e metodologia de coleta de dados

Nosso estudo de recepção foi realizado com um grupo de jovens estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com idades entre 18 e 26 anos. A primeira triagem para a formação dos grupos de discussão foi feita através de um questionário⁶¹, no qual procuramos identificar informações pessoais básicas (idade, local e situação de moradia, situação no mercado de trabalho, curso freqüentado e fase, procedência escolar e freqüência ou não a cursinho pré-vestibular) e alguns elementos indicativos dos assuntos considerados prioritários para esses estudantes. No total, foram 68 questionários aplicados. Já os grupos de discussão, organizados através de contatos diretos da pesquisadora com professoras dos cursos de Pedagogia e Jornalismo, envolveram a participação de 12 alunos desses dois cursos.

Embora tenhamos claro que a amostra utilizada para nosso estudo não é cientificamente representativa do corpo discente da UFSC como um todo, uma vez que para afirmar isso precisaríamos embasar o levantamento em técnicas de estatística mais complexas, percebemos nas respostas dos jovens consultados várias semelhanças com os levantamentos do Instituto Cidadania e do ISER, o que nos leva a acreditar que conseguimos reunir um grupo representativo de “jovens médios” para nossa pesquisa. Cabe salientar, entretanto, que para nós é muito evidente que estamos lidando com um grupo privilegiado, na medida em que todos são estudantes de uma universidade pública federal, situação que só é vivenciada por uma minoria dos jovens brasileiros. Mesmo assim, as semelhanças entre as respostas dos jovens que participaram de nossa pesquisa e as preocupações dos jovens identificadas na pesquisa nacional nos chamaram bastante a atenção.

Nosso estudante-padrão é do sexo feminino, cumpriu o ensino fundamental em escola pública ou particular, freqüentou escola particular no ensino médio e fez cursinho; tem de 18 a 23 anos, mora com a família e já trabalha; preocupa-se principalmente com assuntos pessoais, família, mercado de trabalho e educação, considerando o meio ambiente uma preocupação secundária; acha prioritário que a sociedade discuta sobre educação, pobreza e desigualdade social e sobre administração pública, considerando a discussão sobre meio ambiente também menos

⁶¹ Modelo na página 174.

relevante; tem uma visão naturalista e catastrofista do meio ambiente, associando o termo mais a fauna e flora, a poluição e a desastres naturais, e menos a questões sociais como a fome e a miséria.

Escolher os jovens estudantes da UFSC para estudar as relações entre educação ambiental e o discurso jornalístico sobre meio ambiente parecia de início uma tarefa simples, já que desde o planejamento inicial a idéia era elaborar um estudo qualitativo, com um número restrito de participantes e a partir principalmente de pequenos grupos de discussão. Mas no decorrer da pesquisa de campo, alguns percalços nos forçaram a rever a metodologia inicialmente planejada e organizar grupos ainda menores do que o previsto. Com mais tempo para a realização e aprofundamento das discussões, certamente teríamos chegado a um estudo mais aprofundado. Mas de qualquer forma, entendemos que o material que coletamos para nossa análise se revelou muito fértil e significativo, mesmo tendo sido coletado em volume inferior ao planejado no início da pesquisa.

Inicialmente, nossa proposta era organizar grupos de discussão com estudantes dos cursos de Jornalismo, Biologia e Pedagogia, que supostamente seriam os futuros jornalistas e educadores ambientais. Contudo, durante a banca de qualificação do projeto, os professores Paula Brügger (Centro de Ciências Biológicas/UFSC) e Mário Freitas (Universidade do Minho/Portugal) consideraram que seria mais enriquecedor envolver alunos de vários cursos nas discussões, sem restringir as áreas de conhecimento – afinal, a base teórica que adotamos leva em conta uma visão mais sistêmica do meio ambiente, interdisciplinar, e restringir o trabalho de pesquisa a apenas três cursos significaria compactuar com a visão cartesiana que pretendíamos problematizar. Considerando pertinente a sugestão, fizemos novo planejamento para a formação dos grupos de discussão.

Primeiramente, elaboramos um questionário a ser aplicado com o maior número possível de estudantes, com o objetivo de fazer uma primeira triagem para a formação dos grupos. Nesse questionário, além dos dados pessoais já citados, buscamos identificar os assuntos considerados prioritários para os estudantes (em respostas estimuladas) e uma concepção geral que eles têm sobre meio ambiente. Esse instrumento foi aplicado junto a estudantes em trânsito pelo campus, de maneira aleatória, entre 23 e 26 de agosto – os três últimos dias do primeiro semestre letivo de 2006. A partir dos 56 questionários válidos, seriam selecionados os alunos para os grupos de discussão.

No início do segundo semestre letivo, entramos em contato com os 13 alunos que tinham se proposto a participar dos grupos de discussão, identificados a partir da última parte do questionário. A idéia era formar pelo menos quatro grupos, com entre três e quatro integrantes cada um. No entanto, a maior parte dos estudantes não respondeu aos e-mails enviados, e entre os três que responderam positivamente tornou-se impossível conciliar horários para organizar um único grupo. Frente a essa dificuldade operacional, optamos por voltar à idéia inicial, formando os grupos em turmas dos cursos de Jornalismo e de Pedagogia, num alinhamento epistemológico com as áreas da comunicação e da educação, em cuja interface estávamos trabalhando. Mesmo com o insucesso da formação dos grupos através dos questionários, percebemos que tínhamos nesse material uma amostra significativa e consistente sobre as representações dos estudantes, e optamos por incluir esses resultados no panorama geral de nossa pesquisa.

Nos cursos, a abordagem dos alunos foi feita de forma diferente. Fizemos contatos pessoais com duas professoras, uma do Departamento de Metodologia de Ensino e outra do Departamento de Jornalismo, que se dispuseram a ceder espaço em suas aulas para os grupos de discussão.⁶² Numa primeira abordagem às turmas, apresentamos a proposta da pesquisa e convidamos os alunos a participarem do trabalho. De início, nove alunos do Jornalismo e sete da Pedagogia se dispuseram a participar dos grupos. Na Pedagogia, entretanto, quatro dos voluntários não compareceram à aula no dia combinado. Outra peculiaridade dessa turma foi a presença de uma aluna de 40 anos no grupo de discussão – problema que só foi identificado no dia da atividade. Como o grupo já tinha ficado reduzido em função da ausência de quatro alunos, optamos por manter essa estudante na discussão, embora ela estivesse fora da faixa etária de interesse.

As discussões foram realizadas na primeira turma de Jornalismo, com três alunas, no dia 1º de novembro; na segunda turma desse curso, com seis alunos, em 10 de novembro; e na turma de Pedagogia, com três alunos, em 30 de novembro de 2006. Os encontros duraram em média 40 minutos cada um e foram gravados em áudio. Cada turma leu um texto jornalístico diferente, factual, sobre tema ambiental,

⁶² Os grupos foram organizados entre estudantes das disciplinas Jogo, Interação e Linguagem, da sétima fase do curso de Pedagogia, ministrada pela professora Regina Ingrid Bragagnolo; Redação II e Redação IV, da segunda e quarta fases do curso de Jornalismo, ministradas pela professora Míriam Santini de Abreu. A cessão de tempo de aula em dias pré-determinados foi importante para garantir a participação dos estudantes, uma vez que mesmo nas turmas regulares tornou-se difícil conciliar horários para organizar os grupos em períodos alternativos.

selecionado pela pesquisadora. A discussão foi conduzida através das mesmas questões básicas⁶³, embora em cada grupo tenham surgido questões diferentes no andamento da conversa. Antes da discussão propriamente dita, os estudantes participantes preencheram o questionário que já havia sido aplicado na primeira etapa da pesquisa de campo, ampliando a participação através desse instrumento para 68 jovens.

3.5) Dados obtidos com os questionários

Responderam aos questionários 14 rapazes e 54 moças com idades entre 18 e 26 anos. Nos grupos de discussão, a faixa etária ficou entre 18 e 22 anos. Vinte cursos de graduação da UFSC tiveram representantes na amostra: Jornalismo, Pedagogia, Ciências Contábeis, Agronomia, Serviço Social, Arquitetura e Urbanismo, Letras-Português, Design, Física-Licenciatura, Psicologia, Engenharia Mecânica, Farmácia, Química, Economia, Filosofia, Letras-Inglês, Nutrição, História, Física-Bacharelado e Matemática.

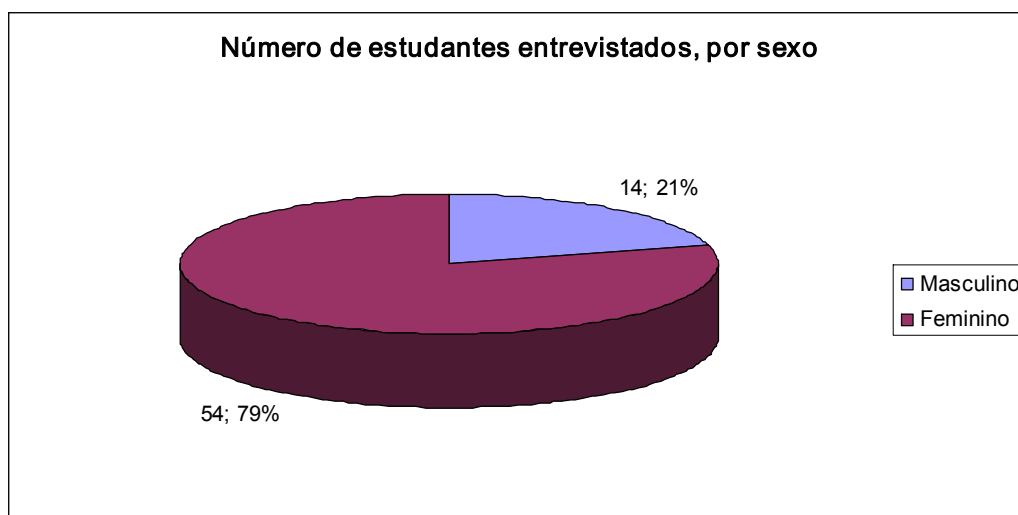


Gráfico 1: Número de estudantes entrevistados, por sexo (base: 68 questionários)

Os dados coletados indicam um equilíbrio na procedência dos estudantes em relação ao ensino fundamental. Dos entrevistados, 32 (47%) freqüentaram o ensino fundamental em escola pública, enquanto outros 33 (48,5%) estudaram em escola particular nesse período. Três estudantes (4,5%) afirmaram ter freqüentado tanto

⁶³ Ver roteiro para os grupos de discussão, na página 176.

instituições públicas quanto particulares no ensino fundamental. No ensino médio, observa-se uma diferença substancial nessa proporção: 43 (63,24%) cursaram escola particular nesse nível, contra 25 (36,76%) provenientes do ensino público. A maioria dos alunos consultados (41, ou 60,3%) frequentou cursinho pré-vestibular, enquanto 27 (39,7%) entraram na universidade sem cursinho preparatório.

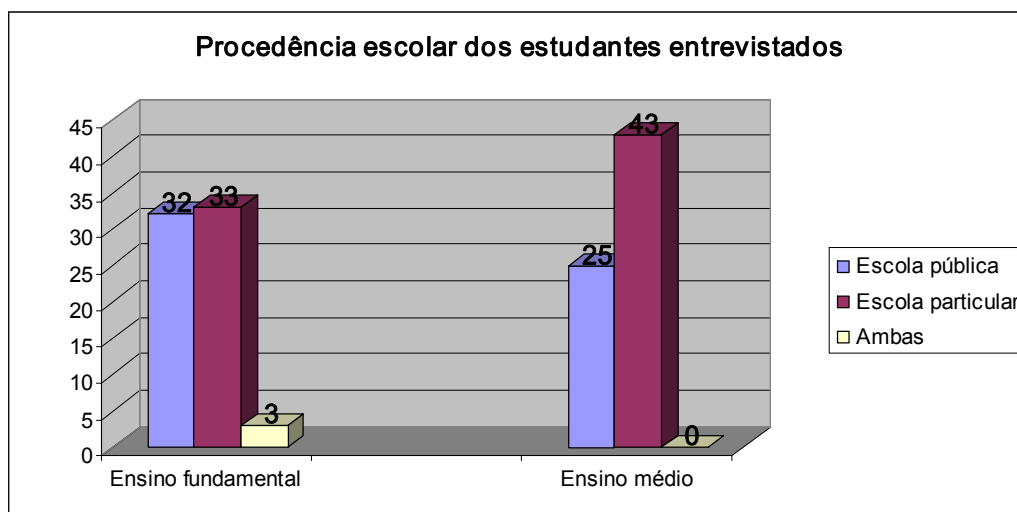


Gráfico 2: Procedência escolar dos estudantes entrevistados (base: 68 questionários)

Os jovens entrevistados em nossa pesquisa moram com a família em sua maioria (33, ou 48,5%), e um percentual bastante representativo já trabalha⁶⁴ (46, ou 67,64%). As outras formas de moradia são com amigos (22%), sozinho (16,8%), com parentes (5,88%) e em república (4,41%). Apenas 22 alunos consultados (32,36%) não exercem atividade remunerada. A maioria (47,05%) reside nos bairros Trindade, Pantanal, Serrinha, Córrego Grande e Carvoeira – no entorno da UFSC. Na amostra há moradores de 22 bairros de Florianópolis (58 alunos, ou 85,3%) e de sete bairros da região metropolitana da Capital (nove alunos). Um estudante não indicou o bairro onde mora.

⁶⁴ Cabe salientar que consideramos trabalho qualquer atividade remunerada, incluindo bolsas de trabalho da própria UFSC.

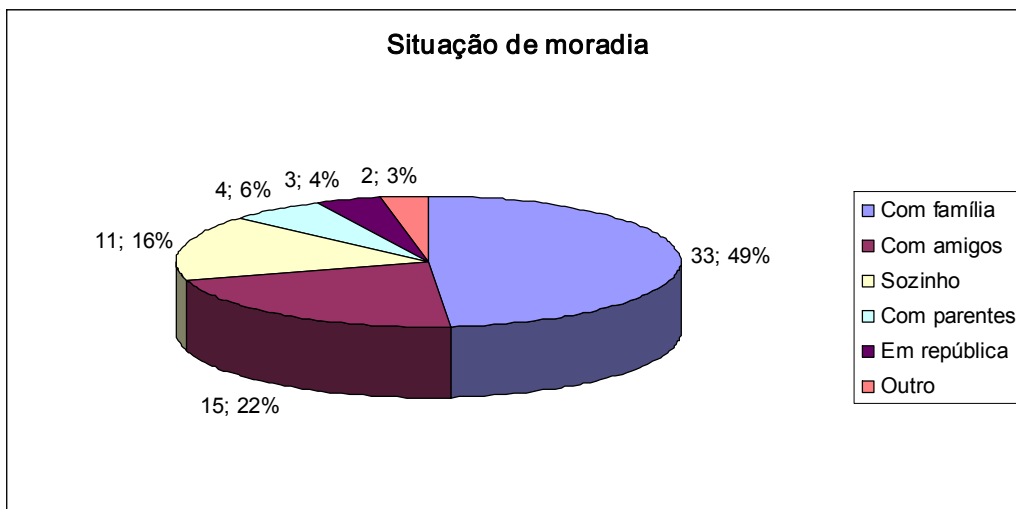


Gráfico 3: Situação de moradia dos estudantes entrevistados (base: 68 questionários)



Gráfico 4: Inserção dos estudantes entrevistados no mercado de trabalho (base: 68 questionários)

A maior parte dos estudantes entrevistados afirma ter o hábito de ler jornais ou revistas – foram 52 respostas positivas (67,64%), perante 22 que informaram não cultivar esse hábito. Entre os que lêem jornais e revistas, apenas 12 (23,07%) o fazem diariamente, enquanto 20 (38,46%) dizem buscar esse tipo de leitura entre duas e cinco vezes por semana, e outros 20 apenas uma vez por semana.



Gráfico 5: Hábito de leitura de jornais e/ou revistas entre os estudantes entrevistados (base: 68 questionários)

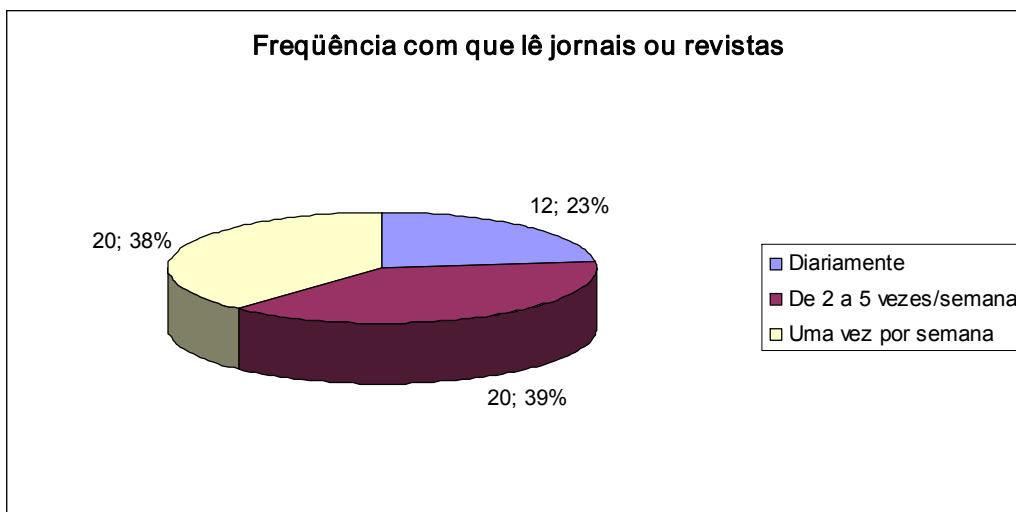


Gráfico 6: Freqüência de leitura de jornais ou revistas (base: 52 questionários – respostas positivas)

A principal mídia usada como fonte de informação entre os jovens entrevistados, que indicaram até três tipos de veículo, é a televisão (59 menções, ou 86,76%), seguida de perto pela Internet (52 menções, ou 76,47%). O terceiro veículo mais citado foi a revista (31 menções, ou 45,6%), seguido pelo jornal (25 menções, ou 36,76%) e pelo rádio (17 menções, ou 25%). Textos de aula, livros, documentários e conversas com familiares e amigos foram citados entre os que assinalaram a opção “outros”.

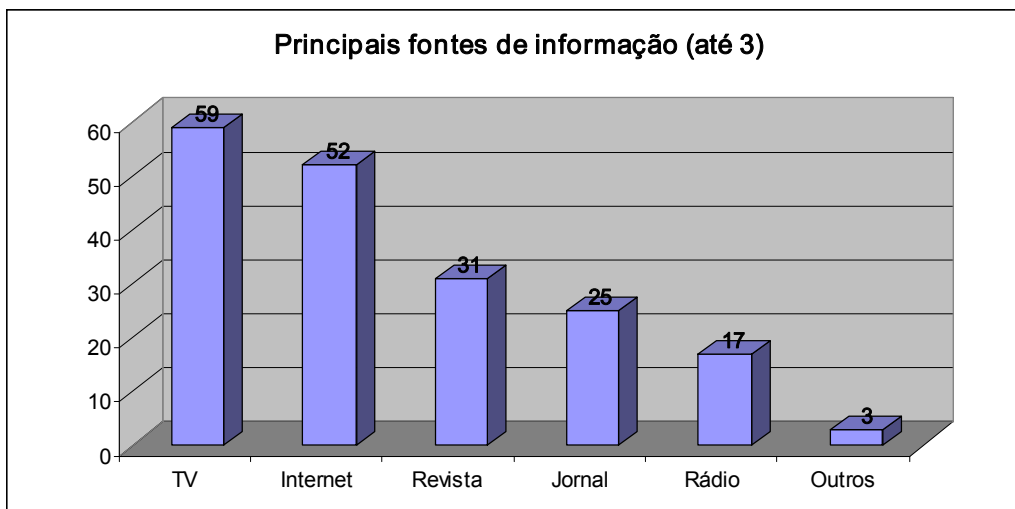


Gráfico 7: Principais fontes de informação dos estudantes entrevistados (base: 68 questionários. Cada estudante indicou até três itens)

Entre os problemas que mais preocupam os estudantes entrevistados, “assuntos pessoais”, “mercado de trabalho/emprego”, “segurança/violência” e “educação” foram os principais itens considerados como muito preocupantes – os estudantes atribuíram prioridades de 1 a 10 para os temas propostos no questionário, sendo 1 a prioridade máxima. Ao lado desses assuntos, o item “saúde” também recebe várias menções. O tema “meio ambiente” aparece com mais frequência entre os assuntos que “preocupam relativamente” e “preocupam um pouco” os entrevistados. O item que provoca menos preocupação entre os integrantes da amostra é “drogas”, que recebeu o menor grau de importância em 39 respostas (57,4% dos entrevistados).

Cabe salientar que, nas respostas, alguns estudantes optaram por atribuir importâncias equivalentes a mais de um assunto, indicando preocupação de grau “1” para dois ou três temas propostos. No entanto, a equivalência dos nossos resultados com os dados da pesquisa do Instituto Cidadania já mencionada nos fez perceber que, mesmo com essa distorção em relação ao método proposto para as respostas, os dados coletados nos permitiram traçar um panorama bastante coerente sobre as preocupações dos jovens entrevistados. Segundo os resultados obtidos pelo Instituto Cidadania, os assuntos relacionados a “segurança/violência”, “mercado de trabalho”, “drogas” e “educação” estão entre as principais preocupações dos jovens brasileiros, e temas como “meio ambiente”, “administração pública” e “sexualidade” despertam menos preocupação. (ABRAMO; BRANCO, 2005)

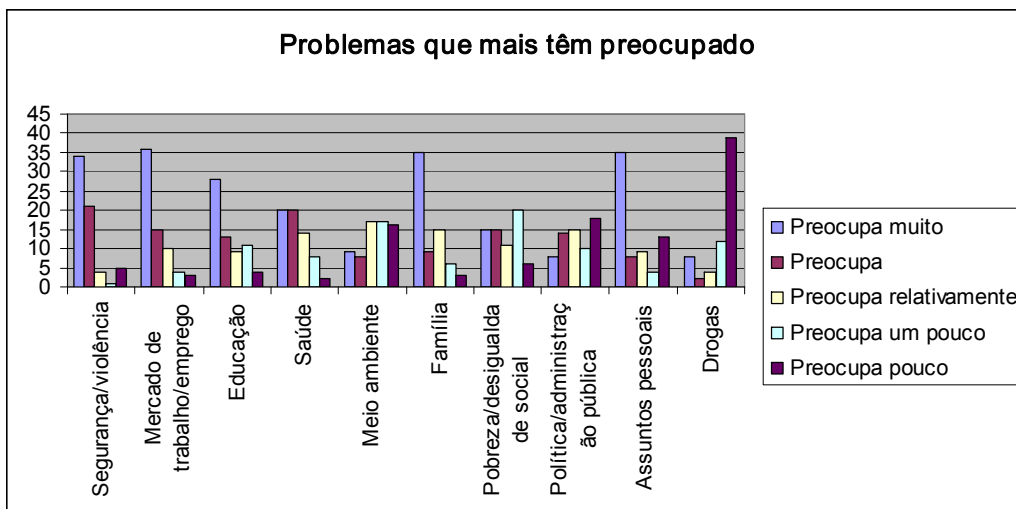


Gráfico 8: Problemas que mais preocupam os estudantes entrevistados (respostas múltiplas, atribuindo prioridades 1 e 2, preocupa muito, a 9 e 10, preocupa pouco). Base: 68 questionários.

O tema “meio ambiente” também é secundário para a maior parte dos entrevistados quando a pergunta é sobre os assuntos que devem ser discutidos pela sociedade. O assunto mais relevante nessa questão é “educação”, considerado “muito importante” por 37 entrevistados (54,41%) e “importante” por outros 16 (23,52%), ou seja, podemos afirmar que 77,93% dos alunos consultados consideram as discussões sobre educação como prioritárias na sociedade. Pobreza e desigualdade social aparecem na seqüência, seguidos por política/administração pública e meio ambiente. O item “sexualidade” é o menos importante, na avaliação dos jovens, cenário também equivalente ao observado na pesquisa do Instituto Cidadania: “educação”, “desigualdade social/pobreza”, “violência” e “mercado de trabalho” são os assuntos considerados prioritários. (ABRAMO; BRANCO, 2005)

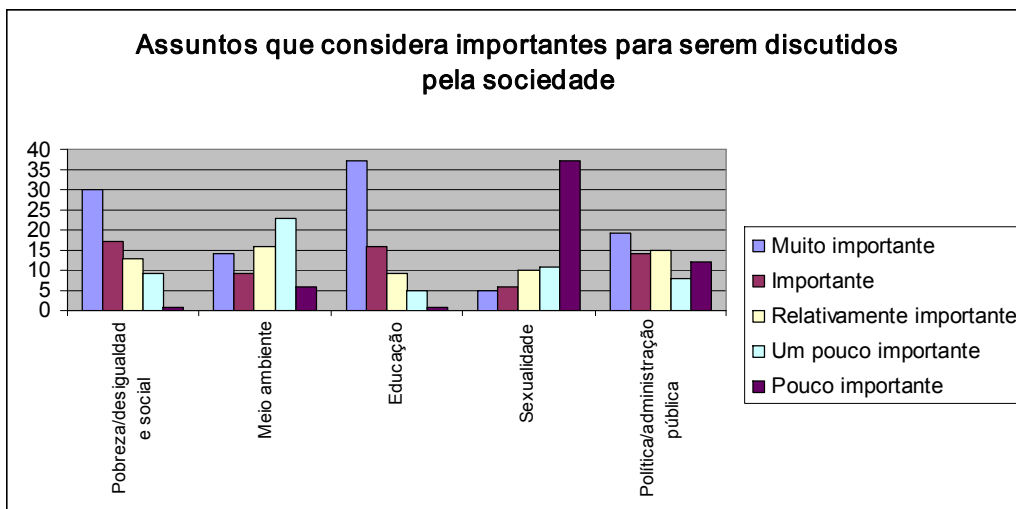


Gráfico 9: Assuntos que os estudantes entrevistados consideram mais importantes para serem discutidos pela sociedade, atribuindo graus 1, muito importante, a 5, pouco importante. Base: 68 questionários.

Quando convidados a refletir sobre o termo “meio ambiente”, nossos entrevistados seguiram a mesma tendência observada por Crespo (2003) e ISER (2006): para eles, o termo está mais associado a fauna e flora (o item recebeu 60 classificações como 1, 2 e 3, ou seja, “muito associado”, “associado” e “relativamente associado”), e pouco associado a fome/miséria. Os itens “poluição” e “desastres naturais” têm associação considerável, e o item “planejamento urbano” foi regularmente associado.

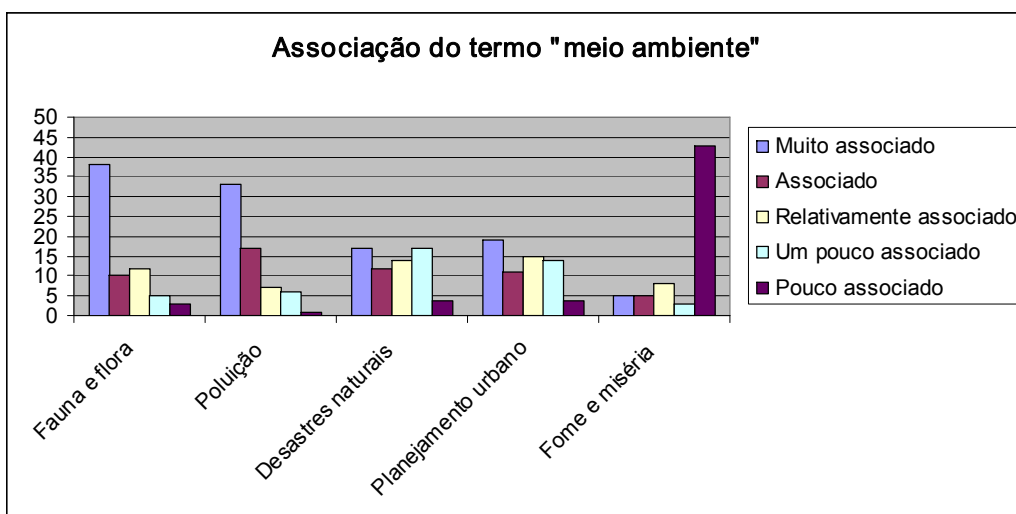


Gráfico 10: Grau de associação do termo “meio ambiente” a assuntos concretos, com índice 1, muito associado, a 5, pouco associado. Base: 68 questionários.

3.6) Perfil dos participantes dos grupos de discussão

Traçado o perfil do estudante que participou de nossa pesquisa, passamos à análise das observações feitas nos grupos de discussão, que consideramos também as peculiaridades de cada turma separadamente.

O primeiro grupo de discussão para nosso estudo, que vamos chamar de Grupo A, foi formado em uma das turmas do curso de Jornalismo, com três alunas do sexo feminino⁶⁵. As estudantes estavam na quarta fase e pretendiam concluir a graduação no segundo semestre de 2008. Todas frequentaram tanto o ensino fundamental quanto o médio em escolas particulares, e apenas uma (A2) não fez cursinho pré-vestibular. A1 e A3 moram com suas famílias e trabalham; A2 mora sozinha e se dedica exclusivamente aos estudos. Todas afirmam ter o hábito de ler regularmente jornais e revistas. A1 tem esses dois veículos como principal fonte de informação e os lê entre duas e cinco vezes por semana. A2 tem a mesma frequência de leitura de A1, mas tem como principais fontes de informação revistas, televisão e sites de Internet. A3 é a única que diz ler jornais diariamente, e além desse veículo busca se informar através de revistas e sites de Internet.

O texto escolhido para a discussão com esse grupo foi publicado no jornal “A Notícia”, de circulação estadual, no dia 25 de outubro de 2006⁶⁶. Trata-se de uma reportagem produzida a partir do relatório Planeta Vivo 2006, divulgado um dia antes pela organização ambientalista WWF (*World Wild Fund for Nature*, na sigla em inglês). O assunto entrou na pauta dos principais jornais brasileiros (“Folha de São Paulo”, “O Estado de São Paulo”, “Correio Braziliense” e “O Globo”, por exemplo, publicaram textos sobre o relatório). Em Santa Catarina, o “Diário Catarinense”, que é o principal jornal em termos de circulação no Estado, ignorou o assunto, o que nos motivou a utilizar o texto de “A Notícia” na discussão – uma vez que teríamos assim um exemplo de tema global tratado num veículo regional.

Assim como os textos que observamos em outros jornais, em “A Notícia” o material foi elaborado apenas com base no relatório distribuído pela WWF à imprensa, no qual constam as análises dos especialistas da entidade sobre os dados

⁶⁵ Para preservar a identidade dos estudantes participantes dos grupos de discussão, vamos identificá-los apenas como A1, A2 e A3, o mesmo valendo para os grupos B e C, que serão descritos na seqüência.

⁶⁶ Os textos originais utilizados nos grupos de discussão estão no Anexo 3 (página 177).

obtidos⁶⁷. A repórter que elaborou o texto não se preocupou em ouvir outras fontes acerca do resultado da pesquisa, nem em transportar esses resultados para a realidade local-estadual – uma vez que o próprio material distribuído pela WWF põe o foco nas peculiaridades do Brasil em relação aos temas analisados. O texto de “A Notícia” apresenta alguns termos em princípio pouco acessíveis a leitores comuns, além de expressões polissêmicas, como *regeneração*, *crescimento econômico*, *biodiversidade*, *desenvolvimento* e *pegada ecológica* – apenas este último, por seu caráter técnico, devidamente explicado na matéria, mesmo que de maneira um pouco confusa.

As três estudantes do grupo de discussão demonstraram estar realmente acompanhando os assuntos de destaque na mídia por aqueles dias. Antes da leitura do texto proposto, questionadas sobre as notícias recentes das quais elas lembravam, mencionaram a visita do ex-vice-presidente dos Estados Unidos Al Gore ao Brasil, para o lançamento do documentário “Uma Verdade Inconveniente”, que trata do aquecimento global⁶⁸. As três alunas mencionaram a esse respeito a entrevista com Al Gore publicada nas páginas amarelas da revista “Veja”, um dos espaços mais valorizados da imprensa brasileira. Também citaram como notícias importantes os transtornos provocados nos aeroportos com a mobilização dos controladores de vôo, a crise na Bolívia, os testes nucleares na Coreia do Norte e a repercussão do resultado das eleições nacionais e estaduais, majoritárias e proporcionais, no Brasil. Nenhum assunto local, entretanto, foi mencionado pelas estudantes como notícia relevante.

O segundo grupo de discussão, que chamamos de Grupo B, teve a participação de seis alunos da segunda fase do curso de Jornalismo – cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. Esses estudantes têm entre 18 e 20 anos e freqüentaram o ensino médio em escola particular. Apenas dois (B1 e B5) cursaram o ensino fundamental em escola pública – embora B1 tenha estudado também em instituição particular em parte desse período. Dos seis, apenas B4 e B6 não freqüentaram cursinho pré-vestibular. B1 mora com a família; entre os demais, três (B2, B3 e B5) moram sozinhos, e dois (B4 e B6) dividem a casa com amigos. B1 e B3 são os únicos que exercem atividade remunerada nesse grupo. Todos os estudantes afirmam ter o hábito de ler jornais e revistas, três deles diariamente (B3, B5 e B6). B2 e B4 dizem praticar

⁶⁷ Apresentamos uma síntese das principais conclusões desse relatório no capítulo 1 (ver páginas 41 e 42). O relatório completo, bem como o texto de apresentação distribuído à imprensa, estão disponíveis no site da WWF: <http://www.wwf.org.br/informacoes/biblioteca/index.cfm?uNewsID=4420>, acessado em 11/01/2007.

⁶⁸ O filme ganhou o Oscar de melhor documentário em fevereiro de 2007.

esse tipo de leitura entre duas e cinco vezes por semana, enquanto B1 o faz apenas uma vez por semana. Cinco estudantes apontam a Internet como uma de suas principais fontes de informação (apenas B4 não marcou esse item, e B5 escolheu apenas a Internet como fonte de informação). O jornal diário é apontado por dois estudantes (B1 e B4); a revista, por quatro (B2, B3, B4 e B6); a televisão, por três (B1, B3 e B4); o rádio, por apenas um (B2).

O texto jornalístico utilizado na discussão com esse grupo de estudantes foi publicado no jornal “O Estado de S.Paulo”, de circulação nacional, em 10 de novembro de 2006. A notícia fala sobre a apresentação de estudos sobre o aquecimento global, durante reunião do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), que acontecia naqueles dias em Nairóbi (Quênia). O texto foi editado a partir de material da agência de notícias EFE e aborda as conclusões de pesquisas feitas por um físico alemão, que indicam que as mudanças climáticas estão próximas de conduzir o mundo ao pior cenário possível, com o aumento do nível dos oceanos, o desaparecimento de terras hoje emersas e indícios de que isso provoque uma maior incidência de fenômenos como os furacões. As previsões são descritas usando o cientista como fonte, num material bastante sucinto e descontextualizado – não explica, por exemplo, o que é o IPCC.

A escolha deste texto para discussão em novembro de 2006 foi um golpe de sorte: em fevereiro, os mesmos dados apresentados pelo pesquisador alemão ao IPCC em Nairóbi e sintetizados pelo “Estadão” em texto elaborado a partir da agência EFE foram amplamente divulgados. O lançamento oficial do relatório do Grupo 1 do IPCC foi anunciado com cerca de uma semana de antecedência, levando os veículos a adiantar a repercussão de algumas das principais conclusões e elaborar uma infinidade de reportagens e programas especiais. Com a divulgação oficial, o assunto rendeu pautas nos grandes jornais, revistas e emissoras de televisão nos dias seguintes, como já comentamos. O assunto só perdeu destaque com a crescente repercussão em torno da morte de um menino de 6 anos durante um assalto no Rio de Janeiro, que motivou uma intensa discussão nacional em torno da redução da maioridade penal no Brasil⁶⁹.

⁶⁹ João Hélio Fernandes, 6 anos, filho de uma família de classe média, morreu ao ser arrastado por um percurso de sete quilômetros, no Rio de Janeiro, no dia 7 de fevereiro de 2007. O carro onde a criança estava foi abordado por assaltantes, e a mãe não conseguiu soltar o menino do cinto de segurança no banco traseiro do carro, colocado em movimento pelos criminosos. O grupo de assaltantes era formado por cinco jovens, entre os quais havia um adolescente com menos de 18 anos, o que resultou na discussão em torno da maioridade penal.

Assim como as estudantes do Grupo A, os alunos deste grupo de discussão demonstraram estar acompanhando com atenção o noticiário durante os dias que antecederam a atividade. Com uma diferença: além de citarem, como no primeiro grupo, mais destaques nacionais e internacionais que leram e ouviram na mídia, comentaram uma notícia local na área de esportes – a descoberta de que um jogador do time de futebol Figueirense, de Florianópolis, havia falsificado documentos pessoais para participar de uma competição com restrição de idade. Os demais assuntos citados pela turma foram a condenação à força do ex-ditador iraquiano Saddam Hussein, as eleições para o Congresso nos Estados Unidos e as especulações em torno da composição do ministério para o segundo mandato do presidente reeleito Luiz Inácio Lula da Silva. Com exceção do assunto sobre futebol, nenhuma notícia local foi comentada pelo grupo.

O terceiro grupo de discussão, que chamamos de Grupo C e foi formado por estudantes da sétima fase do curso de Pedagogia, teve uma participante com idade acima da nossa faixa etária de estudo, como já mencionamos (C1, com 40 anos), e em função disso não vamos considerar os dados dessa aluna na descrição do perfil do grupo. Os outros dois componentes, C2 e C3, têm a mesma idade: 22 anos. C2 cursou tanto o ensino fundamental quanto o médio em escola pública e fez cursinho pré-vestibular; mora com a família e trabalha. C3 frequentou escolas públicas e particulares durante o ensino fundamental e concluiu o ensino médio em escola particular. Não fez cursinho. Reside em moradia estudantil e não trabalha. Tanto C2 quanto C3 afirmam ter o hábito de ler jornais e revistas: uma vez por semana, no caso de C2, e de duas a cinco vezes por semana, no caso de C3. C2 tem como principais fontes de informação a televisão, a Internet e o rádio; já C3 assinala como mídias mais utilizadas o jornal, a televisão e a Internet.

O texto lido em conjunto e comentado por esse grupo foi extraído da edição número 439 da revista “Época”, da Editora Globo, de 16 de outubro de 2006. Trata-se de um dos textos da reportagem de capa “Pense Verde – O que você pode fazer para salvar o planeta”, que ocupou 31 páginas dessa edição e abordou vários assuntos relacionados à crise ambiental. Um dos textos que compõem a edição especial – que adotou o padrão internacional utilizado em revistas da mesma linha, como as americanas “Vanity Fair” e “Newsweek” e a alemã “Focus” – é um artigo assinado pelo ex-vice-presidente dos Estados Unidos Al Gore, que, como já comentamos, na época viajava pelo mundo lançando seu documentário sobre o aquecimento global,

intitulado “Uma Verdade Inconveniente”. O material selecionado para a discussão é o texto que trata desse tema, produzido por três jornalistas, que apresenta uma síntese das previsões mais recentes sobre o que pode acontecer com o clima no planeta caso não sejam tomadas providências contra as causas do aquecimento global. Optamos por discutir este texto por dois motivos: em primeiro lugar, seria difícil no período de que dispúnhamos discutir a reportagem especial inteira; em segundo lugar, essa fração do material tinha uma abordagem semelhante aos textos que já havíamos trabalhado nos outros grupos de discussão, ou seja, os três eram textos que faziam previsões catastróficas acerca do futuro da Terra a partir de estudos científicos, embora com as diferenças estruturais típicas de cada veículo – enquanto uma revista semanal tem textos longos e lança mão de recursos como infografias e fotos grandes, textos correlatos e gráficos, os jornais tendem a apresentar textos mais sucintos e menos conteúdo visual. Cabe salientar que essas peculiaridades não representaram problemas para a análise dos dados, já que nosso objetivo não era comparar como as leituras eram feitas entre os diferentes tipos de veículos, mas sim observar que tipo de representações emergiam através do contato com informações sobre a crise ambiental.

A exemplo dos grupos anteriores, os estudantes do Grupo 3 não fizeram nenhuma associação local quando questionados sobre as notícias que mais tinham lhes chamado a atenção recentemente. A crise na aviação e as mortes de uma modelo por anorexia e do ator Jece Valadão foram os temas citados espontaneamente. Sobre meio ambiente, não souberam citar nenhum assunto, embora tenham concordado, depois de questionados pela pesquisadora, que a chuva intensa que caía sobre o Sul e o Sudeste do país naqueles dias tinha relação com esse tema.

3.7) Dados obtidos com os grupos de discussão

Apresentado o perfil geral dos grupos, passamos à análise das discussões realizadas com cada um deles. Embora tenham sido grupos diferentes, discutindo textos distintos, pudemos identificar várias semelhanças sobre as representações desses jovens sobre a educação, a mídia e o meio ambiente, bem como fazer associações entre o que pensam os jovens dos nossos grupos e os perfis apresentados

nas pesquisas do Instituto Cidadania (2005) e do ISER (2006)⁷⁰. Para organizar melhor nossa reflexão, optamos por apresentar esses dados através de três eixos temáticos: 1) manifestações de ceticismo, impotência e/ou vontade de mobilização em relação aos problemas ambientais; 2) percepção de aspectos políticos na discussão sobre os problemas ambientais; 3) percepções sobre educação, consciência e informação. Na seqüência, faremos algumas análises complementares a partir dos diferentes tipos de conhecimento aos quais os leitores recorrem no contato com notícias, dentro da proposta metodológica de Dijk (2005). Ao final, buscaremos ainda acrescentar mais elementos às análises a partir de questões norteadoras propostas por Buckingham (2003).

3.7.1) Ceticismo, impotência e vontade de contribuir: “Daqui a uma hora, passa”

Pergunta ao Grupo B: Quando vocês lêem uma matéria como esta de hoje, com dados bem objetivos, previsões, isso muda alguma coisa na vida de vocês, concretamente?

B5: Não.

B4: Eu acho que dá uma sensação de impotência, de ver como cada pessoa é egoísta, que ninguém está nem aí.

B5: É uma visão catastrófica instantânea, mas depois que você leu, daqui a uma hora, passa.

B2: Às vezes até muda alguma coisa em mim, mas também no máximo uma semana, eu acho. Eu fico pensando, e talvez mude alguma coisa prática... tipo na hora que eu vou jogar o lixo. Mas não é alguma coisa que muda, porque eu fico pensando, será que é verdade? Será que se cada um fizer a sua parte, aquela coisa antiga, acaba mudando alguma coisa? Daí depois eu penso: não vai mudar nada.

O sentimento de ceticismo em relação ao que se publica sobre meio ambiente na mídia, associado a uma sensação de impotência e a um desejo não concretizado de contribuir para diminuir esses problemas, foi uma característica marcante das falas dos estudantes dos três grupos de discussão que participaram desta pesquisa. Como leitores privilegiados, que têm acesso diário a vários tipos de mídia e afirmam ter interesse em se manter atualizados sobre o que acontece no mundo, esses estudantes demonstram uma grande capacidade de ler essas informações de maneira crítica, ao mesmo tempo em que se mostram críticos também quanto a sua própria falta de consciência. Estimulados pela condução do grupo de discussão, mostraram reações

⁷⁰ Nossas análises não buscaram estabelecer comparações entre cursos e/ou gênero. Certamente essas abordagens trariam elementos interessantes para nosso estudo, mas fugiam do nosso foco para a presente pesquisa.

que variam desde uma série de desconfianças – em relação tanto ao que o jornal publica quanto ao que os cientistas afirmam – até um reconhecimento de que há algo que eles poderiam fazer para melhorar uma situação supostamente problemática, embora o ceticismo apareça como um empecilho para esse impulso de participação e ação.

No trecho acima, o tom jocoso da declaração de B5, que afirma que a sensação de alerta sobre as futuras conseqüências do aquecimento global passa “dentro de uma hora”, nos dá a impressão de que esse tipo de notícia, apresentado sempre com caráter de espetáculo, é recebido como um filme de ficção científica. Embora o texto lido em conjunto e comentado pelo grupo de estudantes tenha sido elaborado a partir de dados obtidos em estudos científicos, isso não é suficiente para que os leitores atribuam a ele um caráter de “verdade”, ou pelo menos que os leve a rever comportamentos cotidianos em função do que poderia vir a acontecer com o planeta dentro de algumas décadas. Outra seqüência de comentários nesse mesmo grupo reforçam essas características de ceticismo e impotência:

B1: Eu acho que no fundo a gente não acredita que isso tudo vai acontecer [referindo-se ao texto sobre as previsões de elevação no nível do mar nas próximas décadas, em função do aquecimento global, lido pelo Grupo 2].

B5: É aquela coisa... “Isso nunca vai acontecer comigo”, né? “Comigo não acontece”...

B1: Dá uma inquietação, mas às vezes o máximo que eu penso é “eu vou parar de comer comida com agrotóxico”, só como comida integral...

[Todos riem]

B1: [Rindo] Daí uma semana depois eu já volto pro McDonald’s.

Associar o consumo de alimentos integrais a uma maneira de “ajudar o planeta” é sem dúvida uma das muitas idéias equivocadas que a mídia ajuda a consolidar entre o público não-especialista, em função de seu mecanicismo – é como se fosse uma relação direta de causa-efeito. O fato de todos rirem com a declaração da estudante B1, e a própria reação dela mesma ao afirmar que o consumo de alimentos integrais é correto, e o de *fast-food*, anti-ecológico, são indícios de que esses jovens são capazes de fazer uma leitura crítica até mesmo de suas reações. Embora a ciência faça alertas sobre um futuro sombrio para o planeta, e embora a própria mídia por vezes procure difundir a idéia de que cada indivíduo pode contribuir para reverter ou ao menos diminuir a gravidade desse quadro, as idéias que surgem entre os estudantes sobre “o que fazer” vão muito pouco além da alimentação integral e da reciclagem de

lixo. A participação em instituições representativas como a Câmara de Vereadores ou conselhos comunitários, por exemplo, não apareceu como possibilidade de contribuição entre os jovens. Isso pôde ser observado em outros trechos dos grupos de discussão:

Pergunta ao Grupo A: Quando vocês lêem uma reportagem como esta [sobre o relatório do WWF], muda alguma coisa na vida de vocês, concretamente?

A2: Concretamente, não.

A3: A gente reflete sobre os nossos hábitos, no que a gente poderia fazer.

A1: Eu não sei, a gente já tem todo um ‘negócio’ de meio ambiente, uma prática de coletar o lixo de uma forma, eu pelo menos moro em prédio e é assim. Então tem todo aquele negócio politicamente correto de onde você mora. Mas fora isso, na prática, não acrescenta nada. Eu paro pra pensar, ‘tá, estão discutindo de novo isso, esse problema’, mas não tem nada prático. (...) É difícil trazer pra nossa realidade.

A2: A minha mãe até faz um pouco... agora, eu...

A3: Eu não faço nada além de recolher o lixo certo...

A2: Eu não faço nem isso! Agora, sobre o que muda na minha vida, eu acho que a minha resposta pra tua pergunta é um redondo não.

O discurso pró-reciclagem de lixo é alvo de muitas críticas entre pesquisadores da educação ambiental, como Layrargues (2002, p. 180), que observa nele uma visão reducionista que valoriza a simples prática da coleta seletiva como algo suficiente para “ajudar a natureza”. Para o autor, essa tendência pragmática, bastante presente em programas realizados em escolas, por exemplo, deixa em segundo plano uma reflexão crítica e abrangente sobre os valores culturais da chamada “sociedade de consumo”. “Pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem”, afirma o autor. Desta forma, a tendência aqui observada entre os estudantes de considerar o ato de “recolher o lixo certo” como uma contribuição para ajudar a resolver os problemas ambientais demonstra a ausência da consciência crítica apontada por Layrargues. Nenhum dos jovens desse grupo, por exemplo, mencionou a possibilidade de reduzir a produção do lixo doméstico através da reavaliação de suas reais necessidades de consumo, por exemplo, ou ainda o interesse em saber o que acontece com o material depois que ele é recolhido pelo serviço público ou por catadores.

Entre o Grupo C, o ceticismo em relação à origem dos estudos científicos divulgados pela mídia apareceu de forma mais incisiva, com enfoque mais político, como será abordado adiante. Assim como os grupos anteriores, a associação entre coleta seletiva/reciclagem de lixo e meio ambiente aparece de maneira marcante

quando eles são questionados sobre o que poderiam fazer para melhorar o planeta. No entanto, observamos uma visão mais crítica da relação entre lixo e consumo na fala de C3:

Pergunta ao Grupo C: E no cotidiano de vocês, a leitura de uma reportagem como esta [sobre os efeitos já observados e futuros do aquecimento global] muda alguma coisa?

C3: É uma coisa que eu acho complicado, porque ao mesmo tempo que eu evito algumas coisas, tipo, não ando de carro, separo o lixo, ao mesmo tempo eu sei que isso é muito inútil, é pouco. É uma coisa que não faz cócegas frente a quem polui de outras maneiras. É confuso, porque se você não faz, pô, você está conivente, mas se faz, também não faz tanta diferença. Pouco adianta a gente separar o lixo se o que sobe é o consumo. E sobre isso não tem discussão.

No Grupo C, pôde-se perceber uma visão bastante crítica de C3 em relação à idéia geral de que reciclar o lixo é uma atitude ambientalmente correta. Comentando o relato de C2 sobre a experiência de coleta seletiva no pequeno município onde mora, C3 fez o seguinte comentário:

C3: Mas aí volta a questão do consumo, porque mesmo separando o lixo pra você reciclar, hoje, você polui. No processo de reciclagem você polui. Então não é isso que muda, talvez, mas sim a questão de não consumir produtos com tantas embalagens, embalagens retornáveis, ou material que não seja poluente, ao produzir e ao descartar.

No Grupo A, que discutiu um texto sobre pegada ecológica⁷¹ – conceito diretamente relacionado a consumo –, a discussão sobre lixo e reciclagem também aconteceu. Da mesma forma que no Grupo B, ninguém mencionou a revisão dos hábitos de consumo como uma alternativa de contribuição – ao contrário, o exemplo de uma pessoa que pratica o chamado “consumo sustentável” causou espanto durante a discussão. De início, uma das participantes teve dificuldades para assimilar a noção de pegada ecológica, o que foi resolvido com a ajuda das outras estudantes, que, com base no texto, explicaram que o termo se refere à quantidade de hectares de terras cultiváveis necessárias para satisfazer os hábitos de consumo de uma determinada população. Surgido o termo “consumo”, a associação com produção de lixo foi quase imediata:

⁷¹ Ver nota sobre a expressão pegada ecológica na página 41.

Pesquisadora: Eu outro dia estava no supermercado fazendo compras e fiquei pensando que a minha pegada ecológica deve ser um horror.

A2: É mesmo... enlatados, embalagens... É engraçado porque a quantidade de lixo que eu produzo morando sozinha é muito grande. Mas de onde sai tanta embalagem, tanta porcaria?

A1: Eu estava vendo uma matéria na revista “Época” sobre uma moça que deixou de usar absorvente higiênico por causa do problema ecológico do lixo... nossa, chegar a esse extremo pra salvar o planeta? Que coisa horrível!

Em seu comentário, A1 referia-se a um dos textos da reportagem especial da revista “Época” que, por coincidência, seria utilizada no terceiro grupo de discussão para esta pesquisa. Em um box do texto intitulado “15 dicas para cuidar do planeta”, que apresentou algumas medidas que podem ser tomadas nesse sentido e mostrou exemplos de pessoas que já adotam certas práticas, o texto mencionou a experiência de uma jovem de 24 anos que, entre outras atitudes, como fazer compostagem com o lixo orgânico e priorizar a compra de alimentos a granel, usa absorventes higiênicos de pano, reutilizáveis – medida considerada “extrema”, como vimos, por uma das estudantes do Grupo A. “Claro que o planeta precisa ser salvo, mas eu não vou abrir mão do meu conforto por causa disso”, parece ter dito A1.

A vontade de fazer alguma coisa concreta, freada por uma sensação de impotência, aparece em outro trecho da discussão feita no Grupo B. Nesta parte da conversa, observamos duas menções à organização coletiva como possibilidade de contribuir para a melhoria no estado do planeta, embora na fala de B3 essa idéia seja apresentada como utópica, e na fala de B2, a própria estudante reconheça não ter concretizado a atitude:

B1: A minha mãe reciclava lixo, depois ela parou, e o máximo que eu fiz foi dizer ‘pô, mãe, tu não tá mais reciclando’. Reclamei com ela. Ela me explicou que dá o maior trabalho pra lavar tudo, pra entregar limpinho, que ela tem muita coisa pra fazer, não tem tempo. A gente pensa, mas não faz... Para eu me empolgar, teria que ser com algo grande, e daí precisa de várias pessoas.

B4: Eu acho que faltam campanhas, mais motivação, é muito pouca gente que faz esse tipo de coisa. Realmente só vai transformar se todo mundo colaborar.

B3: Na hora você sente uma impotência, assim, parece que quer fazer uma coisa pra ajudar, mas... Lê aquilo e fica assustado, mas a gente tem mania de pensar ‘então vamos mudar o mundo, fazer um cordão de isolamento na geleira’. [risos] Mas não é isso, a gente precisa mudar as nossas atitudes mesmo. A gente não vê essa importância de mudar pequenininho para ter um resultado grande.

B2: Toda vez que eu leio alguma coisa assim eu penso em fazer um projeto de coleta seletiva de lixo no meu bairro. [risos] Só que eu nunca tomei uma atitude.

Pesquisadora: Quer dizer, você lê uma matéria sobre aquecimento global e pensa em coleta seletiva...

B2: Mas é, não sei por quê, eu sempre fico muito na coisa do lixo quando eu leio alguma coisa sobre meio ambiente.

Nota-se mais uma vez, na fala de B1, uma confusão entre coleta seletiva e reciclagem. Para a estudante, o simples fato de a mãe separar os materiais descartáveis e encaminhar para a coleta seletiva significa “reciclar” lixo, o que só acontece com o efetivo reaproveitamento dos materiais. Assim como ocorre com o lixo da coleta convencional, que magicamente desaparece de nossas vistas ao ser recolhido pelo caminhão, também o material separado parece estar sendo levado para um sumidouro mágico. Separar significa “fazer a minha parte”, mas para onde o material é levado, e se efetivamente é aproveitado ou não, parece ser uma etapa alheia à participação e à consciência dos nossos estudantes.

3.7.2) Aspectos políticos na discussão sobre os problemas ambientais: olhares de desconfiança para a origem das pesquisas

Pergunta ao Grupo C: Aqui eles estão apresentando um cenário bastante catastrófico [reportagem sobre os efeitos do aquecimento global, tanto os já observados quando os que devem acontecer no futuro]. E de alguma maneira a gente sempre ouve falar desse tipo de coisa, na TV, nos jornais e revistas, na Internet. Quando vocês têm contato com esse tipo de material, que tipo de sensação isso costuma despertar em vocês?

C3: O que me vem à cabeça primeiro é o tratado de Kyoto, que os Estados Unidos não assinam. Quem causa isso tá pouco se lixando, quem mais faz isso, e de onde saem as pesquisas, é quem mais faz.

C1: Interessante ver que quem faz as pesquisas são os Estados Unidos e a Europa, que são os mais poluidores. A Europa, a indústria nasceu lá, foram os que mais prejudicaram o mundo e hoje são os que mais mandam notícia, como quem diz, ‘vocês também são responsáveis’. Eles causaram todos os danos, e ainda causam.

C2: Eu li alguma coisa, não lembro exatamente onde, dizendo que os Estados Unidos ainda é o mais poluente, né? De gases, emissão de gases. Só que eles também são a maior potência do mundo, em recursos, em armas. Então, o que é feito? Tudo a favor do dinheiro.

A leitura do texto sobre os efeitos já observados e as previsões sobre o aquecimento global demonstrou um ceticismo crítico em relação à origem dos dados apresentados, todos resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa. Embora no Grupo C essa ênfase tenha ficado mais evidente, percebemos leituras semelhantes em alguns comentários dos grupos anteriores. Um estudante do Grupo C, em especial, conduziu a discussão nesse sentido:

Pergunta ao Grupo C: Tem algum trecho nesse texto que nós lemos que chama mais a atenção de vocês, algo que desperte medo, ou sobre o que vocês nunca tenham pensado?

C3: Eu acho que o mais interessante é o medo que tem nos Estados Unidos e nos países europeus com o perigo de algo que pode acontecer, e que já acontece em outros países. As mudanças podem causar escassez de alimentação, de água, de alguma coisa assim, mas isso já acontece [em outros países], e pouco importa. Tantas pessoas já morrem de fome no mundo, e pouco importa. Parece que vai ser uma coisa nova, né? Que nunca aconteceu.

O Grupo A teve manifestações semelhantes, embora com uma visão um pouco diferente, menos crítica, em relação ao status de dominação econômica dos Estados Unidos e demonstrando uma visão aparentemente distorcida sobre a relação consumo/meio ambiente. Quando a leitura do texto sobre o relatório da WWF ainda era feita, antes da discussão propriamente dita, duas estudantes tomaram a iniciativa de comentar antes mesmo da pergunta da pesquisadora:

A2: Diz aqui que ‘o americano tem que diminuir a sua ânsia de consumo’. Pois é, mas a economia deles é justamente baseada no consumo.

Pesquisadora: A nossa também..

A2: Pois é, mas se eles deixarem de consumir, todo o resto do mundo vai quebrando, em cadeia.

A3: Como sempre, é muito superficial essa discussão dos Estados Unidos. Eles enfocam no modelo deles, consumista, capitalista, e na verdade não é bem esse o problema. É o modelo deles, mas é uma questão política pra se discutir, e parece que foge um pouco disso. Ou fica um lado muito espiritual, ou ficam essas coisas óbvias. É óbvio que eles têm ânsia de consumo, eles são o país do consumo, são o modelo de consumo para o resto do mundo.

Os resultados do relatório em relação à pegada ecológica de Cuba, um país comunista, também provocaram alguns comentários instigantes entre as participantes do Grupo A. Uma das estudantes demorou a compreender como os mesmos critérios de análise podiam ser aplicados para dois países com regimes político-econômicos diferentes; outra demonstrou desconfiança em relação ao resultado positivo obtido pelo país comunista no relatório da WWF. A pergunta que fica nas entrelinhas dos comentários de A2 no diálogo com as colegas é: como Cuba pode ter um alto índice de qualidade de vida, se em termos de bens de consumo “eles não têm quase nada”? Poderíamos sugerir ainda a seguinte questão: partindo do pressuposto de que, segundo o estudo da WWF, os Estados Unidos, país rico e ícone máximo do capitalismo, têm uma pegada ecológica alta, e Cuba, um país pobre, comunista, com restrições econômicas, tem uma pegada ecológica baixa, *qual seria então o modelo de consumo*

melhor para o planeta? A sugestão, através da interpretação do texto, de que talvez todos nós devêssemos ser um pouco mais “cubanos” em nossos hábitos de consumo, parece ter incomodado as estudantes. A associação que parece natural é entre acesso a bens de consumo e qualidade de vida. Embora seja um trecho longo, consideramos necessário transcrever aqui esse diálogo completo:

Pergunta ao Grupo A [após a leitura do trecho do texto que fala sobre a pegada ecológica de Cuba]: Nesse trecho, tem alguma informação que salta aos olhos, desperta surpresa?

A2: Quando fala que Cuba estaria então num ideal tanto no IDH [Índice de Desenvolvimento Humano, calculado segundo parâmetros como acesso à educação, saúde e renda] quanto na preservação... na tal da pegada ecológica.

A1: Contrariando o relatório... é isso? Esse exemplo contraria...

A2 e A3 [juntas]: Não, esse exemplo está no relatório.

Pesquisadora: O que o texto está destacando é o fato de que Cuba, que é um país que tem todas as barreiras econômicas, é um país comunista, e tal, tenha alcançado esse resultado.

A2: É, mas olha: o IDH deles é alto porque tem uma expectativa de vida alta, mas daí a dizer que tem uma qualidade de vida interessante, é outra história.

Pesquisadora: O IDH é um índice que tem alguns critérios de análise que não estão explicados nessa matéria.

A1: E como é que eles classificam esse negócio de pegada ecológica, mas cada país tem uma necessidade? Por exemplo, aqui [trecho sobre Cuba] ele fala que a pegada é 1,5 hectares, não é grande, porque é um país de baixo consumo de energia. Então como é que ele vai se encaixar nos países que precisam consumir mais energia?

Pesquisadora: Não entendi a tua pergunta...

A1: Cuba tem um baixo consumo de energia. Mas os Estados Unidos têm um alto consumo. Então eles classificam por que os Estados Unidos precisam ter um alto consumo e Cuba não precisa tanto, mas ao mesmo tempo eles estão no mesmo ‘negócio’ de pegada ecológica, no mesmo hectare.

Pesquisadora: A pegada ecológica considera os mesmos critérios pra todo mundo...

A3: No caso de Cuba, eles têm um baixo consumo de energia porque lá eles têm menos geladeiras, menos chuveiros, menos eletrodomésticos.

A2: Eles não têm quase nada lá, né? Daí fica fácil.

Pesquisadora: As barreiras econômicas que foram impostas nesses anos todos de comunismo fez eles terem um tipo de consumo diferente do americano e do nosso. Tanto que a associação é direta: na medida em que o país vai se desenvolvendo economicamente, a pegada ecológica dele vai aumentando.

A1: Ah, agora eu entendi...

Nesse grupo, as estudantes destacaram o fato de o texto apresentar previsões globais, incluindo também o Brasil nessas previsões – uma reação diferente em relação aos comentários do Grupo C, que associaram a realização de pesquisas com dados alarmantes a uma certa “má intenção” dos países desenvolvidos em relação aos outros países.

A1: Foi bom ter botado o Brasil como país que consome mais do que poderia, porque geralmente as discussões não ficam no Brasil.

Esse tom se repete em outro trecho da conversa:

Pergunta ao Grupo A: Se vocês fossem comentar esta matéria que lemos com algum amigo, como comentariam?

A2: Eu diria que saiu uma matéria n'A Notícia falando sobre meio ambiente... e que na verdade, a gente pensa que não, mas o Brasil consome mais do que pode, como os países desenvolvidos. Tá falando na matéria também que daqui a 44 anos vai precisar de dois planetas pra sustentar. E por isso os Estados Unidos têm que frear o consumo, mas daí eu pergunto: como, né? Como vão fazer isso?

A1: Eu contaria que saiu esse relatório, que como sempre ele afirma que a gente está consumindo muito mais do que o planeta pode comportar, que daqui a 44 anos a gente vai precisar de dois planetas, e que não são só os grandes países, como os Estados Unidos, que têm esse consumo desenfreado. Que o Brasil, apesar de falar muito dos outros países grandes que estão consumindo, também consome mais do que deveria. E que até Cuba, abrindo agora e começando a consumir, também está sujeito a aumentar e a crescer mais, daqui a pouco vai ficar como a gente, ou como os Estados Unidos.

A3: Eu contaria que recentemente foi lançado o resultado dessa pesquisa da WWF, com a perspectiva bem pessimista que daqui a 44 anos a previsão é que sejam necessários dois planetas Terra para suprir as necessidades do consumo do homem. E que... fala dos Estados Unidos, da necessidade que eles têm de mudar o padrão de comportamento de consumo deles. E também fala do Brasil, que está acima da média de consumo, tem pegada ecológica muito alta, que é a quantidade de recursos necessários para ele suprir suas necessidades, pra cada país suprir suas necessidades...

A2: Na verdade a pegada ecológica é a quantidade de hectares que precisa...

A3: Hectares cultiváveis.

É interessante observar que as três estudantes, estimuladas a contar o que leram, enfatizaram o dado numérico, objetivo, de que dentro de 44 anos, segundo o estudo da WWF, serão necessários dois planetas para suprir as necessidades de consumo da população da Terra. No entanto, nenhuma das três procurou fazer um exercício de concretização dessa imagem: pensar em como elas próprias serão dentro de 44 anos, ou mesmo refletir sobre a hipótese surreal de a humanidade dispor de “dois planetas”. Já em relação ao Brasil, elas mostram uma visão crítica, na medida em que um resultado negativo no índice de pegada ecológica parece não combinar com o senso comum em torno de um país com grande extensão territorial e rico em recursos naturais. Em contrapartida, A2 insiste numa aparente impossibilidade de que os norte-americanos mudem seus hábitos de consumo. Parece predominar no

imaginário dessas estudantes a idéia de que nos Estados Unidos as pessoas realmente “vivem bem”.

No Grupo B o tom político apareceu de maneira mais sutil, encadeado a um trecho da conversa onde os estudantes enfatizavam a sensação de impotência perante os problemas ambientais:

B2: É, não tem o que fazer. Quando você lê um negócio desses, o que você faz? Por isso que não tem nenhum efeito prático na nossa vida. Ah, a Terra vai acabar daqui a 20 anos, o que eu vou fazer?

B5: Quando tu vês que no país que mais polui, o presidente daquele país simplesmente se nega a contribuir para que esses efeitos sejam diminuídos ou terminem, daí que você sente, nossa, eu estou aqui e aconteça o que acontecer eu vou ter que me adaptar à nova situação.

B4: Eu acho que a única coisa que mexe com as pessoas é o dinheiro, o bolso. Por exemplo, economizar luz, não é só economizar luz... tem um benefício pro ambiente. Tudo que tiver algum incentivo que vá mexer no bolso das pessoas... Os Estados Unidos, pra eles, eles não estão nem aí, os interesses econômicos deles é que falam mais alto.

Pudemos notar nos comentários feitos pelos estudantes uma visão bastante crítica em relação à postura dos Estados Unidos de não assinar o Protocolo de Kyoto⁷² – assunto que, embora não tenha aparecido em nenhum dos três textos jornalísticos usados nas discussões, foi comentado explicitamente pelos três grupos, numa associação clara dessa postura política do governo norte-americano com a questão do aquecimento global. A menção espontânea a esse protocolo nos três grupos também pode ser um indício de que a constante exposição desse tema na mídia, assim como outras prováveis mediações em várias instâncias, como aulas ou conversas com amigos, tenham contribuído para informar os estudantes a ponto de ter estimulado neles essa visão crítica. Percebemos ainda algumas associações confusas entre consumo, capitalismo e crise ambiental, sobretudo quando se trata de pôr em prática atitudes que reduzam o consumismo, grande ícone norte-americano, que acaba sendo “inocentado” dos problemas ambientais, talvez por questão de comodismo dos próprios estudantes, como pareceu mais evidente no Grupo 1.

⁷² O Protocolo de Kyoto foi formulado em 1997 como resultado da 3ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, realizada no Japão, e prevê prazos e normas para que os países industrializados desenvolvam medidas que reduzam a emissão de gás carbônico na atmosfera, uma das principais causas do efeito estufa. Os países da União Européia ratificaram apoio ao documento, mas os Estados Unidos, responsáveis por 36% das emissões de gases-estufa, não assinaram o protocolo, o que é motivo de protestos e intensas discussões. A íntegra do protocolo está no site da ONU no Brasil: http://www.onu-brasil.org.br/doc_quioto.php, acessado em 17/3/2007.

3.7.3) Educação, informação, ambiente: concepções que aparecem nas entrelinhas

Pergunta ao Grupo A: Vocês acham que esta matéria é educativa?

A3: É.

A1: É.

A2: Não, eu acho que não.

A1: Depende do “educativa”.

A2: Para ela ser educativa, deveria ter explicado muitas outras coisas que não estão aqui.

A conversa conduzida com os estudantes dos três grupos de discussão para essa pesquisa nos permitiu perceber de maneira bastante rica as concepções que esses jovens têm sobre educação, informação e meio ambiente, bem como opiniões críticas em relação ao tom catastrófico como a mídia apresenta as informações sobre o estado do planeta. No trecho citado acima, a estudante A2 apresenta em uma frase a síntese das opiniões dos outros participantes dos grupos de discussão sobre o caráter educativo ou não dos textos utilizados: para serem educativos no sentido de criar uma efetiva consciência, deveriam apresentar dados mais detalhados sobre os assuntos abordados, além de aproximar esses temas do cotidiano.

Pergunta ao Grupo B: Vocês diriam que essa matéria é educativa?

Todos: Não.

Pesquisadora: Na opinião de vocês, o que precisaria para esse assunto ser abordado de maneira educativa?

B3: Teria que mostrar uma solução.

B4: Eu acho que poderia aproximar mais essa realidade do cotidiano das pessoas, está muito distante.

B5: Ela até relaciona ao cotidiano, meio vagamente, quando fala das cidades.

B6: Eu já vi matérias da “Veja” que eles faziam vários gráficos, explicando exatamente como acontece, exatamente quais podem ser os efeitos, isso mostra que meio ambiente é uma coisa difícil de descrever, é um jeito de explicar melhor, com infográficos, dados.

B1: Uma professora que realmente educa prepara uma aula, ela tem todo um trabalho anterior, aqui [aponta o texto] eles estão só jogando dados. É educativo, porque informação de certa forma educa, mas educação pra mim passa por um processo didático, e eu não acho isso aqui nada didático. Inclusive no começo, só o título é que chama a atenção, porque o primeiro parágrafo já não... Pra gente que faz jornalismo a gente vai ler porque está interessado e tal, mas muitas pessoas vão ler só o título, no máximo, ou vão ler tudo, mas sem um tratamento devido. Não vão se educar, não vai servir pra nada. Eu acho que o trabalho da mídia deveria ser educativo, mas falta muito pra isso.

Três pontos neste trecho nos despertam a atenção, em especial: o primeiro, em que B3 afirma que para o assunto ser abordado de maneira educativa, o texto “teria que mostrar uma solução”, revelando uma visão prescritiva sobre a educação; o segundo, em que B4 e B5 associam o caráter educativo a uma proximidade dos assuntos com o cotidiano das pessoas; e o terceiro, onde B1 compara a atividade do jornalista com a do professor, mesma relação feita na discussão do Grupo C. Embora afirmem que o texto analisado permanece distante da realidade, em outro momento da conversa os próprios estudantes do Grupo B conseguem estabelecer essa relação, associando as previsões catastróficas a uma realidade concreta, tanto dos seres humanos quanto dos animais marinhos. No mesmo trecho, é muito rica a tentativa feita por B5 para visualizar um planeta submerso, sugerido pelo texto:

Pergunta ao Grupo B: Esse texto trouxe alguma novidade para vocês?

B2: Eles falam de muita coisa que já está sendo falada há muito tempo... O que me marcou mais foi dizerem que está comprovado que a situação está chegando perto do pior que já foi previsto.

B1: Quando a gente fala desse tipo de coisa a gente pensa na gente, né? E uma coisa que ele realçou aqui foi a vida marinha, e isso eu achei legal, esses seres vão sentir mais os impactos antes da gente. Eu fiquei com um pouco de dó.

B5: A própria questão do derretimento do Ártico, se tu começar a pensar, parece meio maluca, porque o planeta tem o gelo lá na parte do Ártico... É difícil imaginar um planeta sem o Ártico! É uma outra visão do planeta, e claro que as mudanças que vão acontecer em outras partes do mundo também vão ser evidentes, mas eu acho que isso talvez seja algo bem impressionante.

B4: Quando ele falou das ilhas, eu pensei em Florianópolis... a gente não vai mais poder ficar aqui!

B5: Eu pensei numas ilhazinhas que tu olha no Google Earth... no meio do oceano... tão bonitinhas! [risos]

Enquanto o exercício imaginativo de B5 busca o olhar do astronauta, vendo o planeta sem as geleiras, pensando nas “ilhazinhas bonitinhas” do Google Earth que podem desaparecer, B1 se preocupa com os animais, e B4, com os moradores de Florianópolis. Quando B4 associa a capital catarinense com as áreas que podem desaparecer com um eventual aumento no nível dos oceanos, fica realçada a relevância simbólica da condição insular de Florianópolis quando se fala sobre questões ambientais.

Sobre a relação entre educação e informação, os estudantes do Grupo C sugerem possíveis maneiras de dar um uso educativo, nas escolas, a um texto com densidade informativa. Embora a pergunta sobre um “uso educativo” dos textos de

notícias não estivesse prevista no roteiro básico para os grupos de discussão, achamos pertinente sua inclusão com o grupo formado por estudantes de Pedagogia.

Pergunta ao Grupo C: Vocês acham que esta matéria é educativa?

C3: É meio complicado...

C1: É.

C3: Porque... claro, ela é educativa, eu acho que qualquer meio de comunicar se torna educativo, mas depende de qual educação se está passando.

Pesquisadora: Mas essa matéria poderia ter um uso educativo?

C2: Eu acho que o conteúdo poderia ser usado não só para tomada de consciência, mas como assunto a trabalhar geografia, história... nesse sentido, poderia trabalhar.

A visão crítica sobre o foco utilizado pelos três veículos levou a considerações conflitivas entre os estudantes: ao mesmo tempo em que demonstram acreditar nos dados “científicos” – uma vez que o acesso às informações provoca uma sensação mista de medo e impotência –, eles também questionam a maneira como esses dados são utilizados – como se fosse possível “provar” qualquer coisa através da ciência. De um lado, a ciência produz relatórios “objetivos” que têm seus dados divulgados através da imprensa, com previsões alarmantes; de outro lado, os estudantes acreditam que haveria necessidade de confrontar esses dados com outras pesquisas. Na mesma medida, destacamos os comentários de A2, na associação entre jornalismo e realidade, e as falas desse mesmo grupo sobre o conceito de notícia. Ao serem questionados sobre o caráter otimista, pessimista ou realista dos textos lidos, apareceram várias respostas instigantes:

Pergunta ao Grupo A: Geralmente se afirma que a cobertura sobre meio ambiente na imprensa é muito pessimista, que só enfoca o lado negativo, alarmante. Vocês concordam com isso?

A1: É, geralmente é assim... ou então mostra o lado romântico dos ambientalistas, aquela coisa muito... muito linda da Carta da Terra, aquela coisa da harmonia, romântica.

A2: Eu tenho notado uma espécie de dicotomia nessas reportagens. Primeiro pega um cientista que é alarmista. Daí mostram outro dizendo que não, que na verdade não é assim, esse relatório está mal interpretado, não é assim, a gente ainda está num patamar bom de preservação.

Pesquisadora: Mas se eventualmente a WWF tivesse chegado num resultado bom, tivesse concluído que a pegada ecológica é baixa, que está tudo bem, esse relatório teria o mesmo destaque na imprensa, na opinião de vocês? Se a notícia fosse positiva, ela teria o mesmo espaço?

A2: Peraí, mas a notícia seria positiva ou a realidade seria positiva?

Pesquisadora: A notícia não reporta a realidade?

A2: A princípio, né? Mas nem sempre...

Pesquisadora: Por exemplo, há pouco tempo o INPE [Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais] noticiou que o ritmo de desmatamento da Amazônia diminuiu...

A3: É, mas no contexto ficou todo mundo dizendo “ah, tá, até parece...” Uma semana antes da eleição, tá tudo lindo. Eu acho que depende do foco: se os Estados Unidos chegassem e dissessem, ‘não, vamos assinar esse protocolo, vamos obedecer’, isso teria destaque. Mas um relatório desses [aponta o texto] falando que tá tudo lindo, não teria.

Com o Grupo B a discussão seguiu uma linha semelhante, também com algumas contradições:

Pergunta ao Grupo B: Geralmente se fala que a cobertura sobre meio ambiente na mídia é pessimista. Vocês concordam com isso? Acham que poderia ser diferente?

B5: Eu não sei, porque a cobertura de meio ambiente é muito baseada em dados. Nessa própria matéria aqui a gente vê isso. Tem muitos dados, e os dados te levam a acreditar que realmente as coisas estão ficando catastróficas.

B3: Eu vejo muito aquelas matérias tipo um perfil das pessoas que fazem o oposto, que não poluem, não é sempre, mas também tem matérias assim.

B6: É uma alternativa.

E5: Essas matérias a gente lê, mas sente que é um esforço tão minimizado que não faz a mínima cegueira numa coisa dessas [mostra o texto].

B6: Matéria de turismo, por exemplo, mostra um outro lado da natureza. É um jeito, também.

[...]

Pesquisadora: Vocês definiriam esta matéria como pessimista, otimista ou realista?

B1: Realista.

B3: Pessimista.

B4: Eu acho que é mais pra pessimista.

B3: Está fazendo previsões que pode ser que venham a se confirmar, mas a gente não sabe se realmente vai acontecer, se as ilhas vão afundar.

B4: Mas eles não estão falando isso com base em nada, é com base em dados.

B6: É que fica difícil saber como que eles chegaram a essa conclusão.

B5: A partir do momento em que ela dá dados reais, que levam a uma previsão pessimista, ela não dá um confrontamento. Faz uma previsão de dados ruins, mas não confronta isso com uma possibilidade, talvez uma outra pesquisa.

B6: É como se a gente não pudesse mudar a situação, entendeu? Como que eu vou fazer algo para mudar? Vai ter sim, a previsão é de que vai acontecer isso, mas e se a gente fizer alguma coisa pra mudar? É como se já dissesse que não vai ter mudança.

B1: A parte realista dela está ali quando ele fala de dados passados, [o mar] subiu já, não subirá. Eu acho que isso é o que mais alarma. A previsão sim, ela alarma, mas daí é bem isso que ela está falando, pessimista, você não sabe se vai acontecer mesmo. Claro, tudo indica, mas eu acho que o dado passado é mais concreto.

A linha de análise do Grupo C, como em outras questões, seguiu uma tendência mais politizada quando os participantes foram perguntados sobre o caráter alarmista das matérias sobre meio ambiente na mídia:

Pergunta ao Grupo C: Geralmente se diz que as matérias jornalísticas sobre meio ambiente são pessimistas. O que vocês acham disso? Vocês acham que o meio ambiente aparece de maneira muito negativa na mídia?

C3: Eu acho que aparece de forma terrorista. Qualquer coisa na mídia hoje, que a mídia explora, aparece desse jeito, não dá pra dizer que é só com o meio ambiente. A violência, o cigarro, a idéia da nossa sociedade com o consumo fica meio banal, consumir é uma coisa normal... Mas o terror, é importante ficar com medo. É importante ficar com medo de tudo. Os governos precisam do medo. Se a gente não tem medo, vai ter tempo pra questionar, então eles trabalham com o medo. É normal isso.

[Silêncio]

C3: É positivo quando mostra aquelas histórias de cooperativas, de pessoas que fazem alguma coisa...

C2: Ou então no Globo Repórter.

Pesquisadora: E essa matéria que a gente leu, vocês consideram que ela é pessimista, otimista ou realista?

C3: Eu acho que ela é terrorista.

C2: Na verdade a gente ouve falar, mas não sabe até que ponto está realmente essa destruição. Então é sempre com medo que a gente recebe essas informações, com certeza. Até porque eles dizem ‘nós fizemos o estudo dessa forma, e apareceu dessa forma’; o cara começa a dizer ‘estou guardando vários objetos para que meus netos vejam’, então ela é pessimista nesse sentido. E a sensação que dá é de medo. Quanto tempo vai durar? 20 anos? A gente consegue passar por isso, mas e as novas gerações?

Interessante a associação feita por C2 entre o programa “Globo Repórter”, da TV Globo, com abordagens positivas sobre o meio ambiente. Tradicional espaço para grandes reportagens da televisão brasileira, veiculado semanalmente desde 1973, o programa tem priorizado em sua pauta assuntos relacionados a saúde e comportamento, apresentando também com bastante frequência reportagens sobre o meio ambiente – inclusive documentários estrangeiros sobre a vida selvagem, com enfoque romântico e espetacularizado. Já a fala de C3 sobre um possível “medo intencional” demonstra uma visão crítica que poderíamos qualificar como bastante frankfurtiana sobre os meios de comunicação.

Especificamente no caso do Grupo B, a conversa foi conduzida para uma pergunta que não foi feita aos outros grupos, acerca do interesse deles no noticiário sobre meio ambiente na mídia. As respostas nos permitiram uma amostra da visão que esses jovens têm tanto do jornalismo ambiental quanto do meio ambiente. Também

permitem perceber uma “queda” pela leitura de assuntos abordados de forma espetacularizada:

Pergunta ao Grupo B: Vocês têm algum interesse especial em matérias sobre meio ambiente na imprensa?

B1: Sinceramente, eu adoro o meio ambiente, sou muito ligada à natureza, é uma coisa que me chama muito a atenção e eu gosto de ler, só que eu acho que as matérias sobre meio ambiente são extremamente chatas. São sempre a mesma coisa. Por exemplo, falam muito sobre poluição.

B5: Eu dificilmente procuro a editoria de meio ambiente. Acho repetitivo, não é uma editoria muito dinâmica porque vai no ritmo das pesquisas, e as pesquisas nem sempre são finais, não é uma coisa que me interesse. Eu me preocupo quando tem algum problema, tipo, ah, vai dar uma catástrofe.

B4: Eu acho que tem que falar de poluição, tem que falar das queimadas, que é uma forma de denúncia, de alarme. Se o jornalismo não falar, quem vai falar?

B3: Pra mim atrai mais quando envolve... Isso aqui me leva a pensar que o país está em ritmo de destruição, daí quando você pensa numa coisa grande, em catástrofe, daí interessa. Mas eu não costumo procurar muito.

B1: Geralmente eu olho mais os gráficos e pulo a parte escrita.

B2: Eu também não costumo procurar, não, mas cada dia sai um dado mais alarmante, daí eu acabo lendo.

Um momento peculiar durante a discussão feita com o Grupo B foi a chegada da estudante B6, que perdeu os primeiros minutos da atividade. Quando entrou na sala, recebeu uma cópia do texto e, antes de dar continuidade à discussão, os colegas relataram o que estava sendo discutido: contextualizaram a reunião realizada em Nairóbi e o estudo apresentado nesse evento, que apontava para um aumento do nível dos oceanos, desaparecimento de cidades e ilhas e ocorrência de mudanças climáticas. Para inserir B6 na discussão, a pesquisadora questionou sobre seu interesse em assuntos sobre meio ambiente na mídia. A resposta foi surpreendente:

Pergunta a B6 (Grupo 2): Este tipo de assunto costuma te chamar a atenção? Não só em jornais, mas também na TV..

B6: Na verdade, começou a me chamar a atenção para o vestibular, mas sinceramente antes não, porque eu sou do Centro-Oeste, morava em Cuiabá. Não tem nenhuma ameaça natural ali, a única coisa que a gente tem é a queimada. É a única coisa que parece muito um problema só nosso ali, porque é o estado que tem mais queimadas. Então a gente tinha uma cabeça de que essas coisas [aquecimento global] nunca iam afetar a gente. Mesmo quando a gente lê e parece a coisa mais dramática do mundo, na verdade parece que não vai afetar a gente. Parece que nada afeta a gente ali, é estranho. É muito isolado. Agora, morando em Florianópolis, eu estou começando a ter essa consciência de que a natureza é um pouco mais frágil. Você mora no cerrado, vê que tem queimada, tem árvores que sobrevivem ao fogo, então você tem uma idéia de que a natureza é mais forte, de que convive com uma natureza mais forte. Agora, você chega aqui na ilha e é tudo mais frágil. Então agora que eu estou começando a ter essa consciência.

Pesquisadora: Mas o cerrado é um ecossistema bem ameaçado, também.
B6: Pois é, mas lá a gente não tem essa noção.

Consideramos muito significativa essa resposta de B6 porque ela indica uma característica sobre a qual já tínhamos levantado suspeita nas entrelinhas de alguns comentários dos grupos de discussão: a dificuldade de olhar com estranhamento para as coisas próximas, familiares, cotidianas. Com exceção do lixo, que é associado automaticamente a iniciativas que evitem danos ao ambiente, foram irrelevantes as relações entre meio ambiente e a vida cotidiana nas falas dos estudantes. Mesmo no Grupo B, que comentou um texto sobre aumento no nível dos oceanos, apenas uma estudante procurou transportar a perspectiva de um mundo com mais de 2/3 de água para a realidade local – no caso, a cidade de Florianópolis sobre uma ilha. No mesmo grupo, como acabamos de relatar, a aluna B6 afirma que só começou a prestar atenção nos problemas ambientais a partir de um interesse prático – o vestibular – e com sua mudança de residência para outra região do país. Pode-se deduzir, portanto, que a leitura sobre os problemas ambientais globais na imprensa não leva, ou leva apenas sutilmente, à criação de uma consciência crítica, na medida em que, embora informe os leitores, não faz com que sua relação com a realidade seja mudada – pelo menos não no caso dos textos que lemos com esses grupos de estudantes. Imaginamos que, como os problemas “reais” parecem distantes, os jovens até manifestam uma vontade de contribuir para solucionar esses problemas, mas não sabem como fazê-lo. Essa e outras pistas serão comentadas na próxima parte deste capítulo.

3.8) Análises complementares

Embora o próprio ato de organizar as falas dos grupos de discussão por eixos temáticos já seja uma maneira de interpretar o que os jovens disseram ao serem estimulados a refletir sobre alguns textos jornalísticos, julgamos necessário apresentar mais algumas reflexões sobre os resultados que obtivemos, tomando como base nosso referencial teórico-metodológico. Optamos por estabelecer essas análises a partir das propostas de Dijk (2005), voltadas especificamente para estudos sobre jornalismo, bem como das questões norteadoras dos aspectos-chave da mídia-educação propostas por Buckingham (2003). Cabe salientar que estaremos adotando essas categorias sem perder de vista o referencial teórico dos estudos de recepção latino-americanos, cujos

pressupostos principais foram abordados no capítulo 2 deste trabalho: estamos lidando com receptores ativos, ou seja, que negociam significados ao consumir produtos de mídia; o processo de recepção não termina no momento do contato com o texto midiático, mas é um movimento contínuo atravessado por diversas instâncias de mediação; o processo de apropriação dos significados também é contínuo e depende das mediações; o receptor recorre a conhecimentos anteriores para elaborar e ressignificar as novas informações, também num processo contínuo e perpassado por mediações.

Nossa análise será feita a partir de duas diferentes propostas: primeiro, a partir de Dijk, buscando identificar os nove tipos de conhecimento por ele descritos nas falas dos estudantes⁷³; depois, buscando analisar os textos que utilizamos com os grupos através de respostas às questões norteadoras propostas por Buckingham, principalmente as que se referem ao aspecto-chave das *representações*⁷⁴.

3.8.1) Análise dos grupos de discussão segundo os tipos de conhecimento utilizados na compreensão das notícias (Dijk, 2005)

a) Conhecimento comum e conhecimento lingüístico

Dijk (2005) define o conhecimento comum como aquele necessário para entender o significado geral das palavras, frases e parágrafos, estabelecendo coerência e construindo “uma representação textual significativa de uma matéria jornalística”. Já o conhecimento lingüístico refere-se à decodificação dos itens léxicos e da sintaxe do texto. Nos nossos grupos de pesquisa os estudantes não demonstraram dificuldades em relação a esses dois tipos de conhecimento, lendo com fluência e aparente segurança os textos propostos. Cabe lembrar que as reportagens utilizadas na pesquisa tratavam de assuntos complexos, relacionados à crise ambiental e ao aquecimento global, e por isso apresentavam termos que em outros grupos – entre crianças pequenas, numa classe de alfabetização de adultos ou num centro comunitário, por exemplo – poderiam ter compreensão mais difícil. Observamos apenas no Grupo A uma certa dificuldade na interpretação do termo *pegada ecológica*. Nos demais grupos, nenhum termo chegou a motivar dúvida ou discussão em relação a seu significado.

⁷³ Ver capítulo 1, páginas 29 e 30.

⁷⁴ Ver capítulo 2, páginas 101 e 102.

b) Conhecimento do gênero de discurso

Trata-se do conhecimento necessário para interpretar um texto dado como notícia, considerando as características típicas desse gênero. Nas nossas atividades com grupos de discussão, trabalhamos com duas turmas de estudantes de Jornalismo e uma turma de estudantes de Pedagogia; embora pudéssemos supor que haveria diferenças entre as interpretações dos textos entre um curso e outro, não observamos desnível na capacidade de estabelecer conexões críticas entre os 12 participantes. No entanto, nas turmas de Jornalismo (Grupos A e B) os estudantes fizeram menções objetivas a elementos técnicos da organização do texto jornalístico – como quando, no Grupo B, B1 menciona que só o título da notícia chama a atenção, ou quando, em outro trecho, a mesma estudante afirma que em matérias sobre meio ambiente os infográficos e ilustrações despertam mais interesse do que o texto principal.

c) Conhecimento especializado de objeto

É o conhecimento utilizado por grupos de leitores envolvidos com o tema da notícia ao interpretar o seu contexto. Embora nenhum dos textos utilizados nas atividades com os grupos de discussão adote uma linguagem propriamente simples, não observamos entre os estudantes dificuldades para a compreensão geral dos textos. Contudo, não havia entre os participantes dos grupos nenhum especialista em assuntos de meio ambiente – pelo contrário, eram todos estudantes de Jornalismo ou de Pedagogia, cursos que, como vimos, não têm políticas curriculares voltadas especificamente para a questão ambiental. Mesmo não havendo essa relação, o fato de terem demonstrado um certo domínio dos assuntos discutidos, estabelecendo relações com temas não explicitamente abordados nos textos, é um indício de que a repetição das notícias sobre a crise ambiental acaba despertando um certo tipo de conhecimento que, se não é especializado, pode levar a um interesse pela especialização. Poderíamos dizer também que a publicação e veiculação constante de notícias sobre meio ambiente na mídia traz o assunto para o nível de conhecimento do senso comum.

d) Conhecimento pessoal

É o conhecimento utilizado quando os leitores relacionam a informação transmitida pela notícia com suas experiências pessoais. Talvez tenha sido este o conhecimento mais acessado pelos estudantes nas discussões, ao lado de outro tipo,

definido por Dijk como o conhecimento comum e pessoal, utilizado na formação de modelos mentais. A associação unânime entre problemas ambientais e reciclagem de lixo, por exemplo, e o relato de situações pessoais em relação às práticas de coleta seletiva de lixo, relacionando a questão às tarefas domésticas e ao cotidiano familiar, é a nosso ver a principal manifestação desses tipos de conhecimento. Da mesma forma, no Grupo B, quando acontece a associação entre crise ambiental e alimentação integral, os estudantes parecem estar recorrendo a conhecimentos que, se não são necessariamente “verdadeiros”, encontram-se cristalizados no senso comum.

e) Velhos modelos

São ativados pelos leitores que acompanham determinados temas através da imprensa. Nos nossos grupos de discussão, já comentamos que tivemos a oportunidade de trabalhar com leitores privilegiados, que costumam ler jornais e revistas com frequência, se dizem interessados em se manter atualizados através da mídia e estudam em uma universidade pública federal. Mesmo não sendo especializados na área ambiental e não tendo, de maneira geral, manifestado interesse particular por esse tipo de assunto na mídia em relação a outros, deram sinais de que têm conhecimentos anteriores acumulados sobre o tema. Como já afirmamos, os estudantes não demonstraram dúvidas em relação aos termos empregados nos textos, com uma exceção, o que leva a crer que recorreram a termos apropriados anteriormente para desempenhar as leituras propostas.

f) Conhecimento social/situacional

Leva em conta as peculiaridades dos veículos e tipos de mídia onde se lêem as notícias. No caso do Grupo C, que discutiu um texto sobre aquecimento global publicado na revista “Época”, da Editora Globo, o veículo foi identificado como sendo representante da maior rede de comunicação brasileira, o que imprimiria certo caráter ideológico à interpretação da reportagem. O mesmo grupo demonstrou também um olhar crítico em relação às fontes utilizadas na matéria, associando as origens das pesquisas sobre o aquecimento global com os países economicamente desenvolvidos, que em sua interpretação teriam interesse em salvar o planeta apenas porque a crise ambiental estaria colocando em risco suas próprias populações, desconsiderando que nos países pobres problemas como escassez de água, miséria e fome já são concretos. De maneira geral, os três grupos lançaram um certo olhar de

desconfiança em relação à preocupação dos países desenvolvidos, observando também que é justamente dos países desenvolvidos que são realizadas a maior parte das pesquisas de repercussão internacional.

g) Aprendizado

Envolve vários tipos de conhecimento geral que podem ser formados ou modificados diretamente pela informação do texto, ou então pela generalização a partir de modelos de eventos que se formam com base no texto. No caso dos grupos organizados para esta pesquisa, acreditamos que as informações sobre as quais discutimos tenham voltado a ser acessadas sempre que os estudantes tiveram contato com algum outro texto midiático relacionado à crise ambiental – como foi o caso da divulgação oficial do relatório do IPCC sobre o aquecimento global, em fevereiro, como já comentamos. Da mesma forma que eles recorreram a informações apropriadas após a leitura de outros textos para a discussão sobre o material que levantamos, essa experiência com o grupo de discussão poderá ser ressignificada em leituras posteriores, tanto em leituras de textos de mídia quanto em outras instâncias de mediação, como conversas com amigos e familiares, aulas ou na atividade profissional.

3.8.2. Análise dos grupos de discussão a partir de questões norteadoras relacionadas ao aspecto-chave *representação* (Buckingham, 2003)

a) “Realismo: esse texto pretende ser realista? Por que alguns textos parecem mais realistas que outros?”

Os três textos que analisamos nos grupos de discussão apresentam elementos que indicam uma intenção, por parte de seus produtores, de serem realistas. Um dos aspectos comuns mais evidentes entre eles é o tom de alerta em relação a um futuro repleto de desafios provocados pela crise ecológica atual, fundamentado em estudos científicos recentes. No texto discutido pelo Grupo A, entretanto, a principal conclusão é de que dentro de 44 anos serão necessários *dois planetas* para suprir as necessidades de consumo da espécie humana, imagem que não é problematizada em nenhum ponto do texto. Afinal de contas, a afirmação apresentada laconicamente parece não significar uma ameaça real, na medida em que dispor de dois planetas é

uma realidade impossível. A conclusão do estudo científico da WWF procura alertar exatamente para essa realidade, mas, da maneira como foi apresentada no texto, a informação parece não adquirir significado para as leitoras no nosso grupo de discussão, que, como já comentamos, não fizeram comentários sobre essa possibilidade absurda durante a atividade realizada para nossa pesquisa.

A falta de estranhamento em relação a essa impossibilidade pode inclusive ser condicionada pela própria construção gramatical do texto jornalístico que lemos. No primeiro parágrafo do texto, a autora escreve: “daqui a 44 anos *vamos precisar* de dois planetas para suprir as necessidades do homem”. Se a informação fosse apresentada com uma redação que enfatizasse o caráter hipotético desse dado, ou seja, se o texto afirmasse que “daqui a 44 anos *precisaríamos* de dois planetas para suprir as necessidades do homem”, seria facilitada na leitura a interpretação de que dispor de dois planetas não é uma realidade possível.

Já o texto discutido no Grupo B demonstra uma intenção realista ao justificar com estudos científicos a tese de que “os efeitos do aquecimento global nos oceanos já se aproximam do pior cenário imaginado”. A constatação de que o nível do mar sobe três centímetros por década, informação obtida através de estudos que tomam como base imagens de satélites, é o principal argumento que dá o tom realista ao texto que descreve as previsões. A ênfase ao fato de que as mudanças no clima *já estão ocorrendo* foi destacada na análise do texto pelos estudantes do Grupo B, que apontaram esse dado como um dos que mais lhes chamaram a atenção durante a leitura.

O texto utilizado para análise do Grupo C apresenta uma estrutura textual um pouco diferente dos outros dois, em função de ser um texto de revista. Como os anteriores, procura representar a realidade e fundamentar as previsões para o futuro do planeta com base em estudos científicos, cujas principais informações são destacadas em intertítulos, infográficos e fotografias com legendas extensas, recursos geralmente utilizados com o intuito de facilitar a leitura. Uma diferença em relação aos textos de jornal, entretanto, merece ser destacada, dentro do questionamento em relação ao fato de alguns textos parecerem mais realistas que outros: talvez por dedicar mais espaço ao tema, o texto lido no Grupo C dá mais ênfase à informação de que o planeta já passou por mudanças climáticas em eras geológicas anteriores – ou seja, a dedução de que estão ocorrendo novas mudanças ganha mais fundamento. No entanto, o “choque”

de realismo reside na tese de que, desta vez, a espécie humana estaria contribuindo para a aceleração das mudanças que vai sentir na pele.

b) “Falando a verdade: como a mídia alega dizer a verdade sobre o mundo? Como tenta parecer autêntica?”

Buscar responder a esta questão apenas complementa o que observamos na questão anterior. A fundamentação em dados científicos, no caso dos textos que lemos, parece ser o principal fator que busca dar autenticidade às informações veiculadas na mídia. No entanto, observamos nos três grupos de discussão comentários dos estudantes em relação a possíveis fragilidades nos dados apresentados como *verdade*. No Grupo B, por exemplo, os jovens manifestaram a curiosidade de conhecer eventuais estudos científicos que tenham chegado a conclusões diferentes do abordado na matéria analisada, permitindo um contraponto também embasado cientificamente. Já no Grupo C, uma visão crítica em relação à origem dos estudos divulgados, no caso institutos de pesquisa de países industrializados, também levou a uma certa desconfiança em relação à veracidade dos dados apresentados.

c) “Presença/ausência: o que é incluído e excluído do mundo da mídia? Quem fala, e quem é silenciado?”

Responder a estas questões de maneira mais abrangente certamente renderia uma outra dissertação. Mas convém aqui um esforço para focar apenas nos textos e no tema que analisamos. Percebemos nos três textos lidos que, embora todos tratem de previsões acerca do futuro da humanidade, a própria humanidade parece estar excluída desses discursos, mesmo que isso pareça ingênuo. Quem está incluído nesse mundo, nessa ótica, são os cientistas, que fazem as pesquisas, apresentam as conclusões e têm suas falas transcritas ao longo dos textos. Já as pessoas comuns, que são ao mesmo tempo causa e vítimas desse novo cenário, não aparecem. Apenas o início do texto analisado no Grupo C procura acrescentar alguma “humanidade” a um dos cientistas autores dos estudos que embasam a matéria, ao descrever como esse indivíduo está guardando para o filho objetos que supostamente devem desaparecer. O recurso literário é utilizado no início da matéria, que se segue com uma avalanche de números e falas de outros cientistas que fundamentam o cenário que deve compor a “era do caos” destacada no título. Em nenhum momento o cientista e seu filho voltam

ao texto. Cabe salientar, contudo, que o texto que utilizamos para discussão no Grupo C foi publicado dentro de uma grande reportagem, na qual outros textos buscaram contar histórias de pessoas comuns que trabalham em prol do meio ambiente, seja com atitudes cotidianas ou em entidades organizadas.

d) “Viés e objetividade: os textos de mídia sustentam visões particulares sobre o mundo? São atravessados por valores morais ou políticos?”

De maneira geral, os três textos analisados partem do pressuposto de que o planeta está sob sério risco, fato devidamente provado pela ciência, e que cabe ao próprio ser humano, causador desses problemas, fazer algo em busca de solução. Tanto valores morais quanto políticos atravessam esses discursos.

No texto analisado no Grupo A, por exemplo, a autora aponta os países desenvolvidos como “os maiores vilões” dentro do problema da exaustão dos recursos naturais em função do consumo, dentro da velha lógica dos mocinhos e bandidos. Um aspecto curioso e contraditório que observamos nesse texto é o julgamento velado sobre o também velho confronto entre capitalismo e comunismo. De um lado, o estudo apresenta o dado de que um país como os Estados Unidos deve “diminuir a sua ânsia de consumo”. De outro lado, indica que Cuba foi o único país “que conseguiu crescer de forma sustentável”. A fala de um dos autores do estudo aparece como ressalva: “Não significa, certamente, que Cuba seja um país perfeito, mas é o que cumpre as condições”.

Na nossa interpretação, essa citação acaba comprometendo a legitimidade do estudo, uma vez que para chegar aos resultados é feito um intenso trabalho que envolve cálculos, levantamentos e dados objetivos com o intuito de medir a pegada ecológica dos países; a conclusão geral indica que a maioria deles consome mais do que pode, atingindo uma pegada alta; os países que têm pegada alta precisam reduzir o consumo e diminuir as taxas de natalidade. Sobre o único país com bom resultado, que vive um sistema político-econômico diferente e onde, apesar das controvérsias, em tese as pessoas efetivamente só têm aquilo de que precisam, os autores do estudo parecem se apressar na ressalva de que aquele é um país imperfeito. Não estamos, obviamente, defendendo Cuba ou o regime comunista; mas consideramos muito significativa essa preocupação dos próprios autores do estudo, reproduzida através do texto que lemos, de obscurecer um dado que deveria, sim, ser elogiável. No grupo de discussão, inclusive, esse dado também despertou espanto. Claro que é fácil Cuba

consumir pouco, afinal “eles não têm o que consumir”. A reflexão sobre como ter qualidade de vida num país onde não se pode consumir dentro do modelo que conhecemos é sem dúvida desconfortável e cheia de valores morais e políticos.

e) “Criando estereótipos: como a mídia representa grupos sociais particulares? Essas representações são precisas?”

Os grupos sociais representados predominantemente nos três textos analisados são sem dúvida os cientistas, apresentados como detentores do conhecimento. A eles é atribuída a autoridade de dizer o que está acontecendo ao planeta, o que vai acontecer e o que as pessoas devem fazer para reverter e/ou evitar esse quadro. Como já comentamos, só cientistas falam nos três textos, e apenas no material analisado no Grupo C foi atribuído um caráter “humano” a um dos pesquisadores que trabalham nos estudos sobre o aquecimento global.

f) “Interpretações: por que as audiências aceitam algumas representações da mídia como verdadeiras, enquanto outras são rejeitadas como falsas?”

No caso das discussões que conduzimos com os estudantes em torno dos três textos, não chegamos a observar nenhuma observação que tenha apontado as informações lidas como “falsas”. Todos, entretanto, buscaram problematizar e questionar os dados apresentados, apontando, por exemplo, a inexistência de dados de outros estudos científicos que possam ter chegado a resultados diferentes. Na nossa interpretação, isso pode ocorrer em função de dois fatores principais. Em primeiro lugar, indica o caráter ativo dos receptores, que são capazes de ressignificar os conteúdos recebidos através do acesso a conhecimentos anteriores que acumularam ao longo de suas vidas, seja através de outros textos de mídia ou das relações com a escola, a família e outras instâncias de mediação. Um segundo fator para esse tipo de reação pode estar ligado a um certo comodismo. Por exemplo, no caso do texto sobre Cuba, torna-se mais fácil questionar os dados objetivos que indicam um resultado positivo para aquele país, tanto no índice de qualidade de vida quanto na pegada ecológica, do que admitir que todos nós consumimos muito mais do que precisaríamos e poderíamos, considerando-se as limitações do planeta.

g) “Influências: as representações da mídia afetam as visões que temos de determinados grupos ou questões sociais?”

Na nossa análise, a resposta a essa pergunta é sem dúvida afirmativa. Novamente focando nos nossos textos, imaginamos que os integrantes dos grupos de discussão têm grandes possibilidades de receber informações sobre o aquecimento global com elementos de leitura diferentes em relação a pessoas que hipoteticamente estejam lendo sobre esse tema pela primeira vez. Ao assistir no cinema a um filme ambientado em Cuba, ao ler no jornal sobre a aproximação de um ciclone extratropical da costa catarinense ou ao assistir na TV uma reportagem sobre ondas de calor excessivo em algum país europeu, certamente os nossos estudantes farão associações com os textos analisados, mesmo que as novas informações não sejam apresentadas como ligadas ao aquecimento global. No nosso caso, por exemplo, como comentaremos a seguir, a recepção de todas as notícias novas divulgadas a partir do anúncio do relatório oficial do IPCC, em fevereiro de 2007, teve significados diferentes e particulares em função das discussões realizadas na pesquisa, três meses antes.

O fato de os textos de mídia contribuírem para formar novas visões sobre alguns assuntos, entretanto, não é suficiente para que possam ser considerados educativos, dentro da concepção que temos adotado ao longo deste trabalho – pelo menos dentro do tema que estamos abordando. Antes de conscientizar, as informações, tais como são apresentadas, podem provocar um efeito de desânimo e desmobilização, na medida em que a realidade apresentada tem uma vestimenta negativa e as possíveis soluções parecem distantes.

Feitas estas análises, consideramos importante enfatizar que elas são resultado de uma interpretação “obsessiva”, como propõe Tobin (2000), das falas dos estudantes durante os grupos de discussão, transcritas, lidas e relidas incontáveis vezes em busca de elementos significativos para nosso trabalho. Entendemos que nossas escolhas são também resultado de ressignificações que fazemos através de diversas instâncias de mediação, que contêm e estão contidas em nossas próprias experiências pessoais anteriores. Se tivéssemos repetido a atividade com os mesmos grupos, utilizando outros textos, ou aplicado os mesmos textos em conversas com outros estudantes, possivelmente teríamos observado elementos diferentes e tão significativos quanto os que acabamos de analisar. Os próprios dados observados poderiam permitir interpretações diferentes caso nosso método de análise envolvesse, por exemplo, a interpretação dos dados com os mesmos estudantes autores das falas –

uma possibilidade metodológica que nos desperta muita curiosidade em relação à riqueza de elementos que poderiam surgir de uma atividade assim organizada.

Mesmo tendo que deixar para trás – ou para o futuro – todas essas instigantes perspectivas, consideramos que da maneira como conduzimos e apresentamos nossa pesquisa conseguimos chegar a uma contribuição consistente sobre o nosso objeto de estudo – um objeto multifacetado e complexo, situado nas relações entre educação, jornalismo e meio ambiente, com todos os sub-campos contidos em cada um desses amplos campos maiores. Nessa perspectiva, esperamos com este trabalho contribuir para novas discussões e principalmente para outras pesquisas sobre o contexto tão especial em que vivemos.

Considerações finais

Escrever um trabalho acadêmico sobre um contexto em constante transformação é um grande desafio – ainda mais quando entre os vários elementos interligados que compõem o objeto de estudo encontram-se as notícias, hoje apresentadas de maneira cada vez mais rápida e dinâmica, como vimos, e temas relacionados ao meio ambiente, que têm recebido destaque crescente nos últimos anos. Concluímos a redação desta dissertação em fevereiro de 2007 com a sensação de que uma grande quantidade de rico material para pesquisa teve que ser ignorada, ou pelo menos subestimada, para que conseguíssemos cumprir os prazos que envolvem um compromisso desse tipo.

Mas percebemos que, embora por vezes isso seja angustiante, a precisão do recorte, além de ser essencial em termos metodológicos, também nos leva a contribuir com uma espécie de pequena fotografia sobre as complexas relações entre meio ambiente, mídia e educação neste início de século. As falas dos grupos de estudantes nas análises dos textos jornalísticos nos permitiram elaborar um retrato das representações e sensações que as pessoas em geral têm em relação à crise ambiental e às formas como esse contexto aparece na mídia. Como bem observa Tobin (2000), interpretar “obsessivamente” fragmentos das falas dos grupos focais nos permite perceber, mais do que opiniões ou anseios pessoais de cada um dos estudantes, algumas maneiras como a discussão em torno da crise ambiental vem sendo recebida, interpretada e apreendida no contexto social. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se realizar novos estudos dentro deste tema, tão evidente na mídia nos dias de hoje.

Retomando as noções de *consciência* de Paulo Freire, percebemos na fala dos jovens que participaram de nossa pesquisa muitos elementos que sugerem mais a consciência *mágica* – aquela que capta os fatos e lhes empresta um poder superior, resultando numa imobilidade, numa “impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos” (FREIRE, 1976, p. 106) – do que a consciência *crítica* – aquela que implica o desvelamento da realidade a partir do contato com os fatos. No entanto, nossa abordagem metodológica de pesquisa, com a proposta de levar para discussão textos jornalísticos sobre um assunto em evidência, nos fez perceber a importância de práticas desse tipo na sociedade. Da mesma forma que escolhemos um grupo de estudantes universitários para pensar sobre a questão ambiental fazendo uso de dois

recortes de jornal e um texto de revista, poderíamos ter proposto esta mesma atividade com crianças e adolescentes, ou ainda fora do contexto escolar formal, em fóruns comunitários ou oficinas de educação ambiental. Imaginamos que a partir da atividade que desenvolvemos nas três turmas, em novembro de 2006, os 12 jovens tenham recordado e ressignificado algumas de nossas discussões ao verem, por exemplo, o assunto aquecimento global voltar à tona de maneira tão incisiva a partir da divulgação oficial dos relatórios do IPCC, a partir de fevereiro de 2007. Também acreditamos no papel mediador desses jovens, na medida em que muito provavelmente comentaram com seus amigos e familiares, se não a participação na atividade em si, ao menos alguns dos aspectos que foram abordados durante as ricas, descontraídas e inteligentes discussões que realizamos nos três grupos.

Essa foi, pelo menos, a nossa experiência pessoal nesse caso: além de toda uma reorganização na escrita deste trabalho com o intuito de aproveitar o máximo possível as informações “quentes” contidas no documento oficial e o conseqüente destaque dado ao assunto pela mídia, a divulgação do relatório em fevereiro de 2007, abordando um assunto sobre o qual já tínhamos discutido com os estudantes, nos fez acrescentar novos elementos na nossa própria recepção dos textos produzidos a partir desse assunto. Afinal de contas, os dados bombásticos anunciados oficialmente naquela ocasião já haviam sido abordados em outras reportagens, embora não com tamanho destaque, o que nos levou então a refletir sobre as estratégias planejadas que as instituições utilizam para obter espaço na mídia – sem querer entrar no mérito sobre se essas estratégias são bem ou mal-intencionadas. Ou seja, a experiência anterior com os grupos de discussão nos fez acrescentar novos elementos à leitura sobre as formas como os meios de comunicação “aproveitaram” o assunto aquecimento global.

Encontrar dentro da universidade jovens interessados em discutir as formas como a mídia representa a questão ambiental foi uma experiência bastante rica. Embora de maneira geral se atribua aos jovens de hoje uma imagem consumista, individualista e com pouco interesse político⁷⁵, percebemos nos estudantes que

⁷⁵ Abramo (1998) aborda essa questão e enfatiza que a imagem de apatia atribuída aos jovens ganhou força com o enfraquecimento do movimento estudantil. No entanto, observa a autora, há hoje em vários setores da sociedade “um grande número de atores coletivos juvenis, muito diferentes entre si, quanto ao setor social de que se originam, aos temas de que tratam, à forma de se organizar, o tipo de atuação, o caráter mais explícita ou implicitamente político, o tamanho e quantidade de seus integrantes, a pretensão de representatividade, a formalidade ou informalidade de suas estruturas. Mas todos eles com

participaram de nossa pesquisa características opostas a essa imagem geral. Estimulados a refletir sobre os textos jornalísticos que apresentamos, eles demonstraram muita familiaridade com os temas apresentados e domínio sobre esses mesmos temas, além de um interesse que nem eles mesmos parecem perceber que têm. Mas ao mesmo tempo em que demonstram esse domínio sobre os assuntos discutidos, manifestam de forma muito marcante a sensação de impotência num conflito com o reconhecimento de que não tomam atitudes porque supõem que isso não faria diferença nenhuma. “Eu queria fazer alguma coisa, mas não faço nada, não posso fazer nada, não adianta fazer nada” parece ser o resumo do sentimento desses jovens em relação à crise ecológica sobre a qual têm sido informados rotineiramente, sobretudo através da mídia, ao longo de suas vidas.

Voltando a Paulo Freire, acreditamos que a transição de uma consciência mágica ou ingênua para uma consciência crítica, e não só acerca dos problemas ambientais, envolve uma postura educativa que transcenda as paredes das instituições formais de ensino. Para Freire (2001, p. 60), a conscientização envolve um esforço de conhecimento crítico e curiosidade epistemológica. E no contexto atual, falar em educação que transcenda as instituições educacionais formais envolve necessariamente falar na mídia.

Tanto para Freire quanto para Martín-Barbero (2004), educar é construir cidadãos críticos. Nessa perspectiva, vislumbramos nas possibilidades teóricas e metodológicas da mídia-educação um caminho que pode ser muito fértil na construção desses cidadãos críticos. Falando especificamente sobre os dois campos nos quais efetuamos o cruzamento teórico de nossa pesquisa – a educação e a comunicação –, entendemos que é fundamental a inserção da mídia-educação na formação dos profissionais de ambas as áreas, assim como nos demais processos educativos formais e não-formais. É necessário que as universidades formem pedagogos capazes de ler criticamente e orientar leituras críticas da mídia, bem como comunicadores que percebam a dimensão educativa dos produtos midiáticos. Pelo que pudemos constatar, ambas as perspectivas estão praticamente ausentes dos cursos de graduação com os quais tivemos contato para nossa pesquisa. E isso não seria relevante apenas na discussão em torno da ampla e complexa questão ambiental: assuntos ligados a questões de cidadania, gênero, violência, política, cultura e

questões, reivindicações, propostas para transformações, propostas para transformar a vida dos jovens do país e a do próprio país”.

economia estão diariamente nas páginas das revistas e jornais, nas telas da tevê e nos sites de Internet, num cardápio temático rico e diversificado que pode ser utilizado para a construção de cidadãos críticos.

Pelas falas dos estudantes que participaram das discussões que propusemos, pudemos perceber que, embora o jornalismo, em grande parte dos casos, represente o meio ambiente através de visões estreitas, sensacionalistas ou superficiais, como constata os estudos apresentados neste trabalho, esse mesmo jornalismo consegue, ao fim e ao cabo, cumprir uma função educativa. É evidente que há muito o que melhorar em termos gerais, como em relação à linguagem utilizada, aos enfoques dos textos, a uma abordagem mais complexa dos assuntos e a uma produção que atente para o potencial educativo da mídia. No outro pólo, o da educação, entendemos que a própria atividade de leitura crítica pode se constituir numa maneira de superar essas limitações do jornalismo.

É importante deixar claro aqui que quando falamos em “mídia-educação” estamos nos referindo a um campo de estudo que se origina na interseção entre os campos já bastante amplos da educação e da comunicação⁷⁶, e que tem sua definição a partir dos estudiosos do campo da educação, em particular. O termo é uma tradução literal de *media education*, expressão em inglês que se consolidou nos Estados Unidos e principalmente na Europa para designar a “educação para a mídia”. No Brasil, é corrente também o uso do termo *educomunicação*, que se tornou conhecido em especial através do trabalho de Ismar Soares, pesquisador da área da comunicação, fato que provoca uma intensa discussão entre os especialistas em torno da melhor expressão a ser utilizada. De um lado, na perspectiva de educadores com ampla atuação nesse campo de pesquisa, como Belloni e Rivoltella, a mídia-educação é um conceito mais amplo, que envolve a educação “sobre, com e através da mídia”, com o objetivo de construção da cidadania⁷⁷; já a educomunicação, para esses autores, tem um caráter mais técnico, que envolve a formação do comunicador para atuar nas escolas. De outro lado, na perspectiva de comunicadores como Soares, ambos os termos são sinônimos, embora nessa área a preferência seja para “educomunicação”,

⁷⁶ Como observamos no capítulo 1 a partir dos trabalhos de Belloni (2002), Fantin (2005) e Rivoltella (apud FANTIN, 2005).

⁷⁷ Utilizamos aqui informações de anotações pessoais que fizemos durante a palestra “Mídia, Educação e Cidadania”, do professor Pier Cesare Rivoltella, ministrada em 14 de novembro de 2006, no encerramento da IV Jornada de Debates Mídia e Imaginário Infantil, realizada na UFSC.

neologismo que é utilizado também nos documentos técnicos oficiais do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental⁷⁸.

Não é a intenção aqui defender uma ou outra perspectiva, até porque a mídia-educação ou a educomunicação aparecem no nosso estudo não como foco principal, mas como possibilidades teórico-metodológicas para os profissionais da educação e da comunicação numa perspectiva de leitura crítica e produção educativa dos meios. Por questão de coerência com nosso referencial, adotamos o termo mídia-educação ao longo deste trabalho. Mas julgamos relevante que se desenvolvam novos estudos com a finalidade de desatar esse nó conceitual, na medida em que aparentemente a disputa esconde o velho ranço entre educadores e comunicadores, tão bem problematizado por autores como Buckingham (2003), Martín-Barbero (2003; 2004) e outros estudiosos da mídia e da educação. Um consenso nesse sentido pode conduzir, imaginamos, a uma melhor integração entre os pesquisadores de ambos os campos, que afinal de contas deveriam “jogar no mesmo time”.

Em relação ao jornalismo ambiental, também há uma intensa discussão em relação à pertinência do adjetivo “ambiental” e em torno das relações desse jornalismo com o chamado jornalismo científico. Uma tendência geral é associar os “jornalistas ambientais” a uma postura radical, militante, resgatando um jornalismo romântico e comprometido com uma causa – como fica bem claro na reportagem “Uma causa na imprensa”, da revista “Imprensa” de junho de 2006. Com cada vez menos espaço nas redações da grande mídia, segundo o texto, esses profissionais migram para veículos alternativos, onde podem publicar seu material com mais independência. A principal crítica desses profissionais à cobertura dos grandes veículos é o comprometimento político-econômico e a abordagem sensacionalista que tende a predominar. Mais uma vez, nossa intenção não é defender ou criticar uma ou outra postura – a dos jornalistas que pretendem ser militantes ou a da mídia que prioriza a abordagem sensacionalista. Nossa análise aponta a mídia-educação como possibilidade também para esse campo.

⁷⁸ No “Programa de Educomunicação Socioambiental”, os autores enfatizam que o termo educomunicação é utilizado por autores latino-americanos como Mário Kaplún para “designar a prática da leitura crítica dos meios”. Na perspectiva de Ismar Soares, segundo o mesmo documento, o campo da educomunicação seria o resultado da interrelação entre comunicação e educação, abrangendo quatro áreas de intervenção: educação para os meios (leitura crítica), uso e manejo dos processos de produção midiática, utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto ensino-aprendizagem e comunicação interpessoal no relacionamento entre grupos. (BRASIL, 2005a, p. 12)

Por fim, enfatizamos a importância de que pesquisadores tanto da educação quanto da comunicação desenvolvam pesquisas que considerem tanto as representações de quem produz o discurso da mídia quanto as do receptor. No transcurso de nosso trabalho vislumbramos uma possibilidade estimulante de pesquisa nesse sentido, na medida em que, como profissionais da área da comunicação, tivemos contato no cotidiano da redação com incontáveis situações que levaram a determinados resultados editoriais – tanto situações favoráveis, que levaram à produção de boas edições, quanto situações desfavoráveis, que resultaram em material problemático e criticado. Entender o processo de produção do material de mídia, a nosso ver, é fundamental para o exercício de leitura crítica. Da mesma forma, compreender as representações dos profissionais que produzem o discurso publicado, com todas as suas complexidades, e comparar essas representações com as leituras feitas pelo público pode trazer elementos novos e consistentes que, num médio e longo prazo, devem contribuir na perspectiva de inclusão de uma dimensão educativa na comunicação e de uma dimensão comunicacional mais eficiente na educação. Esperamos que com o presente trabalho, quem se dispuser a se enveredar nessa floresta densa e cheia de riscos possa encontrar, se não uma trilha a seguir, pelo menos uma pedra para descansar e elaborar algumas reflexões sobre o melhor caminho a percorrer – mesmo que seja um caminho diferente em relação ao que estamos propondo.

Bibliografia

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2004.

ABRAMO, Helena Wendel. “A apatia da juventude é um mito”. Revista Juventude.br, 1998. Disponível: http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=996&letra=h&cod_chave=2, acessado em 18/3/2007.

ABREU, Míriam Santini de. *Quando a Palavra Sustenta a Farsa*. O discurso jornalístico do desenvolvimento sustentável. Florianópolis : Editora da UFSC, 2006.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. “A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

BACCEGA, Maria Aparecida. “Conhecimento, informação e tecnologia”. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo : USP/Editora Moderna/Communication Research Trends, janeiro/abril 1998. Ano IV, número 11.

BACCHETTA, Victor L (org). “El periodismo ambiental”. In: *Ciudadania Planetária: temas y desafíos del periodismo ambiental*. Federação Internacional de Jornalismo Ambiental (IFEJ) e Fundação Friedrich Ebert (FES). Uruguai : Artes Gráficas, 2000.

BELLONI, Maria Luiza (org). “Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática”. In: *A Formação na Sociedade do Espetáculo*. São Paulo : Loyola, 2002.

BAZALGETTE, Cary. “Key aspects of media education”. In: ALVARADO, Manuel; BOYD-BARRET, Oliver. *Media Education: an introduction*. Londres : PFI Publishing/The Open University, 1992.

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, vol.1). 7.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1974.

BOEIRA, Sérgio Luís. “Crise civilizatória e ambientalismo transetorial”. In: *Vozes & Diálogo*. Itajaí : Univali, abril 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1983.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo : Hacker Editores, 2001. (Coleção Comunicação)

BRASIL. *Programa de Educomunicação Socioambiental*. Série Documentos Técnicos-2. Brasília : Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005a.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3.ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005b.

BRASIL. *Agenda 21 brasileira: ações prioritárias*. 2.ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível: www.mma.gov.br/agenda21 (acessado em 14/3/2007)

BRÜGGER, Paula. *Educação ou Adestramento Ambiental?* 3.ed. Florianópolis : Letras Contemporâneas, 2004.

_____. “Os novos meios de comunicação: uma antítese da educação ambiental?” In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.) *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2002.

BUCCI, Eugênio. *Televisão Objeto. A crítica e suas questões de método*. São Paulo : ECA/USP, 2002. (Tese de doutorado)

BUCKINGHAM, David. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Londres: Polity Press, 2000.

_____. *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge : Polity Press, 2003.

CALDAS, Graça. “Comunicação, educação e cidadania: o papel do jornalismo científico”. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). *Produção e Circulação do Conhecimento. Volume II – Política, Ciência, Divulgação*. Campinas : Pontes Editores, 2003.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. Uma nova compreensão científica dos seres vivos. 13.ed. São Paulo : Cultrix, 2004.

CERQUEIRA, Luciana S. *Jornalismo e Educação Ambiental: um diálogo possível*. São Paulo : PUC, 2002. (Monografia de especialização em Jornalismo, Comunicação e Ciência)

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano 1- Artes de Fazer*. 5.ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

CRESPO, Samyra. “Uma visão sobre a evolução da consciência ambiental no Brasil nos anos 1990”. In: TRIGUEIRO, André (coord.). *Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Rio de Janeiro : Sextante, 2003.

DEBONI, Fábio (coord.). *Juventude, Cidadania e Meio Ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas*. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação

Ambiental; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. Brasília : Unesco, 2006.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo : Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

DIAS, Genebaldo Freire. *Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana*. São Paulo : Gaia, 2002.

_____. *Fundamentos da Educação Ambiental*. Brasília : Universa, 2000.

_____. *Elementos para Capacitação em Educação Ambiental*. Ilhéus : Editus, 1999.

DIJK, Teun A. van. *La Noticia Como Discurso: Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica; Buenos Aires : Editorial Paidós, 1996.

_____. “Notícias e Conhecimento”. In: *Estudos de Jornalismo e Mídia*. Revista Acadêmica Semestral – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo e Mídia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : Insular, 2º semestre de 2005. Vol. II, n° 2.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos Maus Alunos*. 5.ed. Campinas : Papirus, 2003.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Florianópolis : UFSC, 2005. Tese de Doutorado em Educação.

FREITAS, Mário. “Contribuição para a definição da natureza e âmbito da educação ambiental”. In: *Comunicações 7º ENEA*. s/d (Mimeo)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se complementam*. 3.ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo : Paz e Terra, 2001.

GAMBA, Izaltino César. *Mediatização do meio ambiente: uma reflexão necessária*. Florianópolis : UFSC, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação)

GENRO FILHO, Adelmo. *O Segredo da Pirâmide*. Para uma teoria marxista do jornalismo. 2.ed. Porto Alegre : Ortiz, 1989.

GRÜN, Mauro. “A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo”. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica Pós-estruturalista da Educação*. Porto Alegre : Sulina, 1995.

_____. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 4.ed. Campinas : Papirus, 2001. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

HALL, Stuart. “Codificação/Decodificação”. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte : Editora UFMG; Brasília : Representação da Unesco no Brasil, 2003.

IPCC. *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*. Summary for Policemakers. Disponível: www.ipcc.ch, acessado em 5/2/2007.

ISER. *O que os brasileiros pensam sobre a biodiversidade*. Resultados da pesquisa feita em 2006. Disponível: <http://www.iser.org.br>, acessado em 11/01/2007.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Comunicação e Recepção*. São Paulo : Hacker Editores, 2005. (Coleção Comunicação)

JENSEN, Klaus Bruhn; JANKOWSKI, Nicholas W. *Metodologias Cualitativas de Investigación em Comunicación de Masas*. Barcelona : Bosch Casa Editorial AS, 1993.

KARAM, Francisco José. *Jornalismo, Ética e Liberdade*. São Paulo : Summus, 1997.

KRISCHKE, Paulo J. (org.). *Ecologia, juventude e cultura política: a cultura da juventude, a democratização e a ecologia nos países do Cone Sul*. Florianópolis : Editora da UFSC, 2000.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo : Perspectiva, 1975.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. “O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental.” In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.) *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 2004.

LEIS, Héctor Ricardo. *A Modernidade Insustentável*. Petrópolis : Vozes; Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

_____. “Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política mundial”. In: VIOLA, Eduardo e outros. *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: desafios para as Ciências Sociais*. 2.ed. São Paulo : Cortez; Florianópolis : Editora da UFSC, 1998.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org). *Epistemologia da Comunicação*. São Paulo : Loyola, 2003. 346p. (Coleção Comunicação Contemporânea)

MARCONDES FILHO, Ciro. *Comunicação e Jornalismo: a saga dos cães perdidos*. São Paulo : Hacker Editores, 2000. (Coleção Comunicação)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2.ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.

_____. *Ofício de Cartógrafo*. São Paulo : Loyola, 2004. (Coleção Comunicação Contemporânea)

MATTELART, Armand e Michele. *História das Teorias da Comunicação*. São Paulo : Loyola, 1999.

MERTON, Robert K.; LAZARSELD, Paul F. “Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social”. In: LIMA, Luiz Costa. *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

MORAIS, Regis de. *Educação, Mídia e Meio-Ambiente*. Campinas : Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate)

MORETZSOHN, Sylvia. “A notícia como *clinamen*: o jornalismo na perspectiva de um novo senso comum”. Disponível: www.ufrgs.br/gtjornalismocompos/doc2003/moretzsohn2003.doc. Acessado em 30/1/2007.

MORIN, Edgar. “O pensamento ecologizado”. In: MORIN, Edgar; BOCCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro. *Os Problemas do Fim do Século*. 2.ed. Lisboa : Editorial Notícias, 1991.

_____. “Da necessidade de um pensamento complexo”. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. *Para navegar no século 21*. 2.ed. Porto Alegre : Sulina/EDIPUCRS, 2000.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

_____. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1978.

NEULS, Gisele. *A história da cidade nas páginas dos jornais – um olhar sobre os usos da informação ambiental numa escola de Porto Alegre*. Rio de Janeiro : UFRJ, 2004 (Trabalho de Conclusão de Curso)

NELSON, Peter. *Dez Dicas Práticas para Reportagens sobre o Meio Ambiente*. Washington : Centro Internacional para Jornalistas/Fundo Mundial para a Natureza (ICJ/WWF), 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. “O discurso da educação ambiental”. In: TRAJBER, Raquel; MANZOCHI, Lúcia Helena (coord). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo : Gaia, 1996. (Instituto Ecoar para a Cidadania)

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. “Travesías de la recepción en América Latina”. In: *Recepción y Mediaciones*. Buenos Aires : Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. *Televisión, Audiências y Educación*. Buenos Aires : Grupo Editorial Norma, 2001.

RAMOS, Luís Fernando Angerami. *Meio Ambiente e Meios de Comunicação*. São Paulo : Annablume, 1996.

REVISTA IMPRENSA. “Rio+10 – Uma sombra sobre Johannesburgo”. São Paulo : Imprensa Editorial, junho de 2002. (ano 15, no. 172)

_____. “Uma causa na imprensa”. São Paulo : Imprensa Editorial, junho de 2006. (ano 19, no. 213)

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna..* Rio de Janeiro : Graal, 1989.

SANTOS, Jeana Laura da Cunha. *Experiências pioneiras de Machado de Assis sobre o jornal*. Florianópolis : UFSC, 2002. (Tese de Doutorado em Lingüística)

SAUVÉ, Lucie. “Uma cartografia das correntes em educação ambiental”. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (org.) *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed, 2005.

SILVA, Gislene. “Jornalismo e construção de sentido: pequeno inventário”. In: *Estudos de Jornalismo e Mídia*. Revista Acadêmica Semestral – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo e Mídia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : Insular, 2º semestre de 2005. Vol. II, n º 2.

SILVA, Márcia Soares da. *Mídia e Meio Ambiente: uma análise da cobertura ambiental em três dos maiores jornais do Brasil*. Rio de Janeiro : UFRJ, 2005a. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura)

SINGER, Peter. “O meio ambiente”. In: *Ética Prática*. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *A Ciência na Televisão: mito, ritual e espetáculo*. São Paulo : Annablume, 1999.

SOFFIATI, Arthur. “Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação”. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.) *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2002.

SOUSA, Jorge Pedro. *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e da Mídia*. Florianópolis : Letras Contemporâneas, 2004.

SOUSA, Mauro Wilton de. “Recepção e comunicação: a busca do sujeito”. In: *Sujeito: o lado oculto do receptor*. São Paulo : Brasiliense, 2002.

TAMBOSI, Orlando. “Informação e conhecimento no jornalismo”. In: *Estudos de Jornalismo e Mídia*. Revista Acadêmica Semestral – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo e Mídia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : Insular, 2º semestre de 2005. Vol. II, n º 2.

TOBIN, Joseph. *Good guys don't wear hats: children's talk about the media*. Nova York : Teachers College/Columbia University, 2000.

THOMPSON, John. *A Mídia e a Modernidade*. Uma teoria social da mídia. Petrópolis : Vozes, 1998.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. Campinas : Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

TRIGUEIRO, André (coord). “Meio ambiente na idade mídia”. In: *Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Rio de Janeiro : Sextante, 2003.

VIOLA, Eduardo J. e outros. *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: Desafios para as Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo : Cortez; Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

WWF. *Relatório Planeta Vivo 2006*. Disponível: www.wwf.org.br, acessado em 11/1/2007.

WWI. *Estado do Mundo 2005*. Salvador : UMA Editora, 2005. 326p. (download: www.wwiuma.org.br, acessado em 6/2/2007)

Anexo 1 – Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa de campo

Pesquisa sobre consumo de mídia e informação entre jovens universitários
Responsável: Ana Paula Lückman – mestranda - PPGE – UFSC

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Curso: _____
4. Fase: _____ 5. Conclusão: _____
6. Cursou o ensino fundamental em escola:
() pública () particular
7. Cursou o ensino médio em escola:
() pública () particular
8. Fez cursinho? () sim () não
9. Bairro onde mora: _____
10. Mora: () com família
() sozinho
() com amigos
() com parentes
() em república
() outro: _____
11. Trabalha? () sim () não
12. Tem o hábito de ler jornais e/ou revistas?
() sim () não
- 12.1. Se sim, com que frequência?
() diariamente
() 2 a 5 vezes por semana
() 1 vez por semana
13. Quais suas principais fontes de informação (até 3)?
() jornal diário
() revista
() televisão
() sites de Internet
() rádio
() outros: _____
14. Atribua ordem de 1 a 10 para os problemas com os quais você tem mais se preocupado ultimamente (1-maior preocupação; 10-menor preocupação):
() segurança/violência
() mercado de trabalho/emprego

- educação
- saúde
- meio ambiente
- família
- pobreza/desigualdade social
- política/administração pública
- assuntos pessoais
- drogas

15. Atribua ordem de 1 a 5 para os assuntos que considera mais importantes para serem discutidos pela sociedade (1-mais importante; 5-menos importante):

- pobreza/desigualdade social
- meio ambiente
- educação
- sexualidade
- política/administração pública

16. Atribua ordem de 1 a 5 aos itens abaixo para responder à questão (1- mais associado; 5- menos associado):

Para você, o termo “meio ambiente” está associado a:

- fauna e flora
- poluição
- desastres naturais
- planejamento urbano
- fome e miséria

17. Você estaria disponível para participar da segunda etapa desta pesquisa, em grupo de discussão e/ou entrevista a serem marcados?

- não
- sim. Nesse caso, por favor, escreva seu primeiro nome, e-mail e telefone (s) para contato:

Anexo 2 – Roteiro básico para a condução dos grupos de discussão

- 1) Antes de entregar o texto para os estudantes
 - a) Que assunto/acontecimento chamou a atenção de vocês nos últimos dias?
 - b) Sobre meio ambiente, houve algum em especial, que vocês lembrem?
 - c) Qual o último assunto ligado a meio ambiente que vocês lembram de ter ficado sabendo?
- 2) Entrega do texto. Leitura em conjunto.
- 3) Sublinhem e comentem o trecho que mais chamou a atenção de vocês neste texto.
- 4) Como vocês contariam esta matéria para um amigo?
- 5) Este texto trouxe alguma novidade, algo que vocês desconheciam?
- 6) A leitura de uma reportagem como esta muda alguma coisa na vida de vocês, concretamente? Se sim, o quê?
- 7) Algumas pessoas acham que a cobertura sobre meio ambiente nos noticiários é muito pessimista. Vocês concordam com isso?
- 8) Vocês definiriam esta matéria como pessimista, otimista ou realista?
- 9) Vocês acham que esta matéria é educativa?

Anexo 3 – Textos jornalísticos utilizados nos grupos de discussão

Meio ambiente

Dois planetas para o futuro

Exaustão dos recursos naturais para os humanos está prevista para ocorrer daqui a 44 anos

Alme Machado Parodi
Joinville

A Terra está com o sinal de alerta ligado. O modelo consumista do homem está degradando o meio ambiente muito mais rápido do que a natureza consegue se regenerar. O relatório Planeta Vivo 2006, divulgado ontem pelo Fundo Mundial para a Natureza (WWF, na sigla em inglês), faz projeções pessimistas sobre o nosso futuro. Segundo o documento, daqui a 44 anos vamos precisar de dois planetas para suprir as necessidades do homem.

Os países desenvolvidos são os maiores vilões. O Brasil, apesar de ter um índice dentro da média mundial, ainda consome mais do que o planeta agüenta. Agora, a grande questão é como utilizar os recursos naturais sem ultrapassar a sua capacidade de regeneração e sem frear o crescimento econômico dos países, principalmente os em desenvolvimento.

O Planeta Vivo 2006 reúne diferentes dados para elaborar dois indicadores do bem-estar da Terra. O primeiro é o índice Planeta Vivo, que avalia a biodiversidade. Os números gerais indicam uma acentuada perda de recursos naturais. Em 33 anos (entre 1970 e 2003), houve redução em um terço das populações de espécies de vertebrados analisados. O segundo, a pegada ecológica, mede quantos hectares uma pessoa necessita para produzir o que consome por ano.

Hoje, a demanda é 25% maior do que a oferta de recursos naturais, ameaçando a capacidade de regeneração do planeta. O relatório mostra que o consumo médio (pegada ecológica) foi de 2,2 hectares globais por pessoa anual, mas o ponto de equilíbrio entre consumo e regeneração dos recursos naturais equivale a 1,8 hectares globais por pessoa/ano. A pegada brasileira é de 2,1.

Os ambientalistas traçam um cenário sombrio, que pode ser amenizado com mudança do atual modelo consumista. Segundo a técnica em mudanças climáticas da WWF-Brasil Karen Suassuna é preciso frear a fome consumista de países como os Estados Unidos. "O americano tem de diminuir a sua ânsia de consumo", enfatiza Karen. Outro ponto é o crescimento populacional. Os países asiáticos são responsáveis por mais de 50% da população mundial. "É preciso diminuir a taxa de natalidade", afirma a técnica.

Efeito estufa teve crescimento de mais de nove vezes

A emissão de gases causadores do efeito estufa tem um peso importante na pegada ecológica. Esse foi um item que cresceu mais de nove vezes entre 1961 e 2003. Nos EUA, representa 59% da sua pegada.

Dentre os países em desenvolvimento, Índia, China e México apresentam números elevados de participação de emissões de gás carbônico (CO2) em suas pegadas (32%, 47% e 45% respectivamente). No Brasil, as emissões por uso de combustíveis fósseis estão na casa dos 17%. Enquanto que a agricultura (26%), a pecuária (29%) e os usos florestais (21%) são os principais contribuintes do efeito estufa.

"A nossa matriz energética é limpa, mas ainda temos um grande problema de desmatamento (75% das emissões de CO2) e isso representa perda de biodiversidade, mudanças na hidrologia, entre outras questões", friza Karen Suassuna, da WWF-Brasil. (AMP)

Cuba foi único país que cresceu de forma sustentável

O grande desafio é crescer de forma sustentável. O relatório Planeta Vivo 2006 mostra que os países que conseguiram Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) altos apresentaram perdas de biodiversidade. É um círculo vicioso: os países pobres produzem um dano per capita à natureza muito menor, mas, à medida que vão se desenvolvendo (exemplos de China e Índia), o prejuízo para o ambiente vai aumentando a níveis insustentáveis pelo planeta. O único país, segundo relatório, que conseguiu crescer de forma sustentável foi Cuba.

A WWF elaborou um gráfico no qual sobrepõe duas variáveis: o IDH e a pegada ecológica. "Não significa, certamente, que Cuba seja um país perfeito, mas é o que cumpre as condições", disse Jonathan Loh, um dos autores do estudo. "Cuba alcança um bom nível de desenvolvimento, segundo a ONU, graças a seu alto nível de alfabetização e expectativa de vida alta, enquanto sua pegada ecológica (1,5 hectares global por pessoa/ano) não é grande, por ser um país com baixo consumo de energia", acrescentou Loh. (AMP)

<http://an.uol.com.br/2006/out/25/0mun.jsp>

GRUPO B

O ESTADO DE S. PAULO JORNAL DA TARDE AGENCIA ESTADO EL DORADO AM EL DORADO FM LISTAO.COM.BR CLASSIFICADOS ZAP



estadão.com.br



Portal Estadão

Buscar

Duasa local

LISTAO.com.br

Últimas Notícias

- Mundo
- Nacional
- O Papa no Brasil
- Economia
- Cidades
- Ciência e Meio Ambiente
- Aquecimento Global
- Educação
- Esportes
- Pan 2007
- Arte e Lazer
- Vida Digital
- Multimídia

CLASSIFICADOS Zap

- Imóveis
- Veículos
- Energia
- Mix

Canais

- Shopping
- Blogs estadão.com.br
- Revista Feminina
- Consultor Jurídico
- Link
- Agronegócios
- Jornal do Cetro
- Finanças Pessoais
- Investimentos
- Turismo
- Aventura
- Tempo
- Loterias
- Horóscopo
- Foto Repórter
- Ferramentas
- RSS
- Discador
- Webmail
- Canal do Leitor
- Veja Também
- Guia de Serviços
- Top Imobiliário
- Prêmio de Mídia
- Curso de Jornalismo
- Conheça o Estadão
- Responsabilidade Corporativa

Ciência e Meio Ambiente

09 de novembro de 2006 - 16:37

Mudança climática aproxima-se do pior cenário, diz cientista

O físico alemão Stefan Rahmstorf apresentou suas conclusões na reunião internacional sobre o efeito estufa promovida pelas Nações Unidas, no Quênia

EFE

NAIRÓBI - Os efeitos do aquecimento global nos oceanos já se aproximam do pior cenário imaginado por cientistas do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), o que inclui o aumento do nível do mar, furacões devastadores e a destruição dos corais, segundo relatório apresentado nesta quinta-feira, 9.

Veja também

- Aquecimento global e concentração do CO2
- Debate sobre o efeito estufa nasce da Eco-92
- Pontos quentes da COP-12
- Casa branca acusada de censurar relatório sobre furacões
- Stefan Rahmstorf

"A tendência atual, comprovada por imagens feitas por satélite, mostra que o nível do mar sobe três centímetros por década, o que se aproxima do pior cenário entre todos os previstos pelo IPCC", disse Stefan Rahmstorf, professor de física dos oceanos e membro do Conselho Assessor Alemão sobre Clima Global, ligado ao governo da Alemanha.

Na apresentação do relatório "Os futuros oceanos" na Convenção sobre Mudança Climática realizada em Nairóbi, capital do Quênia, o físico alemão destacou que "entre 1900 e 2000, o nível do mar cresceu vinte centímetros, e o IPCC, em seu relatório de 2001, apontou que até 2100 ele ainda pode ter um aumento de entre 9 e 88 centímetros".

Segundo Rahmstorf, o aumento do nível do mar, derivado do derretimento das geleiras, entre outros fatores, é uma das consequências mais graves que a humanidade pode sofrer com as mudanças climáticas. Partes de Nova York, Holanda, Bangladesh e milhares de pequenas ilhas podem ficar submersas.

"A atividade humana está desencadeando nos oceanos mudanças sem precedentes em vários milhões de anos" e essas alterações "já podem ser medidas", destacou o cientista.

A temperatura da superfície do mar está crescendo quase no mesmo ritmo em que a do ar e, entre 1974 e 2005, já foi constatada uma redução da quantidade de gelo no Ártico de 20%.

"Em meados deste século já poderemos ter um Oceano Ártico sem gelo durante o verão", afirmou Rahmstorf.

Segundo o relatório, os recifes de corais tropicais, ecossistemas marinhos de maior biodiversidade, estão seriamente ameaçados pela mudança climática e é possível que a maioria deles seja destruída nos próximos cinquenta anos.

Além disso, a dissolução de dióxido de carbono na água contribui para que ela se torne mais ácida, o que pode ter "profundos efeitos" nos organismos marinhos.

Embora não esteja comprovado que a mudança climática aumenta o número de furacões, há evidência que as alterações no clima podem aumentar a força destrutiva desses fenômenos.

Versão para impressão

Fale conosco

LISTAO

Celulares em até 12x sem juros!



Shopping Estadão

O ESTADO DE S. PAULO

ESTADO DE S. PAULO

Publicamos a seguir
resumo da edição de
hoje de 19/11/2006

Assine
Portal do Assinante

Jornal da Tarde

Jornal da Tarde

Publicamos a seguir
resumo da edição de
hoje de 19/11/2006

Assine
Portal do Assinante

Anúncios Google

Executive MBA from IMD

Turn ideas into action with a world class
Executive MBA degree.

ped.imd.ch

Anúncio neste site

Copyright © 2007 Grupo Estado. Todos os direitos reservados.



fale conosco » anuncie aqui



ESPECIAL

Bem-vindo à ERA DO CAOS

Cientistas fazem um alerta: o clima da Terra pode sofrer uma mudança brusca, com secas, fome e inundações repentinas

ALEXANDRE MANSUR, LUCIANA VICIAMA e ELISA MARTINS

O físico americano James Hansen é um dos maiores especialistas em clima. Como diretor do departamento de Física e Astronomia da Universidade espacial americana, ele é uma das referências para os principais grupos que estudam o que está acontecendo com o clima da Terra. Hansen acredita que as mudanças climáticas não são apenas uma possibilidade, mas sim uma realidade que já está acontecendo. Ele prevê que nos próximos anos, as temperaturas globais vão aumentar e as secas vão se tornar mais frequentes. Hansen também acredita que as mudanças climáticas vão causar o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar, o que pode causar inundações em áreas costeiras.

Em uma das últimas conversas, Hansen contou ao filho que começou a fazer uma coleção de objetos: um vinho francês, um pedaço de madeira da Amazônia, um vídeo mostrando um vulcão em erupção e um pedaço de gelo da Antártida. Esse acervo é aparentemente disparatado, mas tem um sentido: "São coisas que desaparecem nos próximos anos", diz Hansen. "Estou guardando para que meus netos possam mostrar para os seus filhos que houve mudanças climáticas transformaram tudo o que conhecemos em um mundo totalmente diferente. Hansen e os principais cientistas do mundo tentam convencer políticos e economistas do mundo a tomar medidas para reduzir as mudanças climáticas. Eles acreditam que a única maneira de evitar o pior cenário é reduzir as emissões de gases de efeito estufa. Hansen também acredita que as mudanças climáticas vão causar o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar, o que pode causar inundações em áreas costeiras.

mais calor do Sol e esquentar o planeta, como uma estufa bordona. Enquanto parte do público ainda discute se o efeito estufa existe ou não, outros cientistas já encaram essas questões com mais confiança. Nos últimos anos, cientistas de pesquisas do mundo, nos Estados Unidos e na Europa, dedicaram a maior parte de suas pesquisas a detalhar o que vem por aí. O que esse estudo descobriu deixa os próprios cientistas preocupados.

As últimas evidências científicas se consolidam em três grandes e preocupantes linhas de pesquisa. A primeira afirma que o aquecimento da Terra pode se tornar irreversível. Isso significa que, mesmo que paremos de emitir gases de efeito estufa agora, o planeta continuará a se aquecer por um longo período de tempo. A segunda linha de pesquisa afirma que as mudanças climáticas já estão causando danos significativos ao planeta. Isso inclui o derretimento das geleiras, o aumento do nível do mar, o aumento da frequência e a intensidade das tempestades e o aumento da frequência e a intensidade das secas. A terceira linha de pesquisa afirma que as mudanças climáticas vão causar o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar, o que pode causar inundações em áreas costeiras.

1. AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS PODEM SE AUMENTAR

A razão para tamanha preocupação é que o aquecimento global pode ter colocado o clima da Terra num estado irreversível de desequilíbrio. O primeiro motivo para isso é que os gases de efeito estufa não são apenas produzidos por atividades humanas, mas também são produzidos naturalmente pelo planeta. Isso significa que, mesmo que paremos de emitir gases de efeito estufa agora, o planeta continuará a se aquecer por um longo período de tempo.

O que já se sabe

Sim, há algumas dúvidas sobre o aquecimento global. Mas nenhuma mais graves que as que já existem. E que é grave

- 1 A maioria dos cientistas acredita que o aquecimento global já está acontecendo.
- 2 Há evidências de que o nível do mar está subindo e que as secas estão se tornando mais frequentes.
- 3 Há evidências de que as mudanças climáticas já estão causando danos significativos ao planeta.
- 4 Há evidências de que as mudanças climáticas vão causar o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar, o que pode causar inundações em áreas costeiras.
- 5 Há evidências de que as mudanças climáticas vão causar o aumento da frequência e a intensidade das tempestades.
- 6 Há evidências de que as mudanças climáticas vão causar o aumento da frequência e a intensidade das secas.
- 7 Há evidências de que as mudanças climáticas vão causar o aumento da frequência e a intensidade das enchentes.
- 8 Há evidências de que as mudanças climáticas vão causar o aumento da frequência e a intensidade das ondas de calor.

Foto: Jeffery M. Rotundo/PA/Arquivo da Getty Images

69



IMPREVISTO
A enchente na
cidade de
Santa Catarina.
O fenômeno nunca
ocorria ali antes
antes no país.

AMEGA
O que acontecerá
com o Rio de Janeiro
nos próximos
anos, o cenário
é assustador.
Alguns cientistas
pesquisadores



grandes massas geladas da Terra, como a Antártida e as geleiras alpinas, estão se derretendo mais rapidamente. "Estão se aproximando do ponto em que a Terra começa a se aquecer", diz o pesquisador. "O ritmo de aquecimento climático se torna irreversível e perigoso", diz o pesquisador. "É como se, de repente, o homem desse o empurrão inicial a um bloco de gelo estacionado no topo de uma montanha e ele começasse a descer com velocidade. Ninguém sabe ao certo quando é esse ponto sem volta. Em alguns casos localizados, há sinais de que já passamos dele. O derretimento das geleiras alpinas e a diminuição da cobertura de gelo na Antártida, uma das maiores massas de gelo do planeta. O derretimento já está supondo as projeções dos principais modelos científicos para o período de acordo com as conclusões de um atropelante relatório publicado em novembro de 2007 pelo Painel de Avaliação da Atmosfera e Espaço (Nasa), nos Estados Unidos. 4

O ritmo de derretimento na Antártida acelerou-se 10% nos últimos cinco anos

A redução na camada de gelo aumenta o efeito estufa. Por isso, o Painel de Avaliação da Antártida da Organização Nacional de Dados de Neve e Gelo (NSIDC), do governo americano, revelou que o gelo do Mar Ártico diminuiu 26% em relação a 1979. O derretimento do gelo do Mar Ártico é mais rápido do que o do Mar do Sul que a deriva do mar escuro. Por isso, quando o derretimento do gelo do Mar do Sul começa, o efeito estufa é ainda mais intenso. Segundo o Painel de Avaliação da Antártida, o derretimento das geleiras na Antártida é mais rápido do que o do Mar do Sul. "Os modelos que projetam o aquecimento futuro consideram esse retroalimentação como fator. A contribuição da própria natureza será decisiva", diz Ted Scambos, glaciologista da Universidade de Colorado, do NSIDC. "A Antártida é o maior reservatório de gelo do planeta. Se derretida, as maiores massas de gelo do planeta. O derretimento já está supondo as projeções dos principais modelos científicos para o período de acordo com as conclusões de um atropelante relatório publicado em novembro de 2007 pelo Painel de Avaliação da Atmosfera e Espaço (Nasa), nos Estados Unidos. 4

A quantidade de gelo no Ártico reduziu-se 20% desde 1978

da maior cidade americana. "Al, o homem já deu o pontapé inicial", diz Chris Rapley, diretor da agência britânica de pesquisas na Antártida. "O derretimento do gelo do Mar Ártico é mais rápido do que o do Mar do Sul que a deriva do mar escuro. Por isso, quando o derretimento do gelo do Mar do Sul começa, o efeito estufa é ainda mais intenso. Segundo o Painel de Avaliação da Antártida, o derretimento das geleiras na Antártida é mais rápido do que o do Mar do Sul. "Os modelos que projetam o aquecimento futuro consideram esse retroalimentação como fator. A contribuição da própria natureza será decisiva", diz Ted Scambos, glaciologista da Universidade de Colorado, do NSIDC. "A Antártida é o maior reservatório de gelo do planeta. Se derretida, as maiores massas de gelo do planeta. O derretimento já está supondo as projeções dos principais modelos científicos para o período de acordo com as conclusões de um atropelante relatório publicado em novembro de 2007 pelo Painel de Avaliação da Atmosfera e Espaço (Nasa), nos Estados Unidos. 4

2. O CLIMA PODE MUDAR BRUSCAMENTE

Em geral, imagina-se o aquecimento global como um processo gradual, que levará um século para mostrar suas consequências. Alguns estudos revelam, porém, que o clima pode mudar muito mais rapidamente. "Há evidências de que o clima mudou muito mais rapidamente no passado", diz Robert Wood, diretor do Instituto Oceanográfico Woods

Um mundo estranho vem aí

Para descobrir como era o clima no passado, pesquisadores analisam bolhas de ar presas em pedaços de gelo com milhares de anos na Antártida. As bolhas de ar preservam a composição da atmosfera desde 600 mil anos atrás, antes da chegada do homem. A análise de diferentes tipos de oxigênio nessas bolhas - mostra a variação na temperatura média da Terra

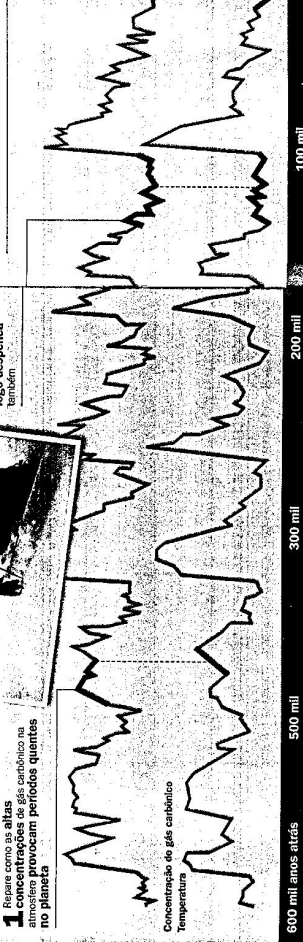


1. Concentrações de gás carbônico na atmosfera aumentaram durante períodos quentes no planeta

3. Os cientistas afirmam que as concentrações de gás carbônico estão hoje bem acima do que estiveram em qualquer outro período dos últimos 650 mil anos, a menos que se dêem passos mais drásticos



4. Para ter uma ideia de dimensão dessa mudança, a última variação dessa proporção na história da Terra foi em 18 mil anos atrás, quando o mar estava até 80 quilômetros mais elevado



Concentração de gás carbônico e Temperatura

EPOCA 16 DE OUTUBRO, 2006

EPOCA 16 DE OUTUBRO, 2006

71

Fonte: Paul Anderson/Geology; Projeção: Spencer/Edwards de Smeets

70

Hoje, nos EUA, "As mudanças podem aparecer num tempo de décadas... a vida humana. E podem durar por milhares de gerações..."

O que se sabia sobre as mudanças climáticas no ano 2000 sugere que uma transformação sobita no clima da Terra ocorrerá em um período de 10 a 100 anos.

Uma geleira que representava um lago gigantesco no Canadá desapareceu. A água correu para o Oceano Atlântico.

As plataformas de gelo da Antártida são grandes blocos com 200 metros de altura. Imensamente ancoradas na rocha, elas são maiores que a plataforma Laverett, com 240 quilômetros de comprimento.

cientistas de muitos países. Até que todo o bloco de gelo derreta para a água. O estudo das pesquisas sobre as Groenlandias, 1992 e 2005. Se metade da Groenlandia derreter, o nível do mar subirá 3 metros no resto do mundo.

Depois de um ano de pesquisas, os cientistas sabem que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O nível do mar subirá 2 metros a cada século. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Atletas Norte-Americanos estão preocupados com o derretimento das montanhas de gelo. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Para a maioria das pessoas, o clima está ficando mais quente. Mas isso não significa que o mundo inteiro está ficando mais quente. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Estudos recentes mostram que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Estudos recentes mostram que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

de temperatura. Os ciclos climáticos, como o El Niño, e as monções - que levam chuvas ao Sudeste Asiático - também são afetados. As variações extremas de temperatura já são comuns em todo o mundo.

Uma projeção segura das mudanças climáticas num planeta mais quente é que os extremos meteorológicos ocorrerão com mais frequência. Isso significa mais secas e enchentes. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

A Europa é o continente que mais se aquecerá até o ano 2100. Isso significa que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

O que os cientistas estão descobrindo

Alguns aquecimentos são irreversíveis. Cientistas da Universidade Harvard concluíram que as geleiras continuarão derretendo em um ritmo crescente nos próximos 30 anos, mesmo que as emissões de gases de efeito estufa sejam reduzidas.

O que já existe de gelo congelado na atmosfera é suficiente para isso. Um estudo de várias universidades publicado na revista científica Geophysical Research Letters revela que a Amazônia pode ser afetada por mudanças climáticas devido à diminuição da umidade.

Uma falha de maré que vai do Tocantins à Guiana e corresponde a 11% da floresta, seria a primeira a socorrer a região. O Centro Nacional para Pesquisas Climáticas da Universidade de Miami afirma que o nível do mar subirá 1,5 metros em 100 anos, mesmo que todas as emissões de gases de efeito estufa sejam reduzidas.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

As pesquisas mais recentes sobre como funciona o clima da Terra apontam três ameaças à humanidade

O clima pode mudar bruscamente. Já aconteceu. Há 10 mil anos, uma geleira derreteu e inundou o vale do Rio São Pedro no Canadá. A água correu para o Atlântico e mudou as correntes marinhas.

A Terra mergulhou em uma pequena era gelada em apenas três anos. Cientistas da Universidade Harvard descobriram que os vulcões continuam a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

Um estudo da Universidade de Califórnia afirma que erupções vulcânicas jogam gases causadores do efeito estufa na atmosfera em uma década. Se os vulcões continuarem a crescer, o nível do mar subirá 1 metro em uma década.

O clima deverá entrar em um ciclo caótico

Um estudo do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais revela que, nos últimos cinco décadas, a média das temperaturas globais aumentou mais que 10%. Com o aquecimento global, essas variações poderão chegar a 30% até neste século.

Uma pesquisa do Observatório Lamont-Doherty, em Nova York, descobriu que o derretimento das geleiras marinhas que aquecem a Europa e Lônies tora o fim do mundo. O mesmo estudo sugere que a Groenlandia poderá derreter mais rápido do que se pensava.

Alguns lugares terão invernos mais curtos e verões mais longos, com variações maiores de temperatura. Os ciclos climáticos, como o El Niño, e as monções - que levam chuvas ao Sudeste Asiático - também são afetados.

Uma projeção segura das mudanças climáticas num planeta mais quente é que os extremos meteorológicos ocorrerão com mais frequência. Isso significa mais secas e enchentes.

A Europa é o continente que mais se aquecerá até o ano 2100. Isso significa que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Estudos recentes mostram que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.

Estudos recentes mostram que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava. O estudo também mostrou que a Groenlandia derreterá mais rápido do que se pensava.



Secura Amazônia. O biólogo pode enfrentar



A CULPA É DOS BOIS. Os ruminantes são responsáveis por 28% das emissões de metano

O vilão anônimo

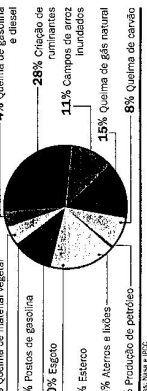
O metano é menos célebre que o gás carbônico. Mas também é responsável pelo efeito estufa

A madeira e o carvão são aliados naturais para cultivar arroz. Criações de ruminantes, principalmente bovinos, são responsáveis por 28% das emissões de metano. Esse gás também é apontado pelos cientistas como responsável pelo efeito estufa. O metano tem um tempo de vida mais curto que o dióxido de carbono, mas permanece ativo por um século e costuma ser emitido em maior quantidade. Cada molécula de metano é 23 vezes mais eficaz para aquecer a atmosfera do que uma molécula de dióxido de carbono. Terra seja causada pelo metano.

O metano pode vir de fenômenos da natureza, como a decomposição de matéria orgânica em áreas úmidas, pântanos e áreas pantanosas. Também é produzido por animais, plantas e resíduos orgânicos, queimando de madeira e carvão.

Atividades poluidoras

Cerca de 60% do metano lançado na atmosfera é fruto de atividades humanas. Quais são elas?



EPÓCA, 16 DE OUTUBRO, 2006



CANAVIÃO. Os pesquisadores da Embrapa descobriram que a floresta brasileira emite 15% das emissões de carbono

As emissões de carbono incluem o aumento da vontade de crescer, como os furacões. Pesquisadores do Centro Nacional para Pesquisas Atmosféricas dos EUA calcularam que as atividades humanas foram responsáveis por metade do aumento da temperatura média das águas do Atlântico Norte tropical. Para evitar o aquecimento global, os cientistas recomendam mudanças internas, como o fechamento de usinas nucleares e o fechamento de usinas a carvão. O fechamento de usinas a carvão é o mais difícil, pois envolve a construção de novas usinas nucleares. O fechamento de usinas a carvão é o mais difícil, pois envolve a construção de novas usinas nucleares.

Diante desse panorama e da falta de atenção política para a grandeza da crise climática, alguns cientistas ambientais, David King, um dos mais influentes pesquisadores da Europa, também um dos primeiros a alertar sobre a gravidade do problema, diz célebre: "Fiz de tudo, tentei tudo, contribuí com muitas pesquisas, mas desisti de mudar a cabeça das pessoas. Só sinto uma imensa tristeza quando olho para minha casa e imagino como será difícil a vida das futuras gerações".

Para resfriar o planeta

Como é possível deter o aquecimento global?

Será necessário reduzir as emissões de gás carbônico. Há 10 bilhões de toneladas de gás por ano na atmosfera. Se nada for feito, essa carga dobrará nos próximos 50 anos. Para evitar isso, os pesquisadores exigiram um conjunto de medidas. O plano, publicado na revista científica Science, foi apoiado por Robert Wey, presidente da Academia Brasileira de Ciências, e por outros cientistas. O plano é o mais abrangente já proposto para reduzir as emissões de gás carbônico. Para estabilizar os níveis de gás carbônico, é necessário reduzir as emissões de gás carbônico.

EPÓCA, 16 DE OUTUBRO, 2006

derrota do bloco socialista - em que o carvão era a principal fonte de energia - e a queda do comunismo. Nos últimos anos, a demanda por energia tem crescido rapidamente. Cientistas acreditam que isso tenha diminuído as emissões de metano geradas pelas atividades humanas. Mas, para alguns pesquisadores, a concentração é preocupante. Um estudo publicado em 2005 pela Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, mostrou que a atmosfera americana que absorve a atmosfera e o oceano. "As emissões decorrentes da atividade humana continuam crescendo, mas isso pode estar contido por um período de tempo limitado", diz ele. "Além disso, o período de seca acabará, e a concentração de metano poderá voltar a aumentar."

Apesar disso, John Miller vê possibilidade de ser cancelado e equitativo para a produção de energia. Isso gera um pouco de gás carbônico. Mas, melhor o poder de reduzir as emissões de metano. Miller acredita que a atmosfera americana que absorve a atmosfera e o oceano. "As emissões decorrentes da atividade humana continuam crescendo, mas isso pode estar contido por um período de tempo limitado", diz ele. "Além disso, o período de seca acabará, e a concentração de metano poderá voltar a aumentar."

Historicamente, a concentração de metano na atmosfera começou a crescer a partir de Revolução Industrial, no século XVIII. Desde então, as emissões de metano aumentaram 150%. Ao longo dos 200 anos seguintes, o nível do CO2, outra a redução no consumo de carne.

JULIANA ARENI

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)