

ROSEANE ANDRELO

**POLÍTICA EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O RÁDIO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**



ARARAQUARA – SP
2008

ROSEANE ANDRELO

**POLÍTICA EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O RÁDIO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

ARARAQUARA – SP
2008

Andrelo, Roseane

Política educacional e as tecnologias de informação e
comunicação: o rádio na educação escolar / Roseane
Andrelo – 2008

292 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus
de Araraquara

Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Rádio na educação. I. Título.

ROSEANE ANDRELO

**POLÍTICA EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O RÁDIO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dr. Juliano Maurício de Carvalho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dr. José Vaidergorn
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dr. Laurindo Leal Filho
Universidade de São Paulo

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Barco
Universidade de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para Izaura, Ovídio e Gilmar

AGRADECIMENTOS

Uma tese de doutorado, embora seja um trabalho individual, só é possível de ser realizada a partir da ajuda de muitas pessoas. Algumas contribuições são mais técnicas, outras vêm na forma de palavras de carinho ditas no momento certo. Portanto, agradeço:

À minha orientadora, Teresa. Uma pessoa aberta, com uma incrível capacidade de circulação pelas diversas áreas de conhecimento. Nesses quatro anos, sempre esteve pronta a ajudar, inclusive durante todo o processo de estágio de doutorado na França.

À minha família, que sempre confiou em mim, me apoiando em cada passo e tolerando minhas ausências. Às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e, especialmente, aos meus pais, Izaura e Ovídio.

Ao Gilmar, companheiro de todas as horas, que sabe estar próximo, mas dá espaço para meus projetos pessoais e torce por eles.

Aos amigos, sempre indispensáveis. Alexandra Bujokas, pronta para contribuir com seus conhecimentos em mídia-educação. Lígia Beatriz, inquieta por levar as pesquisas para dentro das escolas. Daniela Bochembuzo, com o ombro sempre à disposição.

À Sharon, que partiu antes, e à Nina, atenta e presente em todos os momentos.

À direção e aos colegas da Universidade do Sagrado Coração, pelas oportunidades que tive e pelo apoio de sempre. Ao Goiano, em especial, pelo trabalho de edição do CD.

À Capes, pela bolsa de estágio de doutorado realizada na França, o que permitiu um salto qualitativo na realização da pesquisa e na minha formação cultural e pessoal.

Ao professor Guy Lochard, diretor do CREDAM (Centre de Recherche sur l'Éducation aux Médias) da Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e co-orientador da tese no período de estágio na França. Disposto a acolher uma pesquisadora brasileira, deu apoio à minha empreitada desde o início do processo de solicitação da bolsa.

Aos amigos do CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), que me receberam com carinho, facilitando minha pesquisa e minha vida na França. Destaco France Renucci, Evelyne Bevort, Benoît Menu, Pierre Frémont e meus queridos amigos Christophe Pacaud, Faouzia Cherifi e Bruno Rigotard, que me “adotaram” por 4 meses.

À Unesp, que me fez conhecer o Interior de São Paulo e permitiu a minha formação em nível superior.

A todos os professores que tive nesses mais de vinte anos de estudos.

À educação pública de qualidade, que permitiu toda a minha formação escolar.

Àqueles que, embora não citados aqui, também contribuíram de alguma forma com meu trabalho.

RESUMO

O cenário que delinea este trabalho é marcado pela centralidade que as tecnologias da informação e comunicação ocupam na sociedade e pela necessidade de incorporá-las na educação, seja a distância ou presencial. Entre as TICs, foi escolhido para análise o rádio, pela penetração que tem no Brasil e pela história de mais de oitenta anos de ações pontuais educativas. Porém, muitas delas foram focadas nas concepções mais conservadoras, como o processo centrado no professor-emissor, na transmissão de conteúdos estagnados e na avaliação que cobrava do aluno a memorização, enquanto que as novas exigências para o rádio na educação solicitam a formação de ouvintes críticos, cidadãos conscientes, pessoas com sensibilidade estética, ética etc. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar a capacidade do rádio em atender as novas exigências educacionais, sobretudo no que diz respeito à linguagem radiofônica e, em caso positivo, discutir as especificidades do gênero educativo no rádio, de forma que essa discussão forneça parâmetros para a produção radiofônica com finalidade educativa. Para isso, foram analisados programas veiculados em quatro emissoras educativas universitárias que, segundo legislação vigente, devem atuar em conjunto com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade. Entre os resultados, ficou comprovado que a linguagem radiofônica tem potencial educativo, trabalhando a imaginação e contribuindo para a concentração. Ao serem veiculados em emissoras com sinal aberto, os programas contribuem para a educação permanente. Quando levados para a educação formal, podem fornecer “elementos de organização prévios”, introduzindo o aluno no novo conteúdo do programa escolar e assegurando um componente afetivo à nova temática discutida. Foram criados parâmetros para a elaboração de programas educativos e, baseado neles, foi realizada uma emissão focada no teatro e voltada a alunos e professores do ensino fundamental. O material, gravado em CD, encontra-se anexo a este trabalho.

Palavras-chave: educação às mídias; rádio na educação; TICs na educação.

RÉSUMÉ

Cette étude est marquée par la place centrale que les technologies d'information et de communication (TICs) occupent dans notre société et par le besoin de les incorporer dans l'éducation, soit dans l'enseignement à distance, soit dans celui présentiel. Parmi les TICs, la radio a été choisie en fonction de la pénétration qu'elle a au Brésil et de son histoire de plus de quatre-vingts ans d'actions éducatives ponctuelles. Beaucoup de ces actions ont été souvent envisagées dans des conceptions plutôt conservatrices, c'est-à-dire, dans un processus centré dans l'enseignant-émetteur, avec la transmission de contenus stagnés et dont l'évaluation demande de l'apprenant la mémorisation, tandis que les nouvelles exigences pour la radio dans l'enseignement réclament la formation d'auditeurs critiques, de citoyens conscients, de gens avec une sensibilité esthétique, éthique etc. Ainsi, cette recherche a eu l'objectif principal d'évaluer la capacité de la radio à correspondre aux nouvelles exigences éducationnelles, surtout en ce qui concerne le langage radiophonique, et de discuter des spécificités du genre éducatif dans la radio, à l'intention de trouver des paramètres pour la production radiophonique à un but éducatif. Donc, on a analysé des émissions diffusées dans quatre radios éducatives universitaires qui, d'après la législation en vigueur, doivent aller de pair avec les systèmes d'enseignement du niveau ou de la modalité en question. Parmi les résultats, on a pu constater que le langage radiophonique a un potentiel éducatif, qu'il développe l'imagination et qu'il contribue à la concentration. On a aussi remarqué que, quand elles sont diffusées par des radios avec signal ouvert, les émissions contribuent à la formation permanente. Aussi, quand les émissions sont dirigées à l'enseignement formel, elles peuvent fournir des «éléments d'organisation préalables» en introduisant l'élève dans le nouveau contenu du programme scolaire et en assurant une composante affective à la nouvelle thématique discutée. Finalement, on a créé des paramètres pour l'élaboration d'émissions éducatives sur lesquels on s'est appuyé pour réaliser une émission centrée sur le théâtre et dirigée à des élèves et à des enseignants de l'enseignement fondamental brésilien. Le matériel a été enregistré sur un CD et se trouve joint à ce travail.

MOTS-CLÉS: Éducation aux médias. Radio dans l'enseignement. Technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement. Radio éducative. Éducation non formelle. Médias-enseignement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividade: da escuta à produção radiofônica.....	89
Quadro 2: Atividade: Identificar os componentes da mensagem radiofônica (denotação e conotação).....	90
Quadro 3: Atividade: a publicidade radiofônica e os públicos visados.....	90
Quadro 4: Experiência do projeto Radio Clype (França).....	92
Quadro 5: Experiência de professora com rádio escolar (França).....	93
Quadro 6: Experiência de professora com alunos de 6 anos (França).....	94
Quadro 7: Experiência de escola com circuito fechado de rádio (França).....	95
Quadro 8: Experiência de escola com rádio em sistema aberto, na Bélgica.....	96
Quadro 9: Diferenças entre a língua oral e escrita.....	175
Quadro 10: Temáticas abordadas no programa “O Teatro no Mundo”.....	194
Quadro 11: Programas especiais veiculados pela Rádio UFMG.....	231
Quadro 12: Modalidades utilizadas na mensagem radiofônica didática.....	250
Quadro 13: Informações sobre o programa.....	259
Quadro 14: Ficha pedagógica.....	260
Quadro 15: Roteiro do programa.....	262

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Natureza da programação oferecida pelas FMs educativas.....100

Tabela 2 - Domicílios particulares permanentes, por existência de alguns bens duráveis, segundo as Unidades da Federação – 2006.....104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERT (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão)
AM (Amplitude Modulada)
ANJ (Associação Nacional dos Jornais)
BBC (British Broadcasting Corporation)
BG (Back ground)
BibVirt (Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa)
BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)
CBN (Central Brasileira de Notícias)
CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information)
CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)
CSA (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel)
CUT (Central Unitária de Trabalhadores)
DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público)
DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)
DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda)
DJs (disque jóqueis)
EaD (Educação a distância)
ECA (Escola de Comunicações e Artes)
E-TEC (Escola Técnica Aberta do Brasil)
FM (Frequência Modulada)
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
IES (Instituições de Educação Superior)
INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais)
IPEA (Instituto de Planejamento Econômico e Social)
IPLAN (Instituto do Planejamento)
ITC (Independent Television Commission)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
MEB (Movimento de Educação de Base)
MEC (Ministério da Educação)
MIR (Movimento de Esquerda Revolucionária)
Multirio (Empresa Municipal de Multimeios)
OC (Ondas Curtas)
OCD (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância)
PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)
ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação)
Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares)
Projeto SATE (Sistema Avançado de Tecnologias Educativas)
Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão)
RCA (Radio Corporation of America)
RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação)
SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)
SEED (Secretaria de Educação a Distância)
SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)
SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)
SESC (Serviço Social do Comércio)
SIREN (Sistema de Rádio Educativo Nacional)

TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)
UFG (Universidade Federal de Goiás)
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Unb (Universidade de Brasília)
UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura)
UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”)
USP (Universidade de São Paulo)
WebEduc (Portal de Conteúdos Educacionais do MEC)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	23
1.1 A interface – um diálogo possível	24
1.1.1 A Comunicação.....	25
1.1.2 A Educação	33
1.1.3 Educação a distância	44
1.1.4 A mídia na escola	47
1.2 Experiências educativas no rádio	69
1.2.1 Rádio educativa	98
2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	102
2.1 A presença da tecnologia na sociedade	103
2.1.1 Tecnologia na escola	112
2.2 Rádio – da invenção da técnica ao uso social	121
2.2.1 Do surgimento ao meio de comunicação de massa	121
2.2.2 Da popularização à atualidade	126
2.2.3 Rádio, Estado e Política.....	134
2.2.4 As características do meio.....	144
2.2.5 Modos de recepção	147
2.2.6 Linguagem radiofônica	150
2.2.7 Texto oralizado	155
2.2.8 A voz	160
3 LINGUAGEM – O POTENCIAL DIALÓGICO DO RÁDIO.....	167
3.1 Análise do discurso radiofônico	168
3.1.1 Oralidade aparente.....	174
3.1.2 Interatividade.....	177
3.2 Método de análise de dispositivos radiofônicos	182
3.2.1 Orientação temática	183
3.2.2 Estruturação	184
3.2.3 Quadro situacional	187
3.2.4 Encenações	188
3.2.5 Estratégia didática.....	190
3.2.6 Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido.....	191
3.3 Análise dos programas	192
3.3.1 Programa 1: “O teatro do mundo – a canção” (Rádio USP FM).....	192
3.3.2 Programa 2: “Sopa de letras” – Rádio Universitária 870 AM (UFG).....	206
3.3.3 Programa 3: “Poesia e Prosa” – Rádio Unesp FM (105,7).....	218
3.3.4 Programa 4: “Direito é música” – Rádio UFMG Educativa (104,5 FM).....	230
4 EDUCAÇÃO PELAS ONDAS DO RÁDIO	242
4.1 O gênero educativo.....	243
4.1.1 Características do gênero educativo no rádio	244
4.2 Proposta de programa	257
4.2.1 Ficha pedagógica	259
4.2.2 Roteiro do programa	261
4.2.3 Pauta das entrevistas	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS.....	274

INTRODUÇÃO

1 Introdução

O papel de destaque que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) assumiram na sociedade, sobretudo a partir dos anos 1990, coloca cada vez mais em pauta a discussão sobre seu uso na educação. Sob as mais diversas perspectivas, discute-se a utilização das TICs, seja na educação a distância ou presencial, como metodologia de ensino ou como conteúdo escolar, ao reconhecer a necessidade de formação para uma leitura crítica das tecnologias.

Essa discussão é garantida por documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), que sugerem a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação, e a Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394/96 que salienta a importância do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem no ensino médio e formaliza a proposta de educação a distância. Há, também, fatores situacionais, como a própria centralidade das tecnologias na sociedade e o papel inegável da escola de preparar os alunos para um mundo cada vez mais midiaticizado, segundo um dos pressupostos do presente trabalho.

Mais do que um modismo, a apropriação das TICs no universo escolar merece uma discussão aprofundada. Caso contrário, elas correm o risco de tornarem-se meros recursos didáticos para ensinar determinados conteúdos, sem que haja qualquer reflexão sobre suas características, ou sejam encaradas como o fim do processo, em uma visão tecnicista da educação. A questão deve ser pensada de forma macro em nível de política pública e, mais especificamente na escola, do ponto de vista da organização e gestão. Afinal, a escola, enquanto unidade básica do sistema escolar, é o local de convergência entre as políticas e as diretrizes do sistema e o trabalho direto em sala de aula (LIBÂNEO et al, 2003).

Apesar da atualidade da temática, uma rápida olhada na história da educação no Brasil permite verificar várias ações envolvendo TICs antes mesmo da regulamentação do setor, na década de 1930. No caso específico do uso do rádio, objeto da presente pesquisa, a primeira emissora regular brasileira surgiu em 1923 com o objetivo de “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria”. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro tinha como meta a difusão cultural, embora a partir de parâmetros elitistas. No início, veiculava conferências artísticas e científicas e, a partir de 1925, deu início à parte instrucional, com aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física.

A experiência da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro não foi singular, uma vez que outras emissoras surgiram com o mesmo objetivo, como a Rádio Educadora de São Paulo. Todas essas iniciativas fizeram parte de um contexto de impulso à setorização do campo da educação, que teve como marco a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, que reunia pessoas da sociedade civil. Com o objetivo de implantar uma política nacional de educação, a entidade elaborou propostas que versavam, entre outros tópicos, sobre a universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob responsabilidade do Estado (AZEVEDO, 2001).

A década de 1930 chegou com uma série de transformações na sociedade brasileira. Com a crise econômica internacional do final dos anos 1920, diminuíram as exportações e as atenções voltaram-se ao mercado interno. “Os capitais acumulados no setor cafeeiro passaram a ser investidos em outros setores produtivos, num movimento que assinalou a passagem do modelo agroexportador, vigente desde a Colônia, para o modelo de substituição de importações.” (AZEVEDO, 2001, p. 32). Desta forma, produtos acabados, que antes eram importados, passaram a ser fabricados no País. Além disso, aumentou a produção agrícola destinada ao mercado interno. Esse cenário, marcado pelo crescimento urbano, interferiu na questão educacional, uma vez que cresceu a pressão para aumento da oferta de ensino. “A escolarização básica nesse contexto, é tomada como o meio de qualificação da força de trabalho e como um dos requisitos para a formação de um mercado consumidor.” (AZEVEDO, 2001, p.32).

Foi então que aconteceu a regulamentação nacional do setor educativo, tendo como marco, em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde. Apesar da mobilização da sociedade no debate sobre a educação, especialmente por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1934, o endurecimento do regime político de Getúlio Vargas, a partir do Estado Novo, “[...] oficializou o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 143).

Essa nova perspectiva da educação é percebida na atuação do Serviço de Radiodifusão Educativa, criado em 1937 a partir da doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde Pública. A emissora veiculava um misto de cursos, lições e palestras seriadas. Ao sintonizá-la era possível aprender desde literatura francesa e inglesa até silvicultura prática. Além disso, apesar das diretrizes estritamente educativas defendidas pelo órgão, grande parte dos projetos sofreu interferência do DIP (Departamento de Imprensa e

Propaganda), fazendo com que a emissora também transmitisse solenidades oficiais e semi-oficiais (MOREIRA, 1991).

De 1942 a 1946, foram editadas várias leis orgânicas do ensino, a chamada Reforma Capanema que, entre outros itens, deu início a iniciativas visando ao ensino técnico-profissional. Nesse período foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). E foi o sistema Senac e Serviço Social do Comércio (Sesc) que, em 1947, lançou, em São Paulo, o *Universidade no Ar*, que visava atingir a classe operária do Interior. Os professores liam suas lições ao microfone e os alunos, reunidos em núcleos de recepção, ouviam a aula e depois debatiam sobre o assunto, sob orientação de um professor-assistente. Depois das aulas, os estudantes recebiam textos pelo correio e faziam provas (COSTA, 1956).

A discussão sobre a educação continuou em cena no período pós-guerra e aspectos como a complexificação das atividades urbano-industriais, o aumento demográfico e a crescente migração urbana contribuía para isso. Afinal, a oferta de emprego aumentou, com a criação de infra-estrutura de comunicações, transporte e energia, porém, faltava mão-de-obra qualificada e a educação passou a ser vista como o único meio “[...] para as classes médias, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher seus quadros.” (ROMANELLI, 1988, p. 206). Do ponto de vista estrutural, foi nesse período, de 1930 a 1950, que o governo federal criou dois novos ministérios – do Trabalho e da Educação e Saúde Pública, cujas legislações antes cabiam aos Estados. A medida foi um reflexo de uma nova fase, que trocou as oligarquias estaduais pela centralização política (CUNHA, 1963).

As discussões também giraram em torno da difusão do papel da educação como instrumento de mobilização política (AZEVEDO, 2001). Surgiram vários movimentos de alfabetização de massa, como o Movimento de Educação de Base (MEB) que, em 1961, criou escolas radiofônicas, marcando a participação da Igreja Católica nas experiências com o rádio educativo. O Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros foram o palco de atuação do MEB que, além da alfabetização, tinha como meta a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades receptoras.

Nesse mesmo ano, parte da sociedade civil participou do debate sobre a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 4.024, que determinou a descentralização da educação, uma vez que cada Estado deveria organizar seu sistema de ensino. Contudo, a via democrática com que as discussões foram feitas durou pouco. O golpe militar de 1964 instaurou a ditadura e, com ela, o centralismo de governo (LIBÂNIO et al, 2003).

No que diz respeito ao uso do rádio nesse período, o governo federal implantou o Projeto Minerva, um programa diário com cunho informativo-cultural e educativo, visando o ensino a distância, com transmissão obrigatória por todas emissoras. No ar de 1970 a 1989, o projeto tinha uma visão de educação tecnicista, no sentido de instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, sem propor reflexões críticas sobre a realidade, além de contar com produção regionalizada (eixo Sul-Sudeste).

Com o fim da ditadura militar e o início do processo de retomada da democracia, a sociedade civil se reorganiza. Somado a isso, partidos políticos propõem políticas educacionais e pedagogias mais sistematizadas. Desta forma, “[...] fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei 7.044/82, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 138).

No início dos anos 1990, o governo começou a delinear a base da reforma educacional brasileira, segundo orientações de organismos internacionais, o que inclui a inserção de TICs nas escolas. Em 1995, um dos cinco pontos para ações no ensino fundamental, tido como prioridade naquele momento, era o aporte de kits eletrônicos para as escolas. No ano seguinte, considerado o Ano da Educação, foi instaurada a TV Escola. Porém, essas e outras ações na pasta da Educação, com exceção da destinação de recursos financeiros diretamente às escolas, “[...] caracterizam-se por certo tipo de centralismo entendido até como antidemocrático, uma vez que não ocorreram discussões com a sociedade – como as relativas à avaliação da educação básica e da superior, à instauração da TV Escola e aos kits eletrônicos nas escolas [...]” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 140).

Outro problema que pode ser apontado diz respeito à formação de professores. Colocar materiais à disposição é essencial, mas desde que os atores sociais envolvidos no processo tenham acesso a ele e qualificação adequada para utilizá-lo. Caso contrário, haverá salas de informática trancadas ou subutilizadas. O governo de Luís Inácio Lula da Silva tem demonstrado preocupação com a questão. Um exemplo é o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, realizado a distância, desde 2005 e com objetivo de formar docentes para o uso pedagógico das diferentes TICs. A iniciativa é recente e parece válida, mas não basta. Como a perspectiva deve ir além do ensino do manuseio das tecnologias, o assunto deve ser trabalhado ainda nos cursos de formação de professores e não apenas em nível de formação continuada.

Esse breve resgate de como as mídias foram atreladas à educação aponta o papel que o rádio desempenhou nesse processo. Desde 1922, quando o veículo surgiu oficialmente no Brasil, este veículo de comunicação é visto como um meio propício para a irradiação de programas educativos. Nas oito décadas de sua existência, foram elaborados e colocados em prática vários projetos de radiodifusão educativa, sejam eles baseados na educação formal ou não-formal. Atualmente, o governo tem demonstrado interesse em ampliar o foco da educação e propõe o uso do rádio para isso.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, mantém o programa Rádio Escola, que “[...] desenvolve ações que utilizam a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, o desenvolvimento de protagonismos cidadãos e o treinamento de grupos profissionais” (MEC, 2006). Segundo o Ministério, “na área educacional, essas novas tecnologias potencializam as mais antigas, integrando-se a elas e proporcionando uma democratização da produção e recepção do conhecimento e das informações (informações aqui entendidas como patrimônio público, de acesso aberto a todo o povo brasileiro)”.

Apesar de todas essas experiências, sabe-se que o rádio não é como os outros instrumentos pedagógicos com que a educação, historicamente, tem lidado. Trata-se de uma tecnologia marcada por características próprias e por um uso social específico: entretenimento, com pequenos espaços para informação; oralidade; instantaneidade, já que a mensagem precisa ser ouvida no momento da emissão; além de uma recepção marginal da mensagem, uma vez que o produto radiofônico disputa a atenção da audiência com várias outras atividades. Soma-se a isso o fato de o veículo de comunicação divulgar mensagens diversas, de forma fragmentada, em tempo reduzido e intercalando informações e peças publicitárias. Para os ouvintes, essa experiência, marcada pela pouca coerência interna das mensagens retidas, o que elimina todo processo de ação filosófica ou mesmo de argumentação, leva a conviver com uma “cultura mosaica” (MOLES, 1984).

Vale ressaltar que o rádio tem servido historicamente à educação, mas parece ter atendido com eficiência as concepções mais conservadoras, como o processo centrado no professor-emissor, na transmissão de conteúdos estagnados e na avaliação que cobrava do aluno a memorização de aspectos pontuais do conteúdo ensinado. Porém, o sistema educacional brasileiro sofreu reformas importantes nos anos 1990 e esse quadro traz novas exigências para o rádio na educação, que devem ser transpostas do papel às práticas

educativas – formar ouvintes críticos, cidadãos conscientes, pessoas com sensibilidade estética, ética etc.

Portanto, é necessária uma avaliação sistemática das reais possibilidades educativas do veículo, considerando as tendências educacionais, que privilegiam a formação do cidadão, do leitor crítico e socialmente responsável. As **questões** que motivaram o presente trabalho foram: a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra escrita, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial educativo? Como utilizar um meio de comunicação unilateral de forma que não se limite às concepções mais conservadoras da educação, cujo processo centra-se na transmissão de conteúdos?

Dentre os veículos de comunicação de massa, o rádio foi escolhido pela sua história de utilização concreta na educação brasileira e também pelas suas características, apontadas por Ortriwano (1985): baixo custo (é o mais barato, em relação às demais mídias); mobilidade que permite ao receptor (que pode ouvi-lo em casa, no trabalho ou no carro, inclusive fazendo outras atividades); oralidade (basta ouvi-lo, portanto atinge também quem não tem o hábito da leitura); penetração (em termos geográficos, é o mais abrangente, chegando, inclusive, a pontos remotos) e sensorialidade (envolve o ouvinte, fazendo com ele participe de um “diálogo mental” com o receptor).

A **hipótese** levantada é que a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra escrita, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial educativo, desde que elaborada em consonância com o gênero educativo.

O problema é que no Brasil, a radiodifusão, embora seja um serviço público, é voltada quase que totalmente ao gênero de entretenimento e, com menor espaço, ao gênero informativo. Sua finalidade principal é a comercialização de publicidade e, para isso, a elaboração de programas é pautada, muitas vezes, em pesquisas de audiência.

Nas rádios comerciais, onde impera a venda de espaços publicitários, é difícil encontrar iniciativas feitas em sintonia com a educação escolar. Por outro lado, esse quesito é um dos critérios para outorgas de concessões, permissões e autorizações dos serviços de radiodifusão sonora com finalidade exclusivamente educativa. A Portaria Interministerial no. 651 (BRASIL, 1999) determina que

por programas educativo-culturais entendem-se aqueles que, além de atuarem conjuntamente com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, visem à educação básica e superior, à educação permanente e formação para o trabalho, além de abranger as atividades de divulgação

educacional, cultural, pedagógica e de orientação profissional, sempre de acordo com os objetivos nacionais.

Assim, se há uma preocupação com a educação para os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, conforme consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), e as emissoras de rádio educativas produzem programas sobre artes visuais, música, dança e teatro, as quatro linguagens da Arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), cabe verificar se o formato e o conteúdo deles estão afinados com as atuais tendências em educação, ou se ainda repetem a fórmula da pura transmissão de conteúdos.

Para a análise foram selecionados quatro programas veiculados por emissoras educativas universitárias brasileiras, que abordam essas linguagens da arte. As emissoras foram escolhidas a partir de três critérios: são educativas e, portanto, se enquadram na Portaria Interministerial no. 651; estão ligadas a universidades que têm cursos de comunicação social e de licenciaturas, ou seja, possuem profissionais com conhecimentos para a elaboração de materiais radiofônicos educativos; e divulgam programas com esse perfil. Os programas foram gravados diretamente do rádio, no caso da Unesp FM, ou via computador, já que os demais estão disponíveis para *download* no site das emissoras. São eles:

- 1) “O teatro no mundo”, veiculado pela Rádio USP FM 93,7, de São Paulo. Definido como “uma revista poético-social vista pelo ângulo da música”, trata temas atuais da sociedade, abordando-os “[...] por meio da sensibilidade estética, das alusões que remetem aos sentimentos, do envolvimento pela emoção.” (RÁDIO USP FM, 2007);
- 2) “Poesia e Prosa”, veiculado pela Rádio Unesp FM 105,7, de Bauru. Trata-se de um mini-programa sobre literatura que, a cada semana, aborda um poeta ou ficcionista. Apresenta o enredo, a importância da obra, alguns de seus trechos e um resumo sobre o escritor;
- 3) “Direito é Música”, veiculado pela Rádio UFMG Educativa (104.5 FM), de Belo Horizonte. O programa aborda os diversos aspectos do direito, ilustrados por canções e contextualizados historicamente;

- 4) “Sopa de Letras”, apresentado pela Rádio Universitária de Goiânia, ligada à UFG. Direcionado ao público infantil, é definido como “um programa feito por crianças e para crianças”. Tem foco na “literatura, misturada à contação de histórias”.

As análises e o referencial teórico compõem a base para atingir os objetivos deste trabalho, divididos entre gerais e específicos. O **objetivo geral** é avaliar se o rádio tem a capacidade de atender as novas exigências educacionais, sobretudo no que diz respeito à linguagem radiofônica. Os **objetivos específicos** são: 1) discutir as especificidades do gênero educativo no rádio, de forma que essa discussão forneça parâmetros para a produção radiofônica com finalidade educativa; 2) elaborar, a partir desses parâmetros, um roteiro de programa radiofônico educativo, baseado o ensino da educação para a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais, e 3) discutir o impacto das TICs na sociedade, buscando compreender o contexto no qual elas são apropriadas pela educação formal.

Um dos pressupostos defendidos é que, ao inserir as tecnologias da informação e comunicação na escola, é preciso aliar a educação pelas TICs à educação às TICs. Essa vertente começa a se delinear notadamente a partir da década de 1960, no mundo em geral, e dos anos 1980, no Brasil. Trata-se da formação para a leitura crítica das mídias, em todo o seu processo - da produção à recepção, incluindo também o uso criativo dos meios de comunicação de massa. Com referenciais teóricos distintos, essa corrente recebe os nomes de educação às mídias, mídias na educação, *media literary* e educomunicação. Em países como a França, a Bélgica e a Inglaterra, há políticas educacionais claras envolvendo essa área, seja abordando-a de forma transversal (caso francês) ou como disciplina (caso inglês).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ao trazerem definições sobre fundamentos e procedimentos para orientar as escolas, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, determinam que as instituições de ensino devem nortear suas ações pedagógicas nos princípios “éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”; “dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e “estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. Mesmo que não diretamente, eles fazem referências aos PCNs, sobretudo no que diz respeito aos temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

A inserção desses temas traz em seu bojo um questionamento sobre qual o papel da escola dentro de uma sociedade plural e também sobre quais devem ser os conteúdos abordados. Pergunta-se porque trabalhar apenas a biologia, a física, a língua nacional e a matemática (ARAÚJO, 1998). Temas como ética e mídias também merecem destaque, embora não precisem ser tratados de forma compartimentada. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem transversal, fazendo com que eles possam ser abordados em todas as disciplinas. A proposta é interessante, porém, traz implícita a idéia de que os professores são formados para isso, o que na grande maioria das vezes não é verdade.

A perspectiva defendida neste trabalho vai de encontro à noção isolada de disciplina, caminhando em direção ao conceito de competência. Ou seja, na capacidade de o ser humano, apoiado em conhecimentos, agir em diversas situações. Essa visão deve estar contemplada na formação docente. Mas, além disso, é preciso que as temáticas ditas transversais façam parte do plano político pedagógico, levando em consideração o cidadão que a escola pretende formar. Não se trata, apenas, de acrescentar conteúdos e metodologias, mas de, na medida do possível, articular as várias áreas do conhecimento, inserindo o processo de ensino aprendizagem em práticas sociais. Muda o agir individual do docente, mas altera também a política organizativa das escolas. A educação pelas mídias e às mídias pressupõe o uso de novas linguagens e novos modos de gestão dos conhecimentos e do ensino.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem multidisciplinar, afinal tem um objeto de estudo que coloca em relação os campos da educação e comunicação. Além disso, se propõe a analisar o objeto inserido nos contextos social, econômico e cultural. Para a análise, foram utilizados preceitos da análise de discurso (ORLANDI, 2000, p. 15); sobretudo da análise do discurso midiático (CHARAUDEAU, 2005, 2006); de dialogismo (BAKHTIN, 2002) e da linguagem oral (REYZÁBAL, 1999). A utilização pedagógica do audiovisual foi baseada em Jacquinet (1977) e nos conceitos sobre as características, a linguagem e a estética radiofônica (CABELLO, 1999; FERRARETTO, 2001; FUZELLIER, 1965) e sobre paisagem sonora (SCHAFER, 1979, 1991). Por fim, como o pressuposto deste trabalho é que a educação pela mídia deve estar atrelada à educação às mídias, foi usado referencial francês e inglês sobre o tema (GONNET, 1999, 2001; BEVORT, 1997; BOECKMANN, 1992). Para a análise dos programas, foram utilizados os procedimentos metodológicos propostos por Lochard (2000).

O presente trabalho é composto de quatro seções, divididas em itens. A primeira analisa a interface entre educação e comunicação do ponto de vista teórico e da aplicabilidade

dessa relação e resgata as principais experiências educativas no rádio, analisando-as a partir dos fatos que marcaram a história da educação.

A segunda seção discute o impacto das TICs na sociedade, buscando compreender as demandas educacionais no contexto da revolução tecnológica, e analisa os vários aspectos do rádio, como a evolução técnica e histórica, as características do meio, as formas de recepção e a linguagem radiofônica.

A terceira trata das teorias da linguagem, especificamente a análise do discurso midiático, as características da linguagem oral e a capacidade de interação do discurso radiofônico. Também são apresentadas a metodologia e a análise dos programas selecionados.

A quarta seção traz a construção de parâmetros para a produção educativa no rádio, o roteiro de um programa elaborado com base nesses critérios e uma ficha pedagógica com sugestões para a utilização do material.

O material sonoro foi gravado em CD e anexado a este trabalho.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1 Educação e comunicação

1.1 A interface – um diálogo possível

Um dos desafios de realizar pesquisa na esfera educativa envolvendo meios de comunicação é traçar um quadro teórico que abarque as duas áreas, a Educação e a Comunicação. O pressuposto deste trabalho é que são esferas abrangentes e que se interpenetram, até porque ambas são áreas sociais, uma vez que acontecem no âmbito das relações humanas.

Trata-se de dois campos de natureza interdisciplinar, que compartilham alguns elementos, tais como as linguagens, os discursos, a informação e os valores que compõem os sentidos e a geratividade de comportamentos (VASCONCELOS; MAGNO, 2004, p. 3). Mais do que isso, há uma relação de interdependência entre os dois campos.

Educação, cultura e sociedade fazem parte da vida humana, se interpenetrando e se alimentando mutuamente. As sociedades possuem cultura e educação, pois dependem delas para se desenvolver, se conservar ou mesmo mudar. Já cultura, independente da definição que possa ter, é elaborada por homens que vivem em sociedade, sendo transmitida ou estendida socialmente por alguma forma de educação. Fechando a cadeia, pode-se dizer que não há educação sem conteúdos culturais e educandos membros de uma sociedade (GRANDE, 199-).

A autora define sociedade como o universo da tríade composto pelos seres humanos no seu viver coletivo, sendo as relações humanas marcadas pela interdependência e pela diversidade. Já cultura é entendida como os meios de vida criados pelos homens, em determinada sociedade. Ao mesmo tempo que o homem cria cultura, depende dela para viver, seja intelectualmente, emocionalmente ou fisicamente.

Por educação, de uma forma geral, pode-se entender o universo que compõe as condições de acesso à cultura para os membros de uma determinada sociedade (GRANDE, 199-). E, entre essas condições, estão os meios de comunicação de massa, cada um com suas regras, recursos técnicos e alcance educativo. Da mesma forma, todos os assuntos verificados na sociedade, de alguma forma, são relacionados à educação, podendo ser objetos de ensino e aprendizagem, assim como são relativos às interações sociais, sejam elas mediatizadas ou não, “[...] que compõem, como comunicação social, o processo simbólico/prático das atividades do ser humano em sociedade.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.10).

Sabe-se que “a cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 10). É o caso do rádio que, como será discutido neste trabalho, surgiu no Brasil com propostas educativas. Edgard Roquette-Pinto, pioneiro da radiodifusão brasileira, definia o veículo de comunicação como “[...] o mestre de quem não pode ir à escola [...].” (FERRARETTO, 2001, p. 97). De uma forma menos idealista, ainda há iniciativas, inclusive governamentais, do uso do rádio na educação, seja presencial ou a distância, embora impere sua utilização comercial, visando o entretenimento.

Ao tentar traçar a interface entre comunicação e educação, torna-se importante salientar que não se trata de enxergar as duas áreas como tendo uma mesma lógica. Até porque, não se pode generalizar e unificar o sistema educacional ou mesmo as comunicações sociais. Ambas vêm sofrendo alterações, “seja em decorrência de processos tecnológicos de acelerada invenção, seja em função de modificações políticas, sociais e econômicas ou outras, os dois sistemas apresentam um processo de ‘reconstrução permanente’[...].” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.11). Desta forma, admite-se, há riscos ao atuar na interface de esferas específicas.

A relação entre comunicação e educação já foi traçada por diversos teóricos, em vários momentos históricos, sem que isso caracterize uniformidade de pensamento ou de apropriação desta interface na educação escolar. O presente trabalho, antes de esboçar uma interseção, julga necessário separá-las, para discutir os vários conceitos que essas áreas têm. Ambas são interdisciplinares, detentoras de um objeto complexo e com abordagens teóricas conflituosas. Segue, então, uma descrição sucinta das duas para, em um segundo momento, traçar a interface entre elas.

1.1.1 A Comunicação

A comunicação está presente na vida dos homens desde os períodos mais remotos. Seja por palavras, ruídos ou desenhos, os seres humanos sempre interagiram. E é justamente este ponto – a interação – que marca a comunicação como um campo social. Isso não significa, contudo, que seja fácil a tarefa de defini-la. A palavra comunicação tem sua origem etimológica no substantivo latino *communicationem*, que significa “a ação de tornar comum”. Nesse ponto, Lima (2001) já encontra ambigüidade – a comunicação inclui dois processos que

atuam em pólos opostos, de transmitir (que é unidirecional) e de compartilhar (que é participativo).

O autor aponta que, além da ambigüidade original, a definição de comunicação encontra outro obstáculo, formado pelas mutações que a palavra sofreu. Ela pode significar os meios tecnológicos de transmissão de informação, como a mídia; os meios físicos de transporte, como as estradas de ferro; ou o objeto tornado comum, como um comunicado. Essas várias possibilidades de uso permitem fazer algumas distinções do conceito de comunicação. Pode ser interpretada como algo inerente à natureza humana e exemplificada pela linguagem ou pode ser mediada por algum tipo de tecnologia. Esse segundo aspecto permite outra divisão – essa tecnologia pode ser do tipo “um para um” (como o telefone), “um para muitos” (a televisão convencional) ou “muitos para muitos” (a internet).

No caso do presente trabalho, o que importa é a análise da comunicação de massa. Mesmo esse recorte não é suficiente para singularizar a discussão teórica. O estudo da comunicação não é recente, um exemplo é Aristóteles com a retórica. Mas as teorias da comunicação propriamente ditas fazem parte de uma tradição de pesquisas do início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, e que surgem como consequência do avanço das tecnologias aliadas às mídias, como o rádio (BARBOSA FILHO, 2003).

Esses estudos tiveram diferentes abordagens, que estão relacionadas a três fatores: ao contexto histórico, social e econômico no qual surgiu determinado modelo teórico; ao tipo de teoria social mencionada, explicitamente ou não, pelas teorias da mídia e ao modelo de processo de comunicação que cada uma delas apresenta (WOLF, 2005). “A análise das relações entre os três fatores permite articular as conexões entre as diversas teorias da mídia e determinar qual foi (e por quê) o paradigma dominante em períodos diversos na *communication research*.” (WOLF, 2005, p. 3).

Em um primeiro momento, queria-se conhecer os efeitos que a mídia produzia na audiência. Baseados no *behaviorismo*, que analisa o comportamento humano com os métodos de experiência e observação, comum nas ciências naturais e biológicas, esses estudos entendiam as comunicações, *a priori*, como um instrumento de manipulação. Um exemplo é a **teoria da agulha hipodérmica**. A metáfora que usa termos da medicina baseava-se no corolário de que os meios de comunicação tinham um poder absoluto sobre a sociedade. Como uma “seringa”, a mídia “injetava” suas mensagens e “inoculava” idéias na audiência que, completamente passiva, não possuía “anticorpos” para ficar imune às intenções da instância produtora da mídia (POLISTCHUK; TRINTA, 2003).

A teoria é traçada no momento em que há a difusão em larga escala de meios de comunicação de massa, que coincide com o período de duas guerras mundiais e de governos totalitários. É o momento de surgimento e consolidação do rádio. A principal pergunta à qual buscava-se resposta era “qual efeito tem a mídia numa sociedade de massa?.” (WOLF, 2005, p. 5).

É ainda nesse contexto, mais precisamente em 1948, que surge o **modelo de Lasswell**, segundo o qual uma maneira de descrever um ato de comunicação é responder às perguntas quem, diz o quê, por qual canal, a quem, com qual efeito. “Para muitos aspectos, esse modelo representa contemporaneamente uma sistematização orgânica, uma herança e uma evolução da teoria hipodérmica.” (WOLF, 2005, p. 11). Esse modelo traz implícita a idéia de que a iniciativa é exclusiva do comunicador e os efeitos se dão exclusivamente sobre o público, sem mencionar o contexto em que se dá a comunicação.

A partir da década de 1940, surge outra abordagem, ainda com base no esquema de estímulo-resposta, que avaliava as comunicações como instrumento de persuasão. Parte do princípio de que a persuasão é possível, desde que haja o reconhecimento das especificidades do público, já que características psicológicas da audiência determinam fatores como o interesse em adquirir informação, a exposição seletiva provocada por opiniões existentes, entre outros. Sua estrutura lógica, também mecanicista como na teoria hipodérmica, pode ser representada da seguinte forma: causa (estímulo) – processos psicológicos intervenientes – efeito (resposta). Há, basicamente, duas diretivas para a **abordagem da persuasão**: os estudos sobre o caráter do destinatário e as pesquisas sobre como melhor organizar as mensagens persuasivas (WOLF, 2005).

Ainda ligada às pesquisas experimentais, a **abordagem dos efeitos limitados** marca o começo da pesquisa sociológico-empírica sobre comunicações de massa. Embora se refira à capacidade de influência sobre o público – e não mais manipulação e persuasão -, reconhece que ela é limitada e específica de acordo com a mídia. Destacam-se duas correntes: do estudo da formação diferenciada dos públicos e de seus modelos de consumo de comunicação de massa e as pesquisas sobre a mediação social que caracteriza o consumo. Um exemplo é a pesquisa feita em 1940 por Lazarsfeld sobre o papel do rádio em relação aos tipos de audiência, correlacionando as características dos destinatários aos programas preferidos pelo público com os motivos que fazem a audiência preferir esses programas em detrimento a outros (WOLF, 2005).

Outro modelo avalia as comunicações a partir da perspectiva da mídia como um sistema. Com inspiração na sociologia funcionalista, embora reconheça questões internas, específicas aos gêneros e meios, “[...] a importância mais significativa está voltada a explicitar as funções desenvolvidas pelos sistemas das comunicações de massa.” (WOLF, 2005, p. 50). Assim, as pesquisas que centravam-se primeiro na manipulação, depois na persuasão e na influência, passam a preocupar-se com as funções. Além disso, na **teoria funcionalista**, as funções são analisadas em situações cotidianas e não em contextos particulares, já que os modelos anteriormente mencionados se preocupavam em estudar campanhas eleitoral, publicitária etc.

[...] a teoria funcionalista ocupa uma posição muito precisa, que consiste em definir a problemática da mídia a partir do ponto de vista da sociedade e do seu equilíbrio, da possibilidade do funcionamento total do sistema social e da contribuição que os seus componentes (inclusive os meios de comunicação de massa) lhe trazem. (WOLF, 2005, p. 51).

Já a **teoria da informação** origina-se na engenharia de telecomunicações e volta-se à eficácia da transmissão, sem que haja preocupação com o conteúdo. Concebida como uma formulação matemática, se concentra na medição quantitativa da informação em mensagens e do fluxo de informação entre emissores e receptores. Transmitir rapidamente as mensagens, evitando perdas e distorções de informação são seus objetivos. “Tem aplicações muito práticas nas ciências eletrônicas da comunicação, nas quais é necessário computar quantidades de informação e projetar canais, transmissores, receptores e códigos que facilitem a manipulação eficiente da informação.” (LITTLEJOHN, 1988, p.152).

Destacam-se, também, os estudos das comunicações centrados na lingüística e que introduzem a noção de significação. É o caso da semiologia, da semiótica e da análise de discurso. Embora a linguagem, enquanto objeto de estudo, seja o ponto em comum, há várias maneiras de estudá-la. Para a **lingüística**, a língua é entendida como um sistema de signos ou um sistema de regras formais; para a **gramática normativa**, como normas de bem dizer; para a **semiótica**, a comunicação acontece através do uso de signos e, para a **análise de discurso**, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2000, p.15).

A **teoria crítica** surge a partir da Escola de Frankfurt, em um contexto marcado pela ascensão do nazismo, a Segunda Guerra Mundial e o stalinismo. Propondo-se como teoria da sociedade como um todo, avalia os objetos científicos como produtos de um contexto

histórico e social, indo contra a idéia de especialização da ciência, com suas disciplinas setorizadas. Seu ponto de partida é a análise do sistema da economia de troca. “Denunciando na separação e na oposição entre indivíduo e sociedade o resultado histórico da divisão de classe, a teoria crítica afirma a própria orientação em direção à crítica dialética da economia política.” (WOLF, 2005, p. 73).

Nessa perspectiva, a Escola de Frankfurt analisa temáticas consideradas novas para a sociedade da época, como a ‘indústria cultural’, expressão utilizada, pela primeira vez, por Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento*, texto publicado em 1947. O termo refere-se à análise da produção de bens simbólicos em escala industrial o que, somado à promoção publicitária, leva à homogeneização dos padrões de gosto. “A racionalidade técnica havia subordinado os fatos de cultura a um princípio de serialização e a uma padronização, ‘massificando-os’.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 112).

Assim, há uma exploração e mercantilização da cultura e dos processos de formação de consciência. “O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito.” (ADORNO, 2002, p.8). Cinema e rádio são vistos como indústria e o rendimento financeiro propiciado pela publicidade para seus diretores-gerais comprovam isso.

Considerado como remanescente da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas criou o modelo teórico do **agir comunicacional**, ao associar a comunicação a uma prática ética. Como, segundo ele, nem o positivismo nem a teoria crítica definem adequadamente a relação entre “saber especializado” (ou tecnologias) e seu uso político, sugere um “modelo pragmático”, caracterizado pelo formato circular, de inter-relação. Em um cenário marcado pelo crescimento de uma lógica de sistemas integrados, organizados ao redor da tecnologia e do mercado, Habermas propõe o “agir comunicativo”, concretizado nos “atos discursivos”, “pelo qual sujeitos concretos pudessem orientar suas ações, tendo por base um ‘sentido comunitário’.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 117).

O destaque é dado à “competência dialógica”, como base do agir comunicacional. “‘Agir comunicacionalmente’ quer dizer corrigir as distorções de uma ‘consciência tecnocrática’, sempre suficiente em si mesma, fazendo o mesmo com o seu modo de se expressar como ‘razão instrumental’.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 118). Importa refletir sobre a “‘racionalização’ proposta pelas estratégias do ‘discurso institucional’, fazendo

girar o debate em torno, por exemplo, da progressiva perda de identidade do sujeito histórico na época da ‘telepresença’.” (p. 118).

Habermas (1989) estabelece a consciência moral como a base do agir comunicativo. Segundo ele, o desenvolvimento moral da criança ao adulto acontece por seis estágios. No primeiro deles, a obediência às regras é feita de forma bastante pragmática, apenas para evitar a punição. “As razões para fazer o que é direito são o desejo de evitar o castigo e o poder superior das autoridades.” (HABERMAS, 1989, p. 152). No segundo estágio, segue-se as regras quando houver um interesse imediato, ou seja, satisfazendo seus próprios interesses e necessidades e permitindo que os outros façam o mesmo.

O terceiro estágio de desenvolvimento moral está relacionado às expectativas dos outros. “As razões para fazer o que é de direito são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros e porque, se a gente se pusesse no lugar do outro, a gente ia querer um bom comportamento de si próprio [...]” (HABERMAS, 1989, p. 153). No quarto estágio, surge a noção de dever na sociedade, apoiando a ordem social e ajudando a manter o bem-estar geral.

Já o quinto estágio é o primeiro do nível pós-convencional, pelo qual os direitos, valores ou princípios que levam uma sociedade a ter práticas leais são a base para as decisões morais. Nessa fase, “as razões para fazer o que é de direito são em geral: sentir-se obrigado a obedecer à lei porque a gente fez um contrato social de fazer e respeitar leis, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros.” (HABERMAS, 1989, p. 154). No sexto estágio, o indivíduo é orientado por princípios éticos universais. “A razão para fazer o que é direito é que a gente, enquanto pessoa racional, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles.” (p. 154).

Esses seis estágios do desenvolvimento moral podem ser entendidos como um processo, um caminhar que depende de aprendizado e que pressupõe a tomada de consciência dos erros cometidos em julgamentos feitos em estágios anteriores. A ética do discurso está relacionada com essa concepção de aprendizagem

[...] na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo. (HABERMAS, 1989, p. 155).

Desta forma, a ética do discurso solicita o agir comunicativo, que deve gerar o entendimento mútuo, e não a obtenção do sucesso pessoal, entre os participantes de um diálogo. “A interação é, afinal, orientada por juízos morais, realizando-se de forma lingüística no cotidiano, e as pretensões de validade de cada enunciado são assumidas dentro do quadro do mundo social consentido, o que exige, por sua vez, que a compreensão da sociedade seja descentralizada do próprio ego.” (ROTHBERG, 2006, p. 95).

Outra forma de olhar a comunicação de massa é através da **teoria culturoológica**, que teve seu berço na França e que surge com a obra *L'esprit du temps*, escrita em 1962 por Edgar Morin. Ela nasce em um contexto marcado pela *pop art* e pelo interesse de intelectuais europeus em conhecê-la. Entende-se que a cultura de massa é inerente à atmosfera cultural daquele momento histórico e que nessa cultura circulam imagens, símbolos, ideologias e mitos relativos ao imaginário e ao cotidiano. É justamente os aspectos da cultura difundida pela mídia que interessam aos teóricos (POLISTCHUK; TRINTA, 2003).

Através dela é possível estudar a cultura de massa, apontando seus principais elementos antropológicos e a relação nela instaurada entre consumidor e objeto consumido. Não se trata de focar a pesquisa nos meios de comunicação ou nos efeitos que possam causar. “O objeto de análise programaticamente perseguido é a definição da nova forma de cultura da sociedade contemporânea.” (WOLF, 2005, p. 94). De acordo com essa teoria, só é possível analisar a cultura de massa pela sua totalidade, não reduzindo-a a dados essenciais. “De fato, porém, aquilo que Morin propõe é uma fenomenologia sistemática, sustentada por uma pesquisa empírica.” (p. 95).

A perspectiva do *cultural studies*, nascido entre as décadas de 1950 e 1960, na Inglaterra, embora reconheça haver um “sistema cultural dominante”, manifestado pela interposição da mídia, reconhece que o público, nos variados contextos socioculturais, decodifica as mensagens de acordo com situações sociais específicas (POLISTCHUK; TRINTA, 2003). A tendência é “[...] analisar uma forma específica de processo social, relativa à atribuição de sentido à realidade, ao desenvolvimento de uma cultura de práticas sociais compartilhadas, de uma área comum de significados.” (WOLF, 2005, p. 102;103). A cultura é entendida por significados e valores, surgidos e difundidos na sociedade, e também pelas práticas, que expressam e contêm esses significados e valores. Os meios de comunicação têm papel relevante por atuarem de forma ativa nas construções coletivas, entendidas como definições e modos de vida.

No paradigma midiológico, destaca-se o canadense Herbert Marshall McLuhan, criador do modelo teórico do **meio como mensagem**, que preocupa-se com os efeitos do processo da comunicação sobre a sensibilidade da audiência. Descartava assim a eficácia técnica da comunicação e os efeitos ideológicos. Defendia que o meio é a mensagem. “Isto apenas significa que as conseqüências sociais e pessoais de qualquer meio [...] constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos.” (MCLUHAN, 1974, p. 21). A ênfase é dada ao meio e não ao uso que é feito dele. “Em termos da mudança que a máquina introduziu em nossas relações com outros e conosco mesmos, pouco importava que ela produzisse flocos de milho ou Cadillacs.” (MCLUHAN, 1974, p. 21).

McLuhan dividia os meios entre “quentes” e “frios”. “Um meio quente é aquele que prolonga um único de nossos sentidos e em ‘alta definição’. Alta definição se refere a um estado de alta saturação de dados”. (MCLUHAN, 1974, p.38). Eles deixam pouco para o público preencher ou completar. É o caso do rádio, do livro e do jornal. “Já os ‘meios frios’, como as histórias em quadrinhos, o telefone e a televisão, proporcionam informações mal definidas, exigindo do receptor maior ‘participação sensorial’ para a apreensão de suas mensagens.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003).

Com o surgimento e o posicionamento cada vez mais central da internet na sociedade, o **ciberespaço** também torna-se objeto científico. Entre os autores que se dedicaram a estudá-lo, destacam-se Pierre Lévy, Paul Virilio e Manuel Castells, embora a partir de perspectivas diferenciadas. Lévy (2000, p. 17) conceitua o ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” e que vai além da infraestrutura material, incluindo o universo de informações que abriga e os seres humanos que nele transitam. Destaca-se, ainda, a noção de cibercultura, considerada o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço.

A hipótese levantada por Lévy é que a cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto, como acontecia nas sociedades orais, embora em outra escala. A nova universalidade não depende mais da fixação propiciada pelo texto escrito, já que é construída via interconexão das mensagens em si, de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe conferem sentidos diferentes e em constante renovação. Reconhece o papel cada vez mais central da internet, mas critica a idéia de impacto causado pelas tecnologias de informação e comunicação. O pressuposto é que as técnicas não são

estranhas à significação e valor humano; são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelo homem. Sendo assim, a técnica não é autônoma, isolada da sociedade e da cultura e tampouco uma entidade real, que existiria independente do restante.

Ainda dentro das pesquisas em comunicação, mais recentemente, novos estudos estão reorientando a visão sobre o pólo da recepção. Dentro desta linha, surge a **teoria das mediações**, que tem na América Latina seu berço. De acordo com esse eixo teórico, o enfoque é direcionado para as relações entre comunicação e cultura, de forma que há um deslocamento do foco exclusivo dos meios de comunicação, privilegiando as mediações próprias da recepção.

Com os novos estudos sobre recepção, a reflexão passa a ser deslocada dos meios às mediações. Essa tendência começa, mais propriamente, na Colômbia com Jesús Martín-Barbero, espanhol naturalizado colombiano. De acordo com a teoria das mediações, os receptores não são mais guiados pelas indústrias culturais e a sociedade não é só mídia. Há outros dados que devem ser observados. Não se trata de desprezar os veículos, mas de valorizar as mediações.

A premissa é que, a rigor, não existe recepção sem mediação, definida como o lugar e suas condições interativas onde se produzem sentidos do processo significativo (SILVA a, 1999). Desta forma, entende-se que a produção de sentido não é viabilizada apenas pelas indústrias culturais, uma vez que também envolve as mediações. O sentido é negociado, o que faz com que a comunicação implique em uma transação entre produtor e emissor.

1.1.2 A Educação

Essa multiplicidade de teorias exemplifica a complexidade que um pesquisador enfrenta ao escolher um objeto de estudo pertencente à comunicação. E, assim como a comunicação, a educação também pode ser considerada como uma esfera de estudos complexos e em constante mutação. Manacorda (1999) traça o percurso histórico da Educação desde o antigo Egito e aponta diferentes objetivos dos ensinamentos, metodologias de ensino e, inclusive, dos atores do processo educativo. A semelhança entre os distintos períodos diz respeito ao fato de que a educação não é algo isolado, mas fruto de um contexto e alvo de uma expectativa por parte da sociedade, mesmo que nem sempre correspondida.

Como se sabe, o conteúdo da educação varia de uma sociedade a outra segundo interesses de diversos segmentos sociais, interesses esses que se projetam em valores, aspirações, objetivos. A pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade. (LIBÂNEO, 2001, p. 56).

Um rápido olhar pela história permite encontrar alguns exemplos (MANACORDA, 1999). Na Grécia antiga, os processos educativos eram separados segundo as classes sociais. Entre os governantes, a educação visava às tarefas do poder, como o pensar e o falar (política), além do fazer (as armas). Para os produtores governados, cabia o treinamento ao trabalho. Já às classes excluídas e oprimidas, não havia escola ou treinamento, apenas a aculturação que vinha do alto para as classes subalternas. Na Roma antiga, a educação era responsabilidade da família e tinha como principais conteúdos a educação moral, religiosa e cívica. Já na Idade Média, sobretudo no século VI, há a substituição gradual da escola clássica pela cristã. Liam-se salmos, Sagradas Escrituras e sobre a vida dos santos. Outros conteúdos da educação, como o cálculo, tinham apenas valor instrumental – contar as estações e as horas da liturgia.

Entre os séculos XV e XVI, período da Reforma, a educação, ainda não difundida universalmente, começa a ganhar um caráter de “instrução útil” também para produtores e para classes subalternas. Na Alemanha, Martinho Lutero contribuiu para a implantação de um novo sistema escolar caracterizado pela utilidade social da instrução, que deveria formar homens capazes de governar o Estado e mulheres de dirigir a casa. Ele defendia “escola para as coisas deste mundo”. No século XVII, Jan Amos Comenius propôs uma escola para a vida toda, dividida em oito graus, que deveria ter como lema: “ensinar tudo a todos”. No plano da prática didática, é mérito dele a pesquisa e a valorização de todas as metodologias hoje chamadas de ativas.

Com a Revolução Industrial, o modo de produção de bens industriais é alterado e o aprendizado teórico-prático dos artesãos não é mais suficiente. Os operários precisam aprender a lidar com os novos instrumentos e processos. Desta forma, o mesmo impacto para a cultura e a instrução que teve a substituição do clero e da nobreza pela burguesia, no início da Idade Média, teve o surgimento de uma outra força, o proletariado industrial, nos **Oitocentos**, que avança com a universalização. Além dessas questões, há outra ligada ao método.

Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o ‘como ensinar’ [...] assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução ‘concreta’, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática. (MANACORDA, 1999, p. 280).

No período que vai do final dos Oitocentos e do início dos **Novocentos**, começa um movimento de renovação pedagógica na Europa e na América. Ele tem como base a inserção do trabalho na educação, sobretudo na técnica-profissional, e na descoberta da psicologia infantil, com exigências “ativas”. “O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna ‘descoberta da criança’.” (MANACORDA, 1999, p. 305). No primeiro caso, é preciso formar pessoas com especializações modernas, aptas a produzir segundo as máquinas.

Já no segundo caso, a noção de trabalho não diz respeito ao desenvolvimento industrial, mas sim ao desenvolvimento da criança. A Escola Nova fundamenta o ato pedagógico na ação, na atividade dos alunos (GADOTTI, 1993). “Nas escolas ‘novas’, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’.” (MANACORDA, 1999, p. 305). Procurando estimular e respeitar a personalidade da criança – e, portanto, utilizando de conceitos da psicologia da idade evolutiva – baseia-se no autogoverno e na cooperação, criticando fortemente a escola tradicional, com o adulto negando a autonomia da criança.

Destaca-se, também, o desenvolvimento da psicologia e seu envolvimento com a pedagogia, sem que essa relação tenha sido uniforme. Pode-se citar correntes como comportamentalismo, associacionismo e gestaltismo. Dos vários autores, Jean Piaget e Vygotsky tiveram papel importante na pesquisa e prática pedagógicas relacionando personalidade e socialidade.

Mais atualmente, sobretudo a partir da década de 1980, tem-se um contexto marcado pela recomposição do sistema capitalista mundial e, conseqüentemente, pelo processo de reestruturação global da economia. Críticos do neoliberalismo apontam três de seus indicativos: “mudança nos processos de produção associada a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 34).

A educação, por sua vez, não passa imune a essa situação. Sua prioridade, nos programas econômicos de países industrializados, está em consonância com políticas de ajuste e estabilização do Banco Mundial. “Postula-se que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante, por si só, o desenvolvimento social.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 34).

Além disso, “o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico.” (p. 34). Baseados nisso, muitos países realizam reformas dos sistemas educativos, atuando sobre a avaliação institucional, a gestão, educacional, o currículo nacional e a profissionalização dos professores. “Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 35).

Em nível mundial, organismos como a Unesco e mesmo o Banco Mundial têm estabelecido metas para a educação. Um exemplo é o conceito de educação para todos, defendido desde a Conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, na qual foi estabelecido o compromisso mundial para garantir os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Em decorrência, os países foram incentivados a elaborar planos decenais de educação para todos.

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, elaborado entre 1993 e 1996 e conhecido como Relatório Jacques Delors, enfatiza os quatro pilares da educação.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS et al, 2001, p. 90).

Aprender a aprender significa não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”, para que cada um possa compreender melhor o mundo que o rodeia. Aprender a fazer está relacionado à formação profissional, mas não se limita ao ensino de determinada tarefa material. Leva em consideração como colocar em prática os conhecimentos e como adaptar a educação ao trabalho futuro, mesmo sem poder

prever qual será sua evolução. Aprender a viver juntos pressupõe o conhecimento e o respeito à diversidade dos seres humanos. É descobrir o outro e, conseqüentemente, descobrir si mesmo. Aprender a ser segue o princípio do desenvolvimento total da pessoa – “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade.” (DELORS et al, 2001, p. 99).

Outro conceito, bastante difundido pela Unesco, é a “educação ao longo de toda a vida”. “Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tende a prolongar-se.” (DELORS et al, 2001, p. 103). Soma-se a isso fatos que aumentam o tempo disponível para outras atividades, como o prolongamento da vida após a aposentadoria. Desta forma, muda a noção da distinção entre educação inicial e permanente. Esta última não pode ser definida em relação a um período, como a educação de adultos em oposição à de jovens, ou de uma finalidade, como a formação profissional em detrimento da geral.

“A educação básica bem-sucedida suscita o desejo de continuar a aprender. Este desejo leva a continuar os estudos no seio do sistema formal de ensino, mas os que o desejarem devem, também, poder ir mais além.” (DELORS et al, 2001, p. 105). O Relatório Jacques Delors fala em “sociedade educativa”. Pode-se inserir aqui, embora não seja suscitado pelo documento, o papel dos meios de comunicação de massa na educação não-formal. Enquanto serviço público, a mídia e, mais ainda a educativa, pode exercer a função de oferecer conteúdos que vão além do entretenimento e mesmo do jornalismo, contribuindo para a formação constante dos cidadãos.

Nesse contexto internacional de reformas educacionais, destaca-se também o conceito de competência como norteador do processo de ensino-aprendizagem. Na definição de Perrenoud (1999), trata-se de mobilizar, integrar ou utilizar recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação. Em um exemplo fornecido pelo autor, um advogado deve conhecer mais do que leis, ele deve relacionar seu conhecimento, usando raciocínio e intuição propriamente jurídicos. Essa visão, contrária à pedagogia dos objetivos, mais tecnicista, que preponderou na década de 1980, permeia os parâmetros e as diretrizes curriculares brasileiros (TERRIEN; LOIOLA, 2001).

A abordagem pelas competências não se opõe à cultura geral, a não ser que esta última receba uma orientação enciclopédica. Ao reduzir-se a cultura geral a uma acumulação de conhecimentos, por mais ricos e organizados que sejam, delega-se sua transferência e a construção de competências às formações profissionalizantes, com a exceção de certas competências disciplinares consideradas fundamentais. Essa não é a única concepção possível. A própria essência de uma cultura geral não será preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem? Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse apenas pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da vida? Por que a cultura geral não prepararia para enfrentar os problemas da existência?. (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Embora o autor defenda a idéia de que as competências permitem enfrentar conjuntos de situações de caráter transversal, não se trata de renunciar ou dissolver as disciplinas, apostando em competências transversais. Primeiro, porque as competências mobilizam conhecimentos, muitos de ordem disciplinar. Segundo, porque considera a total transversalidade como “uma fantasia, o sonho de uma terra de ninguém, na qual a mente seria construída fora de qualquer conteúdo ou, antes, utilizando os conteúdos como meros campos de exercício mais ou menos fecundos de competências ‘transdisciplinares’.” (PERRENOUD, 1999, p. 40; 41).

Há situações em que o domínio busca seus recursos em uma única disciplina; outras em que precisará de várias disciplinas identificáveis e há, ainda, situações “cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar – exceto a língua materna, que preexiste ao seu ensino – e depende, unicamente, de conhecimentos fundados na experiência ou na ação [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 42; 43).

O conceito de competência tem como pressupostos a associação do aprendizado a uma ou mais práticas sociais, permitindo fazer sentido aos alunos; baseia-se na pedagogia diferenciada, na focalização sobre o aluno, nos métodos ativos; no trabalho regular por problemas; em um planejamento flexível, da parte do docente; em uma menor compartimentação disciplinar e em considerar os conhecimentos como recursos a ser mobilizados (PERRENOUD, 1999).

Esse sucinto resgate histórico foi utilizado para assegurar a perspectiva de que a área educacional é mais ampla que o sistema escolar e permeia as relações deste com toda a sociedade. “A educação, na tradição mais longínqua, tem uma função de sedimentar os

conhecimentos e valores desenvolvidos na sociedade, e assegurar sua manutenção no tempo, através de sua passagem às novas gerações.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 46). Porém, a relação entre sociedade e escola é marcada por “linhas de tensão”, que ficam ainda mais evidentes a partir do século XX, com as mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e culturais.

Novas formas de sociedade fazem surgir novos problemas, estimulam novos agentes e novas percepções sobre o papel dos participantes da aventura educacional. As interações entre a escola e a sociedade – antes quase reduzidas ao ingresso do estudante e a sua devolução posterior à sociedade como pessoa qualificada – são intensificadas e cotidianizadas. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 46).

Esse cenário aponta para a complexidade das escolhas que a escola faz no que diz respeito aos objetivos, programas e procedimentos. Afinal, a escola busca na cultura os conteúdos a serem ensinados. Há uma procura por equilíbrio “[...] entre o que a sociedade solicita e o que o seu sistema educacional seleciona e propõe.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 52). Fazer as seleções, por si só, já é uma tarefa difícil e torna-se ainda mais dinâmica ao se levar em consideração a forte presença mediática no cotidiano, que resulta no aumento de informações circulantes e também no crescente acesso a elas.

Na maioria das vezes, a realidade é conhecida através da mídia. Ou seja, rádio, televisão, internet, jornal e revista exercem o papel de mediadores entre o público e o que acontece no mundo. E isso não diz respeito apenas ao conteúdo do que é divulgado, mas também à forma como isso é feito, principalmente nos meios eletrônicos. A montagem da programação – chamada de edição – usa elementos como velocidade, fragmentação e sonoridade. A linearidade é trocada pela fragmentação. O resultado disso, principalmente no que refere-se aos jovens, são mudanças de sensibilidades para as linguagens tecnológicas (BACCEGA, 2003).

Moles (1984) chama essa experiência de cada indivíduo de conviver com mensagens diversas, apresentadas de forma fragmentada, de cultura mosaica. O rádio e a TV, por exemplo, divulgam vários assuntos em tempo extremamente reduzido e de forma intercalada por peças publicitárias. Ou seja, essa estrutura midiática contribui para a diminuição da coerência interna das mensagens retidas, uma vez que elimina todo processo de ação

filosófica ou mesmo de argumentação. Assim, Moles aponta a necessidade de distinguir a cultura mosaica da cultura criativa, de forma que a agregação de conhecimentos diversos seja diferenciada do conhecimento estruturado, no qual os elementos da mensagem de base são ligados por um canal de contratos lógicos a algum outro elemento do discurso que será transmitido.

¹Or, si nous voulons vivre dans un univers réglé par la pensée scientifique, c'est précisément un minimum de cohérence du discours qu'il convient d'acquérir ; c'est cette structuration du champ des connaissances qui transforme une culture mosaïque en une culture efficace et qui fait passer de l'érudition à la création, du magique au systématique. C'est donc bien sur ce facteur que devra porter l'un des efforts principaux d'une nouvelle éducation et c'est à partir de lui qu'on examinera l'aptitude des différents systèmes de médias à convoyer et à imprimer dans le cerveau des récepteurs soit des messages, soit des modes de comportement plus ou moins cohérents. (MOLES, 1984, p. 39)

Além disso, mais do que um meio de transmissão cultural, a mídia pode ser considerada uma outra forma de cultura, a de massas, que se divulga mediante técnicas de difusão massiva e se dirige a uma massa social. Um de seus princípios é a quantidade, já que é compartilhada por milhões de pessoas (PORCHER, 1976). Sua condição de cultura é garantida não só pelo que veicula, mas também pela forma como o faz. Ao mesmo tempo que propicia a mediação entre ações culturais e o público em geral, realiza essa tarefa a partir de uma lógica própria, que inclui aspectos econômicos, políticos e técnicos.

Com uma outra lógica, a escola também é uma mediadora cultural e, para Porcher, a sua obrigatoriedade a promove à categoria de responsável por uma democratização da cultura. Isso significa que os meios de comunicação devem fazer parte de seus conteúdos, como objetos a ser analisados e não meramente serem apropriados. O autor acrescenta que os professores devem ser convencidos de que a mídia funciona racionalmente, assim como os demais materiais utilizados em classe. Assim, caso haja uma formação adequada, os docentes podem dominá-la, manejá-la e colocá-la a seu serviço com pleno conhecimento de causa.

¹ “Ou, se nós quisermos viver em um universo regado pelo pensamento científico, é preciso um mínimo de coerência do discurso que convém adquirir; é esta estruturação do campo dos conhecimentos que transforma uma cultura mosaica em uma cultura eficaz e que faz passar da erudição à criação, do mágico ao sistemático. É, portanto, sobre esse fator que deverá se dirigir um dos esforços principais de uma nova educação e é a partir dele que se examinará a aptidão de diferentes sistemas de mídias em conviver e em imprimir no cérebro dos receptores sejam mensagens ou modos de comportamento mais ou menos coerentes.” (MOLES, 1984, p. 39, tradução nossa).

Frente a esse cenário há que considerar as aprendizagens – conteúdo e forma – que estão além da sala de aula. Braga e Calazans (2001, p. 38) apontam três espaços de aprendizagem reconhecidos pela sociedade que não estão relacionados diretamente às instituições educacionais: a aprendizagem na família (espaço privado), na cultura (espaço público) e aprendizagens práticas, do fazer (como exemplo, as profissionais).

Libâneo et al (2003) avalia que a educação pode assumir diferentes modalidades. Uma delas é informal, ou não intencional, que diz respeito “às influências do meio natural e social sobre o homem e interfere em sua relação com o meio social.” Alguns exemplos são os costumes, as leis, a religião, o tipo de governo entre outros. Outra modalidade é a educação não-formal, intencional, que acontece fora da escola, mas de forma pouco estruturada e sistematizada. É o caso dos meios de comunicação de massa, dos movimentos sociais e de espaços como museus e cinemas. Pela própria característica da mídia, essa modalidade educativa, que pode ser relacionada à noção de autodidaxia, tem, a priori, um grau falho de coerência, pois resulta de estímulos fragmentários (MOLES, 1984).

Para Gohn (2001), a educação não-formal é um processo com várias dimensões. A primeira diz respeito à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, através da participação em atividades grupais, como o conselho de escola. A segunda é a capacitação para o trabalho via aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento de potencialidades. A terceira é a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, visando a solução de problemas coletivos cotidianos. A quarta é relacionada à aprendizagem dos conteúdos da escolarização escolar, em formas e espaços diferenciados. A última é a educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica.

Já a educação formal, intencional, tem como características a sistematização e a organização, com claros objetivos educativos. Pode acontecer, ou não, em espaços de educação escolar. De forma geral, é ao sistema educacional que a sociedade atribui todas as aprendizagens. “A base da clivagem é que na Educação há direcionamento e intencionalidade social expressa, enquanto nos demais espaços os processos são ‘espontâneos’ ou eventuais.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 38).

Porém, sabe-se que as aprendizagens sociais não sistematizadas, de base diretamente vivencial (família, cultural, vida prática), têm relações de fluxo com o sistema educacional. Isso porque, há uma relação de troca entre educação não-formal e formal “[...] na medida em que qualquer conhecimento, descoberta, comportamento, perspectiva ou interação que

permeia a sociedade pode vir a integrar um espaço propriamente educacional – pode passar a ser percebido como ‘coisa a ser ensinada’.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 42; 43).

No que diz respeito aos meios de comunicação de massa, eles permeiam a sociedade em vários aspectos. A escola não foge dessa situação. Seja quando, intencionalmente, um professor leva uma página de jornal ou uma reportagem televisada para discutir o desmatamento do cerrado brasileiro, ou quando um aluno faz perguntas sobre um tema que viu na televisão. Da mesma forma, a mídia pode se considerar presente ao impor formas fragmentadas e não lineares de ver o mundo.

[...] as experiências videotecnológicas já estão nas salas de aula, malgrado sob a forma de uma ‘não-presença’, pois tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc, capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico. (CITELLI, 2004, p. 140).

Entender que existem aprendizagens fora do espaço escolar não significa diminuir a importância da escola. Pelo contrário, ela torna-se ainda mais importante no seu papel de sistematizar conteúdos, de explicitar valores e de formar para a cidadania crítica. O que não pode acontecer é ignorar o papel educativo dos meios de comunicação de massa.

Citelli (2004) aponta três dimensões da relação dialógica entre mídia e escola. A primeira delas diz respeito ao fato de a escola abrir espaços que situam as comunicações nas suas complexas relações com a vida contemporânea. A segunda, ao permitir que, sem ignorar o centramento do discurso pedagógico na palavra, essencial enquanto elemento estruturante do pensar e da formação da consciência, incluam-se os signos não-verbais. “As formas como estão se estruturando os produtos audiovisuais, as incorporações multissígnicas, as passagens entre planos verbais e não-verbais têm fortes envolvimento com novos modos de ver e de sentir dos jovens escolares.” (p. 145; 146).

Dessa situação, tira-se a terceira dimensão, uma vez que a escola, enquanto lugar interdiscursivo, deve trabalhar com a pluralidade de códigos e linguagens.

O conceito de leitura torna-se, portanto, cada vez mais abrangente, tendo em vista os cruzamentos multissígnicos nele ensejados. [...] ler não é um ato mecânico restrito à dimensão notativo-descodificadora do signo, seja ele verbal ou não-verbal, mas processo que requisita o reconhecimento dos sentidos implicados nas relações entre designadores e universo designado. (CITELLI, 2004, p. 146).

A interação necessária entre essas duas práticas sociais – a educação e a comunicação – pode se dar de diversas formas. Braga e Calazans (2001, p. 56) apontam diferentes ângulos da interface entre educação e comunicação:

- 1) Encontro entre o sistema escolar e a ‘sociedade de comunicação’. Parte do princípio de que a educação forma para a sociedade em geral que, por sua vez, está cada vez mais mediatizada. Os meios de comunicação, ao serem utilizados em sala de aula ou na educação a distância, contribuem para o desenvolvimento de competências para entender e interagir com a sociedade mediatizada. Isso pode acontecer através da leitura crítica do conteúdo produzido pela mídia ou por estudos da lógica das tecnologias mediáticas.
- 2) Desenvolvimento de articulações entre os saberes e processos da escola e os saberes e processos do espaço das interações sociais mediáticas. Sintetiza-se no trabalho com as relações de fluxo entre essas duas situações. Existem espaços de aprendizagem fora do sistema educacional, o que é intensificado com as comunicações. Não apenas os saberes são multiplicados, como também os dispositivos de mediação e circulação desses saberes. Surgem, então, outras formas de aprendizagens, mais dispersas, com baixo grau de sistematização. Além disso, normalmente, não há uma reflexão sobre o quê está sendo aprendido nem sobre o porquê. Embora seja uma aprendizagem extra-educacional, interfere nas aprendizagens do campo educacional, já que a escola procura absorver os processos mediatizados, seja através da educação a distância ou criando novas metodologias de ensino.
- 3) Modos diferenciados de disponibilizar atualizações de conhecimentos. Os diversos campos especializados de atividades sociais promovem uma rápida atualização do conhecimento e os meios de comunicação de massa são velozes ao divulgá-los. Já na escola, a revisão de programas acontece de forma mais lenta. Ela tem como desafio interagir com a atualidade, de forma sistematizada e refletida.
- 4) O sistema educacional e seus processos e objetivos são tema e objeto de observação mediática, sendo submetidos a uma interação social ampla e crítica. Esse tópico diz respeito à necessidade da sociedade de ser informada sobre os mais diversos campos. “As interações entre campos especializados e a sociedade leiga é um terreno em que tanto os processos comunicacionais como os processos educacionais se encontram, em relação de fluxo.” (68). Os campos especializados devem prestar contas a um público amplo e leigo, em uma concepção de responsabilidade social.

- 5) Uso dos meios nos processos formais de ensino, seja presencial ou a distância. “Hoje essa área (extremamente plural) que, em síntese, poderia ser descrita como o trabalho com os meios, tecnologias e produtos mediatizados sob a ótica da educação, desenvolve-se através de múltiplas ações, abordagens e reflexões.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 58).

1.1.3 Educação a distância

No que diz respeito à educação a distância, foi no século XIX que surgiram as primeiras escolas por correspondência, sobretudo na Inglaterra, na França e na Alemanha. Foram utilizadas as tecnologias do impresso, dos correios e também das ferrovias para produzir e distribuir os materiais utilizados. Essas experiências surgiram devido a uma percepção de empresários de que poderiam lucrar caso atendessem as demandas educacionais da época – os trabalhadores foram desafiados a novas tarefas, já que a produção de bens passava do modo artesanal para o industrializado (PETERS, 2003).

De uma forma geral, a modalidade obteve sucesso porque foi usada em países grandes, com pouca densidade populacional e com pessoas morando em áreas remotas. Distantes dos grandes centros, tinham na EaD a única possibilidade de estudar. É o caso da Austrália, um dos países que mais investem na modalidade. Lá, a partir de 1910, professores rurais do curso primário começaram a receber material, via correio. Um ano depois, a Universidade de Queensland começou o ensino por correspondência. Além disso, a educação a distância teve como público quem estava longe de seu país de origem, sobretudo nas colônias, como é o caso dos ingleses que moravam Índia.

No Brasil, as escolas privadas por correspondências, que usavam principalmente o material impresso, se destacaram nos anos 1950 e 1960. Os preceptores qualificavam os exames e enviavam, via correio, comentários aos alunos. “*Varios millones de alumnos se inscribieron en cursos de este tipo, lo cual reflejaba una demanda real y un auténtico beneficio para los clientes.*”² (OLIVEIRA, 1998, p. 179).

² “Vários milhões de alunos se inscreveram em cursos deste tipo, o que refletia uma demanda real e um autêntico benefício para os clientes” (OLIVEIRA, 1998, p. 179, tradução nossa).

Posteriormente, o uso de dois meios de comunicação de massa – o rádio e a televisão – inauguram um novo momento na EaD. No mundo, houve incentivo governamental que propiciou o desenvolvimento, por universidades, de materiais didáticos de qualidade. Surgem, assim, universidades especializadas em educação a distância (PETERS, 2003). O autor entende que isso gerou um maior acesso à educação superior, experimentação pedagógica, maior aplicação de tecnologias educacionais, aprendizado aberto e o início da educação superior em massa.

A comunicação digital deu surgimento a um novo período da EaD (PETERS, 2003). Os ambientes informatizados e, principalmente, a Internet trouxeram várias vantagens (MAIA; GARCIA, 2000): derruba as fronteiras, podendo ter alunos também no exterior; é flexível, sendo acessada a qualquer hora e lugar; é dinâmica, já que facilmente atualizável e com contato facilitado; e aberta, uma vez que além do ambiente virtual do curso, também abre-se à pesquisa em diferentes lugares.

Há outras tecnologias que podem ser usadas na educação a distância, como a teleconferência ou a videoconferência, assim como existe a possibilidade de combinar várias delas. Cada uma com suas vantagens e desvantagens e, principalmente, cada curso com sua forma de concepção e suas metas.

Um dos principais desafios quando o assunto é educação a distância diz respeito à conceitualização. É comum pensar em EaD como oposição à educação presencial, salientando a distância física entre professor e aluno como sua principal característica. Outra forma de explicar essa modalidade é dar ênfase ao uso de uma – ou mais – tecnologias. Sendo assim, antes de dar uma definição, será feita uma análise das principais características desta modalidade.

A primeira delas é a distância, no sentido de espaço, entendida muitas vezes por critérios geográficos, o que gerou críticas à EaD. Afinal, parece impossível falar em educação sem que haja o contato entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, Coicaud (2001) sugere deixar de lado o enfoque da geografia física, que recorre à cartografia, para pensar distância a partir das várias representações feitas pelos atores sociais. Por esse prisma, dentro de uma mesma sala de aula, pode haver uma separação entre aluno/professor, se levada em conta uma possível distância psicológica.

Outro ponto é o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e a utilização delas na EaD, que deram outro sentido à noção de distância física. Isso porque, é possível criar várias ferramentas de interatividade, tais como fórum de discussão,

chat e centrais de mensagem. Assim, os alunos não apenas podem se comunicar mais rapidamente com os tutores ou professores, como podem debater um assunto entre si. Não se trata de igualar o contato pessoal pelo mediado por uma tecnologia, mas de entender que há outras formas de “estar junto” que favorecem o diálogo.

Além disso, com as tecnologias de informação e comunicação eletrônica foram criados novos espaços de aprendizagem que podem atuar como uma extensão dos ambientes familiares (PETERS, 2003). Nos espaços de aprendizagem virtual, os alunos também podem entrar em contato com os objetos e utilizá-los, através da “presença mental”. Cabe ao computador fazer a interface entre os espaços real e virtual. Até porque, há uma transferência desses dois conceitos, através do uso de metáforas – laboratórios, mesas, pastas – que despertam a idéia do estar junto. “Desta forma [...], é criada a aparência de pertencer ao grupo de aprendizagem, e aqueles estudantes atuando a distância são levados a estar socialmente presentes em pensamento (telepresença).” (PETERS, 2003, p. 148).

Ao discutir a distância também é necessário pensar na questão do tempo, que é diferente para cada um dos sujeitos envolvidos na educação a distância. Ao contrário do que acontece na educação presencial, alunos e professores deixam de estar juntos em determinado período do dia. Cada um, dentro de suas possibilidades e preferências, passa a encontrar o melhor momento para os estudos, seja pelo tempo que têm livre ou pelo momento que julgam ter melhor rendimento. Essa característica dá flexibilidade à EaD, permitindo uma adaptação às necessidades dos estudantes.

Além da distância de espaço e tempo entre professor e aluno, outra característica da educação a distância é o fato de ser mediada por uma tecnologia, ou pela associação de várias delas. Pode ser desde a correspondência, passando pelo rádio e televisão, até chegar no computador. O uso de um meio de comunicação, essencial na EaD, foi historicamente um de seus grandes pontos críticos e, portanto, merece atenção. Isso porque, muitas vezes, percebe-se uma ênfase nas tecnologias, o que significa a valorização nos materiais. “É uma nova roupagem para o velho determinismo técnico, com a valorização da técnica em si e, conseqüentemente, com a ênfase posta no treinamento para a sua utilização ‘correta’.” (BARRETO, 2001, p. 21).

Feitas essas ponderações, cabe definir EaD. Segundo o decreto no. 5.622, de dezembro de 2005, em seu artigo 1º., “[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes

e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos.” (BRASIL, 2005).

Ao contrário do decreto no. 2.494, de fevereiro de 1998, revogado pelo no. 5.622, que enfatizava a auto-aprendizagem, a recente definição oficial brasileira dá ênfase à mediação por suportes de midiáticos e à distância espacial e temporal entre os sujeitos do processo educativo. O texto do decreto não cai na mesma tentação de outras definições já feitas, que explicam a educação a distância pelo que ela não é, utilizando a perspectiva do modelo convencional da sala de aula (BELLONI, 2001).

Apesar da história relativamente antiga da EaD e do tamanho territorial do Brasil, a educação a distância foi pouco utilizada. Porém, o número de instituições de ensino credenciadas para oferecer educação a distância tem aumentado gradativamente – eram 40 IES com cursos superiores a distância, apenas na região sudeste do País, em dezembro de 2007 (MEC, 2007b). Consciente do desafio de realizar cursos a distância em um país em que ainda há sérios déficits educacionais mesmo em cursos presenciais, o MEC estabeleceu referenciais de qualidade em EaD para graduação e deixou para os Conselhos Estaduais de Educação, a definição de indicadores para os níveis fundamental e médio, incluindo o técnico.

1.1.4 A mídia na escola

A história da educação mostra que a preocupação com a comunicação não é recente, sobretudo quando é empregada de uma forma mais ampla, a de tornar comum, de interagir. Várias correntes pedagógicas apontaram para a necessidade de diálogo na comunidade escolar, mas é com o pensamento pedagógico da Escola Nova, que surge nos Estados Unidos e na Europa, no final do século XIX, que a interlocução entre comunicação e educação ganha força (FONSECA, 2004). Isso porque, ao contrário da chamada pedagogia tradicional, o professor não tem mais um lugar privilegiado, já que o aluno fica no centro do processo, o que pede métodos ativos e criativos.

Apesar das críticas, segundo as quais a educação não era considerada enquanto sua inserção social e política, o movimento da Escola Nova trouxe contribuições. Entre elas, “[...] aponta-se a preocupação com os métodos e recursos didáticos como um dos aspectos que permitiram o diálogo entre Comunicação e Educação.” (FONSECA, 2004, p.25). Nessa

perspectiva de renovação, baseada inclusive no uso dos meios de comunicação, surgem duas linhas distintas: o tecnicismo pedagógico e o construtivismo.

Originado na psicologia behaviorista, segundo a qual o comportamento pode ser controlado através de uma dinâmica de estímulo-resposta, o tecnicismo pedagógico difunde a noção de auto-aprendizado. Acreditava-se que a pedagogia tradicional não dava conta da conciliação entre educação coletiva e o ritmo de aprendizado de cada aluno. Assim, foram criadas “máquinas de aprender”, dispositivos mecânicos que permitiam que os alunos estudassem, por conta própria, os conteúdos escolares. Nessa corrente, os meios de comunicação, vistos como fins em si mesmo, são recursos de aprendizagem mais eficientes que os tradicionais, por atraírem a atenção dos alunos e facilitarem a assimilação dos conteúdos (FONSECA, 2004).

Embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias do ensino deve muito à preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. [...] Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingem, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muitos deles perdendo-se diante de tantos meios e técnicas propostas. (GADOTTI, 1993, p. 147).

O construtivismo, colocado como uma corrente epistemológica, ou seja, como uma teoria do conhecimento, entende que o sujeito cognoscente tem um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, já que saber algo depende de uma experiência ou de fatores humanos inatos. O conhecimento científico não pode se resumir ao ensino/aprendizado de uma imagem da realidade, sem a intervenção de quem a observa. “[...] não poderíamos nunca confrontar o saber obtido com o mundo ‘objetivo’ existente antes que ele fosse imaginado e transformado pela experiência humana e as propriedades inatas do espírito humano, agente do conhecimento.” (MORETTO, 2000, p. 41).

Ao invés de entender que as pessoas buscam informações em um mundo organizado para conhecer a realidade, acredita-se que os sujeitos a criam e mantêm com ela uma relação dialética, via experiência. Essa corrente tem como postulados:

- a) Não devemos supor a existência de um mundo exterior independente do observador, para levar em conta a atividade daquele que observa.
- b) A realidade é construída (inventada) pelo sujeito cognoscente; ela não é um dado pronto para ser descoberto.
- c) Os conhecimentos não são uma descrição da realidade dada, mas uma representação que dela construímos, construção esta cuja função é adaptativa, isto é, permite ao indivíduo prever as regularidades e assim viver num mundo de limitações, representado pelo mundo das coisas. (MORETTO, 2000, p. 43).

Como teoria do conhecimento, admite a existência de um mundo exterior ao sujeito que conhece, mas entende que ele realiza experiências e, através delas, adapta-se ao mundo, construindo sua realidade. “O sentido de aprender, aqui, é de se fazer uma representação das descrições das experiências vividas por outros sujeitos e compará-las com suas próprias experiências para identificar as diferenças e as invariâncias.” (MORETTO, 2000, p. 62).

Desta forma, no processo de ensino/aprendizagem cai por terra a idéia de um professor cuja missão é a transmissão de informações, que atua como o centro das relações entre conhecimento e aluno. Na Perspectiva Construtivista Sociointeracionista, o que caracteriza essa relação é o processo de interação entre professor, conhecimento e aluno. O ensino deixa de ser a transmissão, para tornar-se um “processo de elaboração de situações didático-pedagógicas, que facilitem a aprendizagem.” (MORETTO, 2000, p. 103). Ao indivíduo, não basta ter informações isoladas, mas estabelecer relações entre elas, dando significados à aprendizagem.

O pedagógico também é baseado na aprendizagem por descoberta e, portanto, considera como fundamental o interesse dos alunos, que aprendem pela motivação e pela experiência ativa. Desta forma, o aporte decisivo da educação nova deve ser sublinhado, porque ele está sempre presente nos programas de educação às mídias, situando-se principalmente sobre o plano da relação aluno-professor, na construção dos saberes, por parte da criança, de suas motivações, de suas interrogações (GONNET, 2001, p. 73).

Nessa linha da pedagogia ativa, destaca-se a teoria criada pelo pedagogo Célestin Freinet, para quem os meios de comunicação têm um importante potencial pedagógico. Considerando a pedagogia tradicional como desmotivadora para os estudantes, ele levou o jornal para a sala de aula, criando uma metodologia de ensino.

Freinet (1974, p.13) cria um novo método que substitui “a rotina dos manuais, dos trabalhos de casa e das lições, impostos autoritariamente pelos adultos [...]”. Ele incentiva o texto, o desenho, a pintura e a música livres, como “expressão complementar pela via afetiva

e artística, de tudo o que a criança tem em si de possibilidades, não apenas escolar mas cultural, social e humana.” (13). Tudo isso pressupõe a criação de novos utensílios de trabalho. No caso, o jornal escolar, a correspondência interescolar, a imprensa, desenho, rádio, cinema etc. No que diz respeito especificamente à elaboração do jornal, que depende da atuação de uma equipe, ele seria indispensável para a construção coletiva do conhecimento.

Mais especificamente na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, a relação entre educação e comunicação passa a ser pensada a partir de experiências comunitárias. Nesse momento, há uma crítica às concepções da Escola Nova e defende-se uma pedagogia progressista. Mais engajada, critica as realidades sociais e sustenta, mesmo que implicitamente, o caráter sociopolítico da educação. As tendências libertadora e libertária defendem o fim do autoritarismo e a experiência vivida, apoiando o processo de aprendizagem grupal. “Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular ‘não-formal’.” (LIBÂNEO, 1984, p.32). Surgem, assim, várias experiências de educação usando o rádio, como será abordado posteriormente.

Paulo Freire, o principal difusor da pedagogia libertadora, destaca a importância do diálogo na educação. Para ele, o próprio ato de pensar inclui a comunicação entre sujeito e objeto, através dos signos lingüísticos. O sujeito pensante não pode pensar só, sem que haja a co-participação de outros via comunicação. Sendo assim, o objeto não é a incidência terminativa do pensamento, mas o mediador da comunicação. O processo de comunicação humana, por sua vez, não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais. Se não levados em consideração, haverá atos de invasão cultural e manipulação (FREIRE, 1982).

A comunicação na escola de uma forma mais ampla também é a perspectiva da Pedagogia da Comunicação. Nessa linha, defende-se que o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação é importante, mas entende-se que apenas isso não garante mais qualidade ao ensino. As tecnologias são encaradas como recursos que potencializam a capacidade comunicacional das pessoas, mas é necessário ir além, ou seja, trabalhar uma didática que exercite essa capacidade e a prática da educação como um processo específico de comunicação. Isso deve estar presente em todo o agir docente, como no planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação (PENTEADO, 1998).

Nesse contexto, muda a percepção – de um professor “sujeito informativo” e um aluno “sujeito receptivo” a “sujeitos responsivos”, que interagem, ensinam/aprendem, “comunicam-se educacionalmente” ou “educam-se comunicacionalmente”. “O perfil do professor não se

constrói no vácuo, mas na relação professor/aluno” (PENTEADO, 1998, p.17), mesmo que essa relação seja marcada por incertezas e emoções. Não se trata de abrir mão da “autoridade” profissional, ou seja, do “poder” de orientar o processo de ensino/aprendizagem.

A Pedagogia da Comunicação não é voltada exclusivamente aos meios de comunicação. Ela “estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios.” (PORTO, 1998, p. 29). Nessa perspectiva, a atividade didática é avaliada como um ato comunicativo e integrativo. “[...] os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar.” (p. 33).

1.1.4.1 Educação às mídias

Embora haja experiências bastante antigas com produtos midiáticos na escola, a discussão sobre a inserção dos meios de comunicação na sala de aula ganhou destaque internacional sobretudo a partir da década de 1960, quando a UNESCO colocou em evidência a idéia de educação às mídias. Ela estava ligada a um contexto marcado pelo crescimento do papel dos meios de comunicação de massa e pelo debate sobre sua capacidade enquanto ferramenta de alfabetização, em grande escala, a populações sem acesso ao ensino. Mas, também, às discussões sobre a pouca disposição dos docentes em aceitar a mídia em geral – e a TV, mais especificamente – como uma abordagem legítima do saber e à necessidade de uma formação crítica à possível manipulação no conteúdo veiculado (GONNET, 1999).

O momento era de crescente penetração da mídia nos mais diversos setores, seja o da economia ou mesmo da política, com as eleições tornando-se um evento midiático. Frente a esse quadro, a primeira justificativa para a necessidade da educação às mídias baseava-se, e ainda continua válida, na centralidade delas na vida cotidiana. Para Gonnet (1999), trata-se de um argumento legítimo, pois cabe à escola ensinar o aluno a tornar-se um receptor crítico do conteúdo midiático. Mas essa percepção, que parece óbvia, não se traduziu em concepções e em práticas uniformes ao longo dos anos.

Masterman (1994) faz um resgate histórico das diversas abordagens da mídia, pela escola. A primeira delas, chamada de “vacinação” ou “inoculação”, é marcada pela

desconfiança dos professores em relação aos meios de comunicação. A idéia implícita é de que eles ameaçariam a cultura e a moralidade, sobretudo entre as crianças. A escola deveria ensinar a cultura e proteger o nível cultural, opondo-se às reações sentimentais e superficiais que as mídias eram acusadas de despertar. Essa fase, que durou da década de 1930 à de 1960, é considerada pelo autor como a origem da educação às mídias. Com característica defensiva e paternalista, visava introduzir produtos midiáticos, principalmente peças publicitárias, julgadas manipuladoras e sem originalidade, para compará-las a formas culturais mais tradicionais e consideradas mais “nobres”. Desta maneira, a educação às mídias surge como uma educação contra as mídias.

Em um segundo momento, as mídias ganham a conotação de expressão da arte popular. Esse novo conceito chega à escola, principalmente, pelos professores que apreciam o cinema. A abordagem protecionista não é abandonada, mas modificada e ampliada. O sentido crítico permanece, desta vez para ser usado não contra as mídias, mas contra o conteúdo difundido por elas. Assim, a idéia de valor continua central – a educação às mídias ainda visava ensinar a diferença entre os bons e os maus produtos midiáticos, embora existissem poucos estudos teóricos que permitissem a estipulação de critérios para avaliar as mídias. Essa abordagem tinha dois outros problemas: preocupada com a questão dos valores, centrava-se na análise textual, deixando de fora o contexto de produção, distribuição e consumo dos produtos, e ignorava os aspectos da interpretação e do público (MASTERMAN, 1994).

Nos anos 1970, compreendeu-se que não se deveria importar as características dos estudos cinematográficos às outras mídias, cada qual com questões particulares. O tema foi fragmentado, levando à escola a reflexão sobre cada meio de comunicação, em um determinado momento. Gradativamente, na década de 1980, vários domínios da ciência foram incorporados, permitindo uma análise do papel e da função das mídias, calcada em conceitos teóricos. É o caso, por exemplo, da semiótica, com o princípio da não-transparência, e também dos estudos sobre os contextos sociais da produção e do consumo de produtos midiáticos.

Especificamente no Brasil, desde a década de 1980, percebe-se uma intensificação de ações voltadas ao uso das mídias em sala de aula. Uma explicação possível diz respeito ao próprio momento político. Com o fim do regime militar, há uma discussão sobre a redemocratização do país, o que inclui os meios de comunicação. No período constituinte (1986-1988), parte da sociedade civil se mobilizou para discutir o assunto, o que resultou na definição dos princípios para o funcionamento da comunicação social no país pela

Constituição de 1988, que prevê a criação de um Conselho de Comunicação Social (FONSECA, 2004). Como a legislação não resultou na prática esperada, surgem projetos de educação crítica para a mídia. Se os meios de comunicação não mudam, cabe tentar mudar seus usuários, para torná-los mais exigentes frente ao conteúdo difundido.

Projetos nesse sentido, muitas vezes, são desenvolvidos em parceria com universidades, organizações não-governamentais ou mesmo com o setor privado, como as empresas de comunicação com os programas de leitura de jornais e revistas. Esse tipo de ação, realizada de forma sistemática, começou nos Estados Unidos em 1932, por uma iniciativa do The New York Times e, hoje, 100% dos jornais da Suécia, Dinamarca e Noruega têm programas educacionais (ANJ, 2006). No Brasil, onde essas experiências datam da década 1980, vários jornais aderiram e disponibilizam exemplares para escolas. A Associação Nacional dos Jornais (ANJ) calcula que em 2006, no país inteiro, 17.022 escolas, 5.830.558 alunos e 130.912 professores eram atingidos pelos Programas de Jornal e Educação.

Embora garantir o acesso aos jornais seja válido, existe um caráter mercadológico nessas iniciativas, visando formar futuros leitores de jornal. “[...] o potencial de envolvimento, tanto das escolas quanto dos jornais, é subestimado pelas empresas, podendo ser muito mais intenso que a mera visão mercadológica propõe.” (FONSECA, 2004). Mesmo com diferenças entre os vários programas, muitos são baseados apenas na distribuição de exemplares, sem que haja a formação dos professores para utilizá-los.

Outra explicação para a integração mídia/escola é centrada em um discurso bastante corrente – de que a educação deve buscar fórmulas mais atrativas para os alunos. E os meios de comunicação, ao integrarem palavra, som e imagem, seriam uma alternativa aos materiais mais tradicionais, como o livro didático. Essa perspectiva traz com ela uma visão reducionista, ao pensar na mídia como um mero recurso para o ensino de determinado conteúdo. Além de superestimar seu potencial e subestimar o do professor, não leva em consideração todo um aprendizado que pode ser tirado de seu uso – seja o de conhecer o papel dos meios de comunicação na sociedade, reconhecendo o processo de produção e apuração das notícias, ou de permitir uma leitura que vai além do conteúdo, entendendo os vários signos presentes na mensagem midiática.

Ao inserir os meios de comunicação na escola, é possível fazer uma distinção entre duas correntes: a educação às mídias, que pressupõe a leitura crítica dos meios de comunicação, e a educação pelas mídias, baseada no uso de suporte midiático, seja na educação a distância ou presencial. O pressuposto deste trabalho é que as duas devem ser

integradas. Afinal, não é mais possível ensinar com o rádio, a televisão, o jornal ou a internet sem ensinar ao mesmo tempo a competência midiática e a análise das mídias tão presentes na vida cotidiana da escola (PICHETTE, 1996).

³L'introduction des nouveaux moyens d'enseignements ne peut pas se faire sans initier en même temps les maîtres et les élèves au rôle des technologies de l'information dans nos sociétés. Elle exige le développement de la pensée scientifique et critique tout autant que l'acquisition et à la structuration de la pensée propre à l'école. Une des missions permanentes de celle-ci est de rendre les personnes capables d'organiser par elles-mêmes l'acquisition de leurs connaissances et de s'en servir de manière autonome, libre, responsable et créative. (PICHETTE, 1996, p. 29).

Para o autor (1996), a educação pelas mídias pressupõe o uso de novas linguagens e novos modos de gestão dos conhecimentos e do ensino. Em um primeiro momento, deve-se avaliar a pertinência das mídias ou tecnologias para gerar e fazer cumprir aprendizagens. Depois, é preciso ter métodos de ensino que permitirão aos alunos servirem-se dele para a realização de exercícios práticos, atividades de pesquisa, de redação e de criação ou para iniciá-los às máquinas e tecnologias informacionais com as quais trabalharão. Interessa também a concepção e a fabricação de programas e conteúdos multimídias necessários. É justamente essa a proposta do presente trabalho, no que diz respeito ao rádio.

Em uma perspectiva global, atualmente, embora haja diferenças nos diversos programas mundiais, existem alguns princípios que baseiam as ações de educação às mídias. Um deles é o da representação, ou seja, entende-se que os meios de comunicação não refletem a realidade, mas a representam, o que invalida a noção de transparência, de “janela”, pela qual se vê o mundo.

⁴“Si les médias étaient des ‘fenêtres ouvertes sur le monde’, ou simplement s’ils réfléchissaient la réalité, il n’y aurait pas plus d’intérêt à les étudier qu’il n’y en a à étudier une vitre. » (MASTERMAN, 1994, p. 55).

³ “Novos meios de ensino não podem ser introduzidos sem, ao mesmo tempo, iniciar os mestres e os alunos no papel das tecnologias da informação nas nossas sociedades. Isso exige o desenvolvimento do pensamento científico e crítico tanto quanto a aquisição e a estruturação do pensamento próprio à escola. Uma das missões permanentes é de tornar as pessoas capazes de organizar por elas próprias a aquisição de seus conhecimentos e de se servir deles de maneira autônoma, livre, responsável e criativa.” (PICHETTE, 1996, p. 29, tradução nossa).

⁴ “Se as mídias fossem ‘janelas abertas para o mundo’, ou simplesmente se elas refletissem a realidade, não haveria mais interesse em estudá-las do que em estudar um vidro.” (MASTERMAN, 1994, p. 55, tradução nossa).

Deve-se permitir que os alunos, logo cedo, entendam como a realidade é representada, de forma que eles próprios emitam um julgamento. Isso significa que a educação às mídias é, a priori, uma pesquisa e não deve impor valores específicos. Deste, surge um outro princípio, da necessidade de desenvolver o senso crítico e a autonomia crítica, gerando a capacidade e a vontade de prosseguir com a reflexão por toda a vida. Esses estudos ancoram-se na noção de atualidade, servindo-se dela para análises históricas e políticas de forma mais profunda do que a mídia.

Por esses princípios, percebe-se duas noções essenciais nos trabalhos de educação às mídias: a leitura crítica dos meios de comunicação e a inserção da atualidade na escola. Essas preocupações geraram uma série de ações, sejam isoladas, realizadas por instituições de ensino ou organizações não-governamentais; como parte da política educacional de determinado país ou, de forma mais ampla, por organismos internacionais.

Embora exista alguma coerência nas ações propostas, não é possível referir-se a um tipo de educação às mídias (GONNET, 2001). As diferenças começam pela forma de inseri-la nos sistemas educativos. Masterman (1994), baseado na realidade européia, menciona quatro possibilidades. Uma delas é o estudo específico, na forma de uma disciplina de educação às mídias; também pode ser trabalhada como um elemento integrado a uma determinada disciplina, normalmente, de ensino da língua materna; integrada a todas disciplinas ou, ainda, como parte de um programa escolar integrado, não fundado em disciplinas, e desenvolvido por equipe multidisciplinar.

Entre as vantagens de trabalhar a educação à mídia como uma disciplina específica, está o fato de os métodos serem concretizados mais facilmente no quadro de um departamento especializado, que provavelmente terá sua própria identidade, recursos financeiros, instalações e biblioteca. Dependerá de professores específicos e garantirá a continuidade do ensino.

Porém, todos professores poderiam incentivar os alunos a produzir trabalhos nas várias mídias. Para Gonnet (informação verbal)⁵, a idéia de transversalidade é fundamental quando o assunto é educação às mídias, mas desde que ela esteja inscrita no currículo. O pressuposto é que toda disciplina pode trazer um filtro para compreender as mídias. Ele dá um exemplo baseado na realidade francesa, às vésperas da eleição presidencial. Um professor de francês pode trabalhar com textos de Victor Hugo, refletindo sobre a eleição presidencial de 1851, a vida do escritor como deputado e os textos que ele escreveu sobre política. Um docente de

⁵ Entrevista concedida à autora em abril de 2007.

história pode refletir sobre a história da eleição presidencial. Um professor de inglês, sobre a política na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Na matemática, é possível estudar como são feitas as sondagens. Em educação física, sobre como um ministério do Esporte age frente ao uso de drogas por atletas durante competições internacionais.

Essa concepção permeia o programa de educação às mídias existente na França, de forma concreta, desde 1983, data da criação do Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI). Trata-se de um estabelecimento do Ministério da Educação, com a missão de ⁶*[...] de promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement, afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure, tout en développant leur sens critique.*" (FRANÇA, 1991).

Sua ação pode ser resumida em quatro frentes: formação de professores no que diz respeito à compreensão do sistema midiático, de suas mensagens e de como utilizá-las em classe; realização de eventos pontuais ou da *Semaine de la Presse et des Médias dans l'École*, que visam relacionar professores e alunos com profissionais das mídias de informação; acompanhamento da expressão dos alunos no quadro escolar, por jornais, rádio, televisão e internet, formando-os aos circuitos de informação, à liberdade e à responsabilidade; e produção de documentos pedagógicos em forma de livros e suportes multimídias (CLEMI, 2007).

Gonnet, idealizador do relatório que deu origem ao CLEMI e diretor do centro por cerca de 20 anos, explica que as discussões iniciais versavam sobre a entrada da atualidade e, conseqüentemente, da política na escola. Porém, entre os anos 1960 e 1970, havia muita resistência, sobretudo pela possibilidade de discutir política com os alunos.

⁶ “[...] de promover, principalmente por ações de formação, a utilização pluralista dos meios de informação no ensino, a fim de favorecer uma melhor compreensão pelos alunos, desenvolvendo seu senso crítico.” (FRANÇA, 1991, tradução nossa).

⁷Donc là aussi il y a une contradiction. Quand vous arrivez à l'âge de 18 ans vous avez le droit de voter, donc vous allez voter. Donc l'argument que moi j'ai développé, c'est de dire : il est absurde qu'on considère un élève qui a 17 ans, 17 ans 1/2 ans et qui n'a pas le droit de finalement parler de politique et puis brusquement à 18 ans on lui demande, on attend de lui qu'il vote et l'école ne lui aura pas donné la solution, non pas pour qui voter, surtout pas, mais comment s'informer pour savoir vers qui il veut voter pour prendre connaissance des problèmes de la cité, des problèmes de la société. (GONNET, informação verbal).

A abertura a essas discussões veio com as mudanças na política francesa a partir do início da década de 1980, mais pontualmente com a eleição do então presidente François Mitterrand. A criação do CLEMI é um exemplo, mas há outros como o decreto no. 91-173, de 18 de fevereiro de 1991, sobre os direitos dos jovens, entre eles a liberdade de expressar sua opinião dentro de um estabelecimento escolar (FRANÇA, 1991). Esse direito é concretizado pelos diversos jornais feitos, não institucionalmente pelas escolas, mas sim pelos estudantes.

São ações, oficializadas por decretos, que visam dar aos alunos o “gosto pela atualidade”, pela “verificação do que diz a imprensa” e “pela participação”. Nesse contexto, embora a educação às mídias, propriamente dita, não seja obrigatória na França, documentos oficiais que fixam os programas da educação básica são claros ao incluírem a atualidade e as mídias na escola. Isso vale para todas as disciplinas e não para uma especificamente.

O programa destinado às escolas maternas, por exemplo, pondera que a criança deve aprender a viver em um grupo de adultos e de outras crianças e que, para viver em conjunto, é preciso se comunicar. A linguagem é um caminho à autonomia, pois permite regular as ações sociais no grupo, as explicitar e as antecipar. Assim, deve-se permitir que a criança a descubra nas suas variadas formas: a linguagem oral, escrita e imagética (CLEMI, 1996).

⁷ “Então há, também, uma contradição. Quando você chega à idade dos 18 anos, você tem o direito de votar, então você vai votar. O argumento que eu desenvolvi é de dizer: é absurdo que consideremos um aluno que tem 17 anos, 17 anos e meio e que não tem o direito de finalmente falar de política e depois, bruscamente aos 18 anos, lhe pedimos, esperamos dele que vote. A escola não lhe terá dado a solução, não para quem votar, sobretudo não, mas como se informar para saber em que direção ele pode votar, para ter conhecimento dos problemas da cidade, dos problemas da sociedade”. (GONNET, tradução nossa). Entrevista concedida à autora em março de 2007.

⁸*Donc de plus en plus cela s'inscrit dans le curriculum et dans chaque discipline. Moi en tant que directeur du Clemi, j'avais travaillé pour que dans chaque discipline, que ce soit en français, en mathématiques, en littérature, en langues etc, l'inspection générale de cette discipline dise: "il faut étudier les médias" donc il y a un tir croisé entre la logique des disciplines et la logique transversale qui fait que chacun peut apporter quelque chose. Mais c'est vrai, que c'est pas, encore une fois obligatoire parce que je crois que c'est dangereux de rendre quelque chose obligatoire parce que quand on rend quelque chose d'obligatoire on en perd la saveur, on perd le plaisir. Je pense qu'il faut, qu'au maximum l'éducation aux médias soit une démarche des élèves, des parents, des enseignants. (GONNET, informação verbal).*

1.1.4.1.1 As diferentes abordagens

A multiplicidade de formas de trabalhar com a educação às mídias também diz respeito às possíveis abordagens, cuja tipificação feita por Swinkels (1992), Masterman (1994), Pichette (1996) e Gonnet (1999) será resumida a seguir. Essa classificação não significa a fragmentação, o uso isolado da cada uma. Ao contrário, elas podem ser trabalhadas em conjunto de acordo com o objetivo a ser alcançado.

- 1) Tecnológica: tem como alvo as ferramentas, analisando, por exemplo, como funciona um programa de rádio ou de TV e como um jornal impresso é produzido. Visa aprender a utilizar as tecnologias de uso corrente ligadas à vida cotidiana, mas também a compreender o funcionamento de grandes tecnologias midiáticas;
- 2) Tipologias: trabalha com a classificação de um documento audiovisual. Tem por objetivo tomar consciência dos gêneros, funções, ambiguidades etc;
- 3) Públicos: propõe aos alunos que pensem como e porque as mídias se endereçam a eles, enquanto público-alvo. Permite identificar os conhecimentos que têm das mídias e seu modo de aprender com elas;

⁸ “Cada vez mais isso se insere no currículo e em cada disciplina. Eu, enquanto diretor do Clemi, trabalhava para que, em cada disciplina, seja em francês, em matemática, em literatura, em línguas etc, a inspeção geral dessa disciplina dissesse: ‘é necessário estudar as mídias’. Então, há um tiro cruzado entre a lógica da disciplina e a lógica transversal, que faz com que cada um possa trazer qualquer coisa. Mas é verdade que outra vez não é obrigatório, porque quando torna-se alguma coisa obrigatória perde-se o sabor, perde-se o prazer. Eu penso que é necessário que a educação às mídias seja, ao máximo, um passo dos alunos, dos pais, dos professores”. (GONNET, tradução nossa). Entrevista concedida à autora em março de 2007.

- 4) Produtores: aborda o modo de fabricação dos produtos midiáticos, refletindo sobre os produtores, os modos e os contextos de produção;
- 5) Linguagem: coloca a tônica sobre o discurso das mídias, sobre a especificidade de um modo de expressão em relação a outro. Estuda os códigos e regras pelos quais a linguagem (imagem, som) produz significação. Os métodos baseiam-se, sobretudo, na desconstrução e na construção de mensagens;
- 6) Sócio-histórica e econômica: história social e cultural das tecnologias de informação e de comunicação em escala local, nacional e internacional. Estuda a estrutura econômica das mídias e seu papel na economia geral;
- 7) Ética e sociopolítica: preocupa-se com a questão dos valores veiculados pelas mídias. Questiona o impacto sobre o sistema de valores dos indivíduos, famílias, escolas e sociedade. Aborda também a questão do poder associado à produção de mensagens. A natureza dos interesses defendidos pela mídia;
- 8) Representação: tema rico e, como mencionado anteriormente, repousa sobre o postulado de sua não-transparência;
- 9) Comunicação de proximidade: dá ênfase à criação de suas próprias mídias, ancorado na dimensão lúdica e no seu prolongamento educativo natural;
- 10) Estética: mostra como a realidade é transformada em imagem ou som, por exemplo, verificando os elementos que contribuem para determinar a forma – luz, ângulo, composição, no caso da televisão, e silêncio, palavra, música e efeitos, para o rádio.

1.1.4.1.2 Métodos ancorados na pedagogia ativa

No que diz respeito aos métodos, no início, durante a visão paternalista, a discussão em classe foi a mais utilizada. Atualmente, sabe-se que não se pode desenvolver a autonomia crítica do aluno usando métodos ancorados na passividade. Os alunos devem ser incentivados a assumir responsabilidades e controlar sua própria aprendizagem. Com a educação às mídias, é possível definir um novo conteúdo do programa e também novos métodos de trabalho. Um

ensino eficaz sobre as mídias exige métodos que favoreçam a participação de todos e que sejam vivos, abertos, democráticos e ativos (MASTERMAN, 1994).

Assumir uma abordagem de ação e participação significa que as atividades práticas são necessárias, mas não um fim nelas mesmas. Deve-se salientar que a idéia de trabalho prático não pressupõe a ênfase na aquisição de técnicas. “[...] *l’objectif principal du travail pratique sur les médias n’est pas de former des ingénieurs du son, des cameramen ou des artistes de la maquette. Il vise plutôt à fournir un moyen de réfléchir aux concepts médiatiques dans un contexte donné.*»⁹ (DAVISON, 1992, p. 38).

O pressuposto é que a mídia não deve ser reduzida a uma mera ferramenta de ensino. Sua introdução exige o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, como a aptidão ao raciocínio, à resolução de problemas e à planificação de ações, e de habilidades sociais, como a autonomia, a capacidade de comunicação e a cooperação. A mídia dá acesso a experiências e informações, que devem ser confrontadas e conjugadas com os saberes fundamentais da escola. Para isso, é preciso formar professores e alunos para a seleção e análise crítica da informação. Assim, a educação pelas mídias deve caminhar junta com a educação às mídias, colocando as complexidades da sociedade da informação e da comunicação na missão e nos objetivos da escola (PICHETTE, 1996).

A aquisição dos conceitos é útil na medida em que os alunos compreendem exatamente o que eles devem fazer, a partir de uma reflexão do trabalho. Davison (1992) dá exemplos de como fazer essa reflexão. Em um primeiro momento, é preciso pensar sobre a natureza exata do trabalho e dos recursos ou dos materiais que necessitará; considerar a organização do grupo, discutir o objetivo desejado. Durante, realizar o trabalho individual e coletivo; tomar nota das decisões e de seus motivos; discutir problemas encontrados e soluções e fazer avaliação construtiva do desenvolvimento da produção. Depois, considerar o produto final no contexto do objetivo fixado, a luz de uma reflexão sobre as considerações e as discussões que precederam e acompanharam sua realização.

Uma das formas de trabalhar com a educação às mídias é adotar a noção de progressão, indo da sensibilização, ao discernimento e ao domínio. Por exemplo, no caso das linguagens, a sensibilização consistirá em identificar signos e códigos nos documentos audiovisuais; depois, ser capaz de organizar conhecimentos para comunicá-los e, em um terceiro momento, os transpor em estruturas narrativas (GONNET, 1999). Ao trabalhar com

⁹ “[...] o objetivo do trabalho prático sobre as mídias não é de formar engenheiros do som, cameramen ou cenógrafos. Ele visa, acima de tudo, fornecer um meio de refletir os conceitos midiáticos em um dado contexto.” (DAVISON, 1992, p. 38, tradução nossa).

um jornal radiofônico, os alunos podem fazer a identificação dos componentes da linguagem, como a palavra, a trilha, os efeitos sonoros e o silêncio. Posteriormente, podem analisar em que medida esses elementos foram usados de forma pertinente para transmitir uma informação. E, por fim, podem produzir seu próprio radiojornal.

Malitza (1984) propõe um método pedagógico que consiste em ensinar com a ajuda de “elementos de organização prévios”. Parte da premissa de que a aprendizagem depende da experiência pessoal do indivíduo, da integração subjetiva de dados novos aos conhecimentos anteriores. Por esse método, cada lição deve ser precedida pela apresentação de um elemento de organização, introduzindo o aluno no contexto no qual ele integra o novo conteúdo do programa. No caso dos audiovisuais eles têm como vantagens o fato de assegurar um componente afetivo ao novo conteúdo, fazendo apelo não só à estrutura cognitiva do indivíduo, mas também à sua experiência sócio-afetiva, aos seus interesses e à sua motivação; são acessíveis a todas as idades e se prestam a todos tipos de conteúdos. Dão vários pontos de apoio para assimilação de sentido, pela quantidade de detalhes divulgados.

A escolha da metodologia vai depender de vários fatores, como o objetivo que se quer atingir e também sobre os materiais disponíveis. Há escolas que contam com verdadeiros estúdios radiofônicos e outras que têm mais dificuldades estruturais. De toda forma, ao ficar estabelecido que a meta não é a formação técnica, sabe-se que, *a priori*, é possível trabalhar com a educação às mídias em todos os estabelecimentos escolares. Os exemplos práticos de atividades educativas envolvendo o rádio serão mencionados posteriormente.

1.1.4.1.3 Avaliação

Como componente importante do processo educativo, a avaliação também deve ser incorporada nas ações de educação às mídias, o que não significa atuar com o aspecto formal, de ter a obrigação de atribuir uma nota, ou o tradicional de punir os piores trabalhos e premiar os melhores. Além de julgar o aprendizado dos alunos, a avaliação também contribui para a percepção que o professor tem do seu trabalho, verificando os resultados de sua ação e, então, refletindo sobre os objetivos iniciais e fazendo uma adaptação das diferentes modalidades do ensino para analisar os efeitos (BEVORT; DE SMEDT, 1997).

Porém, se o processo de avaliação não é algo simples, as particularidades da educação às mídias acrescentam ainda outras dificuldades. Como julgar um trabalho de educação às mídias, baseado em conceitos científicos, mas também na ação criativa de quem o desempenha?

¹⁰L'éducation aux médias n'est pas un domaine stabilisé. Contenus et méthodes se diversifient en fonction de conceptions variées. N'étant pas une discipline ni même un domaine d'enseignement constitué, cette éducation va se couler dans les espaces que l'enseignant – ou l'établissement – peut lui réserver. Ses formes et ses contenus fluctuent avec les disciplines-supports, les choix pédagogiques des éducateurs, l'environnement de l'établissement scolaire et les caractéristiques socioculturelles des élèves. (BEVORT; DE SMEDT, 1997, p. 50).

Gonnet (informação verbal) dá um exemplo da dificuldade de avaliar um trabalho de educação às mídias. Em uma classe considerada com dificuldade escolar, no norte da França, um professor perguntou, no início do semestre letivo, se os alunos liam jornais. Para sua surpresa, 20% deram uma resposta positiva. Durante todo o ano, ele trabalhou com educação às mídias e, no final, fez o mesmo questionamento. Ao contrário do que ele esperava, desta vez, cerca de 5% disseram ler jornal. Ele percebeu, então, que entre os 20%, muitos consideravam folhetos publicitários como informação jornalística e, com o trabalho feito, aprenderam o que é um jornal.

¹¹[...] l'évaluation à l'heure actuelle en éducation aux médias, en France, en Belgique, au Canada, en Espagne, en Italie, ce n'est pas une évaluation aussi précise que dans un cours de langue par exemple pour savoir si tous les élèves ont tous appris le vocabulaire fondamental, c'est une évaluation qui permet d'identifier les différents paramètres, c'est une sorte de pré-évaluation (GONNET, informação verbal).

A avaliação, neste caso, está mais ligada a uma reflexão conjunta de alunos e professores. Para Masterman (1994), a eficácia da educação às mídias deve ser avaliada a

¹⁰ “A educação às mídias não é um domínio estabilizado. Conteúdos e métodos se diversificam em função de concepções variadas. Não sendo uma disciplina nem mesmo um domínio de ensino constituído, esta educação vai se fundir nos espaços que o professor – ou o estabelecimento – pode lhe reservar. Suas formas e conteúdos flutuam com as disciplinas-suportes, as escolhas pedagógicas dos educadores, o ambiente do estabelecimento escolar e as características socioculturais dos alunos.” (BEVORT; DE SMEDT, 1997, p. 50, tradução nossa).

¹¹ “[...] a avaliação atual em educação às mídias, na França, na Bélgica, no Canadá, na Espanha, na Itália não é uma avaliação tão precisa como em um curso de língua, por exemplo, para saber se todos os alunos aprenderam o vocabulário fundamental. É uma avaliação que permite identificar os diferentes parâmetros, é um tipo de pré-avaliação.” (GONNET, tradução nossa). Entrevista concedida à autora em março de 2007.

partir de dois critérios principais: a capacidade dos alunos em aplicar o que eles sabem a novas situações; e a medida do engajamento, do interesse e da motivação desses mesmos estudantes. Gonnet (1999) propõe alguns questionamentos para serem feitos após os trabalhos práticos: os alunos vêem a TV da mesma forma? lêem o jornal diferentemente? como se modificam as representações dos alunos após um trabalho sobre as mídias?

Na França, uma pesquisa feita pelo CLEMI em cinco estabelecimentos escolares, de diversas regiões do país, que desenvolviam um trabalho de educação às mídias há vários anos, pôde confirmar algumas hipóteses levantadas (BEVORT; DE SMEDT, 1997). Percebeu-se uma melhora perceptível na competência dos alunos para uma leitura crítica das diversas mensagens midiáticas, com diferenças de resultados entre os textos escritos e o audiovisual; na motivação escolar; e na participação da vida coletiva, seja dentro da classe ou na comunidade social na qual está inserido, o que contribui para atingir o objetivo de formação à cidadania.

Para outras hipóteses, mais difíceis de serem verificadas, foi possível encontrar indicativos. Percebeu-se um provável efeito positivo no reconhecimento, pelo aluno, das suas capacidades de saber conhecer. Sobre a aquisição de competências específicas na elaboração de documentos midiáticos, o sucesso vai depender da pedagogia utilizada. Assim como para a aquisição de matérias escolares vai depender dos objetivos do ensino e da pedagogia. Entre os professores, os resultados encontrados foram: mudança no trabalho, com um caráter de ação cívica, necessariamente ligado ao uso de mídias na escola; na relação pedagógica com os alunos e entre os próprios docentes. O CLEMI foi citado mais como um “facilitador” do que como fonte de informação e geração de conhecimento.

Não é possível traçar um modelo único de avaliação na educação às mídias, até porque há uma série de questões, como a forma de inseri-la no currículo (como uma disciplina específica ou pela transversalidade), os objetivos que se quer atingir, a abordagem utilizada etc. De toda forma, é claro que os aportes das tecnologias de informação e comunicação, em geral, não se limitam aos aspectos cognitivos, mas atingem também as relações sociais e a dimensão afetiva dos alunos (RIMBEAU, 2000).

Na França, onde a educação às mídias já está consolidada na educação formal, o Ministério da Educação realizou pela primeira vez, no ano letivo de 2006-2007, uma avaliação das práticas utilizadas pelos professores, em nível de colégio e liceu, para educar os alunos às mídias. Os docentes foram convidados a responder perguntas sobre características pessoais, como a disciplina que leciona e os meios de comunicação a que têm acesso; as

práticas de educação às mídias e a percepção dos efeitos dessas ações. Até junho de 2007, as respostas não estavam computadas. De toda forma, a iniciativa da avaliação demonstra a preocupação com a inserção da educação às mídias, da formação dos professores à avaliação do trabalho desenvolvido por eles.

1.1.4.1.4 Formação de professores

Uma das dificuldades de implantar um programa de educação às mídias nas escolas, não apenas na avaliação, mas ainda antes, na elaboração do plano de ensino, diz respeito ao fato de muitos textos oficiais trazerem implícita a idéia de que os professores são formados, no interior de cada disciplina, para praticar as recomendações postas (GONNET, 1999). Ou seja, criam-se as diretrizes curriculares sem pensar em quem vai colocá-las em prática.

Ao incluir a educação às mídias como parte de uma política educacional, é preciso pensar na formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. Até porque, o uso da mídia pressupõe informação e também tecnologia, duas palavras que representam constante atualização.

A formação deve começar com a sensibilização do docente, mostrando a ele a importância dessa temática, sobretudo em situações em que o trabalho com as mídias é feito a partir de uma abordagem transversal. Afinal, a experiência mostra que, mesmo com a falta de meios concretos, muitas vezes atividades de educação às mídias são desenvolvidas a partir de iniciativas isoladas de determinados professores. Boeckmann (1992) defende que a ausência de recursos técnicos deixa de ser uma questão essencial, pois se os professores se apropriaram da idéia de educação às mídias, eles são capazes de criar seu próprio método.

Desta forma, é preciso relativizar a idéia de que, para trabalhar com educação às mídias, o quesito básico é equipar as escolas com suportes audiovisuais, como se eles, por si só, fossem suficientes para alterar e modernizar as antigas práticas pedagógicas.

¹²Los medios masivos de comunicación contienen grandes virtualidades educativas, pero por sí solos no bastan para asegurar la operación de renovación pedagógica que algunos desearían confiarles. Aunque entren en la escuela, nunca podrán operar por sí solos el cambio sino que deberán contar con la ayuda de los propios docentes. (PORCHER, 1976, p. 89).

¹² “Os meios massivos de comunicação contêm grandes virtualidades educativas, mas por si só não bastam para assegurar a operação de renovação pedagógica que os alunos desejariam confiar-lhes. Ainda que entrem na escola, nunca poderão operar por si só a mudança. Eles deverão contar com a ajuda dos próprios docentes”. (PORCHER, 1976, p. 89, tradução nossa).

Pesquisa realizada em São Paulo, entre 1996 e 1997, com 269 professores da rede pública estadual e municipal, com o objetivo de verificar o relacionamento entre as escolas e as linguagens que não fazem parte do cotidiano das salas de aula, mostrou que a mídia é presente na vida desses profissionais: 95,17 assistem à TV e 88,10% ouvem rádio. 92,94% acreditavam que a escola deve interagir com as diferentes linguagens da comunicação mas, para isso, 91,82% disseram que sentem necessidade de receber apoio de materiais ou cursos para trabalhar com essas linguagens (CITELLI, 2004).

Vale dizer, existe um modelo de escola requisitando mudanças, mas que não encontrou, ainda, mecanismos capazes de viabilizar as transformações necessárias: de um lado, prossegue a configuração ligeiramente iluminista, com seus conteúdos hierarquizados, feitos em pequenos pedaços inarticulados, apostando que os processos de formação decorrem do excesso enciclopédico, operando com métodos calcados num ritmo *presto* quando a orquestra requisita andamento *prestissimo*; e, de outro, as pressões de fundo instrumental, tecnicista, com a forte tintura do pragmatismo contemporâneo, sempre desejoso de colocar a educação a serviço de solicitações momentâneas, aparentemente determinadas pelo *deus ex-machina* chamado mercado. (CITELLI, 2004, p.210).

O primeiro passo da formação de professores deve ser de suscitar o desejo de fazer da educação às mídias o fundamento prático de seu trabalho no quadro interdisciplinar. Para compreender a importância das mídias na vida dos alunos, a melhor forma é analisar a maneira como os próprios docentes percebem as mídias. É preciso entender, sem julgamento de valor *a priori*, que as mídias têm um papel central no mundo, sendo um componente essencial da realidade dos alunos (BOECKMANN, 1992).

Exemplos de outros países podem ajudar na reflexão sobre como realizar a formação de professores. Richards (1992) relata a experiência do instituto pedagógico da Universidade de Londres, onde a opção de formação está associada ao inglês, proposta aos estudantes licenciados que preparam o certificado de pedagogia. Durante cerca de um mês antes do primeiro estágio pedagógico prático, os elementos conceituais de base de estudo de mídias são ensinados em cinco etapas: discussão de um paradigma dominante do estudo de mídias; definição e elaboração de um inventário de conceitos; apresentação e utilização de materiais pedagógicos suscetíveis de permitir a exploração de tais conceitos; concepção e realização de

uma atividade prática que deverá ser alimentada pela etapa anterior à aquisição e à análise de conceitos; um período de reflexão sobre a atividade e os conceitos que a estruturaram.

Por exemplo, durante os três primeiros meses, os alunos trabalham com conceitos que sustentam a análise da imagem. Posteriormente, estudam a prática da fotografia. A próxima etapa é composta de seis semanas de estágio pedagógico nas escolas, onde têm a possibilidade de ensinar as mídias. Eles retornam, então, ao instituto por cerca de um mês e participam de encontros, debates e simulações com a utilização de diferentes materiais.

Na Áustria, no curso de educação às mídias, em nível de formação contínua, as informações técnicas não fazem parte da primeira abordagem. Eles começam com atividades de grupo nas quais os professores podem descobrir, fazendo eles mesmos a experiência, as noções-chaves que são os fundamentos de educação às mídias. Por exemplo: os participantes tentam, em grupo, selecionar e classificar as informações mais importantes entre as veiculadas por uma agência de notícias e comparam os resultados com o de outro grupo e com os jornais do dia. Não é necessário guiar nem intervir durante a reflexão. ¹³« *Ce qui était, dans le meilleur des cas, présent au niveau cognitif (à savoir que l'image sociale du monde est construire et évaluée de façon très subjective et qu'il n'y a pas de réalité objective), est devenu tangible – et pour certains de façon bouleversante.*” (BOECKMANN, 1992, p. 97).

Na França, a formação inicial de professores não prevê a educação às mídias, embora esse seja um conteúdo incentivado a todas as disciplinas. Para os docentes interessados, o CLEMI desenvolve ações de preparação. Em 2007, todos os alunos de formação de professores receberam uma publicação intitulada “*Éduquer aux Médias- ça s’apprend!*”. Nela, há um texto inicial sobre a importância da educação às mídias e uma série de sugestões de atividades para serem desenvolvidas, da educação infantil ao ensino médio. Além disso, estava prevista a organização de colóquios para formadores de formadores de futuros professores, com objetivo de estabelecer parceria entre os institutos de formação e o CLEMI.

No Brasil, as iniciativas de formação docente para o uso da mídia, em nível federal, são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. Entre as competências da SEED está “prover infra-estrutura de tecnologia de informação e comunicação às escolas e instituições públicas de ensino”; “criar, desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância”, entre outros itens (BRASIL, 2004).

¹³ “O que estava, no melhor dos casos, presente em nível cognitivo (a saber que a imagem social do mundo é construída e avaliada de modo muito subjetivo e que não há realidade objetiva), é tornado tangível – e para alguns de modo subversivo.” (BOECKMANN, 1992, p. 97, tradução nossa).

Nesse contexto, o Ministério da Educação, a quem cabe atuar “[...] como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) [...]” (MEC, 2007b), realiza o **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**. Trata-se de um programa a distância, que visa “[...] proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos [...]”. A proposta é utilizar essas TICs de forma integrada “[...] ao processo de ensino e aprendizagem, aos profissionais de educação, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.” (MEC, 2007b).

Oferecido em módulos, o programa é constituído em ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, com 180 horas, que confere o título de aperfeiçoamento, e o avançado, com 360 horas, caracterizado como especialização. A SEED formou parceria com instituições públicas de ensino superior para o oferecimento dos cursos. O programa tem foco “[...] na pedagogia da co-autoria, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo [...].” (MEC, 2007b).

O programa tem a proposta de dar subsídios para a identificação de aspectos teóricos e práticos no contexto midiático e no uso das linguagens de comunicação; para o uso de outros programas da Secretaria de Educação a Distância, do MEC, como o Rádio Escola, ou de secretarias estaduais e municipais; para a elaboração de propostas de uso do acervo tecnológico existente nas escolas e ao desenvolvimento de “estratégias de utilização autoral das mídias disponíveis e de formação do leitor crítico.” (MEC, 2007b). Para participar, o usuário deve ter conhecimentos elementares sobre internet, *e-mail* e editor de textos, além de possuir acesso à rede de computadores.

Trata-se de uma iniciativa interessante e recente no que diz respeito à formação continuada de professores para uso das mídias. É preciso, contudo, que essa seja uma preocupação também dos cursos de formação de formadores. Ou seja, ainda nas instituições de ensino superior, os alunos de licenciaturas e pedagogia devem compreender a importância e o potencial dos diversos meios de comunicação, conhecendo seus aspectos e sabendo inseri-los de forma crítica em suas aulas.

Esse breve relato permite afirmar que o uso dos meios de comunicação na escola não pode ser reduzido a uma mera técnica de ensino e, tampouco, pensar que essas práticas

acontecem de forma padronizada nas distantes realidades escolares. As técnicas pedagógicas fazem parte do todo da prática escolar determinada por condicionantes sociais e políticos que influem nas escolhas da escola. “Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.” (LIBÂNEO, 1984, p. 19).

Sendo assim, o presente trabalho defende que o potencial pedagógico de uma TIC e a relação custo/benefício de sua apropriação na escola são aspectos importantes, porém secundários. Ao incluir os meios de comunicação, a política educacional de um país ou mesmo de um município deve determinar, primeiro, os objetivos do sistema educativo. Trata-se das finalidades principais da educação, pensadas em função das necessidades de um país em um momento histórico. Nessa escolha, entram questões fundamentais que são de cunho filosófico, como o tipo de pessoa que se quer formar e a função precisa da escola. (PORCHER, 1976).

É necessário saber como trabalhar os conteúdos de ensino nas tecnologias educativas e, também, como elas cumprirão concretamente os objetivos estipulados. Chega-se, então, ao que Porcher (1976) chama de questão fundamental, teórico-prática, dos métodos pedagógicos definidos (didática) e adaptados (tecnologia educativa).

Assim, cria-se um sistema tecnológico de educação baseado claramente em objetivos educativos, definidos de acordo com a situação atual de um país e com uma previsão do estado ao qual se pretende chegar em um período determinado, seja no plano educativo ou, de forma mais ampla, no sócio-econômico. A educação, ao invés de ser entendida como tendo um fim em si mesma, é trabalhada em função das necessidades globais da sociedade. Os objetivos educativos são derivados dos objetivos sociais (PORCHER, 1976). Do debate filosófico, a questão passa a um nível mais amplo, o da política e gestão educativa, que serão discutidas adiante.

1.2 Experiências educativas no rádio

A proposta de transmitir educação pelo rádio é tão antiga quanto a história do veículo. Desde a década de 1920, marcada pelo surgimento oficial do rádio no Brasil, até a atualidade, foram feitas várias experiências, embora com diferentes conceitos de educação. Nesta seção do trabalho, serão resgatadas as principais ações educativas no rádio, relacionando-as ao contexto em que estavam inseridas. O objetivo deste resgate é propiciar um olhar histórico ao uso da mídia na educação, tirando aspectos positivos das experiências e evitando a repetição de fórmulas consideradas equivocadas.

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira emissora regular brasileira nasceu em 1923 com o objetivo de “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria”. Edgard Roquette-Pinto, um dos fundadores da emissora, ao lado de Henrique Charles Moritze e de um grupo de intelectuais da Academia Brasileira de Ciências, dizia:

O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (TAVARES, 1999, p.8).

Os responsáveis pela emissora tinham como meta a difusão cultural, embora a partir de parâmetros bastante elitistas, o que pode ser percebido pela programação escolhida, que era composta por “[...] notícias de interesse geral, conferências literárias, artísticas e científicas, números infantis, poesia, música vocal e instrumental.” (FERRARETTO, 2001, p. 96).

O autor avalia que os ideais de Roquette-Pinto podem ser explicados pelo momento político e cultural da época, o início dos anos 1920. A chegada dos imigrantes europeus, intensificada na década anterior, contribuiu para a efervescência política, tanto a anarquista quanto a comunista. Nesse contexto, destaca-se o movimento sindical e a organização de várias greves.

Não apenas os trabalhadores estavam mobilizados na luta por seus ideais. Em 1922, surge o tenentismo, a partir do descontentamento de militares com a corrupção no processo político, dominado pelas oligarquias. No panorama cultural, destaca-se a Semana de Arte Moderna, que aconteceu no mesmo ano da chegada oficial do rádio no Brasil. O movimento é marcado pela redefinição dos parâmetros da pintura, da escultura e da literatura brasileira. Há

uma vontade de transformar o país vinda de várias frentes - trabalhadores, intelectuais e militares, cada um a sua maneira (FERRARETTO, 2001).

Soma-se a isso o fato de o Rio de Janeiro ser a capital da República o que facilitava e enriquecia a programação da emissora.

Personalidades e cientistas em visita à cidade eram convidados a participar de programas, o que levou alguns estudiosos do assunto, como José Silvério Baia Horta, a afirmar que ‘na programação da Rádio Sociedade podia ser notada uma preocupação com a divulgação de difíceis conhecimentos científicos e literários’. (MOREIRA, 1991, p.17).

No que diz respeito à educação, propriamente dita, o contexto também era de efervescência. Foi na década de 1920, que surgiram as reformas estaduais - em São Paulo, tendo à frente Sampaio Dória; em Minas Gerais, com Francisco Campos; no Distrito Federal, com Fernando Azevedo e, na Bahia, com Anísio Teixeira. Além dos Estados, houve uma discussão em nível nacional, envolvendo um grupo de educadores com idéias renovadoras sobre o ensino e que culminou, em 1924, na fundação da Associação Brasileira de Educação. Nela, centravam as reivindicações que visavam sensibilizar o poder público e a classe de educadores para as questões da educação nacional, bem como a necessidade de tomar medidas concretas (ROMANELLI, 1988).

É nesse contexto que surge a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, cujos microfones foram utilizados por intelectuais e cientistas, como o físico alemão Albert Einstein e o poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti, criador do movimento futurista. A emissora tinha um caráter elitista não só pelo conteúdo que veiculava, como palestras com temática científica e músicas clássicas, mas também pelo fato de poucas pessoas terem um aparelho de rádio.

Em 1925, a Rádio Sociedade deu início à parte instrucional, com uma perspectiva mais popular de educação. Veiculava aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física. Havia também transmissões de concertos e espetáculos teatrais (FEDERICO, 1982).

Ao analisar os pronunciamentos de Roquette-Pinto, percebe-se que a proposta educativa da Rádio Sociedade era voltada à elevação do nível intelectual e educativo da população. Seu slogan era “trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil”. Porém, havia o preço, os requisitos formais e “a falta de cuidado com os níveis sócio-linguísticos, repertório da provável audiência.” (FEDERICO, 1982, p. 48).

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi a primeira rádio educativa no Brasil, mas logo surgiram outras, o que mostra que educação e cultura eram as metas do rádio, nos seus primeiros anos de existência (MOREIRA, 1991). Em São Paulo, em 1924, foi inaugurada a Rádio Educadora Paulista, com o prefixo PRA-E. Idealizada por um grupo de engenheiros, visava dar ao Estado uma emissora com fins culturais.

Os responsáveis por ela conseguiram fundos através de contribuições da população em geral e com instituições como a Câmara Municipal de São Paulo, que doou 50 contos de réis, e com a Câmara Municipal de Campinas. Encomendaram equipamentos da Western Electric Company de Nova Iorque e, até que o material chegasse, a emissora começou a irradiar usando transmissores de 10 watts, fixados nas casas de seus idealizadores. Posteriormente, o transmissor foi instalado no Palácio das Indústrias, a partir de autorização do então secretário da Agricultura, Gabriel Ribeiro dos Santos.

Sua programação diária incluía cotações da Bolsa e concertos diretamente do Teatro Municipal ou do Conservatório Dramático e Musical. “Auxiliavam todas as entidades artísticas e científicas de São Paulo colaborando nas emissões de conferências e serões de declamação, de concertos sinfônicos etc, contavam-se entre elas a Sociedade de Ópera Lyrica Nacional e o Quarteto Paulista de Virtuoses.” (FEDERICO, 1982, p. 41).

Os associados pagavam 5 mil réis por mês. Como a arrecadação não era suficiente, uma comissão conseguiu 5 contos de réis da RCA, dos Estados Unidos, 10 contos de réis do conde Matarazzo, entre outras contribuições. A subscrição e os subsídios das Câmaras Municipais subiram para 253 contos, valor menor que preço da nova estação, de 290 contos (já pagos) e 39 contos da estação de 10 watts, o que totalizou um déficit de 76 contos de réis. Muitos diretores ajudaram com grandes quantias e, em 23 de março de 1926, foi levantada a pedra fundamental do edifício da Rádio Educadora, na rua Carlos Sampaio, no. 5, bairro Paraíso. Tinha uma potência de mil watts na antena, podendo ser elevada a 3 mil watts. Com fabricação da Western e prefixo SQIG, era a estação mais potente da América do Sul.

Em julho de 1926, foram concluídas as primeiras obras, quando fizeram experiências com o novo transmissor de mil watts. Nessa época, o maestro José Manfredini era o diretor artístico. As questões técnicas eram latentes. As condições atmosféricas interferiam e, em 1927, os rádios precisavam ter condições de seletividade (para manter a sintonia na emissora desejada, sem interferência de outras) e de sensibilidade (possibilidade de sintonia de emissoras distantes).

A programação da Rádio Educadora de São Paulo, em 6 de julho de 1927, era composta da seguinte forma:

11h20 – 12h30: 1) Música: últimas novidades em discos; 2) Boletim comercial: cotações de abertura dos mercados de gêneros e de câmbio (11h30)

Hora de música popular: 16h30 – 17h30

- 1) Tupynambá – Azas do Jahú – Marcha
- 2) Flusa – Dê no que der – Samba
- 3) Niccolini – Tu me disseste – Valsa
- 4) Kahn – La chica del Ukelele – Shimmy
- 5) Sassenus – Mendiga – Tango
- 6) Pinheiro – Desta vez eu fui – Samba
- 7) Conserino – Promessas perdidas – Valsa
- 8) J. Carvalho – Prisioneiro do teu amor – Fox-trot
- 9) Collazo – Pato – Tango
- 10) J.M. Abreu – Chuva de pedra – Charleston
- 11) J. Carvalho – Manequinho – Samba
- 12) G. Viotti – Coronéis – Charleston

17h30 – 17h40: Boletim comercial: cotações de fechamento dos mercados de gêneros e de câmbio

17h40 – 17h55: “Quarto de hora da criança” (contos da tia Brasília)

18 horas – Hora certa; Hora de música variada

19h30 – 20h35: Programa do “Esplanada Hotel”. Efemérides brasileiras – serão lidas nos diversos intervalos do programa.

20h35 – 20h49: Boletim de informações: repetição das cotações de fechamento, previsão do tempo (serviços federal e estadual), fatos do dia, telegramas do país e do exterior.

20h55 – Hora certa; Hora de música ligeira

20h55 – 21h20: Programa de canto que será gentilmente executado pelo soprano, mlle Clodde Fleury:

- 1) Tupynambá – canção nupcial
- 2) Puccini – Un bel di vedremo, da ópera “Mme Butterfly”
- 3) E. Toselli – Rimpianto – Serenata
- 4) A. Buzzi-Pescia – Lolita – Serenata hespañola

Os acompanhamentos ao piano serão feitos pela sra. Maria Oliveira.

21h20: Programa graciosamente oferecido aos sócios da Rádio Educadora pelo grupo dos “Sacudidos”, que se compõe dos srs. Vignotti e Banoni (violinos), Firmino e Antonio (falutas), Rocco, Homero e Machado (violões), Zeca e Aró (cavaquinhos), canhotino (chocalho), executarão:

- 1) Rapaziada do Braz – Valsa
- 2) Ai como é bom – Choro cantado
- 3) Nena – Tango

- 4) Nos teus braços – Valsa
 - 5) A casinha onde nasci – Marcha
 - 6) Tem papagaio no poleiro – Samba
 - 7) Pato – Tango
 - 8) Rosa desfolhada – Valsa
 - 9) Meu sabiá – Choro cantado
 - 10) Sofro – Valsa
 - 11) Bambo do bambú – Choro cantado
- O sr. Alcides Ramos (Arô) cantará entre os números deste programa:
- 12) Se acaso soubesses – Modinha
 - 13) Lágrimas de mãe – Fado corrido. (FEDERICO, 1982, p. 44; 45)

A Rádio Educadora contava, em 1928, com 3.500 sócios. Isso “[...] foi considerado como ‘ingratidão’ da população, dado o seu alcance e abrangência.” (FEDERICO, 1982, p. 46). Sem investimentos publicitários, a emissora teve, em 1941, seu prefixo transferido para a Rádio Gazeta, ligada à Fundação Cásper Líbero.

Em 1926, Roquette-Pinto publicou na Revista Eléctron o artigo “Radioeducação do Brasil”, no qual traça um plano para transformar em cinco ou seis anos a mentalidade popular do país. Segundo ele, cada Estado, na capital, fundaria uma radioescola, totalizando vinte “poderosas estações”, fornecidas através de concorrência pública. Já os municípios limítrofes entrariam em acordo para subvencionar um sistema de rádio, a radioescola municipal (SALGADO, 1946).

Três anos depois, em 1929, houve um movimento feito por revistas e jornais em prol da radiodifusão escolar. Nesse ano, a Diretoria de Instrução Pública de São Paulo instalou, para experiência, um aparelho de rádio receptor no Grupo Escolar Prudente de Moraes. Porém, no dia 30 de agosto de 1929, a Folha da Noite, de São Paulo, chamava a atenção para a falta de experiência dos professores encarregados das emissões escolares.

A década de 1930 chega em um contexto de transformações na sociedade brasileira. Com o *crack* de 1929, não havia mais como obter financiamentos para a compra dos imensos estoques de café. Ao mesmo tempo, com a saturação do mercado mundial, caem as exportações do produto. O resultado foi a diminuição da entrada de capitais. Apesar desse cenário difícil, o Brasil contou com a acumulação primitiva de capital e ampliação do mercado interno, o que permitiu o desenvolvimento industrial, em um momento de crise (ROMANELLI, 1988).

Com as atenções voltadas ao mercado interno, produtos que antes eram importados passaram a ser fabricados no país. Essa situação, à qual soma-se o crescimento urbano, interferiu na educação, uma vez que cresceu a pressão para aumentar a oferta de ensino

(AZEVEDO, 2001). A industrialização necessitava de mão-de-obra alfabetizada e com o mínimo de qualificação ao trabalho.

“A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto, pela escassa demanda social de educação.” (ROMANELLI, 1988, p. 60). Essa situação muda na década de 1930, com a implantação do capitalismo mundial, embora isso não aconteça de forma homogênea, já que a expansão da demanda escolar desenvolveu-se apenas em locais onde aumentaram as relações de produção capitalista.

Ao assumir o poder, em 1930, o Governo Provisório buscou condições de infraestrutura administrativa, com novos modelos de intervenção estatal, como o surgimento de políticas setoriais. Desta forma, criou ministérios, como o da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como seu primeiro ministro. Esse foi o marco da regulamentação nacional do setor educativo. Entre as medidas tomadas, constam os decretos que instituem o regime universitário, reformam os ensinos secundário e comercial e criam o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial, responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes nacionais para os ensinos primário, secundário, superior e técnico profissional e também pela unificação delas via poder central (AZEVEDO, 2001).

A educação, que já vinha sendo discutida de forma sistemática desde a criação da Associação Brasileira de Educação, faz cada vez mais parte da agenda pública. Algumas das ações da Associação foram a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932, e as lutas posteriores em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento reivindicava laicidade do ensino público, gratuidade, obrigatoriedade entre outros itens e defendia uma reação contra a estrutura educacional vigente, considerada verbalista e artificial.

Mais do que isso, tratava a educação como um problema social. “Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.” (ROMANELLI, 1988, p.150). Muitas das reivindicações foram incluídas na Constituição de 1934.

Interessante realçar que o manifesto (1932) já pregava o uso de meios de comunicação na educação. “[...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio [...]” Um dos argumentos para a inserção desses meios na escola era a extensão territorial do País.

A perspectiva educativa do rádio, como foi demonstrado, também era compartilhada pelas primeiras emissoras brasileiras. Porém, esse quadro começa a ser alterado a partir da década de 1930. O período é marcado pela regulamentação do veículo no Brasil, com destaque para dois decretos: o 20.047, de 1931, que intimava as transmissoras a aumentar seu potencial de antena, e o 21.111, de 1932, que permitiu a publicidade no rádio. O resultado foi a profissionalização e a implantação do caráter comercial do rádio.

No que diz respeito à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, os dois decretos foram determinantes. Roquette-Pinto acreditava que o aumento de potência só era possível nas sociedades organizadas em base comercial, e a venda de publicidade não era permitida pelos estatutos da emissora (ROQUETTE-PINTO, 2002/2003). Para evitar que ela se tornasse um empreendimento lucrativo, Roquette-Pinto preferiu doá-la, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como ministro Gustavo Capanema. A Rádio MEC (atual Rádio MEC AM, do Rio de Janeiro), como passou a ser chamada, foi doada com uma condição registrada em termo assinado com o governo: “as instalações serão gratuitamente transferidas ao Ministério da Educação e Saúde, que, em compensação, se obriga a não utilizar a emissora para outros fins senão o desenvolvimento da cultura popular e jamais permitir a publicidade comercial ou a propaganda política.” (FEDERICO, 1982, p. 46).

Com a doação, em 1937 foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, uma iniciativa do governo de Getúlio Vargas, que foi dirigido por Roquette-Pinto até 1943. O órgão era “destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas educativos.” Porém, apesar das diretrizes estritamente educativas defendidas pelo órgão, grande parte dos projetos sofreu interferência do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) (MOREIRA, 1991).

Com o Estado Novo (1937-1945), não apenas o rádio sofre intervenção. A Constituição de 1937 trata a educação com mais restrição. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino são mantidas, mas a ênfase é dada ao ensino profissional, destinado, principalmente, às classes populares. “[...] oficializou-se o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares.” (LIBÂNIO et al, 2003, p. 143).

No que diz respeito ao ensino secundário, o decreto-lei no. 4244 previa um ensino patriótico, que englobava a compreensão dos problemas e dos ideais da nação. De um lado baseava-se nos princípios do populismo nacionalista e facista. De outro, tinha conteúdo literário acadêmico (ROMANELLI, 1988).

O dualismo e o patriotismo são percebidos na programação da Rádio MEC, composta de cursos (literatura francesa e inglesa ou de silvicultura prática), de lições (português, francês, italiano, geografia e história natural), de palestras seriadas (síntese das marés etc) e do programete quarto de hora (literário, infantil etc). Além dessa programação, “a emissora era forçada a transmitir solenidades oficiais e semi-oficiais, muitas vezes impróprias a uma irradiação, o que contribuiu sobremaneira para que os ouvintes se desabituassem de sintonizá-la.” (SALGADO, 1946, p. 72). A rádio divulgava, também, longas conferências, de até quatro horas.

No mesmo período, surgiram outras iniciativas no gênero. Em 1936, a partir da sugestão do então secretário estadual da Agricultura, Israel Pinheiro, o Estado de Minas Gerais ganhou uma emissora mantida pelo governo, a Rádio Inconfidência. O objetivo era levar conhecimento ao agricultor e o primeiro programa chamava-se *Meia-hora do fazendeiro*. Em seus três primeiros anos de transmissão, já transformado em *Hora do fazendeiro*, recebeu 25 mil cartas. “Era a idéia de extensionismo rural presente na segunda década de existência do rádio no Brasil.” (FERRARETTO, 2001).

Destaca-se ainda a criação, em 1933, da Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, sugerida por Roquette-Pinto e levada à frente pelo educador Anísio Teixeira. A emissora, hoje chamada de Rádio Roquette-Pinto, começou funcionando em uma pequena sala nos fundos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Antes da transmissão das aulas, eram enviados folhetos aos inscritos, pelo correio, com os esquemas das lições.

Os alunos, por sua vez, enviavam à emissora os trabalhos e faziam contato por carta, telefone e visitas. Após um ano de sua criação, a emissora já havia recebido 10.800 trabalhos. Assim, estabelecia “[...] o contato direto entre emissora e ouvinte e o desenvolvimento de uma didática especial para o ensino radiofônico.” (MOREIRA, 1991, p. 18).

A separata do regimento interno da Rádio Escola, edição de agosto de 1941, no artigo 3º, dizia que “as aulas dos cursos instituídos pela Rádio Escola, serão obrigatoriamente ouvidas nas escolas, estabelecimentos de ensino e cursos a que se destinem.” (SALGADO, 1946, p.68). O autor lembra que a programação era composta de hinos e canções escolares, do boletim de atos e instruções da diretoria geral, além de lições e sessões artísticas, como o curso de “estilos arquitetônicos”.

Para Salgado (1946, p.93), o Estado de São Paulo foi o que mais se preocupou com o rádio educativo. O decreto no. 5.884, de abril de 1933, instituiu o Código de Educação de São Paulo, no capítulo XI, Do Serviço de Rádio e Cinema Educativo, cujo objetivo era “[...]”

colocar ao alcance da escola as conquistas da técnica moderna, no campo da cinematografia e do rádio.” Os estabelecimentos de ensino deveriam instalar aparelhos de rádio. Além disso, foi criada uma rádio-escola para irradiar programas de informação e orientação organizados pelo Departamento de Educação; a hora certa; o hino nacional; comunicados oficiais; conferências e palestras e boletim meteorológico.

Foi nas décadas de 1940 e 1950 que surgiram programas específicos de educação. Um exemplo é o *Universidade no Ar*, lançado em 1941 pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, encampada um ano antes por Getúlio Vargas. O objetivo do programa era oferecer orientação metodológica aos professores do ensino secundário, com cursos de letras, ciências, didática e pedagógica, entre outros. No seu primeiro ano, o projeto registrou 4.829 radioalunos.

Os cursos eram gratuitos e qualquer professor podia se inscrever. Às vezes, recebiam resumos mimeografados das aulas. O aproveitamento do curso era verificado por trabalhos feitos pelos alunos que, se satisfatórios, recebiam certificados. Segundo Salgado (1946, p.87), o projeto levava “às mais afastadas regiões cursos semelhantes aos ministrados nas faculdades de Filosofia, nos grandes centros urbanos do Brasil”.

Em 1944, através da Portaria no. 18, o Ministério da Educação instituiu concurso para selecionar nova cartilha destinada à alfabetização de adultos, operários e trabalhadores do campo. A Portaria estabelecia que “as cartilhas deveriam ser preparadas de sorte que pudessem ser também utilizadas para ensino por meio de rádio.” (COSTA, 1956, p.61). O Ministério nunca deu retorno sobre o concurso, muito provavelmente pelas mudanças políticas de 1945.

Na década de 1940, entre as reformas feitas pelo ministro Gustavo Capanema, chamadas de Leis Orgânicas do Ensino, percebe-se a preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação da mão-de-obra, afinal, o Estado precisava satisfazer a necessidade de consumo interno com produtos nacionais, sem importar trabalhadores especializados. Criou-se, então, em 1942, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), dando início a um sistema de ensino paralelo ao oficial, a partir de convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio (ROMANELLI, 1988).

Em 1947, o sistema Senac e Sesc lançou, em São Paulo, um programa com o mesmo nome – o *Universidade no Ar* – com o objetivo de atingir a classe operária do Interior. Segundo Costa (1956), os professores liam suas lições ao microfone e os alunos, reunidos em núcleos de recepção, ouviam a aula e depois debatiam sobre o assunto, sob orientação de um

professor-assistente. Depois das aulas, os estudantes recebiam textos, pelo correio, e faziam provas. O autor conta que, no primeiro curso, matricularam-se 1.531 alunos, dos quais 839 fizeram as provas e 635 conseguiram habilitar-se.

Em 1949, o professor João Ribas da Costa elaborou um plano para a criação de escolas radiofônicas, que visavam a alfabetização de adultos. A idéia era fazer uma grande cadeia de emissoras de onda média, sem fins lucrativos, em algumas áreas do Nordeste, preferencialmente nas regiões com alta densidade demográfica, onde as estações eram raras.

O professor argumentava que o custo do sistema rádio-educativo, em cinco anos, seria inferior ao do sistema tradicional em um só ano. A economia, segundo ele, se basearia na substituição de milhares de professores por poucos especialistas. “De acordo com o plano, os postos de recepção seriam confiados a monitores – pessoas de ambos os sexos, com um mínimo de conhecimentos, que auxiliariam a tarefa do professor-locutor, a título de colaboração gratuita.” (COSTA, 1956, p. 45).

Além da questão econômica, João Ribas da Costa destacava como vantagem de sua proposta o que chamou de “universalidade da influência”. “Enquanto o sistema escolar comum só atinge os adultos que se matricularem e forem assíduos, a atividade do Sistema Rádio-Educativo se estende a todos quantos forem capazes de ouvir, inclusive, portanto, os não matriculados e, até, os próprios cegos.” (COSTA, 1956, p. 47).

A proposta foi rejeitada sob a alegação de que o ensino da leitura “é tecnicamente impossível de se realizar através do rádio, por ser indispensável o contato direto entre o professor e o aluno”. Porém, segundo Costa, menos de um ano depois, o técnico de Educação do Estado do Rio de Janeiro, professor Geraldo Jañuzzi, sem conhecer o plano, idealizou e dirigiu um curso de alfabetização pelo rádio, na emissora ZYM-7, da cidade fluminense de Marquês de Valença.

Na década de 1950, aumenta a oferta de emprego, com a criação de infra-estrutura de comunicações, transporte e energia, porém, falta mão-de-obra qualificada. “A educação, portanto, passa a ser encarada como o único caminho disponível, para as classes médias, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher seus quadros.” (ROMANELLI, 1988, p. 206). Surgem iniciativas focadas no público adulto, sem que o sistema educacional respondesse de forma satisfatória à demanda existente.

Em 1957, tiveram início os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (Siren), patrocinados pelo MEC e dirigidos por Ribas Costa. Um ano depois da criação do Siren, 11 emissoras irradiavam cursos básicos que visavam erradicar o analfabetismo, número

que saltou para 47 emissoras em 1961. “Apesar do relativo sucesso do Sistema, ele foi extinto em 1963 e incorporado à Rádio Educadora de Brasília.” (MOREIRA, 1991, p. 20). A autora cita duas razões para o fim do projeto: a preocupação excessiva com os recursos materiais, em detrimento do preparo de pessoal e do controle de resultados, e as oscilações de natureza política.

Do fim do Estado Novo, em 1945, até o golpe militar de 1964, a educação volta de forma mais intensa ao debate nacional. Nesse período de democratização, há um movimento por uma educação popular e outro em defesa da educação pública. O primeiro predomina na educação não-formal e na educação de jovens e adultos. O segundo concentra-se na educação escolar formal, tendo como um de seus momentos mais importantes nos debates acerca da LDB (GADOTTI, 1993).

De acordo com a Constituição de 1946, a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, propondo os requisitos mínimos para que elas fossem estipuladas. Assim, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores para elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional. Encaminhada à Câmara Federal em 1948, a lei 4.024 foi aprovada apenas em 1961. “Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo.” (ROMANELLI, 1988, p.181).

Para alguns analistas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional respondeu mais aos interesses dos setores privatistas do que aos interesses sociais do momento.

Não se definiram as diretrizes de um novo padrão educativo que implicasse a inovação estrutural do sistema de ensino no país, ao mesmo tempo que continuaram sem respostas os problemas fundamentais da destinação social da educação, do conteúdo do ensino e da relação entre educação e o trabalho. (AZEVEDO, 2001, p. 38).

Frente a esse quadro, as questões educacionais foram incluídas “[...] entre as reformas de base reivindicadas nas amplas mobilizações que tomaram conta do país no início dos anos 60, e que conduziram à quebra do pacto populista.” (AZEVEDO, 2001, p. 38).

Além disso, difundiu-se a idéia de educação enquanto um meio de mobilização política, sobretudo em determinadas práticas de alfabetização de adultos, que procuravam ir

além de ações baseadas no ensino da leitura, da escrita e do contar. “Não formulando nenhum questionamento sobre a realidade mas, pelo contrário, procurando sempre dissimula-la, essas práticas estavam perfeitamente sintonizadas com a reprodução social das estruturas sócio-econômicas existentes.” (GERMANO, 1989, p. 23). Alguns exemplos de campanhas que visavam práticas alternativas à educação convencional são o Método Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular; e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada em Natal (RN).

O MEB surgiu em 1961 e era ligado a grupos da Igreja Católica. Regulamentado por decreto presidencial, teve como idealizador Dom Eugênio Salles. Uma das atividades do movimento foi a criação de escolas radiofônicas. A iniciativa, supervisionada pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), marcava a participação da Igreja Católica nas experiências com o rádio educativo. Embora, como ressalta Moreira (1991, p. 20), “as atividades da Igreja nesse campo já existiam, na verdade, desde a metade da década de 1950, quando frei Gil Bonfim, da Ordem Franciscana, apresentou às autoridades eclesiais um projeto de programação diária de aulas de alfabetização”.

O Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros foram o palco de atuação do Movimento de Educação de Base que, além da alfabetização, tinha como meta a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades receptoras.

A conscientização representa, para o MEB, o reconhecimento, pelo educando, de seus valores, da significação vivencial de seu trabalho de homem no mundo. O MEB entende que ela é intrínseca à própria educação, pois significa ajudar alguém a tomar consciência do que ele é (consciência de si), do que são os outros (comunicação dos dois sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada), sem dúvida os três pólos de toda educação integral. (IPEA, 1976, p. 27).

A prática de conscientização motivou o surgimento da idéia de animador popular.

Definida como um ‘processo de estruturação de comunidades, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança’, a proposta de animação popular tornou-se o centro da ação educativa do MEB e as Escolas Radiofônicas passaram a representar apenas um instrumento dentro desse contexto. (MOREIRA, 1991, p.21).

A autora menciona alguns pontos do Movimento: “ler, escrever e interpretar textos com situações e vocabulários próprios das áreas rurais”; “distinguir as relações entre as estruturas sociais, econômicas, políticas e religiosas”; “saber utilizar a legislação e as potencialidades econômicas da comunidade” e “desenvolver o conhecimento sobre as técnicas de trabalho em grupo”.

A programação era dividida entre aulas para escolas radiofônicas (oferecem ao monitor subsídios para a alfabetização e pós-alfabetização), cursos radiofônicos (aos monitores e comunidades atingidas, visando transmitir informações e possibilitar a formação de grupos comunitários em função de temas como sindicalismo, saúde etc) e programas especiais (caráter recreativo e sócio-cultural para atingir público mais amplo que o da escola). A transmissão era feita pelas emissoras pertencentes à Diocese e a recepção acontecia nas escolas radiofônicas e nos grupos de audiência organizados para os cursos radiofônicos (IPEA, 1976).

Porém, o momento pelo qual o País passava – de ditadura militar – já não combinava mais com as propostas do MEB e tampouco com a perspectiva de descentralização prevista na LDB. “Em 1964, o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais.” (LIBÂNEO et al, 2003, p.137). O Movimento de Educação de Base enfrentou situações difíceis e a palavra conscientização passou a ser interpretada como uma ameaça à ordem.

A participação da sociedade civil na discussão sobre educação ficou cada vez mais restrita e as escolas e municípios cada vez mais dependentes da União. Ela, por sua vez, traça uma política educacional que busca atender exigências quantitativas da demanda social, sem que isso aconteça de forma satisfatória.

Como a meta é baseada na quantidade, a educação a distância via rádio parecia adequada. Nos anos 1970, o governo federal implantou o Projeto Minerva, um programa de 30 minutos diários, veiculado de segunda à sexta, e de uma hora e 15 minutos, aos sábados e domingos. Tinha cunho informativo-cultural e educativo, visando o ensino a distância, com transmissão obrigatória por todas emissoras. A programação era gerada via Embratel pela Rádio MEC, do Rio de Janeiro, para todo o País. Exceção apenas das áreas não cobertas pela rede de telecomunicações. Nesses locais, as emissoras recebiam os programas gravados em fitas. No ar de outubro de 1970 até outubro de 1989, o projeto tinha produção regionalizada, concentrada no eixo Sul-Sudeste, com uma distribuição centralizada.

Ele visava à complementação do trabalho dos sistemas educativos tradicionais e educação continuada, podendo abranger qualquer nível de escolaridade. A recepção acontecia de forma isolada, com cada ouvinte em sua residência, ou organizada, para alunos reunidos em grupos de 30 e 50, que acompanham as aulas sob orientação de um monitor escolhido na própria classe, sendo que cada radioposto tinha um aparelho receptor e o acompanhamento era feito em apostilas, com a classe podendo funcionar em escolas, quartéis, clubes etc (IPEA, 1976).

Para Ferraretto (2001, p.162), o projeto Minerva foi uma resposta do governo militar aos movimentos de educação popular anteriores ao golpe. Além disso, o uso do veículo de comunicação tinha como norte uma visão tecnicista, típica da ditadura. “Nesse contexto de um processo pedagógico voltado apenas a instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, sem refletir criticamente sobre a realidade, o governo determina horários obrigatórios para a transmissão de programas educativos”.

No que diz respeito ao uso da televisão na educação a distância, destacou-se nesse período o Telecurso 2º. Grau, lançado em 1978, e o Telecurso 1º. Grau, em 1981. Os projetos que, a partir de 1995, foram transformados em Telecurso 2000, foram uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho. As aulas eram veiculadas pela TV e contavam com apoio de material impresso, vendido em bancas de jornais. Os fascículos, bastante explicativos, determinavam o caminho que o aluno deveria seguir. “Tudo se enquadrava, portanto, no conceito de ‘instrução programada’ em que o aluno é conduzido, por meio de uma seqüência suave e cartesiana, do mais simples ao mais complexo, de uma premissa a uma conclusão”. (MICHELOTO, 2006, p. 38).

Entre os conteúdos trabalhados, verificados previamente pelos censores a serviço do regime militar, constavam as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Polícia do Brasil, que visavam o “treinamento do cidadão responsável”. “A concepção do Telecurso quanto aos direitos do cidadão resumia-se à sua dimensão puramente individual, formal, desvinculada da realidade social e política”. (MICHELOTO, 2006, p. 38). Apesar disso, para o autor, o Telecurso foi um projeto inovador que incorporou novas tecnologias, chegando a populações de regiões distintas, com carência de serviços educacionais.

Também data da década de 1970 o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), surgido a partir de uma proposta feita pela Comissão Nacional de Atividades Espaciais à Nasa. Com o plano aceito, foi estabelecida como zona piloto para o projeto o Rio Grande do Norte, com a participação de estações de rádio e de televisão. Em

1973 e 1974, dois mil professores leigos foram treinados e 16.000 alunos de escolas de primeiro grau receberam emissões dos programas de ensino. O projeto terminou, segundo Barros (2003), por razões políticas e o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) fechou o centro de tecnologia educacional. A ação dependia de satélites, “[...] uma tendência inviável para os interesses políticos porque outras agências brasileiras passaram a solicitar a adoção de satélites para outros fins, principalmente a expansão das telecomunicações.” (BARROS, 2003, p. 49; 50).

Na década de 1970, o Centro Nacional de Recursos Humanos do IPLAN (Instituto do Planejamento) fez um diagnóstico do rádio no Brasil, dentro do Projeto SATE (Sistema Avançado de Tecnologias Educativas), substituído mais tarde por um conjunto de programas de teleeducação, coordenado pelo Ministério da Educação e da Cultura. Ele apresenta a seguinte análise (IPEA, 1976):

a) Produção – predominam programas expositivos e de diálogo construído, o que torna monótona a aula radiofônica; pouca redundância; linguagem difícil e inadequada ao público; ritmo de locução acima da possibilidade de acompanhamento; o apelo à atividade dos alunos durante as transmissões é insuficiente e o interesse não é mantido; aulas curtas;

b) Recepção – pouca ênfase na recepção organizada ou controlada; grande rotatividade entre o pessoal de recepção; supervisão não sistemática;

c) Transmissão – unificação do horário inadequada, pois não permite atender à clientela com diferentes horários de trabalho e de estudos; a revisão semanal aos sábados inadequada, porque não se faz repetição total dos programas; horário de domingo voltado a fins culturais, o mesmo previsto para toda a radiodifusão;

d) Planejamento e pesquisa – faltam estudos exploratórios para servir de base ao planejamento; a programação é feita sem estudos sobre o público-alvo; não há aproveitamento da realimentação, visando introdução de correções.

Em fevereiro de 1999, foi assinado um convênio entre o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), que substituiu o Projeto Minerva. De acordo com o convênio, as emissoras associadas à Abert deveriam veicular aos sábados e domingos três pequenos programas, entre as 6 horas e as 22 horas. A grande maioria dos programas tratava de ações do MEC, como o Exame Nacional do Ensino Médio ou o extinto Provão, terminando com a leitura de um poema ou trecho de um conto ou romance. Havia, ainda, uma participação do ministro, que lia e respondia cartas de ouvintes.

Em 2003, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, assinou um convênio similar, em vigor até 31 de dezembro de 2006, com o presidente da Abert, Paulo Machado de Carvalho Neto, para veiculação de programas educativos no rádio e na televisão. O convênio garante ao MEC a divulgação gratuita de mensagens institucionais e de utilidade pública durante cinco minutos diários, na forma de inserções de 30 segundos a um minuto, em todas as emissoras de televisão e rádios AM e FM filiadas à entidade. Além disso, as emissoras devem transmitir três programas aos sábados e domingos. Eles serão produzidos e distribuídos pelo MEC. A proposta é veicular também assuntos sobre alfabetização, ensino básico, tecnológico e superior, educação especial e a distância.

No que diz respeito à educação a distância, um dos programas mantidos pelo governo federal, através da Secretaria de Educação a Distância, é o Rádio Escola, que “[...] desenvolve ações que utilizam a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, o desenvolvimento de protagonismos cidadãos e o treinamento de grupos profissionais.” (MEC, 2006a). A proposta, segundo exposto no site do MEC, é usar as tecnologias para gerar melhorias sociais, principalmente ao “ampliarem as oportunidades de apreensão do saber através das variadas mídias existentes”.

Na área educacional, essas novas tecnologias potencializam as mais antigas, integrando-se a elas e proporcionando uma democratização da produção e recepção do conhecimento e das informações (informações aqui entendidas como patrimônio público, de acesso aberto a todo o povo brasileiro).

A interatividade cada vez maior dos meios de comunicação exige o desenvolvimento de habilidades específicas nos que dela fazem uso. Caso contrário, aparecerá uma nova forma de exclusão social: o analfabetismo dos meios de comunicação.

O Rádio Escola, ciente dessa nova realidade, tem por princípio essa "educação para, sobre e na mídia", oferecendo para os que partilham da realidade de nossa cultura o pleno exercício da cidadania. (MEC, 2006a).

O Rádio Escola é composto de três tipos de produtos de educação a distância: a série do professor, do aluno e do radialista. O material inclui programas de rádio, gravados em fitas cassetes ou CDs, e um guia impresso com instruções de uso e sugestões de atividades pedagógicas. Em um primeiro momento, os kits eram enviados pelo correio. Atualmente, estão disponibilizados no site do MEC.

A série dos professores tem como proposta ser um recurso pedagógico na capacitação de alfabetizadores. Os programas, de capacitação continuada, apresentam subsídios para o trabalho com alunos, como atividades e também questões a ser discutidas. A série de alunos é um material didático de apoio, elaborado a partir do tema cantoria de viola nordestina. “Seu objetivo é informar o aluno sobre a origem, história, características e a importância da cantoria de viola nordestina no contexto da cultura popular brasileira”. Já a série do radialista disponibiliza 60 programas, com três minutos cada, para as emissoras de rádio interessadas em veiculá-los. O foco é a alfabetização, com sugestões de atividades para o alfabetizador. O material é produzido pelo Laboratório de Rádio da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

Outro projeto é o programa de rádio Escola Brasil, produzido pela organização não-governamental de mesmo nome. Em um primeiro momento, ele foi ao ar entre dezembro de 1997 e fevereiro de 2003. Em novembro de 2006, a Secretaria de Educação a Distância do MEC firmou uma parceria com a Radiobrás para a retomada do programa, que é transmitido de segunda a sexta-feira, às 20 horas (horário de Brasília), pelas rádios *Nacional de Brasília* (AM, 980kHz), *Nacional da Amazônia* (OC, 11.780kHz/25m e 6.180kHz/49m) e pelo satélite da Radiobrás para todo o Brasil (Banda C, 3.770 MHz, polarização horizontal), além de outras duas mil emissoras parceiras.

O programa aborda temas como ensino fundamental, educação infantil e promoção dos direitos da infância e da adolescência, do idoso e dos indivíduos com deficiência.

Além de reportagens e respostas a cartas dos ouvintes, durante o programa há divulgação de concursos, promoções diárias para estimular pesquisa e conhecimento, quadro cultural para divulgar informações sobre ritmos e gêneros musicais, letras de músicas, sugestões semanais de atividades para o professor enriquecer o plano de aula e dicas de português. (MEC, 2006b).

Da parte do governo federal há, também, ações pontuais envolvendo o rádio, como o projeto Saberes das Águas, que teve início em 2005 como parte do Programa Brasil Alfabetizado. Barcos-escola e rádios comunitárias foram utilizados para reforçar o projeto-piloto de alfabetização de pescadores que o MEC e a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca desenvolvem em Xique-Xique, Remanso, Barra e Pilão Arcado, municípios baianos localizados às margens do Rio São Francisco.

Além de adotar medidas mais diretas no que diz respeito ao uso do rádio na educação, como as iniciativas descritas, há o incentivo, pelo Governo Federal, para a utilização do rádio na educação, em vários documentos do MEC. Conforme já foi mencionado, o Plano Nacional de Educação formaliza a proposta de educação a distância utilizando diversos meios de comunicação, entre eles, o rádio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) permitem a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação e a LDB 9.394/96 deu autonomia para a elaboração do projeto pedagógico. Ou seja, desde o surgimento do rádio, o governo brasileiro vem incentivando o seu uso na educação.

Atualmente, a incorporação das mídias no ambiente escolar tornou-se um objeto de estudo que, cada vez mais, atrai pesquisadores. Um dos resultados são parcerias desenvolvidas entre universidades e escolas. Entre os vários exemplos possíveis, em Bauru, a Universidade do Sagrado Coração realiza, como atividade de extensão dos cursos de Comunicação Social, oficinas a escolas públicas que queiram implantar rádio interna. Em 2006, foram capacitados alunos das escolas estaduais Francisco Alves Brizola e Padre Antonio Lima. A primeira recebeu verba do MEC e da Unesco para montar a rádio. A segunda, que já tinha rádio, recebeu verba para montar uma TV interna.

Em São Paulo, uma das experiências é o projeto Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio, um curso de extensão que começou a ser desenvolvido em 2001, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, com professores de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. As atividades fizeram parte do projeto Vida, que visava diminuir a violência nas escolas. Professores, funcionários de escolas, alunos e membros da comunidade da rede pública do município de São Paulo participam de cursos de capacitação, aprendendo a elaborar uma programação radiofônica e a utilizar os recursos disponíveis em estúdio.

O objetivo deste projeto é equipar cada unidade escolar de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino com um estúdio de rádio de transmissão restrita, a fim de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à comunidade escolar dar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar a melhora na compreensão e no aprendizado das várias linguagens próprias da sociedade da informação. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

A Prefeitura de São Paulo custeava as despesas com a formação da comunidade escolar, realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP); com a disponibilização das unidades escolares; com o pessoal de apoio em todas as escolas e com a manutenção dos equipamentos. O custo do equipamento, que é importado, por unidade escolar gira em torno de US\$ 5 mil.

Outro projeto de destaque é desenvolvido desde 1993, no Rio de Janeiro, pela Empresa Municipal de Múltiplos Meios (MULTIRIO), mantida pela Secretaria Municipal de Educação. “Em consonância com a política educacional da Secretaria, concebe e produz mídias para crianças e adolescentes, alunos de escolas da Prefeitura do Rio, seus professores e familiares.” (MULTIRIO, 2007). A empresa usa meios de comunicação eletrônicos, como rádio, televisão e vídeo, e digital, como computadores, além de publicações impressas voltados à educação. O material é produzido com e para professores e alunos.

Blois (2003) indica seis fases do rádio educativo no Brasil. A primeira tem início juntamente com a radiodifusão no Brasil, marcada pela inauguração da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, e se estendendo até 1928, com o surgimento de várias rádio-escolas. A segunda, de 1929 até 1940, consolidou a proposta inicial, com a instalação de rádio-escolas e a criação de redes educativas. A terceira fase, de 1941 a 1966, caracterizou-se pela “interiorização e extensão da ação do eixo Rio-São Paulo, o que possibilitou a consolidação e a diversificação de sua ação educativa, criando novos impulsos para mudanças.” (BLOIS, 2003, p. 36).

O período da quarta fase, de 1967 a 1979, não só no que diz respeito ao rádio educativo, mas a comunicação como um todo, foi influenciado pelo momento político pelo qual passava o país. O rádio para fins educativos foi utilizado através de ações centralizadoras pelo Estado.

A criação de centros produtores regionais e a introdução de uma postura científica norteando todas as fases do processo (diagnóstico/planejamento/produção/veiculação/recepção) de ofertas educativas via rádio, fizeram o diferencial deste período, que nos colocava em igualdade com outros países mais avançados quanto à teleeducação via rádio. (BLOIS, 2003, p. 36).

A quinta fase teve início em 1979 e terminou com o encerramento das atividades do Sinred, em 1995. Foi caracterizada pela conjunção de meios massivos e educação, a inauguração de FMs educativas e a interação de emissoras em um sistema. A fase atual,

segundo a autora, “consolida o compromisso de radialistas com a educação, ampliando-se as ofertas radiofônicas educativas, agora também pelas rádios comunitárias.” (p. 36). Um exemplo é o Escola Brasil, conforme mencionado.

Em um resumo, as experiências relatadas demonstram que, apesar de um uso social marcado pela comercialização de espaços, o rádio brasileiro é visto, desde o início, com um potencial à educação, embora com perspectivas bastante distintas. O contexto muda, a expectativa de formação dos cidadãos também e isso é refletido no rádio. Em um primeiro momento, buscou-se educar a população para a cultura erudita (década de 1920). Depois, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender à economia nacional alterou a concepção de educação, ensinando técnicas de uso prático (década de 1930). Ideais patrióticos também foram altamente divulgados (década de 1940). Com o fim do populismo, a educação é vista como forma de mobilização política (década de 1960). O cenário muda durante a ditadura militar e a educação assume um caráter tecnicista, com pouca reflexão.

No final do século XX e início do XXI, cresce a discussão sobre o uso dos meios de comunicação de massa na educação, mas com outras expectativas. A idéia de aula ou mesmo de veiculação de conteúdo tipicamente escolar é praticamente abandonada. As emissoras comerciais se limitam a transmitir programetes de prestação de serviços, como de prevenção à dengue e de cuidados com o meio ambiente. As emissoras educativas apostam em formatos considerados culturais, dando espaço a estilos musicais diferenciados com informações sobre eles.

Especificamente na educação escolar, o governo federal criou programas de formação de professores para o uso das TICs e usa formatos midiáticos para isso. Mesmo sendo oferecidos a distância, eles ainda atingem um número restrito de docentes. Algumas escolas, por sua vez, com apoio de organizações não-governamentais, universidades e algumas prefeituras, criam suas próprias “emissoras”, que funcionam em circuito fechado. Nestes casos, importa menos a qualidade da transmissão do que o fato de os próprios alunos serem os protagonistas. A educação pela mídia é acrescida da educação às mídias.

Na França, onde a educação é centralizada e há uma política clara de educação às mídias, o uso do rádio na escola acontece de forma mais sistematizada, embora não seja obrigatório pelos estabelecimentos escolares. Há desde ações mais simples, como a veiculação de programas em circuitos internos, até a existência de rádios escolares, ou seja, emissoras que atuam em sistema aberto. A veiculação também pode ser feita em uma emissora local, normalmente do tipo associativa, através de parcerias. Essas possibilidades

demonstram uma certa integração entre as pastas da educação e da comunicação, em nível federal. A título de exemplo sobre como essa interface pode se dar, serão mencionadas algumas experiências francesas usando o rádio, conforme demonstrado nos quadros 1, 2 e 3.

Primeira seção	Iniciação à escuta do rádio – a partir de programas jornalísticos (trechos ou íntegra), permitir que os alunos tomem consciência da diversidade da oferta radiofônica e de como eles se caracterizam enquanto ouvintes.
Segunda seção	Análise de uma reportagem radiofônica: a) definir o tema e o ângulo (abertura escolhida pelo jornalista para tratar o tema – histórico, econômico, político, científico etc); b) analisar o conteúdo (há informações essenciais para a compreensão do tema?); c) quais informações são dadas (quem, onde, quando, quê, como, por quê; quais os recursos; quais os efeitos buscados pelas imagens sonoras).
Terceira e quarta seções	Pesquisa documental – depois de discutir com os alunos, escolher um tema de reportagem radiofônica e seu ângulo. Fazer pesquisa para reunir o máximo de informações. Escolher os entrevistados.
Quinta seção	Iniciação à gravação – os alunos familiarizam-se com técnicas e ferramentas. Refletem as questões a serem feitas aos entrevistados e como fazê-las. Preparação das entrevistas.
Sexta seção	Gravação do som – pequenas equipes, de dois a três alunos, são constituídas para realizar entrevistas e recolher o som.
Sétima seção	Escuta e triagem dos sons – fase que necessita de qualidades de escuta e na qual aprendem a fazer escolhas.
Oitava e nona seções	Montagem e mixagem – etapa difícil e que pode ser feita com o acompanhamento de um profissional que conhece as lógicas de montagem. É também o momento de escrita dos textos e da gravação das vozes, caso seja necessário.
Décima seção	Difusão da reportagem – na classe, no colégio ou em uma rádio que aceite difundir a produção sonora.
Objetivos	Desenvolver competências de escuta e argumentação; aprender o domínio técnico e de tempo; tomar consciência da diversidade de recursos da informação radiofônica.
Público	Classes de 5 ^a . e 4 ^a . séries.
Material	Registros de programas radiofônicos; aparelho de escuta e gravação; <i>softwares</i> de montagem de som.

Quadro 1: Atividade: da escuta à produção radiofônica

Fonte: Dossier pédagogique – 15 Semaine de la Presse et des Médias (MENU, 2004)

Objetivo	Tornar os ouvintes capazes de identificar (denotação) os componentes da mensagem do rádio: a voz, a música e os efeitos (conotação).
Objeto de análise	Extrato de uma peça dramática e de alguns flashes publicitários.
Desenvolvimento	Difundir várias vezes a curta seqüência. Pedir para os alunos que completem o quadro seguinte:

Componentes	Voz	Música	Barulhos
Denotação: descrever mais precisamente possível o que escutou, sem tentar interpretar.	- Uma voz de mulher que grita: “socorro!” - uma voz muito forte de homem que ordena: “abra!”	Um extrato da 9ª. Sinfonia de Beethoven.	- Batidas em uma porta - barulhos de passos que se aproximam.
Conotação: a partir dos elementos identificados e descritos, dizer o que imaginou, a representação feita.	Um homem tenta atingir uma mulher que está doente.	Efeito de dramatização: vai acontecer qualquer coisa de importante, talvez decisiva.	O homem tenta forçar a porta, mas cavalheiros se aproximam.
Interpretação global da cena	O homem está ao ponto de degolar sua mulher, mas os valentes irmãos dela chegam no castelo... Vai acontecer a ação!		

Quadro 2: Atividade: Identificar os componentes da mensagem radiofônica (denotação e conotação)

Fonte: Clemi, 2002

Objetivo	Conhecer o papel econômico da publicidade no financiamento das estações e colocar em evidência a escolha dos anunciantes em função da hora das emissões e dos públicos visados.
Material	Registros de publicidades de uma mesma faixa horária de três grandes rádios generalistas.
Desenvolvimento	Os alunos revelam para cada rádio o número de anúncios. Anotam o tempo de cada um, os tipos de produtos propostos; estabelecem para cada rádio uma tipologia de anúncios (publicidade institucional, comercial); estudam a publicidade de um mesmo produto em rádios diferentes; determinam os consumidores visados.

Quadro 3: Atividade: a publicidade radiofônica e os públicos visados

Fonte: Clemi, 2002

Os exemplos citados mostram diferentes atividades pedagógicas utilizando o rádio – da análise à produção de programas. A escolha de qual atividade seguir vai depender de

vários fatores, entre eles as habilidades e competências que pretende-se desenvolver. Girardot (2004) destaca as capacidades desenvolvidas no quadro da aquisição da linguagem escrita e falada. A cada grupo de capacidades corresponde uma situação radiofônica capaz de direcionar as potencialidades dos alunos ao caminho desejado.

Entre as capacidades de ordem intelectual, há aquelas ligadas à atenção, como permanecer concentrado sobre uma mesma tarefa e perseverar durante o tempo necessário, mesmo se obstáculos encontrados modifiquem a duração da mesma. Outras estão relacionadas à organização do trabalho, preparando-o com rigor e método, segundo um plano preciso e respeitando regras. Há as capacidades de percepção, memorização e discriminação auditivas e as de percepção temporal, que permitem o reconhecimento de cadências e a sincronia de deslocamentos e ritmos.

No domínio da afetividade, destaca-se a aprendizagem de regras da vida coletiva e a sensibilização ao trabalho em grupo. Entre as capacidades lingüísticas, estão a prática da linguagem oral em situação comunicativa; a capacidade de escuta e de reprodução de leituras curtas; de releitura e reescuta para corrigir faltas; de compreensão dos outros e dele próprio em relação aos demais; metalingüísticas ao jogar com as palavras e classificar os sons e de dicção adaptada à situação.

Por fim, as capacidades ligadas à função simbólica, dividida em capacidade de expressão e comunicação, de escolha de modos de comunicação e de construção da significação de mensagens recebidas e produzidas. A cada uma dessas mencionadas, cabe uma atividade diferenciada de forma a integrar o uso do rádio ao projeto político pedagógico do curso em questão.

Para compreender melhor o papel do rádio enquanto recurso didático foi acompanhado o trabalho de professores da França e da Bélgica, dois países que incluíram a educação às mídias em suas políticas educacionais¹⁴. O resultado segue nos quadros 4, 5, 6, 7 e 8.

¹⁴ O acompanhamento foi realizado durante a bolsa de doutorado sanduíche na França, concedida pela Capes.

1. Identificação

Contato: Gwenaele Guillerm, coordenadora

Estabelecimento: Rádio Clype

Endereço: 121, rue de Patay

Cidade: Paris

2. Descrição

- Material disponível: localizada no prédio do Lycée Luçart, tem um stúdio para gravação e edição dos programas. Conta com o trabalho de uma professora, que coordena o projeto, e de um técnico de som. Toda a produção é veiculada no site (<http://radio-clype.scola.ac-paris.fr>) e também na Rádio Campus, uma emissora associativa, que abre um espaço de uma hora a cada quinze dias, sempre aos sábados, das 18 às 19 horas.

- Histórico: Trata-se de um centro de recursos voltado às atividades de rádio escolar, em funcionamento desde 2004. Teve início a partir de um projeto feito pela coordenadora e aprovado pela Academia de Paris, que investiu 100.000 euros na montagem do studio. A Rádio Clype é destinada a todas as escolas da Academia de Paris, da educação infantil ao ensino médio. Os interessados devem entrar em contato com a responsável e marcar uma reunião para estabelecer um plano de trabalho. Os professores têm total liberdade para definir o projeto e conduzi-lo. Pode ser, por exemplo, um teatro ou um programa informativo. Muitas vezes, eles querem realizar um trabalho radiofônico, mas não têm conhecimento de como fazê-lo. Assim, a equipe da Rádio Clype ajuda, não apenas na parte técnica, mas também na organização do projeto. Preferencialmente, deve fazer parte de um projeto pedagógico, mas há alunos que participam individualmente. Estudantes e docentes podem ir ao stúdio ou, na impossibilidade de locomoção, a Rádio Clype vai até as escolas.

- Objetivos: dominar as linguagens, sobretudo a oral; adquirir disciplina de trabalho, no caso do rádio, rigorosa; dar uma dimensão de engajamento ativa à vida escolar; trabalhar para melhorar a qualidade de escuta, o trabalho coletivo e, conseqüentemente, a cidadania; comunicar informações com visão crítica; conhecer as regras do trabalho de jornalista.

- Avaliação: a avaliação cabe a cada professor que desenvolve seu projeto.

3. Comentários

Os dados descritos sinteticamente foram coletados em entrevista realizada com a coordenadora, no stúdio da Rádio Clype, no dia 30 de abril de 2007, e também baseado em informações disponíveis no site do projeto. Trata-se de uma verdadeira ajuda aos professores interessados em usar o rádio como ferramenta de ensino/aprendizagem. Dá apoio pedagógico, adaptando a ferramenta a fatores como a idade dos alunos e aos objetivos esperados. Também dá apoio técnico, na produção dos programas e na veiculação deles. Esse é um outro ponto interessante: todos os trabalhos são veiculados, seja pela Internet ou por uma emissora, permitindo que a escola se abra à comunidade e dando um estímulo a mais aos alunos. Permite a muitos estabelecimentos, que não têm o equipamento ou o conhecimento necessários, que concretizem seus projetos.

Quadro 4: Experiência do projeto Radio Clype (França)

1. Identificação

Contato: Sylvie Jeantheau, professora
Estabelecimento: LP Barrault (Lycee Professionel)
Endereço: 94, rue de Barrault
Cidade: Paris

2. Descrição

- Material disponível: a professora utilizou os recursos da Rádio Clype para realizar seu projeto.
- Histórico: no primeiro semestre de 2007, a professora utilizou o rádio pela primeira vez. O trabalho nasceu de uma atividade desenvolvida na Semana da Imprensa na Escola, quando os alunos analisaram uma série de jornais, vendo os diferentes tratamentos de uma mesma notícia, e entrevistaram um jornalista. Ela decidiu, então, transformar o trabalho em atividade radiofônica. Os alunos levaram um profissional ao stúdio, para questioná-lo sobre o jornalismo e também a cobertura política, sobretudo, da eleição presidencial na França.
- Objetivos: desenvolver a visão crítica do trabalho jornalístico, a apresentação oral de um tema e a elaboração de um plano de trabalho.
- Avaliação: não houve nota para o desenvolvimento da entrevista. A professora disse que usaria o programa para avaliar, junto com os alunos, o modo de apresentação, e discutir como organizar a entrevista. Após, eles seriam solicitados a fazer um plano de entrevista, com introdução, desenvolvimento e conclusão, de forma a organizar as idéias.

3. Comentários

Os dados descritos sinteticamente foram coletados em entrevista realizada com a professora, durante a gravação do programa na Rádio Clype, no dia 30 de abril de 2007, e também no acompanhamento da entrevista feita pelos alunos. Embora tenha sido uma primeira experiência com rádio, a atividade nasceu de um trabalho mais amplo de educação às mídias. Os alunos foram ao studio e desenvolveram a entrevista com seriedade, fazendo perguntas pertinentes. A professora acompanhou todo o trabalho e o avaliou de forma positiva. Visualizou no rádio um meio de desenvolver a capacidade de síntese e organização das idéias o que, segundo ela, é uma grande dificuldade dos alunos. Também mencionou a possibilidade de utilizar temas transversais, como a saúde.

Quadro 5: Experiência de professora com rádio escolar (França)

1. Identificação

Contato: Stéphanie Borrelli, professora
Estabelecimento: Ecole Élémentaire
Endereço: 6, rue Littré
Cidade: Paris

2. Descrição

- Material disponível: há na sala de aula um computador com o software gratuito Audacity, que a professora utiliza para armazenar e veicular os programas feitos pelos alunos. A captação e a edição do som são realizados em parceria com a Rádio Clype, cuja responsável vai até a escola e efetua as gravações. Os programas são veiculados pela emissora parceira da Rádio Clype (ver quadro I).

- Histórico: o trabalho radiofônico é uma atividade exclusiva da professora Stéphanie Borrelli e não da escola como um todo, localizada em uma zona considerada favorecida. Ela atua com uma sala de alunos com 6 anos de idade. O uso do rádio teve início em setembro de 2006, sempre com o apoio da Rádio Clype. Até o maio de 2007, foram realizadas três atividades, inclusive com outras formas de mídia, como os jornais impressos. Em uma delas, os alunos assistiram a um filme sobre o deserto e, depois, observaram as imagens e as descreveram oralmente, com o auxílio de um microfone. Em outra, ela levou jornais impressos da França para que os alunos entendessem que há várias fontes de informação e conhecessem a função dos títulos e das cores nos jornais. Eles recortaram o nome de todas as publicações e colaram em um cartaz. Depois, fizeram o mesmo com os títulos principais e descreveram no microfone o trabalho realizado. Como uma terceira atividade, escutaram vários efeitos sonoros e explicaram aquilo que estava sendo representado. Para o mês seguinte, o último do ano letivo na França, a professora planejava trabalhar o tema teatro no rádio, fazendo com que os alunos entrevistassem uma atriz.

- Objetivos: ensinar os alunos a formular frases, estruturar textos e utilizar o microfone; trabalhar a percepção auditiva, a pronúncia e a comunicação (entender o que os colegas disseram e se fazendo entender).

- Avaliação: depois de pronto, o programa é veiculado na emissora parceira da Rádio Clype e também na sala de aula, para que todos os alunos escutem. Eles são incentivados a aprender a escutar o que os demais falaram e o que eles próprios gravaram, prestando atenção na pronúncia. Não há uma preocupação do ponto de vista técnico, mas sim pedagógico. Também não há nota para o trabalho feito.

3. Comentários

Os dados descritos sinteticamente foram coletados em entrevista realizada com a professora, na própria sala de aula, no dia 1º de junho de 2007. A docente mostrou-se bastante empolgada com o trabalho realizado, que ela avaliou como positivo. São atividades simples, mas planejadas dentro do conteúdo escolar. Chama a atenção a idade dos alunos, que já sabem ler e escrever, mas que ainda não podem preparar textos muito elaborados. Assim, não há preocupação técnica, ensinando as crianças a produzir no mesmo modelo dos programas profissionais. Embora o trabalho seja veiculado em uma emissora, o rádio é de fato uma ferramenta pedagógica. Valoriza-se o potencial comunicativo, a linguagem oral e a percepção auditiva. É essencial o apoio institucional ao trabalho com educação às mídias, concretizado, nesse caso, pela Rádio Clype. Mas, sobretudo, destaca-se a iniciativa individual da professora.

Quadro 6: Experiência de professora com alunos de 6 anos (França)

1. Identificação

Contact: Catherine Forestier, diretora
 Escola: Ecole Élémentaire
 Endereço: 38, rue Tourtille
 Cidade: Paris

2. Descrição

- Material disponível: a escola, que atende crianças de 6 a 12 anos, conta com um pequeno stúdio, com aparelhagem suficiente para a gravação e edição de som. Há um sistema de auto-falantes nas salas de aula, que podem ser ligados e desligados pelos professores. Assim, a veiculação dos trabalhos produzidos é feita principalmente em circuito fechado, dentro da escola, e ocasionalmente em uma rádio associativa. No caso do circuito fechado, a veiculação pode ser feita ao vivo ou gravada. Para o registro e a edição dos programas, a escola conta com um técnico, pago pela Prefeitura, que trabalha três horas semanais.

- Histórico: os auto-falantes são utilizados diariamente com a veiculação de três músicas, escolhidas pelos professores, durante o período de entrada dos alunos. No que diz respeito à produção radiofônica propriamente dita, é realizada uma média de um programa por trimestre. O trabalho envolve todos os professores interessados, com o apoio do profissional. Devido a isso, percebe-se uma qualidade técnica no material produzido. Alunos e professores podem escolher o tema a ser trabalhado, fazendo a ligação com o conteúdo escolar, sobretudo de forma transversal. Em 2005 e 2006, por exemplo, foram produzidos vários programas, cujo tamanho depende da proposta – de 20 segundos a 8 minutos. Há abordagens atuais, como uma gravação em que os alunos descrevem a catástrofe do tsunami na Ásia ou outra sobre os acontecimentos no Iraque; sobre literatura, com comentários sobre as obras de Julio Verne ou de outros livros que leram em classe; um programa especial sobre o Natal, com abordagem lúdica, mas também pedagógica, com um dicionário sobre a data; sobre ciência e arte e, em língua estrangeira, com um trecho de uma música cantada em inglês. Em todas as gravações, há tratamento técnico. Em algumas, usa-se efeitos e fundos musicais. É o caso de uma vinheta de abertura para a Rádio Tourtille, ou da interpretação de um texto fictício.

- Objetivos: mostrar aos alunos músicas do chamado patrimônio cultural francês; trabalhar a expressão oral e a elaboração de textos.

- Avaliação: o trabalho radiofônico é feito esporadicamente, apenas pelos professores que se interessam. Os programas são veiculados pelas caixas de som nas salas de aula e os docentes têm liberdade para escutá-los e avalia-los com seus alunos.

3. Comentários

Os dados descritos sinteticamente foram coletados em entrevista realizada com a diretora, na própria escola, no dia 31 de maio de 2007 e a partir da escuta do material radiofônico produzido em 2005 e 2006, gravado em CD. A escola fica em um bairro parisiense, que tem como característica a forte presença de imigrantes, sobretudo chineses e árabes. Segundo a própria diretora, a rádio não é um projeto muito importante para a escola. Apesar disso, ela reconhece o potencial pedagógico dessa ferramenta. Ela diz que, no momento, há outros projetos considerados como essenciais e que pretende dar mais ênfase à produção radiofônica no próximo ano letivo. Mesmo com um uso limitado, a escuta do CD mostra resultados interessantes. A experiência assemelha-se mais com as realizadas no Brasil, pelo fato de a transmissão acontecer, principalmente, em circuito fechado.

Quadro 7: Experiência de escola com circuito fechado de rádio (França)

1. Identificação

Contato: prof. Catherine Delvaux e Denis Vellande, do Média Animation
 Estabelecimento: Ecole Libre Saint Martin
 Endereço: rue Saint Martin, 30 a 5380
 Cidade: Cortil-Wodon (Bélgica)

2. Descrição

- Material disponível: a escola tem, em seu interior, a Rádio Chocotoff (107,3), com estúdio de gravação e também a antena para veiculação da programação em um rádio de três quilômetros.

- Histórico: trata-se de uma verdadeira emissora de rádio, que existe na escola há 15 anos. O financiamento cabe ao Conselho de Administração, à associação de pais e a ações pontuais. A programação, supervisionada por uma professora, é totalmente desenvolvida por alunos com idade de 10 a 12 anos. Ela é veiculada quinzenalmente, às sextas-feiras, das 14h30 às 15 horas. Os estudantes têm total liberdade para escolher os assuntos, cujo texto preparado antes é corrigido pela professora, embora também haja bastante improviso durante a apresentação. Os programas são gravados ou divulgados ao vivo. A pontualidade deve ser sempre respeitada. A participação dos demais docentes, bem como de membros da comunidade acontece por meio de entrevistas, quando convidados.

- Objetivos: aprender a expressar-se, não apenas para a professora, mas porque a comunidade os ouve; pesquisar a realidade, interessando-se por diversos assuntos; desenvolver espírito crítico; comunicar-se sobre temáticas diversas; abrir a classe a outras classes, escolas e região.

- Avaliação: embora seja uma atividade regular, a professora não dá nota aos alunos. A avaliação é feita em conjunto com eles, depois da veiculação. No dia da visita, a docente solicitou que os próprios alunos avaliassem o programa daquele dia e, posteriormente, suas aprendizagens com o trabalho radiofônico. Eles deram as seguintes respostas: falar no microfone, redigir textos, informar os outros, gerenciar o estresse, aprender a técnica radiofônica, ter organização, atualizar-se, falar corretamente, com ritmo e articulação adequados e compartilhar suas opiniões.

3. Comentários

Os dados descritos sinteticamente foram coletados em entrevista realizada com a professora, na própria escola, e com o responsável pelos projetos de rádio do Media Animation, no dia 18 de maio de 2007; a partir do acompanhamento de uma produção radiofônica ao vivo, pelos alunos, e das informações disponíveis no site do estabelecimento. Trata-se de uma escola localizada na zona rural, com grande envolvimento dos alunos e dos pais na vida escolar. No dia da visita, eles preparavam um teatro musical que seria apresentado em um domingo. As crianças cuidavam da trilha sonora, do cenário e os pais ajudavam no figurino. Especificamente no que diz respeito à rádio, o trabalho começou no início da tarde (a escola funciona em período integral). Os alunos, alertados com antecedência, já trouxeram informações sobre o tema que iriam veicular. Entre eles, a festa da escola, acontecimentos da cidade e a eleição presidencial na França. Rapidamente, se organizaram, escreveram os textos, mostraram à professora e, às 14h30, estavam prontos no estúdio. A proposta inicial seria a gravação. Porém, por um problema técnico, minutos antes souberam que fariam ao vivo. Sem desespero, organizaram-se e deram início ao programa, mostrando saber lidar com improvisos. Apresentaram a autora presente projeto como uma convidada do Brasil e, entre um tema e outro, faziam perguntas sérias. O envolvimento das crianças era grande em todos os aspectos da veiculação e a professora apenas se envolvia quando necessário. Os alunos escolheram os assuntos, escreveram os textos, fizeram a entrevista, apresentaram o programa e operaram os equipamentos. Ao término, todos voltaram à sala de aula, com as cadeiras dispostas em forma de um quadrado. Ao pedido da professora, fizeram uma avaliação crítica do trabalho daquele dia e do uso da rádio, de forma geral. Demonstraram grande responsabilidade, engajamento com o projeto, disposição para trabalho em grupo e visão crítica das próprias atividades.

Quadro 8: Experiência de escola com rádio em sistema aberto, na Bélgica

A literatura existente, o depoimento das professoras e o acompanhamento realizado permitem uma avaliação geral do uso do rádio enquanto ferramenta pedagógica. De forma resumida e generalizada, pode-se elencar as seguintes possibilidades (ASSUMPCÃO, 1999, 2002; CLEMI, 2002; DAY, 2007; ÉTIENNE, 2006; LUCAS, 1997):

- Abertura do espaço escolar ao que acontece no meio em que estão inseridos: seja ao levar trechos de programas jornalísticos ou, principalmente, ao permitir que os alunos produzam um radiojornal. Afinal, entre os assuntos escolhidos para serem trabalhados estão aqueles ligados diretamente à escola, mas também outros do bairro onde moram ou mesmo da cidade, Estado ou País;

- Exercício de cidadania: os alunos vão se informar sobre o que acontece no mundo e também discutirão a relevância de aborda-los na rádio da escola, escolhendo as informações que os demais colegas deverão ter sobre aquele assunto;

- Despertar da responsabilidade: o trabalho desenvolvido não ficará mais restrito ao professor, já que o radiojornal será ouvido por um número maior de pessoas, seja a classe ou mesmo toda a escola. Isso serve como motivação, mas também requer maior seriedade;

- Trabalho em equipe: um programa radiofônico não se faz sozinho. A escolha dos assuntos do radiojornal é feita em reunião, com a sugestão e análise de todos os participantes. Além disso, é preciso uma divisão do trabalho, que pode ser revezada – reportagem, edição, locução etc;

- Melhora na produção textual: embora o que chega aos ouvintes seja apenas som, o que é dito pelos alunos é fruto de um texto previamente escrito, mesmo que haja momentos de improviso;

- Poder de síntese: uma das características do texto radiofônico é seu tamanho, tradicionalmente mais curto do que uma matéria do jornal impresso, por exemplo. É preciso dar todas as informações relevantes em curto espaço de tempo;

- Hierarquização das informações: discutir e compreender quais as informações são mais relevantes para serem veiculadas, tanto no programa como um todo quanto em um único texto, já que a regra da escritura jornalística pede que as informações principais sejam colocadas no início da matéria;

- Expressão oral: um dos pontos indiscutíveis na produção radiofônica, com os alunos que falam ao microfone e com aqueles que usam o gravador para fazer entrevistas;

- Incentivo à pesquisa e gosto pela leitura: para coletar as informações que serão divulgadas, é necessário pesquisar em diversos suportes, seja para escolher os assuntos, para preparar as entrevistas ou acrescentar outros pontos de vista;

- Visão crítica à realidade e à mídia: como um dos conceitos básicos do jornalismo é a pluralidade de idéias, os alunos precisarão ouvir vários pontos de vista para compor suas matérias. Além disso, a produção ou a realização de exercícios de escuta radiofônica despertam um outro olhar ao meio de comunicação;

- Expressão dos jovens: eles ganham um verdadeiro canal de comunicação com a comunidade na qual estão inseridos;

- Integração dos alunos à escola: atividades como essa agem sobre o afetivo, como motivação, tendo um papel de instrumento de valorização individual e do grupo;

- Transdisciplinaridade: conteúdos de várias disciplinas podem ser trabalhados de forma natural e espontânea. Em um radiojornal, por exemplo, são produzidas notícias variadas, trabalhando com as disciplinas História (ao contextualizar um fato ocorrido no Iraque), Geografia (usando informações do IBGE), Matemática (ao calcular percentuais de uma pesquisa eleitoral) e Língua Portuguesa (pela própria redação);

- Desenvolvimento da imaginação e espaço à criatividade: o rádio é veículo rico em possibilidades de produção. Os alunos podem trabalhar com informação jornalística, peças publicitárias, dramáticas entre outras. Soma-se a isso o fato de a linguagem radiofônica aliar texto, som e silêncio.

1.2.1 Rádio educativa

A radiodifusão é considerada “o serviço de telecomunicações que permite a transmissão de sons (radiodifusão sonora) ou a transmissão de sons e imagens (televisão), destinado ao recebimento direto e livre pelo público.” (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2006). Ela é classificada quanto ao tipo de transmissão – sonora e televisão; à área de serviços – local, regional e nacional; à modulação – amplitude modulada (AM) e frequência modulada (FM); o tipo de funcionamento – horário limitado e ilimitado; à faixa de frequência e às ondas radioelétricas; e à modalidade. Esta última subdivide-se entre

radiodifusão comercial e radiodifusão educativa – TV educativa, RTV educativa, rádio educativa, radiodifusão comunitária.

São considerados competentes para executar os serviços de radiodifusão educativa, preferencialmente, a União Federal, os Estados e Distrito Federal, os Municípios e as universidades brasileiras, públicas ou particulares. E, sem nenhum tipo de preferência, as fundações particulares com finalidades educativas. Ao contrário do que acontece com a radiodifusão comercial, a outorga de serviço de radiodifusão educativa não é precedida de procedimento licitatório.

As emissoras de rádio e TVs educativas não devem ter finalidade comercial, mas “podem receber recursos e veicular publicidade institucional de entidades de direito público ou privado a título de: I - apoio cultural à organização social, seus programas, eventos ou projetos; e II - patrocínio de programas, eventos ou projetos”. É proibido, porém, “a veiculação remunerada de anúncios ou outras práticas que configurem comercialização de seus intervalos”, bem como a publicidade que “caracterize promoção pessoal de autoridade, servidor público, empregado público ou ocupante de cargo em comissão” (BRASIL, 2005).

De acordo com a Portaria Interministerial no. 651 (BRASIL, 1999), “a radiodifusão educativa destina-se exclusivamente à divulgação de programação de caráter educativo-cultural [...]”, sendo que são considerados programas educativo-culturais

aqueles que, além de atuarem conjuntamente com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, visem à educação básica e superior, à educação permanente e formação para o trabalho, além de abranger as atividades de divulgação educacional, cultural, pedagógica e de orientação profissional, sempre de acordo com os objetivos nacionais. (BRASIL, 1999).

O artigo 4º da referida portaria determina que “o tempo destinado à emissão dos programas educativo-culturais será integral nas emissoras educativas [...]”. Eles podem incluir programas recreativos, informativos ou mesmo esportivos se neles houver elementos instrutivos ou enfoque educativo-cultural.

Porém, de uma forma geral, sabe-se que as emissoras com essa especificação nem sempre veiculam programas com finalidade educativa. Ao analisar dados referentes às FMs educativas no Brasil em 1995, percebe-se que o maior espaço é dado aos programas de cunho informativo cultural, conforme mostra a tabela 1 (BLOIS, 2003).

Tabela 1 - Natureza da programação oferecida pelas FMs educativas

Ordem	Natureza dos programas	Sim (%)
1	Informativo cultural/esportivo	95,45%
2	Música popular brasileira	95,45%
3	Noticiário local/nacional/internacional	90,90%
4	Séries culturais	90,90%
5	Música popular estrangeira	86,33%
6	Música clássica	86,33%
7	Prestação de serviços/utilidade pública	86,33%
8	Séries científicas/tecnológicas	68,18%
9	Séries instrucionais	40,90%
10	Cursos	31,81%
11	Séries esportivas	18,18%
12	Humorístico	9,09%

Fonte: Blois (1996)

Uma das dificuldades está na própria definição do que é educativo. Para a professora da Faculdade de Jornalismo da Universidade Federal de Brasília (UnB), Nélia Del Bianco, o conceito “[...] ainda está muito ligado à idéia de escolas radiofônicas, porque, durante muitos anos, as emissoras foram usadas para transmitir educação formal, isto é, aula pelo rádio.” (PAVAN, 2001, p.52). Para ela, atualmente, o conceito de educativo é mais cultural. “O educativo entra como um serviço de discussão de idéias e de mobilização da sociedade, chamando os ouvintes para participarem de ações em sua localidade e tornarem-se sujeitos ativos”.

Mesmo assim, de uma forma geral, percebe-se que muitas emissoras educativas acabam optando por uma programação basicamente musical, com finalidade apenas de entretenimento. São versões pouco diferentes das emissoras comerciais. Entre as possíveis explicações, pode-se mencionar a falta de recursos financeiros e, principalmente, o formato

radiofônico que imperou no Brasil – o comercial, apesar de tratar-se de um serviço público, assunto que será debatido na seção 2.

De toda forma, percebe-se a ausência de uma política clara para a radiodifusão educativa e essa discussão não deve restringir-se ao campo da comunicação. As rádios e TVs educativas devem ser um espaço concreto para a prática de ações na interface entre educação e comunicação. Há aparato legal para isso. De um lado, a legislação que rege esse tipo de emissora determina que devem veicular programas que atuem “[...] conjuntamente com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, visem à educação básica e superior, à educação permanente e formação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1999). De outro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sugerem às escolas a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação.

A radiodifusão educativa poderia ser o ponto de convergência, permitindo a veiculação de programas com conteúdo escolar sem o formato de aula, mas respeitando as características e a linguagem radiofônicas. Falta uma política clara para as emissoras educativas, das permissões à fiscalização, mas também falta literatura sobre o gênero educativo no rádio brasileiro, que não desenvolveu formatos próprios.

Os únicos que lhe são exclusivos, palestra, prédica (incluindo o sermão) e aula, vêm transplantados quase *ipsis litteris* do dia-a-dia de escolas e templos, revelando-se ineficazes, a não ser neste último caso (e, assim mesmo, por razões de fé). Os melhores resultados são alcançados recorrendo-se a formatos de outros gêneros (noticiários, revistas, encenações) ou de extração global (respostas a cartas de ouvintes, por exemplo). (SANZ, 1999, p.86).

Sendo assim, sem perder de vista as experiências de educação no rádio brasileiro, desenvolvidas nas últimas oito décadas, e baseado no estudo desenvolvido sobre o veículo de comunicação e na análise dos programas selecionados, o presente trabalho pretende traçar parâmetros do gênero educativo no rádio para que ele seja, de fato, um espaço concreto de convergência entre educação e comunicação.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2 Tecnologias da Informação e Comunicação

2.1 A presença da tecnologia na sociedade

A discussão sobre a apropriação, pela escola, das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) tem sido cada vez mais recorrente e envolta de certa polêmica. Utilizando a classificação de Eco (1998) e adaptando-a ao campo educacional, tem-se, de um lado, os integrados, ou seja, aqueles que defendem as tecnologias como a salvação do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que pelas características audiovisuais, as máquinas atraem mais o jovem, dando um suposto dinamismo à aula e facilitando a compreensão de informações. Por outro, há os mais apocalípticos, que vêem nessa situação a volta de uma visão puramente tecnicista. A proposta do presente trabalho segue uma via alternativa a essas duas tendências.

Não se trata de, antecipadamente, condenar ou aderir à apropriação das tecnologias. Mas, de reconhecer de que elas fazem parte da sociedade e a escola não deve trabalhar de forma isolada do mundo. Porém, não basta incorporar as tecnologias ao processo educativo, mas entender como elas estão situadas nos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, é essencial contextualizar as TICs e entender o papel que desempenham na sociedade, da qual faz parte a educação.

Há, pelo menos, duas formas de inserir diretamente as TICs no processo educativo: via educação a distância ou pela apropriação das mídias na sala de aula. Ambas possibilidades, anteriormente discutidas, foram oficializadas pelo governo brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sugerem a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação. Soma-se a isso o fato de a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96 ter dado autonomia para a elaboração do projeto pedagógico e ter regulamentado o ensino a distância.

Além dos documentos oficiais, há questões situacionais que garantem a importância da discussão sobre o uso das TICs na educação. Uma delas é a centralidade que os meios de comunicação têm na sociedade e que pode ser percebida pelos aspectos quantitativo e qualitativo. Um exemplo do primeiro é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2006, segundo a qual 87,9% das residências tinham aparelho de rádio e 93% de televisão, enquanto apenas 50,3% detinham filtro de água, conforme demonstrado na tabela 2 (IBGE, 2006).

Tabela 2 - Domicílios particulares permanentes, por existência de alguns bens duráveis, segundo as Unidades da Federação – 2006

Fogão	Filtro de água	Geladeira	Freezer	Máquina de lavar roupas	Rádio	Televisão	Micro computador
97,7%	50,3%	89,2%	16,4%	37,5%	87,9%	93,0%	22,1%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2006)

Especificamente sobre o rádio, a audiência também é garantida pelas crianças. Pesquisa realizada pelo Multifocus, empresa especializada em consumo de mídia na infância, indica que 86,5% das crianças de seis a 11 anos, das classes A, B e C, escutam rádio regularmente. O estudo foi desenvolvido em 2003, com 1.500 entrevistados, em quatro capitais brasileiras – São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba (MATTOS, 2004).

Mas o consumo de mídias é apenas um elemento garantidor do lugar que elas ocupam na sociedade. Há que se destacar, também, de um ponto de vista qualitativo, o papel de mediadora entre o público e a realidade, seja pelo conteúdo que veicula ou mesmo pela forma como é construída, trocando a linearidade pela fragmentação e, conseqüentemente, gerando mudanças de sensibilidade. Embora não de modo decisivo, os meios de comunicação contribuem para pautar conversas diárias, para a construção de valores e a formação de opinião.

Esse quadro é um indicativo de que a escola não é mais o local exclusivo da aprendizagem. Não se trata de supervalorizar a importância da mídia e tão pouco de subestimar o da escola, mas de entender que os meios de comunicação têm um lugar central no cotidiano e que o professor ou mesmo os livros didáticos deixaram de ser os únicos propiciadores de informações. Há que se considerar o papel da mídia no que diz respeito à educação não-formal.

Afinal, quando chegam à escola, os alunos são portadores de uma cultura e conhecimentos não sistematizados. “A criança, ao chegar à escola, já sabe ler histórias complexas, como uma telenovela, com mais de trinta personagens e dezenas de cenários diferentes. Essas habilidades são praticamente ignoradas pela escola.” (MORAN, 1993, p.183).

Quebrar essa barreira é essencial em um momento em que se discute a necessidade da educação para a comunicação. A escola é o ambiente adequado para a leitura crítica da mídia, uma vez que seria ingenuidade acreditar que as próprias emissoras de rádio ou televisão e os

jornais e revistas proporcionariam isso, fato que reforça a necessidade da educação às mídias, conforme debatido na seção anterior.

No que diz respeito à Internet, a situação não deve ser diferente. A conexão é necessária, mas não suficiente. É preciso preparar as pessoas para usarem os computadores e a rede, sem desvincular a alfabetização tecnológica da formação básica. A educação deve formar o cidadão e não o consumidor. Assim, não se formará “analfabetos funcionais digitais”, ou seja, meros operadores de máquinas (PRETTO, 2001).

Antes de uma análise mais aprofundada sobre o impacto das TICs na sociedade e das demandas educacionais recorrentes desse quadro, cabe definir alguns conceitos-chaves. Embora bastante difundidos, retratam objetos complexos, o que solicita uma reflexão para que não haja uma adesão baseada no modismo. Por técnica, compreende-se “[...] um conjunto ordenado de procedimentos que, estabelecidos por um protocolo científico, destinam-se primariamente a uma transformação da natureza.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 32).

Já as tecnologias, “causa e efeito do progresso material alcançado por uma civilização”, fazem parte de um contexto sócio-histórico. “Bem mais do que simplesmente um produto (uma conquista técnica à qual se agrega um benefício afetivo), uma tecnologia provém do conhecimento científico e logo passa a fazer parte da cultura, impregnando o imaginário social (imagens simbólicas em curso na sociedade) pelo qual dada cultura se explicita.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 34).

A articulação do termo tecnologia ao campo da educação, embora bastante recorrente, não é nova. Mesmo sendo difícil precisar a origem, sabe-se que o conceito foi utilizado por psicólogos que atuavam com “análise experimental do comportamento”, para trabalhar com instrução programada. Pfromm Netto (1976) cita algumas características do termo tecnologia da educação, como o ensino em massa, o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromagnéticos empregados no ensino e a aplicação sistemática em educação, de princípios científicos comprovados em pesquisas, derivados da análise experimental do comportamento e de outras áreas do conhecimento.

Portanto, ao transpor o conceito à educação, tem-se necessidade de novas definições. Giz, lousa, projetor de slides são tecnologias? Ou apenas meios de comunicação de massa, como rádio, TV, internet e imprensa escrita? Para não cair no risco do reducionismo, adota-se, aqui, uma definição mais ampla, que leve em consideração o campo ao qual o conceito tecnologia é ligado, ou seja, o educacional. Não é possível, portanto, reduzir tecnologia a material. O rádio, enquanto meio que difunde sons por ondas sonoras, poderia ser restrito ao

uso militares, ao comercial ou ao educativo. É sua inserção em determinado contexto que vai caracterizá-lo realmente.

Nesse sentido, a definição feita pela Unesco parece adequada, ao estabelecer tecnologia educacional como “um modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos do ensino-aprendizagem, levando em conta os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva”.

A idéia de novidade, habitualmente traduzida na expressão ‘novas tecnologias na educação’, também merece atenção. Parece lógico que ela seja relacionada aos meios digitais, frequentemente atualizados. Por esse prisma, o rádio, com mais de oitenta anos de história oficial no Brasil, e a televisão, cujo surgimento data da década de 1950, estariam excluídos da noção de novo. Porém, mesmo se determinada ferramenta não pode ser considerada nova, pelo seu tempo de existência, ela pode permanecer uma inovação para muitas pessoas. Seu uso pode caracterizar-se como inovador no quadro das práticas educativas inovadoras, desde que vise uma melhora durável, e não uma experiência pontual, e que seja uma obra coletiva (LAFONTAINE, 2000).

Especialmente a partir da década de 1980, a associação da tecnologia à informação ganha especial destaque. Sendo assim, cabe mais uma definição. "Informação compreende a transformação de dados em uma mensagem organizada para uma finalidade, o que implica na agregação de valor." (BELLUZZO, 1999). Difere-se, portanto, de dados que são "meramente descritivos, não fornecem julgamento e nem interpretações dos fatos registrados". Ao trabalhar com o conceito de informação, fala-se em acesso e domínio, mas também em educação à informação; em competências informacionais, embora muitas vezes usada com sentido restrito, como conhecimentos instrumentais, e também em cultura da informação ou informacional, conceito considerado guarda-chuva, englobando várias noções, pois uma cultura da informação necessita de conhecimentos instrumentais, metodológicos, econômicos, jurídicos, éticos (CHEVILLOTTE, 2007).

A pesquisa de informação pressupõe o desempenho de uma atividade propícia às aprendizagens relacionadas a diversos domínios de conhecimentos e de competências: em nível social, pode ser um pretexto a um trabalho colaborativo ou coletivo, seja em co-presença ou a distância; em nível sensorio-motor, habilidades manipulatórias podem ser desenvolvidas pois para pesquisar e tratar informações necessita usar ferramentas com manipulação complexa, como o teclado alfanumérico, sobretudo para os mais jovens; em nível metacognitivo, desenvolve-se os conhecimentos ligados à gestão da atividade, pois o aluno

aprende a gerir seu tempo, as ferramentas e o material que dispõe; em nível cognitivo, dois tipos de conhecimentos são adquiridos ou desenvolvidos - no que concernem os saberes e os conceitos, normalmente ligados a um domínio específico e os ligados ao saber fazer, ao procedimento associado à atividade (DINET, 2007).

Ter uma cultura informacional significa conhecer as mídias, a informática, a pesquisa documental entre outras competências. Esta perspectiva reforça a idéia defendida de que o acesso ao computador e a outras TICs não garante o domínio das competências informacionais. Para tê-las, é preciso ser capaz de identificar a informação da qual tem necessidade, de localizá-la, acessá-la, avaliá-la e utilizá-la (DINET, 2007). Ou seja, transformar informação em conhecimento. “Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, se constrói.” (MERCADO, 2001, p. 55).

Cabe salientar que, embora o objeto deste trabalho seja o rádio, a convergência das mídias não permite uma análise isolada dos meios de comunicação. Com a aceleração tecnológica, as fronteiras entre os veículos de comunicação tende a desaparecer (MORAES, 1997). Os usuários podem acessar a Internet ou escutar rádio pela televisão, assim como podem ver TV ou ouvir rádio pela rede de computadores.

A tendência da convergência das mídias também pode ser avaliada pelas fusões de grandes corporações. Para citar um exemplo, empresas de telefonia, como a AT&T, passaram a investir no ramo da TV paga (MORAES, 1997). Embora os aparelhos radiofônicos existam em maior número do que os computadores, não é possível, ao fazer uma reflexão sobre o rádio, ignorar os novos rumos dos meios de comunicação, como um todo. Sendo assim, cabe analisar quais as conseqüências da atual revolução tecnológica, nos mais variados aspectos.

Primeiro, é importante esclarecer o que se entende por revolução tecnológica, como e quando ela surgiu. Schaff (1995) pondera que o mundo vivenciou três revoluções técnico-científicas. A primeira delas aconteceu no final do século XVIII e início do XIX e foi caracterizada pela substituição, na produção, da força física do homem pela energia das máquinas – começou com o uso do vapor e, posteriormente, da eletricidade. Substituiu a produção artesanal pela fabril. Com a segunda revolução, na segunda metade do século XIX, as capacidades intelectuais dos homens foram ampliadas e substituídas por autômatos, o que eliminou o trabalho humano na produção e nos serviços. Tem como marca o surgimento da energia elétrica, do aço, do petróleo e da indústria química, além dos meios de transporte e de comunicação.

A revolução microeletrônica e a revolução técnico-industrial a ela associada representam um aspecto da atual revolução técnico-científica. Somam-se a isso as revoluções energética e da microbiologia. “Esta tríade revolucionária – microeletrônica, microbiologia e energia nuclear – assinala os amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da humanidade.” (SCHAFF, 1995, p. 25).

A revolução tecnológica desempenhou um importante papel na década de 1980, momento em que grande parte dos países vivenciaram dificuldades econômicas, surgidas em 1973, com a crise do petróleo. A escassez de recursos financeiros levou à crise fiscal que afetou o Estado. Por um lado, os governos não conseguiram financiar seus próprios déficits e, por outro, os contribuintes não queriam pagar mais impostos, uma vez que não viam melhoria dos serviços públicos.

Para Castells (1999, p. 31), a revolução tecnológica “[...] originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica”. Ela teve como ingrediente básico a informação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial.

Isso não significa caracterizar a atual revolução como “essencialmente dependente dos novos conhecimentos e informação”. Até porque, as revoluções tecnológicas anteriores também utilizaram informações, desenvolvendo os conhecimentos já existentes. A caracterização se dá, então, não pela centralidade de conhecimentos e informação, mas pela “aplicação desses conhecimentos dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a informação e seu uso.” (CASTELLS, 1999, p. 51).

Feita essa tentativa de conceituar a revolução tecnológica e o contexto em que surgiu, cabe avaliar as conseqüências causadas a partir do momento em que essas descobertas tecnológicas e científicas foram apropriadas pela sociedade. No que diz respeito à economia, as conseqüências da revolução tecnológica são claras e podem ser resumidas com os seguintes indicativos: o mercado da Microsoft é o dobro que o da General Motors; além do que, acordos entre companhias provedoras de serviço ou especializadas em informática formam uma verdadeira concentração empresarial (CEBRIÁN, 1999).

As fusões de grandes corporações, tendência atual da economia, são visíveis, sobretudo, entre empresas que atuam com informação. Terceiro (1997) cita como exemplo a aquisição feita pela Disney da Capital Cities/ABC, unindo o ramo de parques temáticos e filmes ao de televisão aberta, a cabo e rádio. Mais: a união da Turner Broadcasting System, proprietária da rede de TV a cabo CNN, com o grupo multimídia Time Warner, que atua com informação e entretenimento.

No Brasil, a Pesquisa Anual de Serviços feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2005, aponta que os serviços de informação, que englobam telecomunicações, informática, audiovisual, jornalismo e agência de notícias, somaram R\$ 133,6 bilhões de receita, o que equivale a 29,7% do total estimado de receita operacional líquida, em 2005. Neste ano, o setor só ficou atrás do segmento de transporte, com 30,4% (IBGE, 2004; 2005).

Mas as conseqüências da revolução tecnológica não se limitam às grandes empresas ou a quem atua diretamente com informática. Afinal, a revolução tecnológica é parte inerente da sociedade, na qual vivem desde os analfabetos digitais até os proprietários das grandes corporações citadas anteriormente. “[...] a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional.” (CASTELLS, 1999, p. 31).

No âmbito social, a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Um exemplo são os movimentos sociais, que tendem a ser fragmentados e locais, com objetivo único e efêmero, além do que, em um mundo de mudanças confusas, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais, nacionais. A busca pela identidade, seja ela coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social (CASTELLS, 1999).

Essa tendência não é nova, mas a identidade é a principal fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações e pela deslegitimação das instituições. “Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas.” (CASTELLS, 1999, p. 23).

A complexidade do momento não economiza nas contradições. As transformações materiais favorecerão comportamentos típicos do individualismo moderado. Ao mesmo tempo que as tecnologias da comunicação e da informação aumentam a comunicação entre as pessoas, também devem gerar o isolamento, sobretudo entre aqueles que trabalham sozinhos, em sua própria residência. A revolução tecnológica gerará o homem universal, porém com formação global – um cidadão do mundo. Outras perspectivas são indivíduos mais esclarecidos, devido à abundância de informações e ao acesso a elas, e o aumento do tempo livre (SCHAFF, 1995).

Frente a essas situações, cabe questionar como fica o papel do Estado. Até porque, conforme Cebrián (1999), a incorporação dos sistemas digitais à produção, armazenamento e distribuição de dados é fruto, também, de decisões políticas. Exemplos disso estão espalhados pelos vários cantos do mundo. Para citar dois, isso acontece quando o ex-presidente americano, Bill Clinton, anuncia o fim dos monopólios de telefonia básica, ou quando o governo brasileiro discute qual tecnologia de TV digital vai usar.

Seja interrompendo, promovendo ou liderando a inovação tecnológica, o envolvimento do Estado é um fator decisivo no processo geral, uma vez que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. “Em grande parte, a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado. O processo histórico em que esse desenvolvimento de forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais.” (CASTELLS, 1999, p. 31).

Ao avaliar as conseqüências da atual revolução tecnológica, é preciso refletir também sobre as implicações culturais da técnica em si, avaliada por Lévy (1993) como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos da atualidade. Para o autor (2000), as técnicas não são frias, estranhas a toda significação e valor humano. Ao contrário, são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas pelos usuários. Assim como não são autônomas, separadas da sociedade e da cultura, ou mesmo uma entidade real, que existe independente do ser humano. Baseado nessas premissas, Lévy critica o uso do termo impacto vinculado com as novas tecnologias da informação sobre a sociedade e a cultura. Até porque, as técnicas carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais variados. Por trás delas, agem e reagem idéias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos e estratégias de poder. Sendo assim, as técnicas podem escravizar ou libertar.

Do mesmo modo que condena a associação da tecnologia aos termos impacto ou efeito, também condena a idéia de determinação. Em seu lugar, prefere o verbo condicionar, o que não significa haver uma disponibilidade total das técnicas, mas sim que elas são produzidas dentro de uma cultura e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas.

O autor, muitas vezes criticado por ser um otimista em relação às novas tecnologias, sobretudo a Internet, admite que há restrições econômicas e materiais, bem como a utilização do ciberespaço enquanto um imenso mercado planetário e transparente de bens e serviços ou mesmo para discursos preconceituosos e que pregam a violência. Um exemplo disso são os sites que pregam o neonazismo ou os que incentivam a pedofilia. Porém, ele defende que o movimento da cibercultura faz emergir novas situações e oportunidades ao desenvolvimento humano. Algumas dessas possibilidades são discutidas neste trabalho.

Antes de discuti-las, cabe apontar algumas definições feitas por Lévy (2000). Ciberespaço é definido como um meio de comunicação surgido da interconexão mundial de computadores. Não é apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas todo o universo de informações que ela abriga, assim como as pessoas que navegam e alimentam esse universo. Por cibercultura, entende-se o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores desenvolvidos com o ciberespaço.

Uma das possibilidades que surge deste cenário diz respeito à inteligência coletiva, considerada um dos principais motores da cibercultura. Por contar com a possibilidade da interatividade, o ciberespaço permite a troca de idéias entre pessoas do mundo inteiro. Sendo assim, tem aspectos participativo, socializante e emancipador. A internet, por si só, não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, mas fornece a ela um ambiente propício. Até porque, há questões como a sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação), a dependência (vício na navegação), dominação, exploração e o que ele chama de bobagem coletiva.

A idéia da inteligência coletiva é possível a partir de outra concepção do ciberespaço – de que é universal sem ser totalizante. A internet aceita todos, mas é um universo indeterminado e que mantém sua indeterminação, pois cada novo nó na rede pode tornar-se produtor ou emissor e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta. Deste modo, quanto mais universal, menos totalizável. “A cibercultura [...] mostra precisamente que existe uma outra forma de instaurar a presença virtual da humanidade em si

mesma (o universal) que não seja por meio da identidade do sentido (a totalidade).” (LÉVY, 2000, p.121).

Essa autonomia do usuário, mesmo que relativa, também fica clara quando analisado um dispositivo bastante comum da Internet – o hipertexto, uma vez que ele permite a construção do sentido pelos atores da comunicação. Nessa visão, o contexto deixa de ser visto como um mero auxiliar à compreensão das mensagens, para ser o próprio alvo dos atos comunicativos. O sentido pode ser alterado a cada nova mensagem, uma vez que é construído no contexto. Na comunicação verbal, a interação das palavras constrói redes de significação transitórias na mente de um ouvinte.

Soma-se a isso o conhecimento por simulação, possibilitado pela informática. Trata-se de um dos novos gêneros do saber, já que um modelo digital é explorado de forma interativa e não interpretado como um texto clássico. Esse tipo de conhecimento é menos absoluto e mais operatório e ligado às circunstâncias particulares de seu uso, do que o conhecimento teórico.

2.1.1 Tecnologia na escola

Em um resumo do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que: as tecnologias da comunicação e da informação são parte importante da economia mundial; ocupam, cada vez mais, espaço no dia-a-dia da sociedade, mesmo que de forma desigual; condicionam as culturas e, no caso dos meios de comunicação de massa, fazem a mediação entre a realidade e o que conhecemos dela. É nesse contexto que as TICs são integradas à educação.

De um lado, cabe à escola responder às necessidades sociais e culturais da população, difundindo cultura, ciência e arte. De outro, a reestruturação produtiva do capitalismo global determina mudanças no conceito de qualidade educativa, atingindo a organização e a gestão das escolas. “As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaços de mudança, tendo como referência conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 25). De uma forma geral, o cenário marcado por mudanças no processo de produção, somadas aos avanços científicos e tecnológicos, ao destaque no papel do mercado na regulação da economia e à redução do papel do Estado, tiveram conseqüências na educação.

A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendidas, no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCD) e, no âmbito mundial, pelo Banco Mundial, sobretudo. (LIBÂNEO et al, 2003, p. 34).

Uma vez que a informação é ingrediente básico do desenvolvimento econômico, as instituições encarregadas de produzi-las passam a ser alvos de reformas, que têm como pontos centrais o currículo nacional, a profissionalização dos docentes, a gestão educacional e a avaliação institucional. “Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 25). Há que se acrescentar, ainda, o posicionamento de organismos internacionais, como o próprio Banco Mundial e a Unesco, que têm colocado esta questão na pauta do dia.

Especificamente no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao tomar posse em 1995, estabeleceu metas como avaliação nas escolas, elaboração do currículo básico nacional, incentivo à formação de professores, descentralização da administração das verbas federais e incentivo à educação a distância. É nesse contexto que a inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo é legitimada por documentos oficiais do governo Federal, seja a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (LIBÂNEO et al, 2003). Com a legitimação via leis e aspectos situacionais, cabe entender como essa inserção tem se dado.

A escola não pode fechar as portas para as TICs, mas também não deve resgatar o discurso tecnocrático, comum do período da ditadura militar. Essa é uma das primeiras reflexões que devem ser feitas. As tecnologias da informação e da comunicação são necessárias, mas não suficientes. Apesar disso, o que percebe-se é uma grande valorização dos materiais, difundida em uma perspectiva (neo) tecnicista.

Ao discutir a questão, Belloni (2001b, p. 55) pondera que os processos de socialização dependem das escolhas políticas feitas pela sociedade e a educação é um instrumento político. “A integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais vai depender então da concepção de educação das novas gerações que fundamentam as ações e políticas do setor”. Ao entender a educação como um meio de emancipação e não de reprodução ou dominação,

deve haver uma integração criativa das TICs. Além do que, é preciso cuidado para não transformar a tecnologia em sujeito.

Porém, muitas vezes, a introdução de tecnologias nos países subdesenvolvidos vem acompanhada pelo discurso tecnocrático que propaga um modelo de sociedade de consumo e uma concepção de mundo. Esse discurso é comparado a um “manual de instruções” da maquinaria. Dizer isso não significa retomar a idéia de usuário passivo, mas de defender que a escola deve fazer mais do que permitir o acesso às inovações técnicas e ensinar os alunos a utilizá-las (BELLONI, 2001b). É preciso uma reflexão crítica sobre como se encontram as novas tecnologias na sociedade. Não se trata de desenvolver mecanismos para “alfabetizar” mecanicamente as pessoas para o uso das tecnologias. Caso contrário, a escola estará formando “analfabetos funcionais digitais” (PRETTO, 2001).

A decisão sobre como inserir as TICs na educação cabe à Secretaria de Educação a Distância (SEED), ligada ao Ministério da Educação. Segundo o MEC, ela “[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (SEED, 2007).

De acordo com a SEED, o governo tem intenção “[...] de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira”. Seus objetivos são:

Formular, fomentar e implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação; Fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de TICs aos processos didático-pedagógicos; Desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância; Difundir o uso das TICs no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas; Melhorar a qualidade da educação; Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico; Preparar os alunos para o exercício da cidadania, mediante ações de inclusão digital; Valorizar os profissionais da educação. (SEED, 2007).

A SEED desenvolve vários programas:

- Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo): criado em 1997, visa “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental

e médio”. Funcionando de forma descentralizada, o ProInfo tem uma coordenação em cada Estado, a quem cabe introduzir as TICs nas escolas públicas e articular as atividades desenvolvidas;

- TV Escola: voltada à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental e médio da rede pública. Trata-se de um canal de televisão, via satélite, destinado à educação, que existe desde 1996;
- Salto para o Futuro: com transmissão ao vivo de segunda a sexta-feira, visa à formação continuada dos professores do ensino fundamental e médio, com uma série voltada à educação infantil. Está no ar desde 1991;
- Rádio Escola: programas de rádio, gravados em fitas cassetes e em CDs, destinados ao aprimoramento pedagógico. Inclui três tipos de produtos: a série do professor, do aluno e do radialista;
- Proformação: curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, desenvolvido em parceria com os estados e municípios. É voltado aos professores sem formação específica, que lecionam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos;
- Rede Interativa Virtual de Educação (Rived): produz conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem, para estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes;
- E-ProInfo: ambiente colaborativo de aprendizagem que usa a internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. É composto por dois sites: o do participante e o do administrador;
- Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED): incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação;
- WebEduc: portal de conteúdos educacionais do MEC, que disponibiliza material de pesquisa, objetos de aprendizagem, todos de livre acesso;

- DVD Escola: consta do envio às de aparelho de reprodução de DVD e de mídias DVD, com cerca de 150 horas de gravação do TV Escola, visando à democratização deste conteúdo;
- E-TEC: Escola Técnica Aberta do Brasil, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino técnico público, via educação a distância;
- Formação pela escola: programa de formação continuada, a distância, que visa fortalecer a atuação dos envolvidos com execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- Mídias na Educação: objetiva a formação continuada para o uso pedagógico das TICs;
- Universidade Aberta do Brasil: sistema formado por instituições públicas de ensino superior para levar o ensino superior a município que não têm oferta ou cujos cursos oferecidos não são suficientes para atender à demanda.

Dos programas educativos existentes, que incluem o uso das TICs, grande parte é destinada aos docentes. Para Toschi (2001), a atual política educacional de formação de professores no Brasil tem semelhança com as propostas sobre o assunto feitas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Há, em ambas, aligeiramento na formação, privilégio da formação continuada, desprezo da formação inicial na universidade e valorização da EaD. Em 1995, textos do Banco Mundial indicavam como saídas para a educação e também como exigência para a concessão de empréstimos a países do Terceiro Mundo, o uso de “tecnologias mais eficientes” e o fim do “monopólio do professor na transmissão do conhecimento”. A autora avalia que a idéia é a de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados (BARRETO, 2001).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento também defende que o uso prudente da informática pode ajudar a reduzir as disparidades entre os sistemas de educação maduros e os decepcionantes da América Latina e Caribe, embora reconheça que esses meios não são uma solução mágica. O BID realizou em 1997, um seminário sobre a educação na era da informática, em Cartagena, que teve como pontos de consenso: a tecnologia da informação pode ter papel importante no processo de troca na educação, com acesso a informações, facilitando o processo de indagação e estimulando o interesse e a atenção do educando, até porque, os meios de comunicação costumam ser atraentes para os usuários (CASTRO, 1998).

No que diz respeito à EaD, Barreto (2001) avalia que o MEC tem a intenção de investir nela e nas novas tecnologias como uma estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira. Porém, avalia que a perspectiva é instrumental: a EaD é reduzida de modalidade a instrumento para uma finalidade, que é formar professores a distância, conferindo-lhes diploma. Pretto (2001) acrescenta que a EAD é uma metodologia importante, mas tem limitações. Uma delas, na visão do autor, é o fato de não ser solução para a universalização do ensino básico e fundamental no Brasil.

Posta esta questão, cabe discutir as vantagens e as dificuldades da inserção das TICs na escola. Os discursos favoráveis baseiam-se em argumentos econômicos e pedagógicos. A tecnologia pode ser eficaz para ensinar conceitos básicos e exercícios repetitivos, além de possibilitar a criação de programas específicos para necessidades didáticas, como crianças com limitações físicas. Também pode ser útil para dar enfoques novos à aprendizagem, com mais interação entre professores e alunos e permitindo a conexão entre escolas (HADDAD, 1998).

O autor cita um estudo financiado pela Apple Computer, que detectou vantagens de quem aprende em um ambiente rico em tecnologia: habilidade para explorar e representar informação de formas múltiplas e dinâmicas e para resolver problemas, consciência social e confiança, habilidade para comunicar-se, capacidade para aprender de forma independente e autoconhecimento dos campos que dominam. A tecnologia da informação também pode estender o alcance de uma boa educação a pessoas que, sem ela, não teriam essa possibilidade. Isso, desde que haja preparo pelos professores, disponibilidade de capital e infra-estrutura (CASTRO, 1998).

Ainda no âmbito pedagógico, uma discussão crescente sobre as TICs diz respeito ao preparo, pela escola, para o mercado de trabalho. O atual quadro de dinâmica econômica globalizante, na qual o recurso mais importante é o conhecimento que possui a força laboral, traz exigências crescentes para os sistemas de educação. Os trabalhadores devem adotar estratégias para serem competitivos frente às mudanças dos mercados (KNIGHT, 1998). Assim, o autor sugere intensificar o trabalho de empresas privadas dedicadas ao ensino, bem como a capacitação que oferecem a seus empregados. Até porque, as empresas têm fortes incentivos para transmitir conhecimentos que reportem um rendimento econômico imediato.

Embora essa situação – de que as escolas estejam educando para o mercado – pareça distante da realidade, esse discurso tem sido alvo de várias críticas. Há uma tendência de defender que a educação deve estar sintonizada com o mercado e, para um “tarefeito”, basta

treinar habilidades desejáveis em curto prazo. Assim, as TICs devem dar conta “[...] de modo econômico e eficaz, preferencialmente a distância, das estratégias necessárias ao desenvolvimento destas mesmas habilidades.” (BARRETO, 2001, p. 15). Pretto (2001) critica a idéia de que educar para a inclusão é preparar para o mercado. Ele defende que a educação deve dar conta das desigualdades no país e não criar mais uma: dos com e sem acesso às TICs.

No aspecto econômico, Castro (1998) avalia que o uso de tecnologias permite a redução dos gastos variáveis, embora haja predomínio dos gastos fixos. Ele calcula que, no ensino tradicional, o tempo dos professores é o componente mais importante do custo, chegando a mais da metade do total. Os gastos fixos, normalmente, são pequenos: uso do prédio e equipamentos, além da preparação relativamente “rudimentária” de material didático. Nesse caso, os custos permanecem iguais, seja para cem alunos ou para um milhão. O autor defende que o uso da tecnologia é viável, principalmente, para atingir um grande número de estudantes.

Puryear (1998) apresenta cálculos referentes às tecnologias da educação, termo amplo que inclui material impresso, fitas cassetes, programas de rádio e televisão, computadores entre outros. No que diz respeito ao rádio e à TV, os custos fixos baixam à medida que aumenta a quantidade de alunos atendidos. Os custos variáveis da TV são dez vezes mais altos do que o do rádio, uma vez que os aparelhos televisivos são mais caros, necessitam de conexão elétrica e têm mais gastos de manutenção. Já o custo variável dos computadores pode ser cem vezes maior do que o rádio. Outra vantagem é que o rádio e a TV são tecnologias relativamente autônomas, que requerem só um aporte pedagógico e um apoio gerencial mínimos em nível local.

Independente dos posicionamentos divergentes, há dificuldades práticas na implantação de projetos envolvendo o uso de tecnologias da comunicação e da informação, seja através do ensino a distância ou mesmo da inserção dessas TICs no ambiente escolar. Uma delas é cultural. Afinal, a tecnologia representa uma nova metodologia de ensino que está sendo (ou tentando ser) implantada em um sistema secular. A outra é a inexistência de uma política educacional mais clara sobre sua implantação.

A discussão sobre a inserção de tecnologias de informação e comunicação nas escolas pode parecer imprópria em um momento no qual os instrumentos de avaliação indicam que a educação enfrenta problemas ainda mais básicos. Para citar um exemplo, segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), relativos a 2003, só 1,8% dos

alunos do 3º ano do ensino médio estadual de São Paulo tem desempenho considerado adequado em língua portuguesa (COLLUCCI; TAKAHASHI, 2004).

Porém, de toda forma, sabe-se que as TICs fazem parte da comunidade escolar. Além de serem determinantes na economia, também são na cultura. Alunos e professores levam, para dentro da sala de aula, informações adquiridas nas mais diversas mídias. Conversam sobre elas, vestem-se segundo a moda que difundiram e formam seus valores, não apenas, mas também pelo que assistiram, leram ou ouviram. Elas selecionam o que vai ser conhecido pelo público e, também, definem o grau de importância que cada assunto deve ter. O que merece ser veiculado em poucas linhas e o que será o grande destaque da edição. Enquanto mediadores entre a realidade concreta e o que a sociedade conhece dela, os meios de comunicação têm papel central não apenas do ponto de vista do conteúdo que divulgam, como também pela forma fragmentada de levar a informação a seu público, acostumando-o a produtos multimídias e tirando-lhes a paciência para a leitura demorada.

Essa centralidade da mídia mereceria uma atenção maior na escola, que deveria incluir os meios de comunicação em seu conteúdo, deixando de tratá-los apenas como metodologia. Essa lógica vale para todos os meios e também para todos os gêneros, seja o informativo – como se deu a seleção de determinado assunto em detrimento de outro? por que uma matéria ganhou mais destaque do que outra? todos os lados envolvidos puderam se expressar?; o entretenimento - por que determinadas músicas são veiculadas várias vezes ao dia? como são escolhidos os filmes em cartaz no cinema?; ou o publicitário – qual o valor de uso e o valor simbólico de determinado produto? por que a exploração do corpo feminino na venda de determinados produtos?

De uma forma ainda mais profunda, é preciso discutir a função dos meios de comunicação, essencialmente o rádio e a TV, considerados serviço público. No que diz respeito aos computadores, também vale a mesma visão crítica, destacando o papel que a informática desempenha na sociedade. Assim, a escola estará fazendo, de fato, inclusão digital, que não deve limitar-se ao ensino do manuseio da máquina.

Por essa perspectiva, os professores farão mais do que utilizar determinada mídia como um mero instrumento, seja o rádio para veicular uma música ou a TV para mostrar uma matéria sobre meio ambiente, como forma de sensibilizar a classe para depois discutir a temática. As tecnologias podem ser um meio para inserir determinado debate, como no exemplo anterior, mas só isso não basta para suprir as demandas educacionais no contexto da revolução tecnológica.

A LDB 9.394/96 deu autonomia para as escolas elaborarem seus projetos pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incentivam a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação. Isso somado ao trabalho de universidades e de organizações não-governamentais na interface entre comunicação e educação tem gerado algumas ações pontuais. Porém, falta em nível macro, uma política educacional que, de fato, leve a discussão sobre o papel das TICs para dentro da escola.

2.2 Rádio – da invenção da técnica ao uso social

Embora o objeto de estudo do presente trabalho seja a linguagem radiofônica, só é possível analisá-la de forma crítica se avaliados os principais aspectos que envolvem a produção e recepção da mensagem de rádio. Afinal, o que importa não é apenas o surgimento de um artefato tecnológico, mas o uso social dele. No caso do rádio, um olhar distraído sobre manuais de produção radiofônica dará a impressão que o conteúdo é praticamente idêntico nas diversas emissoras do mundo. Porém, sabe-se que, mesmo com vários pontos em comum, os resultados são diferentes, pois eles vão depender de uma série de questões. Sendo assim, esta seção traz um estudo sintético do rádio, enquanto meio de comunicação de massa, abordando o desenvolvimento tecnológico, os principais momentos de sua história, o uso do veículo do ponto de vista econômico e político, a inserção atual na sociedade, as formas de recepção por parte da audiência e os aspectos técnicos voltados à produção, como a redação, o uso de recursos sonoros e a edição dos programas.

2.2.1 Do surgimento ao meio de comunicação de massa

A história do rádio pode ser analisada sob dois aspectos aparentemente distintos, mas que estão intimamente ligados. De um lado, o desenvolvimento tecnológico que permitiu a transmissão de sons a distância, sem a utilização de fios. De outro, o uso do rádio como um meio de comunicação de massa. Nos dois casos, a criação da tecnologia é fruto da necessidade de uma comunicação rápida e que ultrapassasse fronteiras, à medida que a sociedade deixa de viver junta em povoados fixos ou a se locomover em pequenos grupos. Isso fica evidente, sobretudo, no século XIX, com o aumento das trocas comerciais entre nações e a formação de colônias, por países como a Inglaterra. As descobertas, mais do que fruto de pesquisas científicas, tiveram papel importante na política e economia mundial. Um exemplo é a Guerra da Secessão, ocorrida entre 1861 e 1865, nos Estados Unidos, que teve o telégrafo como elemento estratégico. “[...] com a vitória da União sobre os confederados, transporte e comunicação serão essenciais à integração e à manutenção da unidade nacional.” (FERRARETTO, 2001, p. 80).

O surgimento do rádio, enquanto tecnologia, é resultado de uma série de inventos, desenvolvidos por muitos cientistas, que datam do século XVIII e que estão relacionados à radiotelegrafia e à radiotelefonia. Isso foi possível com o entendimento mais adequado da eletricidade, a partir do progresso das ciências físicas.

Em 1863, o físico inglês James Maxwell demonstrou a existência de ondas eletromagnéticas que se propagavam no espaço, fato esse comprovado empiricamente, em 1888, pelo alemão Heinrich Hertz. Baseado nestas e em outras descobertas, o italiano Guglielmo Marconi decidiu ampliar o alcance do telégrafo e criou um aparelho sem fio. Adaptou os aparelhos comuns em laboratórios, para enviar e receber ondas hertzianas, em escala ampla, segundo o sistema de pontos e traços do código telegráfico de Morse. Seu objetivo não era científico, mas comercial. Em 1897, patenteou sua experiência na Inglaterra.

Apesar de conseguir o título de inventor do rádio, Marconi não foi o primeiro a fazer experimentos desse tipo. Em 1893, nos Estados Unidos, o engenheiro croata Nikola Tesla realizou a transmissão sem fio de um sinal sonoro. No mesmo ano, no Brasil, o padre gaúcho Roberto Landell de Moura usou um telégrafo e um telefone sem fios para transmitir mensagens a oito quilômetros de distância. Os equipamentos utilizados foram destruídos pelos fiéis e o religioso só obteve o registro das patentes em 1900, no Brasil, e em 1904, nos Estados Unidos (MEDITSCH, 2001).

A voz humana, porém, só foi transmitida de forma comprovada na véspera do Natal de 1906, quando o canadense Reginald Fessenden transmitiu sua própria voz e um solo de violino, de uma estação em Massachussetts para navios que estavam na costa dos Estados Unidos. Para o feito, foi utilizada uma válvula amplificadora, desenvolvida no mesmo ano pelo norte-americano Lee DeForest, a partir de um diodo criado, em 1904, pelo inglês John Ambrose Fleming. A válvula, que aumentava as características e estabilizava o sinal, é aceita como definitiva para o início da radiodifusão sonora, embora haja indícios de que a lâmpada de três eletrodos mencionada no projeto patentado por Landell de Moura, em 1904, fizesse o mesmo papel (FERRARETTO, 2001).

De forma resumida, esse foi o caminho tecnológico percorrido até o surgimento do rádio enquanto técnica de comunicação a distância. Já o uso dele como meio de comunicação de massa ainda demoraria alguns anos. Afinal, “não foi o invento de uma técnica que marcou sua criação, mas o invento de um determinado uso social para uma constelação de técnicas [...], que se cristalizaria numa nova instituição.” (MEDITSCH, 2001, p. 33).

No começo, não havia interesse comercial ou estatal no rádio. O veículo era usado como atividade de lazer por amadores que faziam experiências de transmissão, sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial, e por grupos comerciais, militares e governamentais para transmitir informações confidenciais. Um dos motivos que inibiram o desenvolvimento inicial do rádio de forma doméstica diz respeito ao conceito de propriedade privada, já que muitas invenções eram patenteadas. “Era quase impossível realizar-se qualquer progresso necessário nos componentes do rádio ou por à venda os equipamentos aperfeiçoados sem vir a sofrer toda espécie de processos judiciais relativos aos direitos de patentes.” (DE FLEUR, 1976, p.85). Tanto que foi rejeitada pela American Marconi, em 1916, a proposta de um de seus funcionários, David Sarnoff, depois presidente da RCA, que concebeu uma utilidade doméstica para o rádio – seria a “caixa musical”, com válvulas de amplificação e alto-falante.

Enquanto empresas evitavam investir neste meio de comunicação, o radioamador Frank Conrad produzia um programa musical da garagem da casa dele. Funcionário da Westinghouse, ele propôs à empresa a emissão regular do programa. Interessada na venda de receptores, a Westinghouse aceitou a proposta e, em 2 de novembro de 1920, inaugurou a primeira emissora profissional do mundo, a KDKA de Pittsburgh, “[...] com oito horas seguidas de transmissão dos resultados das eleições presidenciais americanas, em colaboração com o jornal Pittsburgh Post.” (MEDITSCH, 2001, p. 34). Três anos depois, os Estados Unidos contavam com mais de quinhentas emissoras profissionais licenciadas.

Mais do que o potencial desse meio de comunicação, o crescimento do rádio em território norte-americano deve-se à decisão do governo de defini-lo como um meio voltado a interesses comerciais. “O rádio foi definido por essa decisão como uma arena de concorrência comercial, em oposição a um veículo público de comunicação operado por organizações governamentais.” (DE FLEUR, 1976, p. 88). Houve, então, uma corrida de empresas. A General Electric adquiriu ações da inglesa American Marconi, formando a Radio Corporation of America (RCA). O nome patriótico deve-se a uma estratégia para afastar a idéia de controle estrangeiro no setor.

No Brasil, as primeiras experiências de transmissão radiofônicas de que se tem notícia datam de 1919, quando a Rádio Clube de Pernambuco, em Recife, começou a veicular, de forma irregular, sua programação. A primeira transmissão oficial aconteceu em 7 de setembro de 1922, data em que o país comemorava o centenário da independência. Na ocasião, movida por um pedido feito pela Repartição Geral dos Telégrafos e também por interesses econômicos de expansão de mercado, a Westinghouse instalou uma estação transmissora de

500 watts no alto do Corcovado. Na mesma ocasião, a Western Electric colocou um transmissor na Praia Vermelha, ambos no Rio de Janeiro, então capital brasileira.

Foram instalados 80 aparelhos receptores, alguns tipos de alto-falante e outros do tipo de galena com fones de ouvido, em prédios públicos da capital, como o Palácio do Catete e a sede da Exposição Internacional do Rio de Janeiro, e nas cidades de São Paulo, Niterói e Petrópolis. A programação foi composta do pronunciamento do presidente da República Epitácio Pessoa e de trechos de “O Guarani”, de Carlos Gomes, apresentado no Teatro Municipal. Uma semana depois, uma comissão compareceu ao Pavilhão das Indústrias para presenciar outra demonstração de transmissão radiofônica, desta vez feita pelas Cias Light e Telefônica.

As características da recepção, que acontecia em recinto aberto através de alto-falantes, não permitiam que essas transmissões fossem consideradas como radiodifusão. “[...] muito embora houvesse também a possibilidade de recepção individual, com fones de ouvido, em algumas ‘aeríolas’ e galenas distribuídas no recinto da exposição, porém estas eram insignificantes em número.” (FEDERICO, 1982, p. 34). Naquele momento, não havia sequer uma legislação que regulamentasse o veículo de comunicação. “O rádio era considerado quase que uma ‘arma secreta’, de propriedade do governo, e a polícia prendia os afoitos que ousavam construir seu próprio rádio de galena para ouvir as transmissões da Praia Vermelha [...]” (ROQUETTE-PINTO, 2002/2003, p.13).

O transmissor instalado no Corcovado foi desmontado e, em 1923, o governo brasileiro adquiriu da Western Electric Co. duas emissoras, de 500 watts cada, destinadas ao serviço telegráfico nacional. A compra chamou a atenção dos cientistas Edgard Roquette-Pinto e Henry Moritze. Eles haviam escutado a transmissão do ano anterior e, apesar da baixa qualidade do som que chegava aos alto-falantes, enxergaram o potencial educativo do veículo de comunicação. Com apoio da Academia Brasileira de Ciências, da qual faziam parte, fundaram em 20 de abril de 1923 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a primeira emissora regular no Brasil.

O governo federal emprestou por uma hora por dia os transmissores da Praia Vermelha, tempo em que estava ocioso um equipamento usado pela radiotelefonia. Assim, no dia 1º de maio, começaram as transmissões. No mesmo mês, a Academia de Ciências encaminhou ao ministro da Justiça e dos Negócios Interiores uma solicitação para que fosse regulamentada a lei que regia a transmissão e recepção de radiocomunicações por particulares. Em agosto, recebeu licença para irradiar e inscrever sócios e, em setembro, a

Rádio Sociedade do Rio de Janeiro passou a fazer transmissões regulares, por algumas horas diárias, utilizando a antena do laboratório de física da Escola Politécnica (ROQUETTE-PINTO, 2002/2003, p.13).

A proposta era utilizar a emissora com finalidade educativa-cultural, “tendo em vista a extensão territorial e decorrente impossibilidade de efetivação de um planejamento integrado para projetos educacionais de alcance nacional e a curto prazo [...]” (FEDERICO, 1982, p. 34). A autora aponta, porém, algumas limitações: o tempo utilizado, de uma hora diária, era restrito; o entusiasmo das pessoas envolvidas era grande, o que prejudicava uma visão crítica da situação; faltavam aparelhos receptores e ainda era pequeno o número de fabricantes dos rádios de galena.

Em setembro de 1923, a Rádio Sociedade recebeu, como doação, equipamentos da Casa Pekam de Buenos Aires e da Telefunken (Cia Brasileira de Eletricidade SA). Para sua manutenção, a emissora contava com a contribuição de seus membros. Em junho de 1923, os balancetes indicavam receita de 1.410\$000; despesa de 710\$000 e saldo de 700\$000 (FEDERICO, 1982).

Também em 1923, em São Paulo, foi constituída a Sociedade Rádio Educadora Paulista. O surgimento das primeiras emissoras, porém, não significou a incorporação do rádio pela população, já que poucos tinham acesso ao veículo de comunicação. “Só era radiouvinte o indivíduo que dispunha de recursos, tempo e paciência, que estivesse disposto a gastar alguns contos de réis para comprar um ‘neutrodyno’ ou ‘superheterodyno’ [...]” (FEDERICO, 1982, p. 44).

O rádio era ouvido por poucas pessoas que tinham receptores de galena e por aqueles que ficavam postados nos serviços de alto-falantes. Nesse último caso, o ouvinte precisava ir até os locais onde estavam as cornetas. Outra opção era fabricar aparelhos receptores de galena em casa, embora houvesse a necessidade de conhecimentos específicos. Há que se considerar também o preço dos fones para esses aparelhos, de 50\$000 réis (FEDERICO, 1982).

No início, as emissoras surgem como rádio sociedades ou rádio clubes, o que significa que os sócios contribuía periodicamente com taxas. Quem era associado à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ou à Educadora de São Paulo pagava 5\$000. A questão financeira não era o único fator limitador do acesso à programação radiofônica.

[...] além da taxa de contribuição à emissora, os ouvintes tinham que preencher formulários, pagar taxas ao Governo e mandar confeccionar planta com esquema do receptor. O órgão que previa e legislava a atuação dos meios de radiodifusão era o Departamento de Correios e Telégrafos, diretamente vinculado ao Ministério da Viação e o ouvinte que desejasse possuir aparelho deveria se dirigir aos Correios para preencher vários formulários e requerimentos expedidos por eles e que deviam estar estampilhados como segue:

- 1) requerimento dirigido ao Ministro da Viação (estampilha de 1\$000); juntava-se a este um atestado de idoneidade que a própria emissora fornecia ao rádio-contribuinte) (estampilha de 1\$000);
- 2) requerimento ao Diretor dos Telégrafos, juntando o esquema da instalação do aparelho (estampilha de 1\$000). (o esquema juntado deveria ser estampilhado com \$600). (FEDERICO, 1982, p. 47).

2.2.2 Da popularização à atualidade

Ao invés de uma programação composta por recitais, aulas e músicas eruditas, o rádio abriu espaço para programas mais populares. No início da década de 30, começaram os humorísticos, as transmissões esportivas, com corridas de automóvel, futebol e turfe. No que diz respeito à música, gêneros populares, como os sucessos carnavalescos, ganharam cada vez mais espaço. Surgiram os cantores que se tornariam ídolos os ouvintes, como Francisco Alves (“o rei da voz”), Orlando Silva (“o cantor das multidões”) e Carmem Miranda (“a pequena notável”). Destacaram-se, também, os programas de auditório que começaram em 1935, na Rádio Kosmos, e tornaram-se um sucesso, possibilitando uma maior integração com o público. No que diz respeito ao jornalismo, havia noticiosos com comentários políticos e sociais.

Na década de 1930, mais especificamente durante a Revolução Constitucionalista de 1932, o rádio mostrou-se um importante instrumento político. Os paulistas incluíram o veículo de comunicação nas manifestações contra o governo de Getúlio Vargas. A Rádio Record passou a ser a “voz da revolução” e César Ladeira, seu locutor oficial, ao lado de Nicolau Tuma e Renato Macedo. Os textos revolucionários contra Vargas eram lidos tendo de fundo uma música marcial, do disco Paris Belfort, que depois foi gravado pela banda da Força Pública e tornou-se o “hino paulista da revolução”.

O posicionamento da Record não foi suficiente para que São Paulo tivesse êxito na revolução, mas fez com que o governo percebesse o potencial do rádio e passasse a controlar as emissoras do país, para que não veiculassem as informações de São Paulo. “A Record

passou a se constituir, assim, na única voz e elemento de ligação com o resto do território, mormente com o Rio de Janeiro, onde a voz de César Ladeira e sua eloquência diante dos microfones passou a ser admirada [...]” (FEDERICO, 1982, p.55).

A postura do rádio paulistano contribuiu para que o governo federal criasse dispositivos legais para disciplinar a radiodifusão. Foi nesse contexto que Getúlio Vargas criou, logo após a revolução, o DOP (Departamento Oficial de Propaganda), responsável por uma seção de rádio, que posteriormente seria a “Hora do Brasil”. Em julho de 1934, houve a transformação do DOP em Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Cabia a ele, e não mais ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a elaboração de normas referentes ao caráter educacional da programação de radiodifusão (RIBEIRO et al, 2001).

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, a imprensa passou a ser controlada pelo governo que, dois anos depois, criou o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Ao invés da função meramente técnica, os órgãos reguladores ganham um caráter político, censurando o que era divulgado na mídia. No caso da radiodifusão, o controle aconteceu tanto na concessão quanto na censura, uma vez que mantinha um policial constante dentro das emissoras. O DIP também era responsável pela imagem do país e do governo, inclusive no exterior (RIBEIRO et al, 2001).

Além do controle aos meios de comunicação, exercido pelo DIP, o governo atuou diretamente no ramo da radiodifusão, com a estatização, em 1940, da Rádio Nacional, pertencente à empresa A Noite, que também detinha o vespertino A Noite e as revistas Carioca e A Noite Ilustrada. Alegando que a empresa tinha uma dívida de três milhões de libras esterlinas, o governo baixou o Decreto no. 2.073, pelo qual todo o acervo das sociedades A Noite, Rio Editora e Rádio Nacional foi incorporado ao patrimônio da União.

De posse de uma emissora de rádio, o Governo Federal optou por gerenciá-la com um perfil comercial - manteve a venda de publicidade e a programação baseada no entretenimento. Outra medida foi a instalação, em 1942, de transmissores de ondas curtas, fazendo com que seu sinal fosse captado em todo o país e, também, no exterior. Tudo isso garantiu o seu sucesso (FERRARETTO, 2001). A Nacional é um dos símbolos do anos dourados do rádio, vividos sobretudo na década de 1940.

O rádio incentivou o consumismo, mas também prestou serviço à indústria e ao comércio, criando hábitos na sociedade com a divulgação de alguns produtos. “O maior serviço prestado à economia brasileira foi ter efetivado a derrubada da barreira, existente

anteriormente, notabilizando o produto nacional (antes só se usavam produtos importados em detrimento do produto nacional).” (FEDERICO, 1982, p. 74). Havia também um incentivo à beleza e à higiene pessoais a partir do momento que, ao divulgar sabonetes e cosméticos, falava da necessidade do ‘banho de beleza’ e do ‘barbear másculo’.

Nos anos 40, com consolidação de uma sociedade urbano-industrial, o rádio brasileiro se reorganizou e a publicidade teve um importante papel nisso. “Nas décadas 40 e 50, o setor publicitário se desenvolve em estreita relação com as matrizes americanas, que trazem com elas as técnicas de venda dos produtos.” (ORTIZ, 2001, p. 44). Mais do que pagar por inserções comerciais, os anunciantes transformavam-se em produtores de programas. É o caso das radionovelas, que surgem nos anos 1930 nos Estados Unidos. Originalmente, a *soap-opera* foi concebida como propaganda de fábricas de sabão e “[...] visava aumentar o volume de vendas de produtos de limpeza e toalete, comprado principalmente pelas mulheres.” (p. 44).

Mas, se por um lado o rádio serviu às indústrias brasileiras, também ajudou a aumentar o consumo do que era produzido no exterior. As empresas norte-americanas buscavam novos mercados, inclusive na América Latina, e viram no rádio uma forma de atrair as mulheres latino-americanas. Foi nesse contexto que surgiram as radionovelas. Primeiro em Cuba, patrocinadas por produtores de sabão e detergente e, depois, para o resto do continente, como uma técnica de venda e comercialização de produtos (ORTIZ, 2001).

Assim, em 1941, foi ao ar na Rádio Nacional a primeira radionovela, sob o patrocínio do Creme Dental Colgate. Escrita pelo cubano Leandro Blanco e adaptada por Gilberto Martins, **Em busca da Felicidade** durou dois anos e um mês. Os ouvintes eram incentivados a enviar à emissora um rótulo de Colgate, para ganharem um álbum com o resumo da novela e fotos dos artistas. No primeiro mês, 48.000 cartas foram enviadas, superando as expectativas e consolidando o sucesso do formato. As radionovelas fizeram tanto sucesso que a mesma emissora, em 1945, veiculava 14 novelas diariamente. De 1943 a 1955, foram mais de 11.756 horas de radionovelas na Nacional. A mais famosa foi “Direito de Nascer”, veiculada na década de 50.

O público, que muitas vezes não tinha acesso ao teatro e ao cinema, não estava acostumado com a linguagem literária. Soma-se a isso a interpretação dos atores e o uso de recursos sonoros pelos sonoplastas. O resultado foi, muitas vezes, a confusão entre intérpretes e personagens.

O que fazia papel de vilão foi surrado por causa da revolta popular à sua ‘maldade’. O que fazia papel de médico recebeu na Nacional senhoras que foram consultá-lo. Havia uma personagem portuguesa que teve um ‘primo’ de Portugal que veio visitá-la. A jovem que não tinha enxoval para o bebê recebeu centenas deles (na década de 50 com o ‘Direito de Nascer’ esse fenômeno foi ampliando chegando às raias da alienação total). (FEDERICO, 1982, p.75).

Além das novelas, outros programas de entretenimento ajudaram a despertar entre os brasileiros o sonho do *american way of life*. É o caso do programa **Um milhão de melodias**, transmitido a partir de 1943 pela Nacional e adaptado dos musicais norte-americanos, como o de Benny Goodman. Segundo o Catálogo geral da Collector’s, empresa que comercializava gravações radiofônicas (FERRARETTO, 2001, p. 118), até então “[...] a influência da música norte-americana era restrita ao cinema e mesmo assim para uns poucos iniciados. Os filmes eram legendados e com elevado número de analfabetos tornava-se difícil a penetração maciça do fox”.

Os ídolos eram criados pelos programas de auditório e reforçados pelas chanchadas do cinema brasileiro e também por apresentações em casas de espetáculos e em cassinos (até 1946, quando um decreto assinado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra proibiu o jogo). Esses programas existiram em várias emissoras – Ary Barroso comandava o **Calouros do Ary**, Rádio Cruzeiro do Sul, em São Paulo, e Renato Murce era responsável pelo **Papel Carbono**, na Rádio Clube do Brasil. “É na Rádio Nacional, no entanto, que o fenômeno dos auditórios assume características massivas em relação aos programas de três apresentadores: Paulo Gracindo, Manoel Barcelos e, em especial, César de Alencar.” (FERRARETTO, 2001, p. 121).

O papel das agências de publicidade não se restringe ao entretenimento, atingindo também o jornalismo. É o caso do **Repórter Esso**, inaugurado no dia 28 de agosto de 1941, às 12h55, e que ficou no ar até dezembro de 1968. Teve como seu locutor mais famoso Heron Domingues, que assumiu o posto em 1944. O programa contava com alto conceito de credibilidade, era pontual e procurava a imparcialidade. Tinha estilo próprio de redação, deixando de lado o *gillete press*, prática de apenas recortar as notícias de jornal e lê-las no microfone. Sua estrutura era composta por 40% de notícias locais, 40% de regionais e 20% de internacionais.

Apesar de todo o sucesso e da grande estrutura que tinha, a Rádio Nacional entra em decadência, que é determinada por vários motivos (FEDERICO, 1982). Com o fim do

governo Vargas, a emissora perde Víctor Costa, um de seus principais nomes do setor de administração. No período que Café Filho assume a presidência da República, a Nacional passa por muitas administrações, que não ficaram nem um ano na direção. Os programas de auditório tornam-se cada vez mais escassos. Soma-se a isso a perda de credibilidade com os anúncios constantes, várias vezes adiados e, por fim, desmentidos da criação da TV Nacional.

Dos anos dourados, o rádio como um todo entra em uma fase de decadência na década de 1950, com o surgimento da televisão. A partir do momento que os aparelhos receptores de TV tornaram-se mais acessíveis, houve uma migração dos recursos humanos e também das verbas publicitárias, do rádio para a televisão. O veículo exclusivamente sonoro não desapareceu, como muitos supunham, mas precisou passar por uma série de reformulações.

Contou, para isso, com o avanço tecnológico, como o desenvolvimento de formas de conservação, manipulação e reprodução do som, que permitiram a veiculação de canções gravadas. A música, que era um dos itens mais caros da programação radiofônica, já que pagava-se os artistas para as execuções ao vivo, tornou-se um recurso barato para o veículo. Cantores e compositores passaram a ser mantidos pela indústria fonográfica, que cedia o direito pela transmissão, conseguindo em troca a divulgação gratuita (MEDITSCH, 2001).

No que diz respeito às inovações tecnológicas, destaca-se também a invenção do transistor, que substituiu as válvulas, diminuindo o tamanho do rádio e tornando-o portátil. Inventado em 1947, nos Estados Unidos, foi comercializado a partir de 1954 e, no Brasil, fez sucesso nas transmissões das Copas do Mundo de futebol de 1962 e 1966. A partir do momento que o rádio diminuiu de tamanho, o ouvinte ganhou mobilidade e a recepção passou a ser individualizada e não mais coletiva. O lugar de destaque que o aparelho ocupava na sala das residências foi cedido à televisão. Em compensação, o rádio passou a ser ouvido em vários lugares, já que estava livre dos fios e da tomada.

Nessa nova fase, marcada pela diminuição dos recursos financeiros, o rádio começou a divulgar serviços de utilidade pública. A idéia surgiu em 1959, na Rádio Jornal do Brasil, do Rio de Janeiro, e logo foi adotada por várias emissoras, como a Rádio Panamericana, de São Paulo. Entre os serviços veiculados, meteorologia, condições das estradas e ofertas de emprego. “Das produções caras, com multidões de contratados, o rádio parte agora para uma comunicação ágil, noticiosa e de serviços.” (ORTRIWANO, 1985, p. 22).

Pode-se dizer que o jornalismo está presente na história do rádio desde os primeiros momentos. Roquette-Pinto, ainda na década de 1920, grifava de vermelho as notícias mais importantes publicadas pelos jornais impressos e as lia no ar acrescentando comentários.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o radiojornalismo cresceu em importância. Entre os destaques, o Repórter Esso e o Grande Jornal Falado Tupi, veiculado pela Rádio Tupi de São Paulo, a partir de 1942, com criação de Coripeu de Azevedo Marques e Armando Bertoni.

Mas, foi nessa fase de reestruturação do rádio que o radiojornalismo ganhou força. Em 1954, a Rádio Bandeirantes, de São Paulo, passa a dar ênfase à veiculação de informações. Os ouvintes tinham acesso a notícias com duração de um minuto, a cada quinze minutos, e de três minutos nas horas cheias. No que diz respeito ao noticiário esportivo, a Rádio Panamericana, de São Paulo, adotou o conceito de “emissora dos esportes” a partir de 1965. A prestação de serviço, o jornalismo e o esporte, tendo como aliado um aparelho receptor portátil, tornaram o rádio um veículo cada vez mais próximo dos ouvintes, uma característica que muitas emissoras procuram manter até hoje.

Outra tendência registrada nessa fase vivida após a década de 1960 é a programação musical. Contribuiu para isso o surgimento das emissoras em FM. Antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, fez-se experiências com emissões em frequência modulada, embora as transmissões com som estereofônico só fossem regulamentadas, nos Estados Unidos, em 1961. No Brasil, a primeira emissora a transmitir apenas em FM foi a Rádio Difusora FM (São Paulo), de propriedade dos Diários e Emissoras Associados, em dezembro de 1970. O pioneirismo do uso da FM no Brasil também é reivindicado pela Rádio Imprensa, do Rio de Janeiro, que teria usado a frequência modulada na década de 1950, para ligar o estúdio aos transmissores, “[...] prática proibida em 1968, quando o governo reestrutura as emissões em FM, instituindo um processo semelhante ao das rádios em AM.” (FERRARETTO, 2001, p. 157).

A partir dos anos 1970 e, sobretudo, 1980, o rádio assume uma nova estratégia – a segmentação das emissoras. De olho no mercado publicitário, as empresas buscam nichos específicos, adaptando sua programação e sua linguagem a eles. No sistema produtivo, de uma forma geral, a crise nos anos 70, que tem como uma de suas principais causas a crise do Petróleo, chega na forma de baixa produtividade, recessão econômica e saturação dos mercados de massa. Aparecem, então, novos modelos de produção industrial. Para aumentar o mercado, tem-se como estratégias a inovação dos produtos, buscando segmentos específicos e não mais grandes massas, e a variabilidade do processo de produção, com a flexibilização e novas formas de organização do trabalho (BELLONI, 2001).

A segmentação, que tem no rádio o pioneiro no que diz respeito ao jornalismo eletrônico, é uma tendência de sofisticação do consumo pela diversificação da produção

industrial, proporcionada pela evolução da tecnologia (MEDITSCH, 2001). Ao percorrer o *dial* da cidade de São Paulo, por exemplo, encontra-se emissoras especializadas em música (só rock, ou MPB ou música clássica), em jornalismo (*all news*), religião etc. Essa tendência, mais do que a busca por um melhor desempenho econômico, traz reflexos na mediação rádio/público, como será discutido posteriormente.

Os anos 1980 também são marcados pela formação de redes via satélite. A primeira foi a Rádio Bandeirantes AM, de São Paulo, em 1982, que usou o tempo ocioso do subcanal alugado pela Rede Bandeirantes de Televisão no Intelsat 4, para gerar o radiojornal Primeira Hora. Três anos depois, o Brasil tinha seu próprio satélite, o Brasilsat A1 e, em 1986, contava com um sistema nacional de telecomunicações via satélite, com o lançamento do A2. Em 1989, a Embratel passou a oferecer o Radiosat, um sistema de transmissão de rádio via satélite, em estéreo e com boa qualidade de som, o que possibilitou a formação de várias redes nacionais e regionais (FERRARETTO, 2001).

A Rádio CBN (Central Brasileira de Notícias), por exemplo, que integra o Sistema Globo de Rádio, tem emissoras próprias em quatro capitais - no Rio de Janeiro (AM e FM), em São Paulo (AM e FM), em Belo Horizonte (FM) e em Brasília (FM) - e mais 20 afiliadas, localizadas em várias partes do País (CBN, 2006). A Jovem Pan criou, em 1993, o Projeto Jovem Pan-SAT pelo qual envia seu sinal de áudio digital, via satélite, para 49 afiliadas FM e mais 84 em AM (JOVEM PAN, 2006).

Ao mesmo tempo que a formação de redes fortalece o rádio do ponto de vista econômico, também é alvo de críticas, uma vez que divulga os mesmos programas para várias regiões do país ignorando, muitas vezes, as características culturais (ORTRIWANO, 1985). Para amenizar esse problema, algumas empresas transmitem um programa jornalístico, de cunho nacional, para toda a rede, mas deixam um espaço para que cada emissora produza e veicule suas próprias notícias.

O rádio chega em 2000, com novas perspectivas possibilitadas por inovações tecnológicas. Uma delas diz respeito à convergência de mídias, já que ele também pode ser ouvido pela internet. O uso da rede para transmissão radiofônica pode se concretizar de três formas: pelas as emissoras *offline*, as *on line* e as *WebRádios*. As primeiras usam a internet apenas como um instrumento de divulgação. Seus sites trazem informações em texto ou imagem, mas não transmitem uma programação mais completa. As *online* são caracterizadas pelo fato de serem ouvidas na rede, mesmo que não existam fora dela. E, por fim, as

WebRadios, *NetRadios* ou rádios virtuais, produzidas exclusivamente para a rede (SOUZA, 2004).

São usos diferentes da internet, mas que trazem novas possibilidades para o rádio. Uma delas diz respeito ao alcance, já que a rede não tem fronteiras e a radiodifusão propagada por ondas eletromagnéticas tem limites de alcance. Além disso, uma rádio na internet, mesmo que no formato *offline*, divulga mais do que som. Há arquivos de programas que já foram ao ar, informações sobre a emissora e seus locutores e também prestação de serviços, como meteorologia, cotação do dólar e do euro, vencimento de impostos etc. O conteúdo radiofônico, tradicionalmente marcado pela efemeridade, torna-se materializado e passível de ser pesquisado a qualquer momento.

O fato de aliar a tecnologia digital e todas as possibilidades dela advindas a um meio que usa emissões de ondas eletromagnéticas para transmitir sons solicita uma definição: o que é o meio rádio? Cumprir essa tarefa não é fácil em um momento histórico de “revolução” midiática. Dúvidas como essa também pairam sobre a televisão. Para alguns autores, a TV digital interativa, por exemplo, não apenas traz mudanças na tecnologia televisiva – ela representa uma nova televisão. No caso do rádio, o presente trabalho adota a definição feita por Meditsch (2001b, p. 5):

[...] é um meio de comunicação sonoro, invisível e que emite em tempo real. Se não for feito de som não é rádio, se tiver imagem junto não é mais rádio, se não emitir em tempo real (o tempo da vida real do ouvinte e da sociedade em que está inserido) é fonografia, também não é rádio. É uma definição radical, mas permite entender que o rádio continua rádio (como meio de comunicação) mesmo quando não transmitido por onda de radiofrequência. E permite distinguir uma web radio (em que ouvir só o som basta) de um site sobre rádio (que pode incluir transmissão de rádio) ou de um site fonográfico.

Destaca-se, ainda, a tão propalada interatividade, que aumenta consideravelmente com a internet. “É verdade que o rádio nasceu interativo. Mas essa nova interatividade põe nas mãos do ouvinte meios muito mais eficazes para influir diretamente no conteúdo da programação.” (BARBEIRO; LIMA, 2001, p. 36). Isso porque uma pessoa pode ouvir e, simultaneamente, enviar um e-mail para a emissora para comentar sobre aquilo que escutou. Importante apontar também que uma *WebRadio* está livre de toda a legislação de radiodifusão

já que qualquer cidadão, desde que detentor da tecnologia e do conhecimento para usá-la, pode montar sua própria rádio na rede.

Outra inovação tecnológica está relacionada ao rádio digital, ainda recente, o que não permite uma análise mais apurada do que isso significará. Em setembro de 2005, a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) começou a liberar as autorizações para as emissoras de rádio experimentarem a nova tecnologia, no padrão *in band on channel*, dos Estados Unidos. As primeiras foram a Rádio Gaúcha AM e FM, de Porto Alegre, a Rádio Itatiaia, de Belo Horizonte, a Rádio Eldorado FM, a Bandnews e a Rádio Bandeirantes, de São Paulo.

A principal expectativa é a melhora da qualidade do áudio, principalmente no AM, que terá som parecido ao FM e este, por sua vez, terá qualidade de CD. Outra mudança é a possibilidade de envio de textos e fotos, que serão vistos em uma tela nos aparelhos receptores. Assim, o rádio deixa de ser apenas sonoro, passando a enviar informações visuais. Também haverá a divisão do espectro em dois ou mais canais de áudio. Porém, os resultados ainda não são perceptíveis, já que os aparelhos receptores de rádio digital não estão disponíveis no mercado brasileiro (MASCARENHAS, 2005).

O rádio é considerado um dos principais veículos de comunicação de massa e um dos motivos disso é sua abrangência: em 2006, 87,9% das residências brasileiras tinham um aparelho de rádio. O percentual é muito superior aos domicílios com microcomputador (22,1%) e inferior aos detentores de televisão (93 %) (IBGE, 2006). Ao levar em consideração apenas as regiões metropolitanas de nove capitais brasileiras (Belo Horizonte, Curitiba, Distrito Federal, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo), sabe-se que, em 2003, 95% da população brasileira com mais de 10 anos eram ouvintes de rádio e que, nestas mesmas localidades, no período das 6 às 19 horas, de segunda a sexta-feira, o rádio tinha em média 3,1 milhões de ouvintes por minuto (IBOPE, 2003).

2.2.3 Rádio, Estado e Política

Como os mais diversos setores de atividade, os meios de comunicação são regulamentados, sendo que a legislação varia de acordo com os países, segundo a noção de direito, o pensamento das majorias políticas e, com algum atraso, a evolução tecnológica das mídias. De forma geral, Mariet (1994) distingue três níveis de existência jurídica das mídias.

O primeiro diz respeito a constituições e tratados internacionais. São textos que definem o regime político do país, como as constituições e os grandes tratados dos quais os países são signatários. Normalmente, abordam a liberdade de se comunicar e informar, relacionando-a aos direitos do homem e do cidadão. Portanto, subentende-se que não há democracia sem esses direitos. O assunto também é debatido no nível do direito internacional, através de vários tratados, seja sobre a atribuição de frequências hertzianas, ou da proteção do direito de resposta, pois as mídias têm circulação e exploração internacionais.

Há, também, a regulamentação do funcionamento das mídias, dentro de cada país, com destaque à radiodifusão. ¹⁵“*L’un des problèmes les plus délicats concerne la réglementation des médias audiovisuels qui recourent encore aux biens publics rares que sont les fréquences disponibles dans l’espace hertzien: comment assurer la gestion du spectre des fréquences aux mieux des intérêts du public et maintenir leur indépendance [...] ?*.” (MARIET, 1994, p. 175). Isso porque as mídias desempenham uma atividade econômica, com suas empresas submetidas ao direito comercial, porém, como suas atividades têm efeito cultural e político, devem ter um tratamento jurídico diferenciado.

E é justamente no domínio de direito que há um “campo de batalha” da atividade audiovisual, no qual afrontam-se todos os interesses (DAGNAUD, 2000). Essa situação fica evidente, sobretudo, com fatos recentes, como a chegada da TV e do rádio digital e com a tendência de concentração do setor midiático.

¹⁶*Les dirigeants des médias privés jouissent d’une vraie influence face à un personnel politique mobile, et parfois peu formé aux arcanes diaboliques de l’audiovisuel. Convertir l’État aux contraintes de l’économie mondialisée de la communication, lui insuffler la fibre industrielle, alors que sa propension naturelle est (était) de tenir les médias audiovisuels pour un dispositif d’information, voire un appareil culturel, suppose un travail de longue haleine.* (DAGNAUD, 2000, p. 30).

¹⁵ “Um dos problemas mais delicados concerne à regulamentação das mídias audiovisuais que recorrem ainda aos bens públicos raros que são as frequências disponíveis no espaço hertziano: como assegurar a gestão do espectro de frequências ao melhor dos interesses do público e manter sua independência [...]?” (MARIET, 1994, p. 175, tradução nossa).

¹⁶ “Os dirigentes das mídias privadas jogam de uma verdadeira influência face a um pessoal político móvel e às vezes pouco formado aos arcanos diabólicos do audiovisual. Converter o Estado aos contratos da economia mundializada da comunicação, lhe insuflar a fibra industrial, enquanto que sua propensão natural é (seria) ter as mídias audiovisuais para um dispositivo de informação e até mesmo um aparelho cultural supõe um trabalho de fôlego.” (DAGNAUD, 2000, p. 38, tradução nossa).

No mundo todo, existem, basicamente, dois sistemas de exploração da radiodifusão: de monopólio, quando o Estado explora a radiodifusão diretamente, criando para isso uma empresa pública; e o pluralista, no qual coexistem emissoras estatais e privadas. Em ambos os sistemas, o direito de transmitir é do Estado, sendo que no pluralista ele pode concedê-lo a terceiros, a título precário (ORTRIWANO, 1985). Nos mais diversos países, a escolha por essas opções foi marcada por questões históricas e objetivos diferenciados para o uso da radiodifusão, mesmo quando escolhido um mesmo sistema.

Países socialistas, como por exemplo Cuba e a extinta União Soviética, trataram a radiodifusão como um serviço exclusivo do Estado, dando ao rádio e à TV o papel de contribuir para a manutenção do regime político. Nos Estados Unidos, o controle político é do Estado, mas a maior parte das emissoras está nas mãos da iniciativa privada, que pode comercializar sua programação. Há países onde também existem emissoras públicas e privadas, mas com uma outra concepção – da radiodifusão enquanto um serviço público de fato e não apenas de direito e, portanto, com um maior controle pelo Estado.

Nesse aspecto, a Europa ocidental, embora haja distinções nos sistemas adotados pelos países, pode ser considerada um paradigma. Leal Filho (1997) aponta três razões que elucidam a adoção do modelo público por lá. A primeira delas tem origem cultural e diz respeito claramente à concepção de serviço público. “Trata-se, em primeiro lugar, de um serviço, o que indica a existência de uma necessidade da população que precisa ser atendida. É público porque, segundo os idealizadores do modelo, é um atendimento especial que não pode ser feito por empresas comerciais ou órgãos estatais.” (18). Como um serviço que é público, rádio e TV, assim como universidades, bibliotecas e museus, devem ter o papel cultural de “[...] gerar e disseminar a riqueza lingüística, espiritual, estética e ética dos povos e nações.” (18).

A outra razão está relacionada às questões técnicas. Isso porque os Estados detêm o controle do espectro eletromagnético e são responsáveis pela organização de seu uso, “[...] caso contrário a superposição de frequências tornaria todo o sistema caótico.” (18). A terceira razão é de ordem política. O cenário de implantação do sistema público de rádio foi marcado pela intensificação do nazismo/facismo e também do comunismo, entre outros fatos marcantes, como a crise econômica de 1929. Nesse quadro, no qual buscou-se um controle da situação, o governo percebeu o potencial político do rádio.

Para que questões como pluralidade e qualidade sejam perceptíveis na programação que chega aos lares europeus, os países criaram formas de controle, a maior parte das vezes

independentes dos governos. Ou seja, uma das soluções encontradas foi a criação de organismos, pretensamente independentes, que administrem as mídias audiovisuais. Na França, há uma divisão de competências entre o Estado e a instância de regulação, que é o Conselho Superior de Audiovisual (CSA). O primeiro elabora leis e regulamentos para o setor. O CSA intervém pouco no processo de criação jurídica, embora seja consultado para dar vista nos projetos. Cabe a ele fazer cumprir as leis, fiscalizando os contratos e, quando for o caso, impor sanções, além de autorizar o uso de frequências. É válido observar que o CSA intervém *a posteriori*, cabendo inicialmente ao responsável pelo canal a difusão dos programas (DAGNAUD, 2000).

¹⁷*En particulier, il est tenu de faire respecter les principes d'intérêt général consubstantiels au fonctionnement des médias : pluralisme, honnêteté de l'information, ordre public, protection de l'enfance et de l'adolescence, protection de la personne, défense de la culture et de la langue françaises.* (DAGNAUD, 2000, p. 176).

Além desse controle, também cabe ao CSA a concessão de frequências hertzianas para as emissoras de rádio e de TV privadas; a negociação das convenções sobre seu funcionamento e a elaboração de convenções de canais temáticos, públicos ou privados, do cabo. Já ao Estado cabe a definição das missões das emissoras públicas e de conceber suas ocupações, que serão fiscalizadas pelo órgão regulador. Trata-se de um campo de ação bastante variado, que vai da observação do que é transmitido às mudanças tecnológicas e econômicas que alteram o audiovisual. (DAGNAUD, 2000, p. 177).

Para Dagnaud (2000), há vários modelos de regulação, de acordo com as concepções de ação pública. Pode, por exemplo, ter uma configuração prioritariamente de ordem jurídica, fazendo respeitar a legislação em vigor. Outra opção é trabalhar com uma concepção mais “política” da regulação. A ênfase vai para a negociação e a pressão mais do que a ameaça ou a sanção.

No Brasil, a regulamentação do rádio aconteceu no início da década de 1930. Até então, era a legislação da telefonia e da telegrafia sem fios que englobava as emissoras. Foi com o Decreto 20.047, de 27 de maio de 1931, que a radiodifusão ganhou sua primeira lei.

¹⁷ “Em particular, ele deve fazer respeitar os princípios de interesse geral consubstanciais ao funcionamento das mídias: pluralismo, honestidade da informação, ordem pública, proteção da infância e da adolescência, proteção da pessoa, defesa da cultura e da língua francesa” (DAGNAUD, 2000, p. 176, tradução nossa).

“Nele, o governo assegura a sua condição de poder concessório e prevê a criação de uma rede nacional sob controle do Estado.” (FERRARETTO, 2001, p. 103). Essa rede significou a obrigatoriedade da transmissão, por todas as emissoras, do programa nacional, emitido pelo Serviço de Publicidade da Imprensa Nacional. Apesar de todas essas medidas, o decreto não previa a sustentação do rádio.

[...] embora determinasse sobre as condições para outorga das concessões, sobre a necessidade de constituição de rede nacional e fixasse as condições técnicas a serem obedecidas pelas emissoras, mesmo se considerado que instituiu a permissão para que 10% da programação se destinasse às inserções comerciais. (FEDERICO, 1982, p. 50).

O artigo 24 determinava, de forma compulsória, a necessidade de aperfeiçoamento das instalações e equipamentos para a estabilização das emissoras. Isso fez com que fossem breçadas as atividades amadoras ligadas ao rádio, uma vez que não podiam cumprir o que dizia a lei sobre a reforma e a adequação das instalações. Nesse contexto, Roquette-Pinto optou por doar, em 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde Pública (FEDERICO, 1982).

Em 1^o de março de 1932, o Decreto no. 21.111 regulamentou o anterior e trouxe uma novidade importante: autorizou a venda de espaço publicitário, desde que ocupassem até 10% da programação. Independente do lucro, os espaços comerciais permitiram um maior investimento no rádio, tanto na parte técnica quanto na mão-de-obra, o que representou a passagem do amadorismo à profissionalização. E, também, do caráter educativo ao comercial. Um exemplo é a Rádio Record, inaugurada em São Paulo, no dia 11 de junho de 1931, como uma empresa. Um de seus profissionais, César Ladeira, inovou o conceito de rádio, com a introdução de um *cast* profissional e exclusivo, que recebia remuneração mensal. Logo, os principais astros do rádio eram disputados pelas emissoras.

A regulamentação brasileira aconteceu nos moldes comerciais estabelecidos nos Estados Unidos. Foi, inclusive, das agências de publicidade americanas que o rádio recebeu impulso financeiro. “Em conseqüência tornou-se um aliado dependente do sistema industrial e comercial da economia, uma ligação entre a produção e o consumo de bens.” (RIBEIRO et al, 2001, p. 12). O uso das ondas de radiofrequência é de domínio público e, portanto, as empresas concessionárias estão sujeitas a várias obrigações. Apesar disso, no Brasil e em

outros países, como Portugal, “[...] as leis do mercado funcionam quase que livremente para regular a atividade radiofônica.” (MEDITSCH, 2001, p. 91).

Até 1924, apenas uma elite cultural e social, movida por diletantismo, envolvia-se com a radiodifusão no Brasil. De 1924 a 1925, o veículo viveu a fase de consolidação, com sentido empresarial e visando a comercialização. Foi nesse período, sobretudo com a Revolução de 1932, que delineou-se a força política do rádio. Em outra fase, de 1935 a 1954, destacaram-se as noções de popular e de comunicação de massa (FEDERICO, 1982). Nesse momento, houve o incremento da sociedade industrial e a urbanização. Apesar da censura exercida junto aos meios de comunicação de massa, foi durante o Estado Novo que o rádio se consolidou, tornando-se difusor da propaganda do regime.

A presença do Estado na radiodifusão nunca se limitou à regulamentação do setor. No Brasil, o uso político do rádio foi evidente no governo Vargas, sobretudo depois da revolução de 1932, quando a Record fez campanha contra ele. Mas o país não foi o único. A antiga União Soviética tinha, ainda em 1922, a emissora com a maior potência mundial e, sete anos depois, fazia transmissões regulares em ondas curtas. Na década de 1930, os programas eram veiculados em vários dialetos e em mais de dez idiomas.

O veículo de comunicação sonoro foi um importante instrumento do regime nazista, muito bem utilizado por Paul Joseph Goebbels, ministro de Informação e Propaganda do III Reich. Ao lado do cinema, o rádio ajudou a divulgar mensagens que exaltavam o nacionalismo alemão, o arianismo e, claro, o próprio regime.

Na Alemanha, antes mesmo de Adolf Hitler, o rádio teve um importante papel político. Começou com a Revolta dos Marinheiros em Kiel (1918) e teve seqüência com o Movimento do Rádio Operário. Os próprios trabalhadores montavam seus aparelhos radiofônicos e, mais do que isso, ouviam e discutiam em conjunto os programas radiofônicos – eram os Clubes Rádio Operário, existentes em vários locais do País (ORTRIWANO, 1998).

Eram anos bastante agitados no país. Em 1919, com a queda do Império, instalou-se a República de Weimar, apoiada por uma constituição progressista e formada por uma coalizão social-centro-democrata. Porém, o cenário era de falta de tradição democrática, caos do pós-guerra e pressões dos reacionários. Com crise sócio-econômica, marcada por desemprego e hiperinflação, Hitler foi nomeado chanceler em 1933 e dissolveu o parlamento, aboliu o Estado federativo e convocou eleições. A politização da cultura proletária foi combatida, perdendo espaço para o nazismo (ORTRIWANO, 1998).

A Alemanha e a URSS não foram as únicas a usar o rádio a favor de um regime ditatorial, mas serviram de exemplo a outros países, cada um a sua maneira. É o caso da Itália, que vivia o fascismo implantado por Mussolini, e de Portugal, cuja Emissora Nacional recebeu da Alemanha, como doação, gravadores de fita magnética, tornando-se uma das primeiras do mundo a substituir os aparelhos com fios de arame. A Hora do Brasil (hoje Voz do Brasil) foi copiada da Stunde der Nation alemã (MEDITSCH, 2001).

Na Argentina, o rádio estava no auge, em 1946, quando Juan Domingo Perón assumiu a presidência. As emissoras estavam estruturadas, com programas de apelo massivo no ar. Logo após a revolução de 1943, o governo percebeu o potencial desse veículo de comunicação. Tanto que, nesse mesmo ano, colocou as emissoras nas mãos de um interventor e passou a controlá-las. Perón usou o rádio em sua campanha presidencial e criou o Manual de Instruções para as Estações de Radiodifusão. Também determinou que todas as emissoras entrariam em cadeia para transmitir o boletim oficial Rádio do Estado, diariamente às 20h30min (HAUSSEN, 2001).

Importante também é a constatação do projeto político existente no primeiro governo de Vargas quanto em todo o de Perón, em relação ao rádio. Havia uma proposta de utilização política, mas não era doutrinária como na Alemanha, por exemplo. A programação basicamente era de entretenimento, com as inserções governamentais em momentos específicos. Proporcionalmente, a Argentina usou mais esses espaços do que o Brasil, com seus programas oficiais. (HAUSSEN, 2001, p. 141).

Da mesma forma que o rádio foi usado para manutenção de regimes totalitários, também serviu a movimentos contra governos ditadores. No início da Segunda Guerra Mundial, o general francês Charles de Gaulle utilizou os microfones da rádio inglesa BBC, para fazer um apelo à resistência, uma vez que a França havia sido invadida pelos nazistas. E foi pela mesma emissora que, de forma codificada, anunciaram o desembarque dos aliados na Normandia, episódio conhecido como Dia D (CLEMI, 2002).

Na década de 1960, no Brasil, o então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, criou o que ficou conhecido como “Rede da Legalidade”. Tratava-se de uma cadeia formada por emissoras e por radioamadores que tentavam evitar a instauração de uma ditadura militar. Em 1961, menos de um ano após eleito presidente da República, Jânio

Quadros renunciou e, ao que tudo indicava, os militares não deixariam o vice João Goulart, que viajara à China, assumir. Brizola articulou um movimento de obediência à Constituição, conclamando a população a resistir.

Com o apoio do III Exército, o governador consegue controlar a situação no estado, dando tempo às articulações políticas em Brasília, enquanto Jango retorna lentamente ao país. Com a saída parlamentarista para a crise garantindo a posse do vice-presidente, a Rede da Legalidade é desfeita à meia-noite do dia 5 de setembro, horas depois de João Goulart ter chegado a Brasília. Três dias antes, o Ministério da Viação havia cassado a concessão das quatro principais emissoras de Porto Alegre – Guaíba, Farroupilha, Gaúcha e Difusora. O ato, após a posse de Jango, ficou apenas como mais um lance na disputa ensaiada e vencida, com o apoio do rádio como mobilizador, pelos legalistas em 1961. (FERRARETTO, 2001, p.147).

A iniciativa conseguiu adiar o golpe para 1964. Naquele ano, novamente tentou-se retomar a Rede da Legalidade, sobretudo entre as rádios Nacional e Mayrink Veiga, no Rio de Janeiro, e a Farroupilha, no Rio Grande do Sul. Jango, porém, para evitar uma guerra civil, preferiu não impor resistência. Com o regime militar, vigorou a censura. A própria Mayrink Veiga teve seus transmissores lacrados definitivamente. Na Rádio Nacional, 77 funcionários foram afastados e 81 investigados. Com o Ato Institucional no. 5, a censura que já vinha acontecendo ganhou amparo legal e a presença dos censores nos meios de comunicação foi intensificada.

O regime militar criou, em 1975, a Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão), vinculando-a à Doutrina de Segurança Nacional. A empresa chegou a ter 38 emissoras de rádio e duas de televisão, boa parte das quais privatizadas nos anos 1980. Desde 1992, está ligada à Presidência da República, através da Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica. É responsável por uma agência de notícias, uma rádio-agência, duas emissoras de televisão e cinco emissoras de rádio, que operam em ondas curtas, ondas médias e frequência modulada. Detém, ainda, o maior complexo de transmissores e antenas de radiodifusão em ondas médias e curtas da América Latina (RADIOBRÁS, 2006).

No Chile, havia uma verdadeira batalha travada pelas ondas do rádio. De um lado, emissoras identificadas com a democracia cristã, como a Rádio Agricultura, da Sociedade Nacional de Agricultura; a Minería e a Cooperativa. De outro, a Rádio Magallanes, do Partido Comunista; a Rádio Corporación, do Partido Socialista; a Rádio Recabarre, da CUT (Central

Unitária de Trabalhadores), e a Rádio Nacional, do MIR (Movimento de Esquerda Revolucionária). “Este quadro de disputa intensa por corações e mentes dos ouvintes implode com a queda de Allende e a tomada do poder pelo general Augusto Pinochet, com apoio dos Estados Unidos.” (ABREU JÚNIOR, 2004, p. 16).

Outros exemplos poderiam ser mencionados, como a criação, em 1942, da Voz da América, programa com a visão oficial dos Estados Unidos sobre assuntos internacionais. A CBS of the Américas tinha 76 emissoras afiliadas e, em 1944, somava 102 estações de onda média em vinte países do continente americano. A transmissão da CBS pelo canal de ondas curtas era feita em português e em espanhol (ABREU JÚNIOR, 2004).

Esses extratos recortados da história do rádio, em vários países, ilustram o potencial político desse veículo de comunicação, desde o seu surgimento. A partir da década de 1980, segundo Moreira (1999), delineiam-se no Brasil duas formas de relacionamento entre rádio e política.

De um lado, radialistas com programas de grande audiência que se candidataram a cargos públicos e foram eleitos com os votos dos ouvintes. De outro, políticos que se tornaram donos de emissoras vinculando o seu apoio ao Executivo à concessão de canais AM ou FM. Nos dois casos, os objetivos têm sido, quase sempre, usar o rádio como meio de divulgação pessoal e obter vantagens com isso, principalmente eleitorais.

No que diz respeito aos radialistas prestadores de serviço que concorrem a cargos públicos, Nunes (2000) avalia que são um fenômeno nacional. Acostumados a usar o rádio para denunciar problemas da população e, muitas vezes, conseguir que eles sejam solucionados, esses comunicadores assumem o papel de porta-voz da população. Conquistam sua confiança e tornam-se “delegados do ouvinte” e depositários das expectativas políticas da audiência.

Por isso mesmo, não se pode esperar que contribua para o exercício da cidadania. Essa proposta política é de natureza tradicional. Sem perspectiva de exercer plenamente sua condição de cidadão, os ouvintes-eleitores transferiram para o radialista-político a defesa e a luta pelo respeito aos seus direitos mais básicos. Essa transferência simbólica das expectativas populares ao radialista que iria concretizá-la seria uma transferência do poder que é do ouvinte-eleitor, mas que ele não se sentiria capaz de exercer. (NUNES, 2000, p.71).

Entre os políticos donos de emissoras, o ex-deputado federal Sérgio Naya, proprietário da Sersan Engenharia, responsável pela construção do edifício Palace II, que desabou no Rio de Janeiro em 1990, é um exemplo claro. Por ocasião da tragédia, ele teve a vida investigada e constatou-se que tinha bens declarados no valor de US\$ 500 milhões, com negócios no exterior, além de três jatos, oito helicópteros, apartamentos e hotéis. Mantinha, ainda, emissoras de rádio em várias cidades mineiras, boa parte adquirida quando ele se candidatou pela primeira vez a Câmara dos Deputados. Em 1991, ele recebeu uma concessão de rádio FM para operar no município de Formiga (MG). “Isso aconteceu no segundo ano do governo Collor, quando oficialmente nenhuma concessão de rádio foi outorgada pelo governo federal. Dados do Ministério mostravam que desde o governo Sarney não se concediam estações de rádio. Tantas facilidades ajudaram Naya a se reeleger duas vezes.” (MOREIRA, 1999).

Um empresário que queira colocar no ar uma emissora de rádio precisa ter uma concessão do Governo Federal. O primeiro passo é analisar o Plano Básico de Distribuição de Frequências, que indica os canais disponíveis para as diversas localidades. Quando há disponibilidade, solicita a abertura do processo. Quando não há, o interessado pode solicitar um parecer técnico a um engenheiro habilitado. Pedido aceito, o governo publica o edital no Diário Oficial, para abrir concorrência de acordo com os princípios da licitação no serviço público. Os interessados têm um prazo para se manifestarem. Depois de escolhido o vencedor, a solicitação segue para o Congresso Nacional, para apreciação.

O que se percebe, muitas vezes, na prática é o uso da radiodifusão como moeda política. O caso de Sérgio Naya é apenas uma ilustração da forma como são tratadas as concessões de rádio no Brasil. O artigo 54 da Constituição proíbe que deputados e senadores tenham qualquer ligação com concessionárias de serviço público, o que engloba rádio e televisão. Os infratores, de acordo com o artigo 55, podem perder o mandato. Apesar disso, levantamento feito pelo Núcleo de Estudos sobre Mídia e Política aponta que 51 deputados (10% do total) e 25 senadores (25% do total) têm concessões de rádio e TV. Esses números não levam em consideração as emissoras de parlamentares em nomes de terceiros, os chamados “laranjas” (ESTADO DE S.PAULO, 2006).

No início de 2005, a presidência da Comissão de Ciência, Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados foi assumida pelo deputado Jader Barbalho (PMDB-PA), detentor de concessões de radiodifusão. “O que isso significa? Que as renovações e as novas concessões de radiodifusão serão inicialmente decididas, no Congresso Nacional, por uma comissão presidida e composta por concessionários de radiodifusão.” (LIMA, 2005).

2.2.4 As características do meio

Depois de discutir os caminhos traçados pelo rádio e sua forma de utilização, é necessário compreender as características desse meio de comunicação de massa. Seja com o objetivo de entreter, informar, educar ou vender algo, o produto radiofônico caracteriza-se pela sua condição sonora. Ou seja, o rádio emite som, um fenômeno físico de origem mecânica, devido às vibrações do ar, e que pode ser caracterizado a partir de três elementos. Um deles é a intensidade, propriedade que faz com que seja percebido mais ou menos forte. O outro é a altura, pela qual se percebe o som como grave ou agudo. Pelo timbre se diferencia sons da mesma altura e da mesma intensidade (ACHARD, 1991).

Essa pode ser considerada a essência do rádio do ponto de vista técnico e que influencia as demais características, considerando também seu uso social. Elas são apontadas por Prado (1989), Ortriwano (1985), Ferraretto (2001) e McLeish (2001).

Sem o aparato da imagem, o rádio exige um único sentido do ouvinte – a audição. Isso não exclui a possibilidade de uma emissora utilizar como suporte a internet, acrescentando informações escritas ou mesmo imagens. Da mesma forma, não impede que envie textos ao visor do aparelho receptor, no caso das empresas com tecnologia RDS (*radio data system*).

O importante é que esse fato define uma de suas principais características, a *oralidade*, já que o que chega ao ouvinte é apenas o som. Esse fato é de extrema importância, ao considerar o índice de analfabetos e o restrito hábito de leitura os brasileiros. Essa oralidade, porém, é relativa. Primeiro porque se dá principalmente no âmbito da audiência, já que a maior parte dos enunciados radiofônicos é lida. Ou seja, primeiro é escrito um texto que só então é falado.

Além disso, a oralidade no rádio é aparente, já que a escrita é inerente a toda forma de manifestação (MEDITSCH, 2001). O autor se refere ao fato de que cada pessoa que usa o microfone, mesmo que de improviso, comunica um modo de pensar que não existe nas sociedades orais. “Nas sociedades orais, a memória coletiva é encarnada nas pessoas vivas [...], o que torna cada enunciado inseparável do autor individual que o produz.” (p. 141). A escrita permitiu a acumulação e processamento de informações além dos limites da memória. Assim, a partir dela, a memória objetivada passou a mediar a atividade intelectual. “A oralidade aparente do rádio é sobretudo um produto social. Historicamente datada, é fruto da sociedade industrial do século XX.” (p. 141).

Outra característica é a *sensorialidade*. Como o que divulga é apenas som, permite que o ouvinte use a imaginação para decodificar a mensagem. “O rádio envolve o ouvinte, fazendo-o participar por meio da criação de um ‘diálogo mental’ com o emissor.” (ORTRIWANO, 1985, p.80). Isso acontece, sobretudo, quando são utilizados recursos de sonoplastia (música de fundo, efeitos sonoros etc) e a locução é feita de forma interpretativa, o que dificilmente acontece no jornalismo. A privação da imagem, pela audiência, é interpretada de forma diferente, de acordo com o conteúdo divulgado. Ao ouvir uma sinfonia, não há a necessidade de imaginar a orquestra que a toca. O som é suficiente. Já em uma emissão dramática, é indispensável a reconstituição dos objetos do mundo real que são evocados, seja pelas vozes ou efeitos sonoros (FUZELLIER, 1965).

Um exemplo clássico do poder evocativo do discurso radiofônico é a adaptação para o rádio da obra **A Guerra dos Mundos**, feita em 1938 por Orson Wells e veiculada pela CBS, de Nova Iorque. Os recursos sonoros foram tão bem utilizados que, mesmo com o aviso prévio de que a narração era fictícia, muitos americanos acreditaram que tratava-se da invasão de marcianos à terra. O fato gerou caos nos Estados Unidos, já que muitos ouvintes correram aos hospitais e ligaram para delegacias de polícias.

Fuzillier (1965) define dois conceitos importantes para compreender a sensorialidade: de objeto sonoro e de objeto fônico. O primeiro, em matéria de rádio, é constituído pelos sons que saem do auto-falante, como a música e a voz. O segundo é o elemento do mundo real evocado na audiência pelo som. Isso pode se dar em vários níveis. No mais básico, cria sugestões no nível do que ele chama de realismo corrente, já que refere-se a objetos precisos e conhecidos, a partir de uma experiência comum a todos os ouvintes, sem que haja ambigüidades ou erros de interpretação – o barulho de um motor representando um carro. De uma forma um pouco mais complexa, há imagens fônicas que visam sugerir objetos desconhecidos a partir de sons familiares ou estranhos – no exemplo dado pelo autor, evoca uma cidade misteriosa, com homens e crianças belos como deuses. O objeto fônico pode evocar diferentes níveis de realidade e de objetividade.

No que diz respeito à *penetração*, o rádio pode ser considerado o veículo de comunicação com maior alcance. Sua mensagem pode ser captada mesmo em localidades sem energia elétrica. Além disso, é o que mais contempla o regionalismo. É comum a existência de emissoras, inclusive nas pequenas cidades e, apesar do formato de rede, permite a existência de programações que respeitam a cultura local ou, pelo menos, que atuem na prestação de serviços à comunidade em que estão inseridas. Esse fato garante a proximidade

que os ouvintes têm com o veículo, fazendo com que liguem para as emissoras para divulgar reclamações e pedir soluções aos seus problemas de ordem pública.

O rádio também é o veículo de comunicação com maior *mobilidade*, tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor. No primeiro caso, ele pode transmitir informações com agilidade, bastando para isso o uso de um aparelho celular, o que remete a uma outra característica – o *imediatismo*. “Tecnicamente simples, este meio de comunicação é bastante flexível e em geral funciona melhor numa situação imediata ‘ao vivo’. Nada de processar filme nem esperar que o material seja impresso.” (MCLEISH, 2001). Muitas emissoras convidam os próprios ouvintes a ligar e dar informações sobre o trânsito, elas ajudam a transmitir os fatos no momento em que ocorrem. O receptor, por sua vez, pode ouvir a programação radiofônica em diversos locais, inclusive quando está em movimento. Livre de fios e tomadas e cada vez mais em tamanho reduzido, o rádio ganha em mobilidade. O fato das pessoas poderem receber a mensagem enquanto desenvolvem outra atividade aumenta a audiência do veículo, mas pode representar um ruído no processo de comunicação, conforme será discutido posteriormente.

A *instantaneidade* é outra característica do rádio. Ao contrário do que acontece com o meio impresso, o ouvinte não pode deixar para ouvir determinada informação na hora que quiser, como também não pode voltar atrás da notícia, se não tiver entendido direito. É preciso estar com o rádio ligado no momento da transmissão. “O impacto e a inteligibilidade da palavra falada devem ocorrer no momento em que é ouvida – raramente há uma segunda chance.” (MCLEISH, 2001). Com a convergência das mídias e o uso da internet, a mensagem radiofônica deixa de ser tão efêmera, já que muitos sites de emissoras colocam parte da programação disponível em arquivo. Porém, para acessá-la é preciso de outro meio, que não aquele de radiodifusão.

Desde a invenção do transistor, que livrou os aparelhos dos fios e tomadas, o rádio ganhou *autonomia*. A recepção deixou de ser coletiva e tornou-se individualizada. Isso fica claro com a diminuição dos equipamentos e com o uso de fones de ouvido. “Essa característica faz com que o emissor possa falar para toda a sua audiência como se estivesse falando para cada um em particular, dirigindo-se diretamente àquele ouvinte específico.” (ORTRIWANO, 1985, p. 81). É um meio com uma audiência ampla, porém com uma comunicação mais intimista.

Segundo McLeish (2001), o rádio é *linear e seletivo*. O jornal impresso traz uma série de textos, nos formatos de notícia, entrevista, artigo, editorial entre outros, divididos nas

diversas editorias, como política, economia, cultura, esporte etc. Ao folheá-lo, o leitor pode escolher o que ler. No meio radiofônico, a seleção é feita pelos próprios produtores, que dão ao ouvinte uma seqüência pronta. Este por sua vez tem poucas opções: pode mudar de estação, desligar o rádio ou deixar de prestar atenção.

2.2.5 Modos de recepção

É pelo ouvido que as pessoas tornam-se receptoras de um programa radiofônico, portanto é necessário fazer algumas considerações sobre a audição humana. A função do ouvido é “perceber e analisar pressões acústicas, referentes ao som, sua altura, seu timbre, sua duração e sua intensidade.” (RECTOR; TRINTA, 1993, p. 39; 40).

Existem limiares do audível. Uma pessoa pode suportar até cerca de 120 decibéis. Acima disso, a pressão do som sobre os tímpanos fica tão forte que causa dor física ou pode fazer os ouvidos sangrarem, com o risco de surdez. Em contrapartida, há sons tão fracos que não podem ser ouvidos pelos humanos. Um exemplo é a batida de um diapasão. O som dele logo parece sumir, embora seja visível que ele continue vibrando. “[...] se amplificarmos o som colocando o diapasão sobre o tampo de uma mesa, podemos ouvi-lo novamente, o que prova que ele ainda estava gerando sons o tempo todo, embora o som estivesse abaixo do limiar de audibilidade do ouvido humano.” (SCHAFER, 1991, p. 151). Sons muito agudos ou graves também não podem ser ouvidos.

No que diz respeito à recepção sonora, há uma diferenciação entre ouvir e escutar. O primeiro é um ato natural, já que o ouvido percebe e localiza fontes de emissão sonora. Escutar é um ato voluntário, que diz respeito a uma aquisição cultural. Assim, as pessoas nascem ouvindo coisas e depois aprendem a escutá-las. Há uma intelectualização da sensorialidade (RECTOR e TRINTA, 1993).

Para Schafer (1991, p. 67), “os ouvidos são expostos e vulneráveis”, estão sempre “abertos”. “Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”. Ele propõe uma “limpeza de ouvidos”, ou seja, que as pessoas fiquem atentas aos sons do ambiente e também àqueles que elas mesmas produzem.

Ao mesmo tempo que ouve todos os sons, o ser humano é capaz de realizar a escuta seletiva. Trata-se da propriedade de concentrar-se em um ponto particular do espaço. O cérebro registra os sons, faz a separação e a triagem deles e elimina alguns antes de levar ao consciente aqueles que têm alguma utilidade (ACHARD, 1991). Essa capacidade seletiva faz com que o poder de discriminar e também a experiência auditiva criem representações de imagens sonoras características de um lugar, de uma situação ou uma distância (1991).

Segundo Abraham Moles (1964 Apud ORTRIWANO, 1985), existem quatro formas distintas para o ato de escutar: *escuta ambiental*, quando o rádio serve apenas como um fundo musical ou de palavras – é o caso de um consultório médico que deixa o aparelho ligado na sala de espera; na *escuta em si*, há uma atenção marginal, por parte do ouvinte, que é interrompida pelo desenvolvimento de outra atividade; a *atenção concentrada* acontece quando há um aumento no volume de som do receptor, acima dos demais sons do ambiente, o que permite a concentração do ouvinte na mensagem radiofônica; e a *escuta por seleção*, quando o ouvinte sintoniza intencionalmente um determinado programa, dedicando total atenção.

Essas possibilidades de escuta podem variar e se misturar quando alguém liga o rádio. No decorrer da programação, há formatos ou informações que interessam mais a determinadas pessoas. Assim, ela deixará a música tocando enquanto faz outra atividade e prestará mais atenção quando a notícia for considerada importante. De toda forma, sabe-se que o rádio não tem mais a atenção concentrada do ouvinte por um longo período. Ao contrário do que acontecia, por exemplo, em seus anos de ouro, as famílias não se reúnem em volta dele exclusivamente para ouvir a programação. A partir do momento que ganhou autonomia em relação aos fios e que, com os avanços tecnológico pôde diminuir seu tamanho, passou a estar presente em vários lugares – em casa, no carro, na rua, disputando a atenção da audiência com diversas outras situações, como o trânsito na rua, a conversa em casa e assim por diante.

Os estímulos para atrair os ouvintes podem ser reagrupados em quadro tipos de fatores (KOUCHNER, 2006). Entre os fatores temporais, em uma ordem de importância, vêm primeiro os fatos que acontecem no tempo presente, mais especificamente no momento da transmissão radiofônica. Na seqüência, aqueles do futuro e do passado imediato e, somente depois, do futuro e passado distantes. No que diz respeito aos fatores geográficos, as pessoas tendem a ser mais sensíveis ao que se passa perto delas. Assim, sem ignorar o que acontece no resto do mundo, uma emissora de rádio do Interior deve dar mais espaço às notícias locais ou mesmo tentar trazer para a realidade dos ouvintes os fatos nacionais.

Nos fatores afetivos, destacam-se as questões ligadas à criança e ao dinheiro e depois as relacionadas à vida e à morte e ao sexo. Por fim, os fatores socioprofissionais, com problemas de emprego e da profissão e também sindicais. Essas são algumas pistas que podem ser refletidas pelo profissional do rádio, sem que tornem-se regras. Há outras estratégias de produção, que vão desde um texto direto, sem rodeios, que facilite a compreensão, até o uso constante de recursos sonoros.

No que diz respeito à audiência radiofônica, ela pode ser caracterizada de três formas: é *ampla*, já que o rádio atinge uma grande área, limitada apenas pela potência dos transmissores e pela legislação que determina a operação em determinada frequência, amplitude e potência; *anônima*, uma vez que as emissoras, através de pesquisa, têm uma noção de seu público, mas não conhece individualmente cada um de seus ouvintes; e *heterogênea*, por abranger pessoas de diversas classes socioeconômicas e culturais, apesar da tendência de segmentação (FERRARETTO, 2001).

Novas estratégias adotadas pelas emissoras têm alterado um pouco o quadro, a partir do momento que elas buscam atingir públicos específicos. Esse fator passa a ser determinante sobre a produção da mensagem. Com a segmentação, “[...] a mediação do público está presente não apenas na etapa posterior à emissão, mas também numa etapa anterior, como a intencionalidade que a orienta.” (MEDITSCH, 2001, p. 94). Ela implica na personalização da massa, fazendo com que o rádio fale individualmente com cada ouvinte ao mesmo tempo que é ouvido por muitos.

A segmentação influencia em toda a programação da emissora e não apenas na escolha do repertório musical. Isso inclui a parte estética, com o uso de vinhetas “tranqüilas” para as rádios de baixa estimulação ou repletas de efeitos, para as de alta estimulação. Outro ponto é a seleção de notícias e na forma como as mesmas são abordadas. No caso das emissoras *all news* (com programação restrita ao jornalismo), que normalmente são voltadas às classes mais favorecidas, Meditsch cita como exemplo a cobertura de uma greve nos transportes públicos em São Paulo - a matéria, provavelmente, seria abordada a partir dos transtornos que a manifestação causaria no trânsito de automóveis.

“A seleção de notícias e a ‘codificação’ operadas em função do público alvo representam boas estratégias mercadológicas, na medida em que permitem uma identificação com o público alvo a um baixo custo de produção, principalmente com a informação de serviço.” (MEDITSCH, 2001, p. 97). A segmentação permite um estreitamento na relação com o público, porém, muitas vezes, limita a participação dele em um processo mais amplo.

Retomando o exemplo das *all news*, a elite também precisa se informar sobre o que acontece nos demais segmentos sociais e não ficar restrita aos acontecimentos que estão à sua volta.

Como suporte da segmentação, estão as pesquisas de audiência, já que conhecer melhor quem é o público de uma emissora também propicia saber como esse público usa o rádio, uma vez que ele pode ser consumido de diferentes formas. “A articulação da programação de uma rádio à rotina dos ouvintes leva, em primeiro lugar, à definição dos ‘horários nobres’, com maior concentração de audiência, onde os programas mais importantes – e a publicidade mais cara – serão localizados.” (MEDITSCH, 2001, p. 100). O resultado é a imposição da lógica do comercial às produções culturais (BOURDIEU, 1997).

2.2.6 Linguagem radiofônica

Ao escrever um texto para o rádio, é preciso ter em mente que ele será oralizado, o que significa que o resultado final será diferente daquele que está no papel, pois contará com outros recursos, como a própria voz humana. Além disso, sua produção “[...] requer o emprego de normas técnico-lingüísticas e lingüístico-gramaticais; e o uso de mecanismos de coesão e coerência para dar-lhe textualidade, conseguida a partir de um estilo próprio oral-auditivo expresso numa linguagem que seja facilmente decodificada pelo ouvinte.” (CABELLO, 1999, p. 15).

A linguagem radiofônica vai além do verbal-oral. Ela é resultado de uma combinação entre a palavra escrita, músicas, efeitos sonoros, silêncio e ruídos que, juntos, ganham nova característica. “[...] estes elementos perdem sua unidade conceitual à medida que são combinados entre si a fim de compor uma obra essencialmente sonora com o ‘poder’ de sugerir imagens auditivas ao imaginário do ouvinte.” (SILVA, 1999, p.71). Soma-se a isso o fato de o enunciado radiofônico ser instantâneo, ou seja, transmitido em tempo real, em um contexto compartilhado por emissor e receptor, característica que o diferencia de um produto fonográfico (MEDITSCH, 1997).

Apesar de a linguagem radiofônica ser considerada a junção dos elementos mencionados, para fins de estudo é necessário desmembrá-los. Um dos recursos utilizados é o *silêncio*. Antigamente, havia o que Schafer (1991) chama de “santuários de silêncio”, como igrejas, bibliotecas, bosques entre outros. Atualmente há uma mudança na paisagem sonora

das cidades, principalmente nos grandes centros. Ele define paisagem sonora como um campo de estudo acústico, que pode ser desde uma composição musical, um programa de rádio ou um ambiente acústico (SCHAFER, 1979).

Ao analisar como ocorreu essa alteração, o autor faz uma espécie de caminhada no tempo. Primeiro, menciona a paisagem sonora natural, com os sons do mar, do vento e da terra. Depois, da vida, com pássaros, insetos entre outros animais. A paisagem rural, na qual o som é claramente percebido, pois se ouve longe, com panoramas vastos. A criação das cidades reduziu as possibilidades de audição, já que os sinais acústicos individuais se perdem em uma sobreposição de barulhos.

Nessa “evolução” da paisagem sonora, destaca-se a revolução industrial, que propagou novos sons, atingindo uma segunda fase com a revolução elétrica, que permitiu a amplificação, a conservação e a dissociação do som de seu contexto original. Antes, cada um era original, já que se produzia apenas em um momento e um lugar. O rádio foi uma das invenções que permitiram que se liberasse de suas origens no espaço. Hoje, a informação acústica é tão abundante que as pessoas conseguem perceber, de modo distinto, apenas uma parte ínfima (1979).

Assim, com tantos barulhos no dia-a-dia, o silêncio passou a ser uma preocupação individual e também pública. No município de São Paulo, por exemplo, foram protocoladas no serviço de Ouvidoria Geral da Prefeitura, em 2005, 198 reclamações de perturbação do silêncio.

Apesar disso, nem sempre a ausência de som tem uma conotação positiva. “O homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência de vida.” (SCHAFER, 1991, p. 71). É o caso de quem chega em casa e liga o aparelho de rádio ou de televisão apenas para fazer companhia, sequer prestando atenção no que é emitido. Esses meios de comunicação tornaram-se o que Schafer (1979) chama de paisagem sonora natural, o canto dos pássaros do mundo moderno.

No que diz respeito à produção radiofônica, seu uso, “[...] quando contextualizado dentro de uma estrutura sintática, tem a possibilidade de adquirir significados que, por sua vez, podem realçar a importância da continuidade sonora, ou podem atuar como um signo, ou seja, representar um mistério, uma dúvida, a morte, a expectativa.” (SILVA, 1999, p. 73; 74). Mas, é necessário que ele faça parte do contexto, caso contrário passará a idéia de uma falha, de um ruído na comunicação.

Especificamente no nível do discurso, o silêncio está relacionado a uma intensa atividade respiratória e cognitiva. As pausas são usadas para que o locutor possa respirar, para que planeje o conteúdo de sua mensagem, estruture seu enunciado e sublinhe suas idéias (DUEZ, 2003). Para o receptor do conteúdo radiofônico, breves momentos de silêncio podem ser fundamentais para uma melhor compreensão e conseqüente reflexão daquilo que lhe foi dito.

O *ruído* pode ter outra conotação, dependendo da forma como for utilizado. Em um concerto, o som do trânsito pode ser indesejável se ele atrapalhar a música ou pode fazer parte da textura da peça (SCHAFER, 1991). Ele cita, como exemplo, o compositor futurista italiano Luigi Russolo que, em 1913, escreveu o manifesto *L'arte dei rumori* (“A arte dos ruídos”). Partindo da constatação de que a vida humana é dominada por ruídos, propôs incorporá-los à música. Ele defendia que esse excesso de barulhos condicionava o homem e que isso alterava a suscetibilidade musical. Frente a esse quadro, caberia transpô-los à esfera musical.

Assim como na música, em um programa de rádio, os ruídos ou efeitos sonoros, ajudam a quebrar a monotonia de um veículo de comunicação unisensorial e a sugestionar a imaginação do ouvinte. Eles visam a associação ao objeto que é representado sonoramente (SILVA, 1999). O som de pássaros cantando representa um cenário de natureza; motor de carro, buzinas e pessoas falando compõem um ambiente urbano; um momento de silêncio superado por correntes arrastadas pode significar uma cena de terror. Os ruídos também podem ser produzidos pelo próprio locutor, como bocejo, tosse e gritos.

McLeish (2001) faz uma analogia com o teatro, cujo cenário é óbvio ao público tão logo erguem-se as cortinas. No rádio, ele deverá ser construído através de sons. Tanto do local que se quer representar, uma festa ou uma rua, quanto dos objetos em cena, uma taça de vinho ou uma máquina fotográfica, ou de uma situação específica, como a passagem de tempo, para a qual se utiliza o tique-taque do relógio.

Outra forma de utilizá-los, bastante comum nas emissoras FM de alta estimulação, é colocá-los em vinhetas de programas musicais. São aqueles sons explosivos que unem-se a músicas e a frases de impacto, reforçando o nome da emissora ou de determinado programa. Nesse caso, ele não representa um objeto, cenário ou situação. Seu objetivo é chamar a atenção da audiência, sobretudo a formada pelo público jovem.

A trilha sonora, ou música, é outro elemento essencial no rádio e pode ser usada de várias formas, além da simples transmissão de uma canção. Nos mais diversos programas, ela tem papel de fundo musical, também chamado de BG, ou *back ground*. Trata-se de um som,

normalmente instrumental, sobre o qual fala o locutor. Em um programa jornalístico, como o radiojornal, tem função fática ou gramatical, de pontuação – ela vai separar uma notícia da outra, já que ao contrário do jornalismo impresso, no rádio não há títulos.

Em um outro formato de programa, como o radioteatro, a trilha pode ser papel descritivo, tanto do ponto de vista espacial, ao representar o local em que acontece a cena (rural, urbano), quanto temporal, ao indicar seu momento histórico (descobrimiento do Brasil, ditadura militar). Também tem função expressiva, criando um clima emocional, de alegria, tristeza, mistério, jovial ou que vise levar o ouvinte à reflexão.

Para que haja a associação pretendida pelo produtor, é necessário que emissor e receptor tenham o mesmo entendimento desses códigos. Porém, como o processo de significação acontecerá, de fato, na recepção, há que considerar as medições inerentes ao processo. O longo som dos pássaros pode ser prazeroso para um ouvinte estressado com a vida urbana, assim como pode ser enfadonho para outra pessoa. Ou mesmo, um efeito sonoro que represente um tiro pode ser assustador para uns e entendido com certa naturalidade por aqueles que vivem em localidades nas quais a violência é banalizada.

Isso acontece porque, ao ouvir determinado som, a percepção vai além do simples registro, fazendo uma reorganização das informações recebidas, ou seja, faz significações aos dados sensoriais. Esse processo não se dá de forma arbitrária, pois a significação tem como objetivo tornar o mundo inteligível, baseando-se nos modelos cognitivos pré-existentes. Estabelecem-se relações entre o estímulo físico mensurável e a representação mental causada por eles (JULLIER, 1995).

No que diz respeito à percepção do estímulo sonoro, Schafer (1979) faz uma analogia com a percepção da imagem, especificamente na relação figura/fundo. A figura é definida como o ponto de interesse central e o fundo é o quadro ou o contexto, composto pelos sons que o entornam. Acrescenta-se a noção de campo, como lugar onde se manifesta o som, isto é, a paisagem sonora. Na percepção auditiva, é preciso distinguir o instante em que uma figura acústica se dissolve no fundo e aquele em que o fundo emerge para tornar-se figura.

¹⁸ “*L’appartenance d’un son à la catégorie des figures ou des fonds est en partie déterminée par l’acculturation (habitudes acquises), par l’état d’esprit du sujet (humeur, intérêt) et par la relation de l’individu au champ (autochtone, étranger).*” (SCHAFER, 1979, p.211).

¹⁸ “O pertencimento de um som à categoria das figuras ou dos fundos é, em parte, determinada pela aculturação (hábitos adquiridos), pelo estado de espírito do sujeito (humor, interesse) e pela relação do indivíduo com o campo (autóctone, estrangeiro).” (SCHAFER, 1979, p. 211, tradução nossa).

Caso a intenção do produtor de rádio seja tentar evitar interpretações diferenciadas do enunciado, deve utilizar adequadamente todos os elementos da linguagem, de forma que palavra, efeito e música façam a redundância necessária e evitem distorções. Um programa educativo, dependendo da intencionalidade de quem o faz, pode ir em direção contrária, dando liberdade de interpretação. O silêncio pode ter um papel específico de abrir espaço à reflexão. O locutor faz determinada pergunta e, ao invés de respondê-la imediatamente, dá uma pausa de segundos, permitindo ao ouvinte que participe do diálogo mental. Ao invés de induzir o ouvinte à determinada decodificação da mensagem, um programa de rádio pode levá-lo a interpretar, a refletir e a imaginar.

Para evitar que a privação da imagem torne o programa radiofônico desinteressante, é preciso criá-lo de forma a permitir que o ouvinte evoque o cenário e os objetos que são representados. Para que isso aconteça, não basta utilizar efeitos sonoros, como por exemplo colocar sons de rua como fundo de uma conversa, para situar o local onde estão os personagens. É preciso criar a ilusão de um espaço real, no qual estão personagens e objetos, indicando se ele é largo ou estreito, aberto ou fechado. Para Fuzellier (1965, p. 97), é preciso atingir a “eficácia sonora”, ou seja, o poder de sugerir objetos, que surgem como sensações visuais, auditivas ou táteis, a partir de sensações sonoras.

¹⁹L'efficacité de la restitution d'une réalité, surtout subjective, dépend donc d'un ensemble de procédés significatifs, ou si l'on préfère de conventions et de structures propres au langage radiophonique. Cette condition nécessaire n'est ce que nous allons examiner en considérant comment s'obtient la participation d'auditeur. (FUZELLIER, 1965, p. 97).

A atenção a essas particularidades da produção radiofônica, considerando a linguagem do meio, indica que o rádio também pode ser um instrumento de cultura. Para isso, deve-se ir além de seu uso como mero difusor do que foi criado fora dele (FUZELLIER, 1965).

O uso dos recursos mencionados é bem-vindo em vários gêneros radiofônicos, como o de entretenimento e o educativo, mas deve ser evitado no informativo. No jornalismo, a ética pede para não manipular a realidade, excluindo o uso de sons artificiais. O formato

¹⁹ “A eficácia da restituição de uma realidade, sobretudo subjetiva, depende de um conjunto de procedimentos significativos, ou se preferirmos de convenções e de estruturas próprias à linguagem radiofônica. Esta condição somente é necessária se vamos considerar como se obtém a participação do ouvinte”. (FUZELLIER, 1965, p. 97, tradução nossa).

jornalístico depende mais da palavra (MEDITSCH, 2001). Assim, um som é utilizado para transportar o ouvinte ao local dos fatos, desde que seja natural, como o barulho da torcida no estádio de futebol ou de carros em movimento quando o repórter fala ao vivo da rua.

2.2.7 Texto oralizado

Embora parte das transmissões seja feita ao vivo, de improviso, muito do que é falado no rádio tem como base um texto escrito. Ele deve ser construído levando em consideração as características do veículo e também da recepção: o ouvinte tem uma única oportunidade de captar a mensagem, o que faz do enunciado radiofônico o mais efêmero dos demais veículos de comunicação; ele emite apenas som e, portanto, não conta com a redundância da imagem; o fato do receptor utilizar apenas um dos sentidos, que é a audição, pode cansá-lo ou dispersá-lo; as pessoas, normalmente, ouvem rádio enquanto desempenham outras tarefas, o que significa uma atenção meramente marginal à programação veiculada; com o tamanho dos aparelhos reduzido e livre de fios, a recepção do veículo tornou-se individualizada e, portanto, o rádio “fala” individualmente com cada ouvinte.

Desta forma, mesmo a correção gramatical sendo indicada para qualquer tipo de texto, no rádio ela é adaptada às especificidades do veículo (CABELLO, 1999). O texto radiofônico fica entre a espontaneidade e a informalidade do estilo oral e a correção da norma culta, empregada pela escritura. Isso requer que ele seja enxuto, claro, objetivo e simples. A recomendação clássica dos manuais radiofônicos é que o redator escreva como se estivesse contando uma história a alguém. “O que difere o texto do rádio em relação aos veículos da imprensa escrita é a instantaneidade do meio. O ouvinte só tem uma chance para entender o que está sendo dito. Lembre-se de que a mensagem no rádio se ‘dissolve’ no momento em que é levada ao ar.” (BARBEIRO e LIMA, 2001, p.62).

Devido às suas peculiaridades, “[...] a construção do texto radiofônico requer adequação de linguagem.” (CABELLO, 1999, p. 37). Para isso, coexistem normas lingüísticas, técnicas e gramaticais. As primeiras dizem respeito a aspectos da emissão e da recepção e tornam-se ainda mais evidentes com a segmentação de público, cada vez mais utilizada pelas emissoras de grandes centros. Uma FM voltada ao público jovem tem uma fala dinâmica, na qual combinam-se vocabulários e gírias típicas dessa faixa etária e sons

marcados pelo uso excessivo de efeitos sonoros e poucos momentos de silêncio. Há a personalização dos locutores, conhecidos como DJs (disque jóqueis). Eles conversam com o ouvinte e pedem que ele participe por telefone ou e-mail. Impera o improvisado e o coloquialismo. São chamadas de emissoras de alta estimulação. Diferente das de baixa estimulação, voltadas a um público adulto e com uma programação composta de músicas eruditas. Nelas, o locutor tem o papel apenas de apresentar músicas e informações. Normalmente, lê textos prontos, com uma linguagem mais próxima da correção gramatical.

No que diz respeito às normas gramaticais, elas são adaptadas ao estilo oral-auditivo do enunciado radiofônico. Para atingir a clareza necessária ao entendimento por parte do ouvinte, Cabello (1999), Porchat (1993), Ferraretto (2001), Barbeiro e Lima (2001) e Chantler; Harris (1998) apontam uma série de sugestões para a redação de um texto de rádio.

Redundância - sabe-se que uma pessoa só compreende frações de construções complexas. “[...] o locutor no rádio lê uma frase de 7 linhas em 15-20 segundos; e, assim, sobra muito pouco tempo para que o ouvinte possa assimilar as informações imediata e totalmente [...]” (CABELLO, 1999, p. 18). Para facilitar a memorização, é recomendada a redundância, com o uso de sinônimos, sem exageros para não deixar o texto repetitivo. Pode-se, também, reiterar a informação principal. Uma notícia, por exemplo, pode começar com a informação de falta de água em determinada localidade, ser complementada com explicações – o porquê do problema, quanto vai custar para resolvê-lo, quando será solucionado – e ser finalizada com a repetição do fato principal – “portanto, o bairro Jardim das Flores, fica sem água amanhã”. Outra possibilidade é aumentar a quantidade de verbos em relação a de substantivos, o que facilita o entendimento e a memorização.

Simplicidade – não significa pobreza de vocabulário, mas o uso de palavras que permitam a identificação rápida, já que o ouvinte não tem como voltar no texto caso não o entenda. Prefere-se troca ao invés de permutação. Termos específicos ou científicos, quando indispensáveis, devem ser explicados – nem todos os ouvintes saberão o que é dislexia. O mesmo vale para palavras em outros idiomas – o *meeting* pode ser substituído por encontro -, e para jargões, como é o caso dos policiais – use suspeito e não elemento, fugiu e não evadiu.

Coloquialismo – também ajuda na rápida compreensão da mensagem. É o caso do horário: usa-se 5 horas da tarde, e não 17 horas; meia-noite, e não zero hora ou 24 horas.

Imediatismo – como uma das características do rádio é o dinamismo, na hora de escrever sugere-se o uso forma verbal no presente, deixando a definição de tempo aos marcadores adverbiais. Exemplo: “o presidente viaja amanhã”. Da mesma forma, evita-se o termo “ontem” no início de um texto noticioso, porque acredita-se que isso vai envelhecê-lo.

Precisão – ajuda a garantir a clareza. Exemplo: “a Câmara dos Deputados aprovou ontem, por unanimidade, o projeto de lei que...”. Ao invés de: a Câmara dos Deputados aprovou ontem, em reunião no Congresso, com o sim de todos os parlamentares, o projeto de lei que...”.

Frases curtas – facilitam o entendimento do ouvinte e também a locução. Não se trata de um texto telegráfico, mas de evitar muitos complementos em uma mesma oração. Exemplo: “a delegação brasileira boicotou a reunião que teria na Organização Mundial do Comércio, em sinal de protesto contra a proposta de abertura a universidades estrangeiras. O encontro aconteceu ontem em Genebra e teve como pauta a proposição feita pela Austrália, Estados Unidos e Cingapura, que querem exportar seus institutos de ensino”. Ao invés de: “a proposta feita por países como Austrália, Estados Unidos e Cingapura, de que os governos permitam a entrada a universidades estrangeiras, foi debatida ontem em Genebra, na sede da Organização Mundial do Comércio, sem a presença do Brasil, que boicotou a reunião em sinal de protesto”.

Síntese – utilizar o recurso da concisão. Exemplo: “livro discute aspectos da produção e da locução do texto radiofônico”. Ao invés de: “resultado de muita pesquisa e da constatação da importância do rádio, livro discute aspectos da produção e da locução do texto radiofônico”.

Ordem direta – ela é mais fácil de ser entendida e evita erros de concordância verbal. Exemplo: “Oitocentos presos da Penitenciária de Avaré estão rebelados em protesto contra a superlotação nas celas”. Ao invés de: “em protesto contra a superlotação nas celas, em rebelião, estão oitocentos presos da Penitenciária de Avaré”.

Voz ativa – a voz passiva diminui o impacto do texto, sobretudo o noticioso, ao mudar o foco do quem para o quê. Exemplo: “o governador de São Paulo, Claudio Lembo, garantiu que não houve negociações com os líderes do PCC e prometeu elaborar uma política de segurança no

Estado”. Ao invés de: “a inexistência de negociações com os líderes do PCC e a elaboração de uma política de segurança no Estado foram garantidas pelo governador de São Paulo, Claudio Lembo”.

Excesso de números – deve ser evitado. Exemplo: “cerca de vinte e cinco por cento dos universitários brasileiros dizem que...”. Ao invés de: “vinte e três por cento dos universitários de primeiro ano, vinte e quatro por cento dos de segundo ano, vinte e cinco por cento dos de terceiro ano e vinte e seis por cento dos formandos dizem que...”. Se possível, aproximar as quantidades. Exemplo: “a Secretaria de Cultura de Bauru suspendeu o repasse de cerca de 96 mil reais que faria ao contemplado pela Lei de Estímulo à Cultura”. Ao invés de: “a Secretaria de Cultura de Bauru suspendeu o repasse de 96 mil 351 reais e 56 centavos ...”.

Siglas – com exceção das extremamente conhecidas, devem ser identificadas. Exemplo: “IPEM, Instituto de Pesos e Medidas” ou “IPEN, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares”.

Ambigüidade – embora a mensagem possa ser entendida no contexto, a atenção marginal da recepção e o fato de o veículo contar apenas com um dos sentidos fazem com que uma frase ambígua possa confundir o ouvinte. Exemplo: “a ministra do Meio Ambiente, Marina Cintra, articula com o ministro da Educação, Fernando Haddad, o pronunciamento que ela fará no Senado”. Ao invés de: “a ministra do Meio Ambiente, Marina Cintra, articula com o ministro da Educação, Fernando Haddad, seu pronunciamento no Senado”.

Sonoridade – como o rádio só conta com o som, ao escrever um texto radiofônico, é importante ficar atento à sua sonoridade. É preferível usar formas no **singular**, que vão evitar o “chiado” formado pelo excesso de “s”. Exemplo: “a chuva de ontem deixou as ruas alagadas e complicou o trânsito”. Ao invés de: “as chuvas de ontem deixaram as ruas alagadas e complicaram o trânsito”. As **rimas** também devem ser evitadas. Exemplo: “a programação da televisão traz muita informação e dica de diversão”. Os pronomes “cujo” e “cuja” não têm som agradável no rádio e, portanto, também devem ser evitados. Sugere-se, ainda, intercalar sentenças curtas com outras um pouco mais longas para dar ritmo ao texto.

Cacófatos – algumas palavras, quando colocadas juntas, formarão o som de terceiras. Exemplo: “de então”, “por cada”, “confisca gado”, “boca dela”, “marca gol”, “uma mão”.

Citações – as citações diretas são recursos típicos de um texto impresso, para ser lido, e não de um texto que será oralizado. Colocar, entre aspas, afirmações ditas por alguém pode confundir o ouvinte, que não saberá quem é o autor daquela frase, a fonte em questão ou o locutor. O ideal é transformá-la em discurso indireto ou colocar o som da própria fala da fonte, chamado de sonora.

Lide – no que diz respeito especificamente ao jornalismo, o texto deve começar com a notícia principal. O chamado lide, ou *lead* (do inglês, conduzir), é composto das perguntas que? quem? quando? onde? como? por que?. A abertura do texto deve chamar a atenção do ouvinte. Para isso, deve ser forte, direta e curta. Deve-se evitar os verbos continuar, pois dá a entender que não há novidades, e parecer, uma vez que passa a idéia de incerteza e falta de apuração. Exemplo: “rebelião na penitenciária de Avaré deixa três mortos” ao invés de “ontem, depois de oito horas de rebelião, foram registradas três mortes na penitenciária de Avaré, segundo informou a Polícia Militar”.

As normas técnicas também são levadas em consideração e, diferente das gramaticais que são entendidas praticamente como consenso, variam de acordo com a emissora. É o caso do estilo de texto, que pode ser **manchetado**, quando lido por dois locutores, ou corrido, quando a locução é feita por uma única pessoa. “‘Manchetar’ é redigir as notícias em frases curtas, sintéticas, duas a duas, para serem lidas, cada uma por um locutor, alternadamente, sem prejuízo da nitidez [...]” (PORCHAT, 1993, p. 62). Exemplo:

“Sobe o número de vítimas da leishmaniose em Bauru.

Um homem de 45 anos, morador do Jardim Bela Vista, é o mais novo infectado.

Ele está internado no Hospital Estadual em estado de observação.

Desde o início deste ano, 15 pessoas se infectaram com a leishmaniose em Bauru”.

No texto radiofônico, a **pontuação** “é um auxílio e uma indicação para o ritmo da leitura.” (BARBEIRO; LIMA, 2001, p. 63). Ela pode ser indicada por barras, de duas formas distintas: uma barra para indicar vírgula e duas para ponto final, ou uma barra no final da oração e duas quando acaba o texto. Exemplo: “depois do temporal/ Prefeitura de Bauru contabiliza estragos//”. Algumas emissoras também redigem todo o texto em letra maiúscula.

Para facilitar o trabalho do locutor e evitar ruídos, cada assunto deve ser tratado em uma folha (lauda), evitando mudar de papel em uma mesma notícia. O redator escolhe as palavras que merecem mais **ênfase** e as coloca em negrito ou sublinhadas. Isso permite que a locução não seja feita de forma homogênea, o que tornaria o texto cansativo. Para as palavras que estiverem escritas em outra língua, é preciso indicar a pronúncia correta.

Os **números** devem ser escritos por extenso quando associados a palavras femininas (quinhentas pessoas), começarem uma frase, indicarem um percentual (zero vírgula nove por cento ou 13 vírgula 5 por cento), uma fração (dois terços e não 2/3), peso, medida ou velocidade (dois quilos e quatrocentos gramas e não 2 kg e 400 g; três metros; oitenta quilômetros por hora). Além disso, também escreve-se por extenso os números cardinais até nove (um milhão e 600 mil de dólares). Quanto aos ordinais, usa-se apenas até décimo. Exemplo: “é a edição número 76” ao invés de “é a septuagésima sexta edição”.

2.2.8 A voz

A voz humana constitui-se em um elemento essencial do enunciado radiofônico, independente do gênero em que se enquadre. Ela é presente tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor, uma vez que o rádio, enquanto um dos meios de comunicação que mais permite interatividade, cede espaço à manifestação dos ouvintes, mesmo que isso ocorra de forma limitada e direcionada. Há, ainda, as vozes daqueles que são convidados, em entrevista, a opinar sobre determinado assunto.

Do ponto de vista do emissor, os profissionais dividem-se em vários papéis, o que é regulamentado, inclusive, por força de lei. De uma forma geral, há o locutor, aquele que lê textos previamente escritos; o apresentador, quem comanda determinado programa e, portanto, tem mais liberdade na enunciação; e o repórter que apresenta a notícia apurada.

A voz está relacionada a três aspectos do indivíduo: a biológica, a psicológica e a socioeducacional.

As informações contidas na dimensão biológica dizem respeito aos nossos dados físicos básicos tais como o sexo, a idade e condições gerais de saúde; as informações contidas na dimensão psicológica correspondem às características básicas da personalidade e do estado emocional do indivíduo durante o momento da emissão; já a dimensão socioeducacional oferece dados sobre os grupos a que pertencemos, quer sejam sociais ou profissionais. (BEHLAU; PONTES, 1998, p.15)

Desta forma, a palavra oral carrega uma série de informações, sejam lingüísticas ou mesmo individuais, regionais e sociais. De um lado, há os índices não manipulados conscientemente, como os que indicam sexo ou estado de espírito. De outro, há sinais usados conscientemente para demonstrar uma atitude ou uma intenção. Nem sempre, porém, esses marcadores podem ter uma interpretação universal. A nasalidade, por exemplo, pode ter a função de opor as vogais orais das nasais, na língua francesa; de marcar uma classe social superior, no inglês, ou de marcar a comunicação entre um indivíduo de nível inferior com seu superior ou de uma mulher com seu marido, em algumas línguas de índios bolivianos (DUEZ, 2003).

A palavra é um meio de comunicação pelo qual as pessoas expõem idéias e sentimentos e também sua personalidade e pertencimento social. Ela será influenciada por uma série de fatores, como o interlocutor (chefe, marido, amigo), o ambiente (formal, descontraído) e a intencionalidade (informar, seduzir) (DUEZ, 2003). Esses marcadores também podem ser transportados ao rádio, pois a locução vai depender do público a quem se destina (jovem, adulto), da característica da emissora (baixa ou alta estimulação) e do objetivo da fala (jornalismo, programa educação, de entretenimento, publicidade).

Especificamente sobre o aspecto cultural, para os profissionais do rádio, sempre tentou-se obter um padrão de uso profissional da voz, ou seja, de locução. Isso inclui, inclusive, a tentativa de eliminar sotaques. “Nos velhos tempos do Rádio, havia consenso de que os sotaques deveriam ficar de fora. Assim, a própria Rádio Nacional do Rio de Janeiro [...] padronizava os sotaques, elegendo como válido o mais neutro, nem carioca, nem paulista, nem sulista, nem nordestino, regra que valeu por décadas.” (LIMA, 2004, p. 15). Atualmente, embora essa padronização ainda aconteça, muitas emissoras respeitam o sotaque. “São formas

de se falar o português no Brasil e pertencem à cultura do País. Não há imposição de um sotaque padrão.” (BARBEIRO; LIMA, 2001, p.79).

Nos primeiros anos do rádio, as tecnologias de transmissão e recepção deixavam a desejar, o que fazia com que o som chegasse na residência dos ouvintes com chiados. Para que a mensagem fosse recebida de forma inteligível, era necessário contratar locutores com voz grave, o chamado “vozeirão”. Além disso, no início, como tradicionalmente acontece quando um novo veículo de comunicação é lançado, não se conheciam as características do rádio e da recepção radiofônica. Buscou-se, então, no jornal impresso um parâmetro para a produção do gênero informativo. Praticamente não existia o improviso e tudo devia ser escrito antes de ser lido. A linguagem era mais formal, o que contribuía para uma locução pouco ou nada descontraída. Acreditava-se que esse padrão de apresentação de notícias passava a sensação de sobriedade.

Atualmente, não é possível pensar em padrão, uma vez que isso dependerá do público-alvo das emissoras, cada vez mais segmentadas na busca de nichos específicos. De toda forma, apesar do rádio ser um meio de comunicação de massa, a comunicação é tida como individual e o locutor deve falar com cada ouvinte. Ao invés de dizer “quem vai viajar neste feriado”, ele diz “para você que vai viajar neste feriado”. “Como ele não conhece pessoalmente o ouvinte, adota a postura de um conhecido e não a de um amigo. Ele é camarada, atencioso, informativo e prestativo. [...] o relacionamento é horizontal.” (MCLEISH, 2001, p. 89).

Essa sensação de familiaridade é obtida, em primeiro lugar, com uma redação que leve em consideração as normativas da linguagem radiofônica. Com ela em mãos, o locutor deve lembrar que esse texto deve ser falado e não lido. Isso é possível, principalmente, quando o profissional conhece aquilo que está lendo. Ele deve fazer a leitura antecipada do material em voz alta, tornando-se o primeiro ouvinte e percebendo possíveis problemas, como rimas, cacófatos entre outros que nem sempre são percebidos em uma leitura silenciosa.

Uma das características do enunciado radiofônico diz respeito ao tempo. A velocidade da fala depende do perfil da emissora – de alta ou baixa estimulação, por exemplo – e também do gênero do programa. Para os informativos, normalmente é mais rápida – de 160 a 200 palavras por minuto. Já para os educativos e de entretenimento, adota-se o ritmo de uma conversa. Nos dois casos, é importante pensar na compreensão da mensagem pelo ouvinte. Mais do que ler um texto devagar, é importante fazer uma pausa entre as sentenças. “Não é

tanto a velocidade das palavras que pode confundir, mas a falta de tempo suficiente para que façam sentido.” (MCLEISH, 2001, p. 89).

Destaca-se, também, a dinâmica do texto. A locução não é feita de forma linear, caso contrário ficaria monótona. Ao interpretar a frase, o locutor dará mais ênfase a algumas palavras. Essas escolhas devem ser feitas cuidadosamente, pois poderão alterar o sentido da mensagem ou, ao menos, direcioná-lo. Por exemplo, na frase “o presidente Luiz Inácio Lula da Silva viaja novamente à China para tentar estreitar laços comerciais entre os dois países”, se a ênfase for dada à palavra “novamente”, poderá passar a idéia de reprovação, de que o presidente viaja muito. Ao enfatizar “laços comerciais”, estará valorizando o motivo da viagem.

Mesmo quando a locução se atém ao texto previamente escrito, é possível enriquecê-lo ou mesmo alterá-lo, apenas com a voz, dependendo da forma como for interpretado. César (2005) aponta as figuras interpretativas da voz:

Tessitura – alcance da voz, modulação entre os tons graves, médios e agudos.

Modulação – ordenação de variações da tessitura, que gera harmonia na interpretação de determinado conteúdo.

Projeção sonora – relativa à pressão sonora produzida pelo ar no aparelho fonoarticulatório. Ajuda a dar ritmo à fala.

Variação de ritmo – passa o estado emocional do falante, como entusiasmo, nervosismo entre outros.

Inflexão de sorriso – mostra o carisma do locutor, transmitindo simpatia.

Variação interpretativa de conteúdos – composição das figuras de interpretação mencionadas.

Especificamente sobre a inflexão, sabe-se que um padrão vocal previsível também pode deixar a locução monótona. Normalmente, o locutor começa a frase em tom baixo, aumenta de forma rápida e baixa devagar. Se todas as sentenças forem lidas do mesmo jeito, vai cansar o ouvinte. O ideal é que o parágrafo seguinte comece em tonalidade mais alta, mesclando esses dois estilos. O locutor também deve ficar atento com a vocalização, ou seja, a pronúncia de todas as sílabas, atribuindo a cada letra o seu som exato.

Além das regras e técnicas utilizadas pelos profissionais do rádio, destaca-se também a forma como os ouvintes interpretam a voz que lhes chega. É comum, ao escutar uma pessoa no rádio, dar a ela um corpo e uma aparência. Ou seja, imagina-se o aspecto físico de quem

fala: uma pessoa alta, magra e morena ou alguém loiro, de estatura baixa. A imagem fônica da voz é diferente da de um objeto, que apela à experiência material e cotidiana da realidade corrente. Ela vai depender também dos modelos que criamos e que, muitas vezes, fazem parte do inconsciente coletivo, como o herói e o idoso sábio (FUZELLIER, 1965).

Além das vozes utilizadas de forma profissional, o rádio também transmite a fala de pessoas que são convidadas a opinar sobre determinado assunto. São chamadas de fontes e podem ser classificadas em oficiais, oficiosas e independentes. As primeiras estão relacionadas ao Estado, sejam as mantidas por ele ou as instituições que têm algum poder de Estado, como cartórios, sindicatos, fundações entre outras. As oficiosas, embora ligadas a uma entidade ou a uma pessoa, não têm autorização para falar por elas. Já as fontes independentes não têm vínculos de relação de poder ou interesse específico (LAGE, 2001).

Há, ainda, as fontes primárias, que passam informações importantes para a produção de um programa, e as secundárias, que contribuem para a seleção de um assunto que será levado ao ar ou mesmo para elaborar as perguntas que serão feitas às primárias. Também é possível ouvir testemunhas, aquelas pessoas que não têm conhecimento sistematizado sobre o assunto em questão, mas com vivência nele. Não poderão analisar um plano econômico, mas darão sua opinião sobre os preços do mercado. Seus depoimentos são utilizados para ilustrar o material. E, por fim, os especialistas, que fornecerão interpretações ou versões sobre as informações em questão. Muitas vezes estão ligados a universidades.

Um material informativo deve se pautar pela pluralidade de fontes, mostrando várias versões e lados do mesmo fato. Também deve ter fontes confiáveis e capacitadas para discutir determinado assunto.

Do ponto de vista da pessoa que presta uma informação, a relevância é aferida com base naquilo que ela acha que é ou deve ser relevante para o ouvinte [...]. ocorrem, com frequência, conflitos de relevância – quando fonte e repórter desenvolvem estratégias discordantes, cada qual pretendendo levar a conversa para o ponto que considera mais importante. É o caso do pesquisador, para quem o ponto principal de uma exposição é um detalhe técnico, diante do repórter que, pensando com a média do público, situa o principal em algo mais amplo, ou numa consequência social ou econômica. (LAGE, 2001, p.61).

A forma como o depoimento das fontes será utilizado no rádio depende, entre outros fatores, do formato do programa e do fato de ser ao vivo ou gravado. A entrevista pode ser

colocada em parte ou na íntegra, com perguntas e respostas; a opinião do entrevistado pode ser apenas mencionada pelo locutor, na forma de discurso indireto; ou um trecho dela pode ser editado e colocado entre as falas do locutor. Esse último recurso, chamado de sonora, é bastante utilizado no rádio, sobretudo no gênero informativo.

A sonora pode ser comparada com a citação entre aspas de um trecho de um depoimento, no impresso. A diferença é que, no rádio, irá ao ar a própria voz do entrevistado, o que dá credibilidade e exatidão à notícia. Normalmente, utiliza-se um trecho pequeno – de 20 a 40 segundos – e que responda aos critérios técnicos, uma vez que deve ter boa qualidade de som, e editorial, deve ser uma parte significativa da entrevista. O profissional pode editar a fala, ou seja, “cortar” aquilo que for redundante ou desnecessário, desde que não altere o conteúdo. Ao fazer o corte, é adequado que a sonora termine com entonação “para baixo”, caso contrário dará a impressão de censura (BARBEIRO; LIMA, 2001).

Também é possível abrir espaço na programação para a expressão do ouvinte. Embora o rádio seja considerado como um dos veículos de comunicação de massa mais interativos, a população participa de forma bastante limitada. No gênero de entretenimento, os ouvintes são convidados a todo instante a telefonar ou enviar e-mails e cartas para responderem enquetes ou pedirem música. Parte da motivação para isso vem do convite do locutor e parte do brinde ao qual eles concorrem. Esse tipo de iniciativa ajuda a prender a audiência, a dar dinamismo ao programa, a promover produtos que são dados, como CDs e DVDs, e a medir a audiência.

No gênero informativo, é comum que o rádio seja visto como prestador de serviços. Assim, pessoas telefonam para fazer reclamações de problemas variados e acabam gerando pautas que terão como fontes responsáveis por serviços públicos. É o caso de uma mãe que levou seu filho ao núcleo de saúde e não conseguiu atendimento. Sabendo do poder que têm muitos meios de comunicação, ao invés de procurar a secretaria de saúde do município ou o Ministério Público, liga para uma emissora de rádio e faz a reclamação. A partir dela, repórteres checam se o fato é verdadeiro e ouvem as fontes oficiais. Além de gerar pauta, o depoimento dessa e de outras mães também pode ser ouvido. Elas entram como testemunhas.

Ainda no gênero informativo, algumas emissoras realizam enquetes, também chamadas de fala-povo. As pessoas são convidadas a dar sua opinião a partir de uma questão previamente colocada. Algumas repostas são selecionadas e editadas, sendo colocadas uma ao lado da outra. Nem sempre elas serão identificadas. A pergunta não pode exigir uma resposta apenas afirmativa ou negativa e nem muito complexa. O fala-povo pode ser usado como mera ilustração ou para provocar a discussão com outro tipo de fonte, um especialista, por exemplo.

Há, também, a participação espontânea dos ouvintes, quando fazem visitas às emissoras, enviam cartas, e-mails, fax ou telefonam, dando sugestões ou fazendo elogios. A ausência de imagem gera curiosidade sobre o responsável pela voz emitida pelo rádio, o que faz com que muitos ouvintes queiram conhecer os locutores. E, por fim, a opinião da população é buscada por meio de pesquisas feitas com interesse comercial. Informações como a audiência de determinado horário tornam-se argumentos para que empresas anunciem neles ou mesmo para fazer acertos na programação e aumentar o número de ouvintes.

Na prática, o ouvinte como fonte direta de (re) alimentação do sistema só participa na medida em que atende aos interesses do próprio sistema, nunca para questioná-lo. Por outro lado, como fonte indireta, as expectativas do público-alvo são levadas em consideração não apenas com o objetivo de manter a fidelidade da audiência já conquistada, mas também com o intuito de ampliá-la. (ORTRIWANO, 1998, p.3).

3 LINGUAGEM – O POTENCIAL DIALÓGICO DO RÁDIO

3 Linguagem – o potencial dialógico do rádio

3.1 Análise do discurso radiofônico

O objeto de estudo do presente trabalho é o gênero educativo no rádio. A escolha desse objeto pressupõe uma reflexão básica. De qual rádio está-se falando? Primeiramente, do rádio brasileiro e, depois, das emissoras educativas. Essa opção não é uma mera questão de selecionar um corpus, afinal ela traz uma série de implicações. O meio de comunicação rádio só interessa se analisado sob o prisma de seu uso social. Pensar na sua potencialidade apenas pelo caráter tecnológico, afastado da sociedade que o utiliza, seria um ato, no mínimo, inócuo.

Sabe-se que o rádio é marcado por uma legislação específica e por práticas, seja de recepção ou de produção, que são distintas de acordo com o país, mesmo havendo algumas semelhanças. No contexto brasileiro, respeitando as diferenças inerentes a um país de grandes proporções geográficas, há similitudes que permitem algum grau de generalização. Afinal, desde a década de 1940, o rádio contribui para a criação do vínculo social, para o reconhecimento identitário da sociedade.

É, portanto, no discurso que ele divulga e não na técnica que lhe dá suporte que a pesquisa se ancora. Se é a linguagem que interessa, ela não deve ser entendida enquanto um sistema de signos ou normas de bem dizer. De forma mais ampla, entende-se linguagem enquanto a mediação entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (ORLANDI, 2000, p. 15).

Frente a esse quadro, escolheu-se como referencial teórico a análise de discurso. O discurso, que etimologicamente significa curso, percurso, dá a idéia de palavra em movimento, ou seja, sendo produzida por alguém. Trata-se da língua fazendo sentido. É um objeto sócio-histórico e não pode ser analisado de forma estática, devendo levar em consideração também o processo e as condições de produção da linguagem. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua – com a história.” (p. 47).

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2000, p. 21).

No que diz respeito aos sujeitos, sobretudo quando o objeto de análise é um veículo de comunicação de massa, não é possível lhes estabelecer papéis claramente determinados, como de um emissor que envia a mensagem e um receptor que a recebe. A incompletude é a condição da linguagem, pois nem sujeitos, nem sentidos e nem discursos estão prontos e acabados. “Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização.” (ORLANDI, 2000, p. 52).

Uma das formas de desmistificar a presença do receptor apenas no lugar de recepção da mensagem diz respeito ao conceito de antecipação. Ao elaborar o enunciado, leva-se em consideração as possíveis reações da audiência ou, ao menos, os efeitos que se espera produzir. “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (ORLANDI, 2000, p. 39).

A Análise de Discurso responde às necessidades teóricas do presente trabalho pelos seguintes motivos: considera como discurso suportes de várias naturezas, como o som; pressupõe uma abordagem interdisciplinar e interessa-se pelo discurso enquanto objeto sócio-histórico. E, pela especificidade do objeto do presente trabalho, optou-se por adotar como quadro de referencial teórico o modelo de discurso proposto por Charaudeau (2005, 2006), voltado exclusivamente ao discurso das mídias.

O modelo em questão baseia-se no funcionamento do ato comunicativo, que consiste numa troca entre duas instâncias: de produção e de recepção. Isso significa que o sentido gerado é resultado da relação de intencionalidade entre elas, o que vai determinar três lugares de pertinência: “o da instância de produção, submetida a certas condições de produção; o da instância de recepção, submetida a condições de interpretação; o do texto como produto, que se acha, enquanto tal, submetido a certas condições de construção.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 24).

O lugar das condições de produção divide-se entre o espaço externo-externo, que compreende as condições socioeconômicas da mídia enquanto empresa, e o externo-interno, que engloba as condições semiológicas da produção. Neste caso, os profissionais se questionam, com a ajuda dos meios técnicos disponíveis, sobre como incitar o público a se interessar pelo conteúdo divulgado; como determinar a natureza de seu interesse (segundo a razão) ou de seu desejo (afetividade); como medir os graus desse interesse ou desejo; como levar em conta as diferenças intelectuais etc. Afinal, o produto é feito para um destinatário

pensado como alvo ideal. “Eis porque se dirá que tais práticas e tais discursos circunscrevem uma intencionalidade orientada por ‘efeitos de sentidos visados’, pois a instância de produção não tem uma garantia de que os efeitos pretendidos corresponderão àqueles realmente produzidos no receptor.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 25; 26).

Em uma rádio educativa que, por definição, não pode ter fins lucrativos e normalmente está associada a universidades e fundações, as condições socioeconômicas são diferentes das emissoras comerciais. Isso costuma traduzir-se em menor número de profissionais e de recursos técnicos. No espaço externo-interno, a representação feita do público resulta em linhas de atuação diversificadas. Dois exemplos típicos são as emissoras que, ao pensarem em uma audiência intelectualizada, oferecem uma programação baseada na cultura erudita, e as emissoras que, pensando em um público habituado ao entretenimento, tratam esse gênero como primordial em sua grade de programação.

O lugar das condições de recepção tem uma caracterização parecida. No espaço interno-externo, há o destinatário ideal, ou seja, o alvo a quem se destina o produto midiático. No espaço externo-externo, está o receptor real, que consome e interpreta as mensagens difundidas. Nesse ponto, novas teorias da comunicação permitem entender que esse receptor não é mais completamente manipulável pelos meios nem tem total autonomia sobre eles. A interpretação que ele fará do produto midiático vai depender de aspectos como o grau de escolarização, o repertório, o espaço geográfico em que está inserido entre outros.

Dessa condição de troca entre emissor e receptor, surge o produto final ou o lugar das restrições de construção do produto, onde

todo discurso se configura em texto, segundo uma certa organização semiodiscursiva feita de combinação de formas, umas pertencentes ao sistema verbal, outras a diferentes sistemas semiológicos: icônico, gráfico, gestual. O sentido depende, pois, da estruturação particular dessas formas, cujo reconhecimento pelo receptor é necessário para que se realize efetivamente a troca comunicativa: o sentido é o resultado de uma co-intencionalidade. (CHARAUDEAU, 2006, p. 27).

O resultado, ou seja, o texto produzido carrega ‘efeitos de sentido possíveis’, gerados a partir de uma combinação entre os efeitos visados pela produção e os efeitos produzidos pela recepção. Trata-se do lugar ideal de análise e será, portanto, o foco de estudo do presente trabalho.

Para analisar o produto final, Charaudeau (2005) elenca quatro tipos de problemas. O primeiro deles está relacionado às marcas, sejam elas verbais, gestuais ou icônicas. Ao levar em consideração que a palavra só tem sentido no contexto, ela não pode ser identificada e considerada formalmente. Por exemplo, pela quantidade de vezes que é utilizado o pronome “eu” ou pelas estatísticas do vocabulário usado.

O segundo tem relação com a análise dos gêneros. Isso porque, ao mesmo tempo que um texto é único a partir das estratégias discursivas utilizadas visando a um determinado projeto de palavra, ele é também testemunho de gêneros discursivos. Nessa dualidade, surgem algumas questões a ser respondidas, como a definição das fronteiras entre eles, a relação entre o gênero e o suporte midiático e como os gêneros se entrelaçam uns nos outros.

No terceiro ponto, trata-se de procurar índices semiológicos, deduzindo possíveis interpretações de texto através de instrumentos de análise. “Nessa perspectiva de Análise do Discurso, não significa mais se tentar buscar a estrutura de um texto reduzindo-o a uma mesma grade estrutural de base pela aplicação de um modelo de análise pré formulado.” (CHARAUDEAU, 2005, p. 225). Isso significa o uso, enquanto método, de uma abordagem múltipla dos textos, incluindo a lexical, sintática, fonética, entonativa entre outras.

Como quarto problema, a significação como um diferencial. “Analisar é sempre tentar ver o que, na diferença aparente, é semelhante e o que, na semelhança aparente, é diferente.” (CHARAUDEAU, 2005, p. 225). A perspectiva é conduzir a análise de forma contrastiva, introduzindo as variáveis, como as de tempo e de espaço, no objeto. Na variação de espaço, por exemplo, verificam-se as diferenças das características de um mesmo gênero em contextos sócio-culturais diversos. Ou mesmo, o que muda no gênero, quando analisado em momentos diferentes.

E, por fim, o estudo das interpretações. “Trata-se de analisar, depois do produto final, os efeitos efetivamente produzidos nos receptores, para confrontá-los, em seguida, com efeitos possíveis deduzidos quando da análise interna.” (CHARAUDEAU, 2005, p. 225). O desafio, aqui, é induzir os efeitos produzidos a partir dos efeitos possíveis.

Sabe-se, contudo, que o produto final, seja um programa radiofônico educativo, um radiojornal ou um programa de entretenimento, não pode ser o único alvo do estudo do discurso das mídias. Além dele, também é importante analisar “[...] o que se passa antes do texto (a palavra texto designará o ‘produto final’, seja ele em forma escrita, oral ou icônica, e que condiciona a produção da mensagem das mídias de massa).” (CHARAUDEAU, 2005, p. 223).

Desta forma, a análise das condições de produção deve ser feita enquanto processo e enquanto sistema da prática profissional. No primeiro caso, é preciso buscar os desafios que caracterizam a produção e verificar como eles incidem na apresentação do produto. “O princípio da limpeza das emissões radiofônicas gravadas de rádio produz uma palavra oral radiofônica cujos efeitos não podem ser os mesmos dos da palavra oral direta ou ao vivo [...]” (2005, p. 224).

Sobre o sistema de representação da prática profissional, sabe-se que “toda produção de sentido depende de um certo número de sujeições que sobredeterminam, em parte, o sujeito que produz um texto, mas depende igualmente do projeto de palavras em que esta se dá em função dos efeitos que ele quer produzir em seus destinatários.” (2005, p. 224). Cabe, então, verificar a forma como o profissional imagina o público a quem dirige seu produto, as limitações de sua profissão e as características da escrita midiática.

Acrescenta-se aqui que, no caso de um meio de comunicação, a noção de produção não pode ser individualizada. Não é uma pessoa que produz, mas uma instância, o que significa a direção da empresa, os profissionais de comunicação responsáveis pela programação, pela concepção e elaboração de um determinado programa, na montagem, na locução e, no caso das emissoras educativas, de professores que participam do processo.

No caminho inverso, o receptor também imaginará seu interlocutor e o crédito dado a ele dependerá de fatores como o grau de engajamento manifestado, a representatividade no grupo de que é porta-voz, o papel que ele desempenha na situação de troca e sua posição pessoal. Como resultado dessas variáveis, tem-se o informador com notoriedade, normalmente pessoa pública e que pode ser interpretado como alguém que não pode esconder informações ou, ao contrário, estrategicamente com intenções manipuladoras; como testemunha, atua como portador da verdade, pois diz ao público o que viu e ouviu; plural, quando a informação vem de várias fontes, seja de forma convergente, reforçando o que foi dito ou divergente, confrontando opiniões; no papel de um organismo especializado, como instituições que captam e organizam informações, sendo as menos suspeitas de estratégias manipuladoras (CHARAUDEAU, 2006).

Embora, em um programa educativo, haja menos a necessidade de comprovar a autenticidade da informação divulgada, também se buscará a credibilidade através da escolha das fontes. Os critérios para isso serão a titulação do informador e a instituição à qual pertence. Caso o programa tenha como fio condutor a apresentação por um emissor no status profissional de professor, dependendo do grau de engajamento e de seu papel na situação de

troca, ele assumirá o papel de “detentor” do saber, retransmitindo a fórmula tradicional de ensino, daquele que ensina a alguém que aprende.

Como todo discurso depende das condições da situação de troca na qual ele tem origem, há um quadro de referência ao qual todos os atores do ato comunicativo devem se reportar. “Assim se constroem as convenções e as normas dos comportamentos languageiros, sem as quais não seria possível a comunicação humana.” (2006, p. 67). Tanto o locutor sabe das restrições existentes, como ele supõe que seu interlocutor também as reconheça. Trata-se de uma co-intencionalidade que permeia toda troca languageira, o que faz Charaudeau (2006) afirmar que há um acordo ou contrato de comunicação, caracterizado pelos dados externos e pelos dados internos.

Os primeiros “são aqueles que, no campo de uma prática social determinada, são constituídos pelas regularidades comportamentais dos indivíduos que aí efetuam trocas e pelas constantes que caracterizam essas trocas e que permanecem estáveis por um determinado período.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 68). Esses dados, essencialmente languageiros, são reagrupados de acordo com quatro condições: de identidade, marcada pela convergência de dados como idade, sexo, etnia, status social, econômico e cultural etc; de finalidade, a expectativa de sentido pelo qual baseia-se a troca; de propósito, domínio de saber em torno do qual é construído o ato de comunicação; e de dispositivo, circunstâncias materiais que condicionam a troca.

Já os dados internos são discursivos e referem-se ao comportamento dos interlocutores, os papéis languageiros que devem assumir, seus modos de falar. Eles podem ser reagrupados em três espaços: de locução, no qual justifica a tomada da palavra, impondo-se como sujeito falante; de relação, quando, ao construir a sua identidade de locutor e a de seu interlocutor, estabelece alianças de exclusão ou inclusão, de força ou aliança etc; e de tematização, pelo qual trata ou organiza os temas da troca, podendo aceitá-lo ou rejeitá-lo, mas também escolhendo um modo de intervenção e de organização do discurso, seja narrativo, argumentativo ou descritivo (CHARAUDEAU, 2006).

Quanto ao dispositivo, não é possível interpretá-lo como um mero canal pelo qual é difundida uma mensagem. “Todo dispositivo formata a mensagem e, com isso, contribui para lhe conferir um sentido, seria uma atitude ingênua pensar que o conteúdo se constrói independente da forma, que a mensagem é o que independentemente do que lhe serve de suporte.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 105). Com o auxílio de uma tecnologia, esse suporte permite um determinado sistema significativo – oralidade, escrituralidade etc, cuja natureza da

textura desse material se caracteriza – vibração da voz, tipografia etc, organizando-se em sistemas semiológicos e permitindo a configuração de unidades de sentido – sistema fônico, gráfico etc.

No caso do rádio, um veículo de comunicação essencialmente sonoro, o dispositivo tem como principais características a oralidade e a interatividade, que merecem uma discussão mais aprofundada.

3.1.1 Oralidade aparente

A oralidade é a primeira forma de aprendizagem da língua e também a mais utilizada na vida real, já que é o principal meio de interação social (REYZÁBAL, 1999). Embora a oralidade faça parte do dia-a-dia das pessoas, em um jogo de valores ela fica aquém da escrita. Para Gonnet (2001), a postura de desconfiar do oral e de legitimar a escrita não é neutra, ao contrário, está por trás de um filtro cultural. “Historicamente, a aparição da escritura revela uma organização do mundo onde a informação é conservada, estocada. Desde então, a organização social, as relações entre indivíduos, a administração tomam uma força diferente. A lei, por exemplo, se substitui ao costume.” (GONNET, 2001, p.30).

No que diz respeito à educação formal, a situação não é diferente. De acordo com o senso comum, cabe à escola ensinar a ler e a escrever. Ou seja, a linguagem oral, a importância do falar, grosso modo, não tem papel de destaque no ensino. “Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático.” (REYZÁBAL, 1999, p. 55).

O falar, no ambiente escolar, pode ser interpretado como participação, dando voz aos atores sociais da educação, e também no sentido de trabalhar as competências comunicativas relacionadas ao código oral que, segundo Reyzábal (1999), são necessárias à interação social e à realização pessoal. A rapidez, por exemplo, é uma característica da linguagem oral, o que faz com que ela apareça como algo fragmentado. O falante tem pouco tempo para elaborar seu enunciado, deixando-o à mercê da espontaneidade e das habilidades adquiridas previamente, como a ordenação e clareza das idéias, o tom apropriado etc.

Outro aspecto é o uso da voz, um rico indicador das condições biológicas (sexo, faixa etária etc), psicológicas (estado emocional do falante, como tristeza, felicidade, nervosismo, ansiedade etc), culturais (nível de estudo, comunidade à qual pertence etc) e geográficas (origem em um país, estado etc). A partir da voz, trabalha-se as pausas, o ritmo e a entonação. O uso da voz é uma das várias características da oralidade que a diferenciam da escrita, conforme demonstrado no quadro 9.

Oral	Escrita
Está constituída pelos sons (nível fonético)	Está constituída por grafias (nível grafêmico)
Realiza-se na presença dos interlocutores (salvo no caso da utilização de tecnologias especiais: telefones, rádio, gravações magnetofônicas ou de vídeo, etc.), o que implica imediatismo	Não é realizada na presença d leitor e, portanto, não existe o estímulo-resposta imediato nem a readaptação espontânea.
As coisas ocorrem supostamente graças à situação. Elementos dêiticos, como aqui, agora, isto...	Deve incluir o contexto da situação.
Utiliza elementos verbais (supra-segmentais) próprios (pausas, entonações, ritmo, intensidade, duração...) e gestuais, corporais, etc.	Utiliza elementos verbais iconográficos e gráficos: pontuação, margens, sublinhados, ilustrações, tipos de letras...
Costumam ocorrer múltiplas repetições, interjeições, exclamações, onomatopéias.	Costumam evitar-se repetições e o uso abusivo de interjeições, exclamações ou onomatopéias.
Às vezes, rompe-se a sintaxe (anacolutos, desvios, omissões...) e usam-se, com certa liberdade, diferentes registros.	Cuida do léxico, a sintaxe parece ser mais explícita e coerente e cotuma manter-se o mesmo registro lingüístico ao longo de todo o discurso.
O uso da oralidade é universal e sua aprendizagem é “espontânea”.	O uso da escrita não é universal e é aprendido “na escola”.
A fala tem caráter temporal.	A escrita tem caráter espacial.
Quem fala tem pouco tempo para estruturar o discurso, por isso este pode ser menos preciso ou rigoroso do ponto de vista lingüístico.	Ao escrever, pode-se cuidar mais da estruturação do discurso e até mesmo consultar dúvidas, corrigir, ampliar, acrescentar esquemas, etc.

Quadro 9: Diferenças entre a língua oral e escrita

Fonte: Reyzábal (1999)

Garantir, na escola, a pluralidade de textos, além de permitir que cada aluno opte pelo que dizer e como dizer, segundo interesses pessoais, também ajuda na motivação do grupo. “E todo aquele que ensina deve saber – e atuar conseqüentemente – que o mesmo conteúdo é melhor adquirido, se é aprendido simultaneamente de diversas maneiras. Por exemplo, mediante a expressão e compreensão oral e escrita.” (REYZÁBAL, 1999, p. 68). A autora

também defende que o ensino da língua oral deve partir da sua concretude, considerando seus usos específicos. Uma das formas de fazer isso é através da escuta crítica e da produção de programas radiofônicos.

No rádio, a oralidade é aparente, ou seja, ela é, principalmente, o resultado que chega à audiência, pois parte do que é dito no microfone, sobretudo em programas informativos e educativos, tem como base um texto previamente escrito. Essa característica interfere diretamente na instância da recepção. Isso porque, o som e, sobretudo, a voz têm um grande poder de evocação que, com o auxílio de associações pessoais, permitem o chamado “diálogo mental”, ou seja, que os ouvintes criem as próprias imagens.

[...] a característica principal do suporte rádio, “a voz”, instaurava uma relação muito particular entre instância midiática e receptor: a de uma intimidade e convivência intelectual, ausentes tanto da imprensa quanto da televisão. [...] a voz revela à audição atenta ou inconsciente, os movimentos da afetividade, sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, o tremor das emoções, frieza ou paixão, as vibrações do espírito, sinceridade ou mentira. (CHARAUDEAU, 2006, p. 213).

A própria noção de espaço ganha uma interpretação diferenciada, pois a distância entre o rádio e os ouvintes é quase inexistente. Isso se deve à transmissão direta da oralidade, “[...] à qual se acrescentam uma enunciação interpelativa a parte da instância midiática e diversas estratégias de interatividade (telefone, correio eletrônico, sondagens imediatas etc), criando intimidade, confiança, até mesmo ambiente propício às confissões.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 108).

Na instância de produção, o fato de o dispositivo contar apenas com o som gera a preocupação de que o produto não se torne monótono e que, conseqüentemente, essa monotonia seja um ruído no processo de comunicação. Assim, utiliza-se uma série de estratégias na elaboração da linguagem, acrescentando músicas e efeitos sonoros às palavras. Tudo isso reforça o caráter particular da oralidade radiofônica enquanto situação de troca linguageira, resultando em uma interatividade específica.

3.1.2 Interatividade

Embora seja um meio de comunicação de massa, o rádio é considerado uma mídia com grande possibilidade de interatividade entre as instâncias produtora e receptora. Essa afirmação pode ser analisada sob vários aspectos. O primeiro deles, mais óbvio, é a utilização das vias de retorno, como telefone, e-mail, fax, cartas e visitas a emissoras. Ouvintes são convidados constantemente a participar, mesmo que de forma limitada, dando opiniões, concorrendo a prêmios, escolhendo músicas. As pesquisas de mercado também são uma forma de imprimir na programação as expectativas da audiência, mesmo que o objetivo, neste caso, seja a venda de espaço publicitário. Um terceiro aspecto, o que mais interessa, é um tipo específico de interação que acontece por meio da linguagem.

Essa perspectiva tem como base o conceito de dialogismo trabalhado por Bakhtin, segundo o qual, qualquer enunciado é caracterizado pelo acúmulo de vozes. O ato de comunicar, independente da situação, é marcado por uma reciprocidade do diálogo, que vai além da transmissão de uma mensagem. Essa relação é estabelecida entre emissor e receptor, independe da presença física dos interlocutores, afinal é possível “substituir” um locutor real “[...] pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 2002, p. 112). É na manifestação da presença do outro que se encontra o dialogismo do enunciado.

Além de inteligível, o enunciado deve ser passível de resposta.

Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Toda compreensão pede resposta e, então, o ouvinte torna-se falante, mesmo que a reação não seja feita em voz alta, na seqüência imediata ao diálogo. “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). O falante, por sua vez, sabe que não terá uma compreensão passiva por seu interlocutor.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Isso porque o pensamento, independente da área de conhecimento, surge e concretiza-se ao interagir com o pensamento do outro, em tom de concordância ou não, refletindo-se na forma como ele é expressado verbalmente. Mesmo que monológico e concentrado em um objeto, um enunciado é uma resposta a algo que já foi dito sobre esse objeto, mesmo que não haja uma relação clara com os enunciados anteriores.

O autor define a alternância dos sujeitos do discurso como a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado. A segunda é a conclusibilidade ou, segundo ele, a inteireza acabada do enunciado, que permite uma possível resposta ou compreensão responsiva. Trata-se de perceber claramente o fim do enunciado. A conclusibilidade é marcada por três fatores. Um deles é a exauribilidade do objeto e do sentido, que pode ser plena, como em uma ordem ou pedido, ou relativa, como em um texto científico, no qual o objeto tratado é inexaurível, mas no tratamento que lhe é dado há certa conclusibilidade.

O outro fator é o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, ou seja, é possível saber ou interpretar a intenção discursiva daquela idéia que foi verbalizada e que vai determinar a escolha do objeto, os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Esse fator está relacionado também com a escolha do gênero.

Por fim, o último elemento da conclusibilidade é composto pelas formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Isso porque a intenção discursiva acontece, sobretudo, na escolha de um determinado gênero do discurso. Em um veículo de comunicação, por exemplo, a intenção de vender um produto faz com que o enunciado seja criado como um *jingle* ou testemunhal, formatos do gênero publicitário.

A terceira peculiaridade do enunciado diz respeito à relação dele com o falante e com os demais interlocutores da comunicação discursiva. É o sujeito do discurso, baseado no objeto e no sentido, que vai determinar os meios lingüísticos e os gêneros do discurso. Assim, as peculiaridades estilístico-composicionais serão determinadas pela idéia do sujeito e pela relação valorativa do falante com seu objeto.

Assim, a definição dos limites de cada enunciado se dá pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado tem um início e um fim absoluto, ou seja, antes de começar, com os enunciados de outras pessoas, e após terminar, com os enunciados responsivos que lhes dão, mesmo que no formato de uma compreensão silenciosa. “No enunciado, o acabamento está no outro e obedece a três fatores: ao tratamento exaustivo do objeto de sentido, à presença de um intuito e às formas típicas de estruturação (mas não de fechamento estrutural), ligadas ao gênero a que o enunciado pertence.” (CORRÊA, 2002, p. 68).

Pela teoria bakhtiniana, mesmo um veículo com estrutura unilateral, como o rádio, tem várias possibilidades de interação com seus ouvintes. Um aspecto a ser considerado em um produto midiático é o diálogo entre vários programas, muitas vezes de forma explícita, com o apresentador de um referindo-se ao outro. É o caso de um programa de humor que satiriza outros quadros dentro de uma mesma emissora. Há, ainda, o diálogo de gêneros ou de vozes de classe no interior de um produto e mesmo entre os vários elementos de sua linguagem, como trilha sonora, palavra e silêncio (STAM, 1992).

Em um programa radiofônico, além dos personagens com poder de fala – locutores, repórteres, entrevistados -, deve-se considerar um outro protagonista – o ouvinte, que está ausente/presente. Ao mesmo tempo que ele é uma testemunha do que é dito, também pode tornar-se um interlocutor ao ser instituído explicitamente como destinatário. Isso acontece quando se referem diretamente a ele: “o ouvinte que nos escuta agora...”. Charaudeau (2005, p. 226) analisa o papel do ouvinte no gênero entrevista radiofônica:

O ouvinte é um terceiro – ausente/presente. Ele é considerado na medida em que ausente – não está presente fisicamente no estúdio (entrevistador e entrevista não podem observar suas reações), mas ele está presente enquanto ouvinte-consumidor-testemunha da apresentação da entrevista (o que é suscetível de desencadear uma atitude – mais ou menos consciente – de ator junto com o entrevistador e o entrevista).

A interação radiofônica baseia-se, principalmente, no conceito de compreensão responsiva ativa, uma vez que a audiência, como quase nunca pode dar uma resposta fônica ao enunciado transmitido pelo rádio, apresenta uma compreensão responsiva de ação retardada. “Isso se explicita quando o ouvinte responde ao comunicador por meio de

comportamentos objetivos como telefonemas, cartas e visitas pessoais ao local de produção do discurso radiofônico.” (XAVIER, 1998, p. 12).

Xavier (1998) aponta uma série de outros exemplos da especificidade de interação entre comunicador e ouvinte mediados por uma emissora de rádio. Como não há respostas da audiência em um tempo “já-aqui”, mas sim, muitas vezes, uma compreensão responsiva de ação retardada, o comunicador desempenha a dupla função de falante e ouvinte (XAVIER, 1998). Isso acontece, sobretudo, em programas de entretenimento, nos quais o locutor assume uma postura bastante personalizada. Ele faz determinada afirmação e depois “responde” para o ouvinte.

No exemplo do autor, retirado do programa Show do Paulo Lopes, transmitido pela Rádio Globo AM de São Paulo, em fevereiro de 1994: 1) “pomada MINÂNCORA/ei ta pomada boa ein/ 2) **ah Paulo Lopes/ pomada minâncora até hoje é boa/ até hoje** 3) OITENta anos / ainda não inventaram nada melhó”. “Embora essa seqüência seja produzida inteiramente por um único falante, as fronteiras dos enunciados estão claramente demarcadas pelas curvas entoacionais ascendentes e descendentes que as contornam, sinalizando espaços discursivos diferenciados” (XAVIER, 1998, p. 13), ou seja, a entonação demonstra a “presumida intervenção indagativa do ouvinte”.

Em um outro exemplo, o uso do pronome “a gente” ajuda a estabelecer uma identificação entre interlocutores, com papel persuasivo. E as pausas longas, com mais de três segundos, seriam um espaço “supostamente concedido para a intervenção do outro/tu”. O mesmo pode ser dito em relação às interrogações, que convidam o ouvinte a participar do enunciado.

1) antes de toma qualqué decisão/ 2) **converse** com seu coração\ 3) **pergunte** pro seu coração/ se você deve faze aquilo ou não\ 4) **ouça** a sua intuição\ (3) na verdade eu falo isso **sabe por quê/** 5) porque muitas vezes faz **a gente por** simplesmente pela razão\ 6) **sabe/ a gente** fala assim/ **ah** a razão diz que eu devo faze isso\ 7) eu fiz as contas **eu acho que** eu devo faze\ e o coração/ (3) 8) **a gente tem** que consulta o coração da **gente** 9) por que quando **a gente** faz alguma coisa que no fundo **a gente** não queira/ 10) **sabe/ aí** a gente sofre depois\ 11) uma mulhé por exemplo que casa só por dinheiro/ 12) a vida dela vira um inferno \ (3) é verdade\ (PAULO LOPES, 1994 In: XAVIER, 1998, p. 14).

O tempo verbal utilizado – converse, pergunte, ouça – mostra que, além de informar, o apresentador dá ordens à audiência, “[...] gerando uma relação de maior proximidade com o

ouvinte e tornando o evento altamente envolvente e personalizado tal como ocorre na conversação face a face.” (XAVIER, 1998, p. 6). Há casos, ainda, em que termos indicadores de endereçamento permitem identificar a audiência a quem o programa se destina. Pode ser desde um “minha amiga”, no caso do público feminino, ao “galera”, nos produtos midiáticos voltados aos jovens.

A teoria dialógica e a aplicação dela a um caso específico, conforme demonstrado sinteticamente, permite afirmar que é possível permitir a participação da audiência, mesmo que de forma limitada, seja em uma interação direta (telefone, e-mail) ou no próprio enunciado radiofônico, aspecto da construção da linguagem, que interessa particularmente ao presente trabalho. Potencializar essa característica interativa é fundamental para o gênero educativo.

3.2 Método de análise de dispositivos radiofônicos

A análise de um objeto de estudo que coloca em relação os campos da educação e da comunicação deve ser feita a partir de uma abordagem multidisciplinar. Não basta um olhar apenas no conteúdo veiculado, sem levar em consideração o meio utilizado. Da mesma forma, as ferramentas de análise específicas da comunicação não são suficientes para compreender programas de característica educativa. Soma-se a isso a necessidade de pensar o objeto de forma ampla, a partir de sua inserção nos contextos social, econômico e cultural. Há, ainda, uma característica da mensagem sonora, que engloba a semântica e a estética (MOLES, 1969). A primeira, com caráter utilitário, resulta de símbolos e leis de uma lógica comum a todas as linguagens, sendo traduzível. A segunda refere-se ao repertório dos conhecimentos comuns ao transmissor e ao receptor e, portanto, intraduzível.

O estudo dos programas baseia-se no método de análise desenvolvido por Lochard (2000). Voltado às produções televisivas, sobretudo para programas de cunho informativo e explicativo, como os telejornais e os debates, que acontecem dentro de estúdio, ele foi adaptado ao objeto de estudo do presente trabalho. O primeiro ponto dessa transposição diz respeito às próprias características do rádio, um veículo de comunicação que conta apenas com o aparato do som. O segundo é relacionado ao gênero em questão, ou seja, educativo. Esse último foi desenvolvido a partir da adaptação da análise semiológica do filme com intenção didática, proposta por Jacquinet (1977).

Apoiado em instrumentos teóricos e metodológicos das ciências da linguagem, da semiologia audiovisual e de trabalhos sociológicos, o autor propõe um método de análise dos diferentes elementos de um programa e a avaliação de suas estratégias no contexto onde são veiculados, ou seja, da produção de sentido. O pressuposto é que, com a relação dos resultados obtidos, pode-se ter uma apreensão global do que ele considera as “grandes regularidades de uma emissão”, chegando a hipóteses interpretativas sobre os efeitos de sentido possíveis das produções e sobre as estratégias culturais, sociais e sócio-políticas nos contextos de difusão.

A proposta de análise solicita duas considerações: a) o programa midiático concretiza um projeto comunicacional desenvolvido por uma instância de produção sob a forma de enunciação radiofônica (no caso do objeto em questão) visando um alvo pré-definido, que não é o público efetivo, mas sim um destinatário imaginário; b) o projeto de sentido vai tomar forma através de um dispositivo próprio ao programa, dando-lhe coerência e coesão.

Sendo assim, cabe a definição do conceito de dispositivo, uma vez que ele encontra-se no centro da abordagem de análise proposta. Trata-se do “conjunto agenciado de parâmetros de mediação que são reunidos e mobilizados por uma instância de produção para realizar o projeto comunicacional subentendendo uma emissão”. A definição considera que há lógicas institucionais e intenções comunicativas na produção de um programa que são impostas aos atores presentes no pólo da produção, o que “despersonaliza” a atividade dos profissionais de mídia. Além disso, coloca a tônica sobre a dimensão estratégica da produção em vista do público visado e considera que as situações comunicacionais criadas por um programa permanecem, mesmo com algumas aberturas, como nas intervenções de atores não profissionais cujos comportamentos não são sempre previsíveis (LOCHARD, 2000).

O método escolhido opera em consonância com o quadro teórico delineado por Charaudeau (2006), cujo discurso de análise proposta segue três propriedades: a construção do corpus segundo critérios precisos; a escolha de um instrumento de análise que baseie as interpretações feitas posteriormente e um processo de interpretação permeado de uma crítica social, revelando as significações nem sempre claras no jogo de aparências.

Com base no método de análise do dispositivo de uma emissão de televisão, proposto por Lochard (2000), e nas adaptações mencionadas, seguem os elementos de composição e os níveis de significação dos programas que serão estudados.

3.2.1 Orientação temática

O primeiro passo da análise é determinar a orientação temática da emissão escolhida. As produções radiofônicas e televisivas, com raras exceções, como um debate político em véspera de eleição, inscrevem-se em uma série, ou seja, são elementos de uma sucessão agrupada, diária, semanal ou mensalmente, e regular de edições de determinado programa, caracterizado por uma orientação temática particular.

O conjunto de temas abordados, com tratamentos dominantes, confirma estatisticamente orientações temáticas diferentes traduzidas por proposições feitas ao telespectador de diferentes abordagens do assunto em questão. São pontos de vista distintos de um mesmo tema, como o de cidadão ou de consumidor. Um programa sobre economia, por exemplo, pode abordar o assunto do dia pelo viés da prestação de serviço, mostrando como

determinada medida vai afetar a vida das pessoas. Em uma outra estação, o mesmo assunto pode ser trabalhado a partir de interpretações mais técnicas, baseadas em estatísticas.

O mesmo pode ocorrer com programas de caráter educativo. Eles podem pautar-se pelo conteúdo escolar oficial, levando de forma tradicional aulas aos meios de comunicação, com a figura do professor dando as explicações. Também podem trabalhar temas considerados transversais, como cidadania ou meio ambiente, em formatos diferenciados, como um radioteatro.

Enfim, é necessário verificar várias edições de um mesmo programa para apontar os tipos de temas e os modos de tratamento para determinar a orientação temática do objeto escolhido para análise.

3.2.2 Estruturação

Em um outro momento, é necessário desconstruir o programa para verificar seu modo de estruturação, identificando seus componentes sequenciais e verificando os modos de agenciamento, os sentidos e os efeitos possíveis da combinação feita.

- Vinheta

Independente do gênero, um programa radiofônico começa por uma seqüência importante no processo de captação do telespectador: a vinheta. Ela tem uma função informativa, pois indicará o tipo de programa e, algumas vezes, os atores nele presentes e os anunciantes. Também atuará no sentido de dar uma identidade sonora ao programa, permitindo uma rápida identificação pelos ouvintes. Uma vinheta, produzida a partir de música, palavra e efeitos sonoros, é composta de vários elementos:

Título

Considerado por Lochard (2000) como o ponto de ancoragem do processo de sedução, podem ser denotativo, como no caso do programa **Poesia e Prosa** (Unesp FM), ou, o que acontece mais frequentemente, conotativo, como **O Teatro no Mundo** (USP FM). Também pode ser humorístico, com engajamento de ordem cívica ou intelectual.

Música

É um elemento decisivo da estratégia de capacitação do ouvinte, pela vinheta. Através da escolha do ritmo e do intérprete indica, de antemão, o universo do programa.

Efeitos sonoros

Bastante comuns na elaboração de determinadas vinhetas, são integrados de tal forma aos outros elementos que, muitas vezes, passam despercebidos no conjunto. São, contudo, importantes para compreender as estratégias de significação. Uma vinheta cheia de efeitos pode indicar que o programa é destinado ao público jovem ou mesmo que tem um ritmo acelerado, com menos espaço à reflexão.

- Abertura

Assegura um papel informativo, apresentando a identidade dos participantes, a finalidade explícita da emissão e a temática tratada. Também tem papel decisivo na captação do ouvinte.

- Seqüências

Em um programa radiofônico, há várias situações comunicacionais. Cada uma delas deve ser analisada, pois corresponde a situações diferentes, fundadas sobre regras distintas, mas raramente explicitadas. Podem distinguir-se em:

Monólogo

Ocorre principalmente na abertura e no fechamento. O apresentador usa formas evocativas (você). Ele é o intercessor entre o evento e o público.

Diálogo

Coloca em presença dois protagonistas engajados em diversos tipos de papéis e de relações comunicativas.

Polifonia

Acontece, principalmente, em debates.

- Encerramento

Contém informações sobre as estratégias de fidelização desenvolvidas por instâncias de produção. Permitem ao apresentador lembrar os objetivos do programa e de anunciar os próximos encontros, confirmando que não se trata de uma transmissão isolada, mas parte de uma série.

- Reportagens e estúdio

Entre os formatos radiofônicos, mesmo em programas educativos, é possível alternar seqüências de estúdio com reportagens ou enquetes, além de dramatizações, entre outros. Eles são acrescentados para ilustrar ou para prolongar determinada discussão. A estratégia aqui diz respeito, principalmente, à dinâmica comunicacional do programa. A variedade pode torná-lo mais atrativo, como também transforma os modos de discurso. Lochard (2000) dá um exemplo: em alguns programas, ao colocar reportagens antes das entrevistas de alguns participantes reduz-se ao mínimo a dimensão narrativa desses testemunhos. Acelera-se o ritmo do programa e induz os participantes a outros tipos de palavra, orientada sobre o comentário ou análise dos fatos ou situações precedentemente evocadas.

No caso do acréscimo de trechos dramatizados, em programas educativos, há o risco de dar ênfase ao entretenimento. Ao criar situações fictícias para introduzir o tema em questão, de forma a dar leveza ao texto, é preciso atenção para não colocar mais ênfase nos aspectos periféricos do que no objetivo educativo.

- Vias de retorno

Deve considerar a função e a simbologia dessas vias, tais como correio, telefone, sites, e-mails e sondagens ao vivo, que apresentam e constroem o ouvinte não como um receptor passivo, mas como um verdadeiro participante do produto radiofônico em questão. Deve-se estar atento, pois muitas vezes há simulações de interação. Um exemplo ocorre quando o ouvinte é convidado a opinar, mas apenas sobre o assunto colocado previamente e no tempo determinado pela instância produtora. Cabe, portanto, se interrogar sobre as estratégias desses procedimentos.

3.2.3 Quadro situacional

O modelo proposto por Lochard (2000) considera que um ato de comunicação televisual (o que equivale também à comunicação radiofônica) inscreve-se em um quadro situacional que impõe às instâncias de produção um conjunto de contratos, mas reconhece a existência de uma margem de liberdade que autoriza o desenvolvimento de estratégias específicas.

Esse quadro pode ser avaliado a partir de dois níveis ligados: o externo, que engloba a relação entre a instância de produção e a de recepção, levando-se em consideração o canal de difusão, a hora da veiculação e a composição do alvo, e o interno, que corresponde à situação radiofônica (no caso do objeto deste trabalho), desenvolvida mais frequentemente no espaço de um estúdio.

É no nível interno que cabe a análise a partir de quatro critérios: finalidade do programa, formas de trocas e identidades social e midiática de seus protagonistas.

- Finalidade

Há para cada programa um contrato de comunicação específico, caracterizado pela afirmação de perspectivas emocionais, informativas, explicativas e educativas que são acentuadas segundo a exibição. Por elas, pode-se determinar a finalidade do programa.

- Formas de trocas

Esse item remete ao tipo de seqüência, mas implica em indicar as condições de troca que é condicionado pela distribuição, às vezes diferenciada, de papéis comunicacionais. As seqüências dialogais diferenciam-se pelas seguintes situações: a) de conversação, na qual há uma identidade de papéis dos dois participantes, ora questionador ora respondedor, inscritos em uma relação simétrica; b) de entrevista, quando dois participantes no papel de questionador e de convidado-respondente mantêm uma relação complementar.

- Protagonistas

Podem ser usados dois critérios para caracterizar o lugar e a função dos protagonistas:

a) Tipo de identidade social: fundamenta sua presença no estúdio e seu uso da palavra, podendo ser diferente em função do programa. Pode ser:

- Sócio-profissional: profissão exercida, pela qual ele se define no campo social (jornalista ou apresentador);
- Sócio-institucional: diz respeito a um lugar dentro de uma hierarquia (editor ou repórter) e ao status jurídico-administrativo (aposentado ou funcionário);
- Geo-cultural: grupo de pertencimento ou referência cívica, étnico-cultural ou residencial do protagonista. Um paulistano pode ser convidado a participar pelo fato de ser brasileiro ou morador em uma cidade, no caso de um programa que discute a relação zona urbana e zona rural;
- Pessoal: refere-se à situação familiar (mãe, filha) ou de geração (adulto, adolescente), a um estado físico (portador de necessidades especiais), a uma situação de reivindicação (transexual) ou a uma forma de afiliação, seja confessional (católico, protestante), ideológica (socialista, anarquista), ou de lazer (ciclista, cinéfilo).

b) Identidade midiática: caracterizada segundo dois critérios:

- Status midiático: refere-se ao lugar e à função do protagonista no programa, tratando-os como profissionais e não-profissionais. Os primeiros podem ser apresentadores principais ou secundários. Os segundos assumem a posição de especialista, de testemunho, de candidato, de autoridade, de artista ou de comentarista;
- Papel comunicacional: ligado ao status midiático, mas autônomo em relação a ele. É especificado pelas atividades comunicacionais que deve assumir. Um apresentador tem o papel de informador ou de entrevistador. O convidado pode ser um debatedor ou analista de determinado assunto.

3.2.4 Encenações

Seja para os produtores ou para os protagonistas do programa, há alguns contratos impostos, embora haja certa liberdade para desenvolverem estratégias particulares. Isso pode ser percebido na encenação verbal.

- Encenação verbal

Varia de acordo com o programa, não segundo a personalidade do apresentador, mas em função do dispositivo, pelo qual ele adota um comportamento comunicacional. Ou seja, leva-se em conta as características do programa em questão. Esse comportamento comunicacional é determinado pela gestão de trocas verbais, uma vez que o profissional radialista condicionará os demais participantes sem, contudo, influenciá-los totalmente.

Para analisar a gestão das trocas, é necessário considerar a identidade de quem distribui a palavra e o modo de distribuição da mesma, seja ao solicitar explicitamente a participação do protagonista, ao autorizá-lo a falar ou permitindo-o que participe livremente do programa. O modo de intervenção do profissional pode ser mais evidente ou não também para o ouvinte. A gestão de trocas determina a quantidade de falas dos protagonistas e também o tempo de cada uma delas. Esses dois itens vão variar de acordo com o status midiático do participantes – eles são especialistas no assunto em questão ou testemunhas para ilustrar o debate.

Há que se considerar também que a gestão vai determinar o comportamento discursivo dos protagonistas, cujas performances de linguagem podem ser analisadas pelos papéis de locução desenvolvidos e pelas suas estratégias discursivas.

Os papéis de locução podem ser resumidos em grandes tipos: asserção, quando o apresentador faz uma afirmação e convida seu interlocutor a comentá-la; questão, uma forma de solicitação de proposição; pedido de validação, ao convidar à ratificação de determinada proposição; resposta, correspondente a uma contribuição menos teórica ao pedido de informação formulada; não-resposta, maneira de evitar ou de sair do quadro posto pela questão endereçada anteriormente; validação, referente aos enunciados reativos sustentados em enunciados precedentes, e gestão, que corresponde a um conjunto de enunciados que visam regular a troca verbal. O destaque de determinado papel de locução dá visibilidade às estratégias locutivas.

No rádio, veículo em que há menos rigidez do que na televisão, sobretudo pela espontaneidade e, principalmente, em programas ao vivo, as estratégias particulares são mais evidentes. Isso acontece, do lado profissional, quando, por exemplo, o apresentador deixa de exercer apenas o papel de condutor de um programa e interage mais diretamente com o entrevistado, comentando casos particulares, concordando abertamente com ele ou sorrindo

ao escutar uma asserção. Já o interlocutor pode assumir um papel crítico, questionando as questões e a condução do programa.

- Encenação sonora – espaço e tempo

Embora boa parte dos programas educativos sejam produzidos dentro do estúdio, é possível utilizar recursos para atuarem como marcadores espacial e temporal. O uso de determinados sons, como trilhas ou efeitos sonoros, poderia indicar um ambiente urbano ou rural, antigo ou contemporâneo. Isso acontece quando são feitas dramatizações. Por exemplo, pode-se simular que a discussão entre dois jovens se passa em um café, na escola ou na rua. Além disso, o uso de uma trilha musical pode fazer referência à atualidade ou a determinado momento histórico.

Esses recursos também podem ser empregados de forma a dar ritmo ao programa – mais descontraído, agitado ou calmo. O estudo desses elementos é importante para entender a representação que os produtores fazem de seu público – jovem, adultos, morador na periferia ou em bairros privilegiados etc. Sua análise também ajuda a entender a estratégia do programa – levar à reflexão, simular a educação formal ou utilizar a estética midiática, priorizando o entretenimento e acrescentando informações.

3.2.5 Estratégia didática

Embora o conteúdo veiculado seja de extrema importância em uma emissão radiofônica, ele não é o primordial para responder a questão que motivou a presente pesquisa – quais as reais possibilidades educativas do rádio. Jacquinet (1977), ao fazer uma análise semiológica do filme com intenção didática, aponta que o tema abordado independe do meio de expressão utilizado – poderia ser um livro ou um curso. Assim, é preciso considerar a forma dada ao material semântico pelo modo de expressão, ou seja, o lugar no qual a intenção didática encontra o modo de produção, no caso, radiofônico. Nesse sentido, é necessário analisar como organizam-se os elementos radiofônicos em relação à intenção didática.

Seguindo a proposta de análise feita por Jacquinet (1977) e adaptando-a ao rádio, foram escolhidos programas que servissem um determinado projeto didático usando recursos próprios do modo de expressão. Feitas as escolhas, analisou-se a articulação entre os códigos

específicos do rádio e os não específicos, comuns a todas as linguagens, afinal é essa junção que faz a singularidade do produto midiático. Questiona-se como colocar em evidência os principais códigos, sejam eles ou não radiofônicos, concretizando a proposta didática.

3.2.6 Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido

A proposta de análise apresentada por Lochard (2000) e adaptada ao objeto de estudo do presente trabalho (rádio educativo) solicita que, ao final do estudo dos itens mencionados, haja reflexões sobre: a) os efeitos de sentido produzidos potencialmente sobre o ouvinte pelo conjunto de fatores significativos; b) o lugar e as estratégias do programa dentro dos espaços político, social e cultural correspondentes à sua área de veiculação.

Deve-se considerar, contudo, que os efeitos de sentido, resultantes da análise do dispositivo de um programa, são apenas efeitos possíveis, afinal os efeitos de sentido efetivamente produzidos só seriam atestáveis por pesquisas de recepção altamente sofisticadas. Além disso, os resultados de audiência dão apenas índices sobre o consumo do programa e não sobre o processo de apropriação pelos ouvintes. Desta forma, tem-se como resultado do trabalho o que o autor chama de hipóteses interpretativas.

3.3 Análise dos programas

Escolhidos programas com cunho educativo. Ou seja, embora não necessariamente sejam apresentados como tal, visam ensinar ao ouvinte um conteúdo ligado ao conhecimento científico. Seja pelo conteúdo ou pela proposta de ensinar algo, o que fica evidente pela condução do programa. Não tem como foco principal a atualidade, no sentido jornalístico do termo, e nem no divertimento, como muitos programas de entretenimento. Pode, para isso, usar de vários formatos.

3.3.1 Programa 1: “O teatro do mundo – a canção” (Rádio USP FM)

1) Constituição do corpus

O programa “O teatro do mundo – a canção”, veiculado pela Rádio USP FM 93,7, de São Paulo, é definido pela emissora como “uma revista poético-social vista pelo ângulo da música”. É coordenado pelo professor titular da Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (USP), responsável pelo Núcleo José Reis de Divulgação Científica e pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Comunicação, Ciro Marcondes Filho. “A intenção do programa é tratar os temas atuais da sociedade, os relacionamentos da vida cotidiana, as crenças e as fantasias das pessoas. Busca-se despertar o interesse do ouvinte e a reflexão sobre o tema de forma não direta, jornalística, mas por meio da sensibilidade estética, das alusões que remetem aos sentimentos, do envolvimento pela emoção” (RÁDIO USP FM, 2007).

Foi ao ar de forma mais constante de 2003 a 2004, às 12h30 de terças-feiras, com reprise às 23h30 de quintas-feiras, totalizando 60 programas, todos produzidos e gravados com antecedência. Atualmente, parte deles está na lista de programas especiais disponíveis no site da emissora (www.radio.usp.br). O uso da internet como suporte midiático elimina as características da efemeridade e da instantaneidade do rádio, já que o programa pode ser ouvido no instante que o público desejar. O ouvinte também pode solicitar cópias em CD, entrando em contato com o Núcleo José Reis.

Além disso, a instância produtora utiliza outras possibilidades da *web*. Há um breve texto explicativo sobre “O teatro do mundo”, uma foto do produtor, um link para o Núcleo José Reis de Divulgação Científica e para o Núcleo de Estudos Filosóficos da Comunicação e um e-mail para contato. Não há, porém, os roteiros ou informações mais detalhadas sobre cada episódio.

No que diz respeito à emissora, ela data de 1977 e é ligada à Universidade de São Paulo. Entre seus objetivos, constam: ser um elo entre a USP e a comunidade em geral, gerar debates sobre temas de interesse da sociedade e atuar com a prestação de serviços. “A programação musical vem se caracterizando como uma opção à segmentação das atuais emissoras de FM, oferecendo ao público o melhor de todos os ritmos no panorama musical brasileiro, da MPB ao Rock, do Jazz ao Samba e é uma das poucas emissoras que inclui Música Instrumental em sua programação principal” (RÁDIO USP FM, 2007).

Foi escolhido, para análise, o programa “O belo”, dividido em três blocos (20’22, 21’30, 15’36).

2) Orientação temática

Estão disponíveis, no site da emissora, 25 programas, cada qual com cerca de 57 minutos, divididos em três partes desiguais. São temas ligados diretamente à vida cotidiana das pessoas, mas não são tratados pelo prisma da atualidade e sim da reflexão. O caráter reflexivo é percebido tanto pela forma de abordagem quanto às referências utilizadas, ao citar filósofos como Platão, Aristóteles, Hegel e Nietzsche.

Para compreender a orientação temática do programa, os assuntos abordados foram classificados nas seguintes categorias: a pessoa (relação com si próprio), o outro (relação com as pessoas), a sociedade, o ambiente e a história (momentos históricos), conforme demonstrado no quadro 10.

A pessoa	A Solidão, A Felicidade, Sentimentos Ácidos, O Desejo, A Paixão, A Liberdade, Saber pensar, O Inconsciente, Medo e Angústia, Iminência da Morte, O Corpo, O Tempo em Nós, Religiosidade, A imortalidade, A Idade, A Vida, Viradas.
O outro	A Separação dos Amantes, O Parceiro Ideal, O Outro, Guerra Conjugal, Filhos, A Sedução, Amigo, A Comunicação, O Riso e a Ironia, O Olhar, O Homem, A Mulher, O Garoto, A Infância.
A sociedade	A Moda, Pequenos Prazeres, O Homem Simples, Vida Estressada, Personagens Urbanos, Violência, Prostituição e marginalidade, O Dinheiro, A Fome, Os Condenados da Terra, O Belo, Lugares de Memória.
O ambiente	O Silêncio, O Mar, Preservação da Natureza, Homens e Máquinas, O Som, A Terra.
A história	A Guerra, Século XX, Anos Rebeldes, Brasil, Paulicéia desvairada, A História, Histórias de Marias.

Quadro 10: Temáticas abordadas no programa “O Teatro no Mundo”

O episódio sobre dinheiro faz um breve histórico de seu tema, mostrando que ele não existiu sempre já que, no início da humanidade, as relações comerciais eram baseadas na troca de mercadorias e só depois passaram a contar com os metais, que tinham valor agregado. A ênfase do programa é dada nos valores da sociedade: na Antiguidade, valorizava-se as conquistas e os impérios; no período Medieval, a vida terrena era um preparo ao paraíso, importando mais a honra e o nome da família; com o capitalismo, o que vale é o capital, a produção e o consumo. É nesse contexto atual que discute a relação entre dinheiro e liberdade, existência, felicidade, o psiquismo de cada um e a liberdade de consumo.

O programa sobre a amizade começa com o pensamento de Platão sobre o tema em contradição com o amor. Aborda a perspectiva utilitarista de que uma amizade só é autêntica se for um meio para se chegar ao bem. Assim, se todos forem amigos poderá surgir um grande país. Dela, vai à noção, defendida por Epicuro, de amizade como o maior de todos os bens. Nesse percurso, discute o tema a partir de vários ângulos: as relações entre amizade e amor, amizade e poder, amizade e sucesso.

Ao tratar do assunto beleza, apresenta-o lembrando que as pessoas julgam os outros e as coisas a partir de conceitos como o belo e o feio, muitas vezes confundindo-os com o agradável e o desagradável. Recorre à Grécia antiga, com a criação da noção de estética, para mostrar diferentes formas de entender o belo. A partir daí, o programa discute o belo nas obras de arte, a maneira como o ser humano forma os gostos e aborda sinteticamente a história do culto à beleza.

As reflexões são feitas a partir de referências a pensadores diversos, levando o conhecimento acadêmico ao programa radiofônico. Embora a linguagem não seja simplista, os assuntos são abordados de forma a ser compreendidos também pelos ouvintes que não leram os autores citados, já que são feitas interpretações das obras. Por exemplo, depois da leitura de um trecho da obra de Carlos Drummond de Andrade, diz: “o poeta nos mostra que, por meio das amizades, cultivamos algumas pessoas para melhor digerir o isolamento da humanidade”.

3) Estruturação

3.1) Vinheta

O título do programa – “O teatro do mundo, a canção” - opera de forma conotativa, ao ir além do sentido literal, evocando outras idéias e fazendo associações abstratas. Segundo explicação dada no episódio de abertura, trata-se de “[...] uma pequena homenagem a Calderon de La Barca, poeta espanhol do século XVII que freqüentava a corte de Felipe IV e que escreveu ‘O grande teatro do mundo’, no qual os personagens encarnavam os vícios e as virtudes com grande realismo”. Da mesma forma, faz relação às questões do mundo atual, como teatro dos grandes acontecimentos, abordando “desde os grandes problemas sociais até dilemas cotidianos, felicidades e as angústias pessoais mais íntimas”.

A menção à canção, presente no título, retratada um recurso bastante utilizado no programa, ou seja, de usar músicas relacionadas ao assunto em questão. Trata-se de uma forma de discutir a temática em consonância a uma das principais características da linguagem radiofônica - a mistura de elementos como a voz e a trilha sonora-, e também de permitir abordar assuntos com uma certa leveza, intercalando a fala do apresentador e de outros locutores a músicas. “A idéia é tratar o tema combinando algumas informações, a vitalidade das músicas ou das frases, carregadas de força, esperando que se chegue assim a algumas reflexões sobre ele. Esta é a nossa proposta”, explícita no primeiro episódio.

Apesar de o título atuar de forma conotativa, a vinheta de abertura é bastante informativa, ao apresentar a emissora, o nome do programa, a proposta e o realizador. Com duração de 19 segundos, ela traz a seguinte informação: “A Rádio USP apresenta ‘O teatro do mundo – a canção’, uma revista poético-social vista pelo ângulo da música. Programa de Ciro

Marcondes Filho”. A frase é lida por uma voz masculina, grave e despersonalizada. A ênfase é dada ao nome do programa.

De fundo, há uma música instrumental, com ritmo que remete às danças das cortes européias, reforçando a idéia que pretende ser passada pelo título no que diz respeito à homenagem ao escritor espanhol. Ou seja, além de dar ritmo à fala, a escolha da música também atua como uma informação temporal. Não são usados outros recursos sonoros, como efeitos diversos, ou outras formas de mixagem, além da trilha que serve de pano de fundo.

Apesar de a proposta ser a discussão de temas atuais, o conjunto da vinheta (trilha e fala) não permite essa identificação de forma rápida. Da mesma forma, o subtítulo (“uma revista poético-social vista pelo ângulo da música”), embora denotativo ao apresentar a proposta do programa, não clareia sobre o que virá a seguir. Esse fato não significa um problema, pois permite que o ouvinte faça sua própria interpretação, além de permitir, em nível de vinheta, uma estética radiofônica diferenciada do que normalmente se escuta nas emissoras brasileiras.

3.2) Abertura

Enquanto padrão, o programa sempre é iniciado com a apresentação do tema que será debatido. Isso é feito de forma cordial pelo apresentador, que refere-se ao ouvinte como “amigo”. No programa em questão, a abertura foi realizada da seguinte forma: “amigos ouvintes, o programa ‘O teatro do mundo – a canção’, de hoje, vai tratar do tema - o belo”. Como, em um primeiro momento, a apresentação é bastante sucinta – o tema belo pode ser abordado sobre vários aspectos -, ela continua por mais tempo.

“Todos falam da beleza, todos julgam, avaliam o mundo, as pessoas, os objetos, a partir de conceitos como belo e feio, que se confundem com o agradável e o desagradável, o interessante e o desinteressante. Mas de onde vem tudo isso? Até que ponto esses critérios são justos com as pessoas e com as coisas?”, propõe como reflexão.

O apresentador faz referência à Antiguidade, com a criação do termo estética pelos gregos, toca um trecho de música e, só então, depois de um minuto e 53 segundos, dá indicações mais precisas sobre o que será debatido. “Vamos falar na primeira parte do nosso programa de hoje sobre o belo nas obras de arte, depois falaremos como nós formamos nossos gostos; por fim, algumas palavras sobre a história do culto à beleza”.

Percebe-se que o programa não usa as estratégias dos formatos no gênero informativo, que buscam captar ou manter o público pela atualidade. Ele faz referência a ela, mas há uma preocupação em situar o conceito debatido historicamente. Há linearidade e não a perspectiva da seleção da informação mais importante ou mais atrativa para começar o programa.

3.3) Seqüências

Do ponto de vista das situações comunicacionais, elas não são dialogais, pois o programa é basicamente ancorado no monólogo, embora haja citações ao pensamento de várias pessoas e o uso de várias vozes. Isso acontece, sobretudo, por um caráter bastante peculiar do objeto em questão: o apresentador não é um profissional da comunicação, mas um professor universitário, responsável por um núcleo de estudos filosóficos da comunicação. Assim, além de conduzir o programa, ele tem o status de detentor do conhecimento científico.

Em todo seu decorrer, o programa dialoga com a obra de vários pensadores, entre filósofos e poetas. Trechos de seus pensamentos são apresentados ora como discurso indireto pelo próprio apresentador ora como citação direta na voz de outros locutores. “O escritor francês Charles Baudelaire dizia que o belo é sempre impressionante, mas nem tudo que é impressionante é belo. Na verdade, ele dizia que o belo é sempre bizarro, quer dizer, ele contém um pouco de bizarro, de uma bizarrice ingênua, não desejada, inconsciente”, diz o apresentador.

As seqüências também são compostas por músicas diversas, colocadas na íntegra ou em pequenos trechos. Em um momento, o apresentador pergunta “o que há em Mozart além do prazer em ouvi-lo?”, antes de colocar um pedaço de sua música instrumental. Em outro, toca a canção “Beleza, mano”, de Chico César, e depois refere-se à sua letra: “é como na música, belo é um prazer desinteressado”.

No que diz respeito à participação da audiência, ela não acontece de forma direta, até porque o programa é gravado, mas o apresentador usa formas alocutivas para assumir, concretamente, o papel de intercessor entre o assunto da semana e o público. Isso é feito no plural, de forma impessoal, mas com cordialidade. “Assim, caros ouvintes, uma música, um romance, uma fotografia, um filme, uma pintura produzem o belo”. A “presença” do público também é percebida pelo uso do verbo na primeira pessoa do plural: “vamos falar na primeira parte do programa [...]”.

3.4) Encerramento

O programa é dividido em três blocos. No final dos dois primeiros, o apresentador anuncia o intervalo, utilizando verbos na primeira pessoa do plural; reforça o assunto do dia e lembra que voltará em breve. “Vamos agora fazer a primeira pausa (ou “chegou a hora de fazer mais uma pausa”) em nosso programa ‘O teatro do mundo – a canção’, de hoje, que está falando do belo. Voltaremos em seguida”. Na seqüência, entra a vinheta, composta do mesmo fundo musical e da voz, usados na abertura. “Você está ouvindo ‘O teatro do mundo – a canção’, uma revista poético-social vista pelo ângulo da música. Programa de Ciro Marcondes Filho”.

Enquanto finalização geral, o apresentador cita todos os envolvidos na produção, como assistentes, pesquisadores de textos, locutores e sonoplastas. Depois divulga os meios concretos para que o ouvinte possa se comunicar com os produtores. “Para se comunicar conosco, você pode escrever para oteatro@usp.br ou mandar um fax para 30914350. Saiba mais do nosso programa e do nosso projeto acessando o site www.usp.br/radiusp”. Ele finaliza com o convite para a próxima semana. “Esperamos encontrá-los novamente nesse mesmo dia e horário, aqui na Rede USP. Obrigado e até lá”. Por fim, entra a vinheta de encerramento. “Você ouviu ‘O teatro do mundo – a canção’, uma revista poético-social vista pelo ângulo da música. Programa de Ciro Marcondes Filho. Realização Rádio USP”.

O programa utiliza as estratégias comuns de fidelização nos programas audiovisuais. Anuncia e convida para o próximo encontro, reforçando que não se trata de uma produção isolada, mas de uma série. Fala diretamente com o ouvinte, abrindo meios, embora limitados, de comunicação. A vinheta de encerramento, por sua vez, cumpre o papel de identidade sonora – toda vez que o público ouvi-la, vai relacioná-la ao programa.

3.5) Reportagens e estúdio

Todo o programa é realizado dentro do estúdio, sem que haja participações externas, mesmo que gravadas. Desta forma, não há pontos de vista de outras pessoas, que não poetas, filósofos e demais escritores. Sem reportagens, a continuidade e o ritmo são mantidos, mas evita-se de permitir a entrada da atualidade com, por exemplo, testemunhos “vindos da rua”.

3.6) Vias de retorno

A possibilidade de participação do ouvinte acontece de forma bastante limitada. Primeiro, porque o programa é gravado o que, a priori, impede a interatividade no momento da emissão. Segundo, porque o convite para participar, via e-mail ou fax, é feito apenas no encerramento, sem que haja um maior incentivo para comentários. Além disso, mesmo que o programa receba e-mail ou fax, eles não são mencionados no ar. Não há um retorno público sobre os comentários e, conseqüentemente, não há um incentivo à participação dos demais ouvintes, o que seria interessante, uma vez que trabalha com a perspectiva da reflexão.

4) Quadro situacional

4.1) Finalidade

“O teatro do mundo – a canção” tem característica informativa e, sobretudo, explicativa. Visa proporcionar a reflexão de temas importantes e faz isso não pelo senso comum, como muitos programas radiofônicos, mas utilizando-se do conhecimento científico, principalmente a filosofia. O próprio Núcleo José Reis, coordenado pelo realizador do programa, trabalha com a divulgação científica, inclusive pelos meios de comunicação. Segundo o site do Núcleo, o divulgador científico deve “propiciar ao maior número de pessoas o livre exercício da crítica e da formação da opinião a partir do acesso ao conhecimento”.

Nesse quadro, o programa pode ser classificado como educativo: seja pelo conteúdo trabalhado, com referências a saberes consolidados, ou pelo recurso à didática. Após ler um trecho da obra filosófica, é feita sua interpretação. Em alguns momentos, trabalha com a redundância. Por exemplo, no começo do terceiro bloco, lembra os assuntos abordados nos blocos anteriores. O próprio tom da voz, calmo e explicativo, contribui para esse caráter do programa.

4.2) Formas de troca

Ela se dá apenas de forma não dialogal, na medida em que a instância de produção apresenta pensamentos de outros autores. Embora haja riqueza nesse sentido, pois várias

reflexões são apresentadas, não há momentos para confrontação de interpretações das obras. Cabe à produção toda a condução do programa, sem imprevistos e sem a participação direta de uma outra pessoa. As demais vozes, dos locutores, limitam-se à leitura dos trechos tendo, portanto, um papel meramente utilitário. Não fazem comentários e os ouvintes vão saber seus nomes apenas no encerramento do programa.

4.3) Protagonistas

Com uma situação bastante diferenciada, pois não se trata dos gêneros mais usuais do rádio brasileiro, como o informativo, o de entretenimento e o publicitário, o programa recorre a protagonistas cuja identidade social baseia-se no aspecto sócio-profissional – de um lado, o apresentador e, de outro, pensadores, escritores e músicos, cujas obras são mencionadas.

Enquanto status midiático, o apresentador tem papel principal, pois também é produtor, e os demais são especialistas, que “emprestam” suas análises para referendar o assunto em questão. Afinal, foram selecionados aqueles cuja obra expressa um pensamento sobre o tema, independente de sua nacionalidade ou características pessoais. Já os músicos, cuja participação se dá através da veiculação de suas canções, atuam como testemunho, servindo de exemplo, de “gancho” para inserir a temática.

O apresentador do programa, que é professor universitário, desempenha um duplo papel comunicacional. Ao mesmo tempo em que é o condutor, aquele que faz a intermediação entre o assunto e o público, também tem o status de expert. Essa dupla relação reforça o caráter educativo do programa. O papel dos outros protagonistas é bastante limitado. Como eles não estão lá para participar diretamente, podem ser considerados analistas, mas através de suas obras.

5) Encenações

5.1) Encenação verbal

A gestão das trocas verbais é extremamente controlada. O programa é gravado e, portanto, baseado em um roteiro prévio, que determina a montagem posterior. Além disso, não há depoimentos ou testemunhos. Além do locutor, as demais vozes são de locutores profissionais que lêem trechos de obras. São usados como marcadores de citações diretas e

servem, principalmente, para quebrar a monotonia, pois o rádio conta apenas com o som e ficaria cansativo caso tivesse apenas uma voz.

A “participação” de terceiros acontece, como já mencionado, através de suas obras, sejam elas textos acadêmicos, poesias ou músicas. A produção escolhe o autor e o trecho que serão apresentados aos ouvintes, o que permite o controle da gestão de trocas. Não se trata de discutir o pensamento de um determinado escritor, mas de usar extratos para reforçar o argumento do programa.

O apresentador, então, desempenha vários tipos de papéis, fazendo questões, sendo assertivo e demandando validação de terceiros. O recurso mais utilizado, uma vez que não há participação mais direta de terceiros, é a validação. É o caso do seguinte exemplo: “Pois bem, o belo, a arte não passam de um reflexo em que os homens se encontram. Diz Allan...” (fala do apresentador). “Todas as artes são como espelhos em que o homem conhece e reconhece algo de si mesmo que ignorava” (citação do autor mencionado, lida por voz feminina).

Apesar de ele ter também o status de especialista, seu comportamento discursivo não é autoritário, de único detentor do saber. Ele apresenta o tema e propõe a reflexão solicitando, a todo momento, a intervenção de suas fontes. Além disso, conduz o programa, sem dominá-lo.

“O que nos fascina no belo é o fato de ele fazer aflorar em nós as coisas que havíamos recalcado, reprimido, proibido a nós mesmos. Mas, nos fascinamos também com objetos técnicos, com a perfeição técnica. O belo nunca vem gratuitamente. Ele é antes de tudo um produto de uma penosa elaboração técnica. Ele...” (fala do apresentador). “Não se transmite, nem se concede como herança de uma propriedade. Ele é o fruto de uma inspiração perseverante que é a sucessão de trabalhos obstinados. Ele sai das entranhas com as dores e as dilacerações, como tudo que é destinado a viver” (leitura feita por voz feminina). “A frase que ouvimos é de Delacroix”(acrescenta o apresentador).

Percebe-se uma estratégia discursiva bastante particular, pois ao mesmo tempo em que usa recursos da produção radiofônica, como as músicas ou as vozes de outros locutores, também recorre aos recursos da produção acadêmica, ao trazer uma idéia e citar sua fonte. Faz isso utilizando citações indiretas e também diretas, substituindo as aspas, sem tradução fônica, pela voz de outros locutores.

5.2) Encenação sonora – espaço e tempo

O estúdio é o único lugar de desenvolvimento do programa, sem que haja representação de outros espaços. O programa não recorre a esses recursos, deixando aspectos ficcionais de fora.

Usa, durante a leitura de poemas, os chamados BGs (*back ground*), de forma a dar ritmo e, principalmente, criar um clima emocional. É o caso do fundo musical colocado sob a poesia *Noções*, de Cecília Meireles. Mais do que um aparato estético, reforça a intenção comunicativa, no caso, levar os ouvintes à reflexão.

No que diz respeito ao modo de presença dos participantes, como não há reportagens externas, todas as vozes têm o mesmo status dentro da hierarquia do som – estão em um estúdio preparado com isolamento acústico, que permite melhor condição de fala. As participações não são personalizadas, com raras menções à audiência, havendo um distanciamento dela.

6) Estratégia didática

Como um programa que tem a intenção de instruir, as condições de produção devem trabalhar com estratégias que facilitem a apreensão e reflexão do conteúdo veiculado. Ou seja, aliar a expressão radiofônica à intenção didática.

A utilização da **voz**, ou seja, a locução é de extrema importância. Em “O teatro no mundo”, o apresentador fala com voz calma, em tom explicativo e em ritmo mais lento do que normalmente empregado em programas radiofônicos informativos e de entretenimento. A locução não é “homogênea”, já que ele dá ênfase a algumas palavras.

Outra pista da intenção didática é o uso de momentos de **silêncio** e de **questões**, privilegiando a participação mais ativa da audiência no processo de escuta. O programa em questão utilizou, em alguns momentos, desse recurso. “O filósofo Kant dizia que belo é algo que agrada universalmente sem conceitos, quer dizer é algo que está além da razão e que o belo é algo genuinamente subjetivo. Mas aí cairíamos novamente naquela questão - a natureza em si é bela, mas o que isso difere do que os homens fazem?” (o apresentador questiona e depois segue silêncio de dois segundos).

O caráter reflexivo é reforçado pelo uso do **BG**. Salienta-se que ele não é usado durante todo o tempo e sequer, quando em uso, é o mesmo. A colocação do fundo musical contribui para “criar um clima” de reflexão.

Outra forma é utilizar da **redundância**. Ele faz isso no começo do terceiro e último bloco, lembrando sobre o que foi abordado nos dois primeiros. “Nos blocos anteriores falamos que uma canção, uma imagem, um poema não são apenas beleza, não são apenas imitações que transformam e recriam coisas em nós. Eles nos ensinam como melhor ver o mundo que nos rodeia, que nessas obras o homem conhece e reconhece algo de si que ignorava, que aí ocorre uma celebração do belo, ou então, acontece criação e desvendamento quando a coisa não estava lá e não havia se deixado perceber [...]. Falamos também que nosso gosto se forma por meio de objetos estéticos que nos impressionam, exprimindo com seus meios aquilo que nós não saberíamos exprimir com os meios comuns, que estão à nossa disposição”.

Usar exemplos é uma maneira de explicar melhor aquilo que foi dito. O programa é rico nesse sentido, ao acrescentar várias músicas e poesias e fazer referência delas com a temática apresentada.

O programa faz **referências a textos acadêmicos**, e não ao senso comum, para validar o argumento que é apresentado. Em uma estratégia didática, o material é exposto e depois explicado. É o caso do exemplo a seguir:

“O professor Comte Sponville, da Universidade de Paris, acredita que a arte não seja beleza, que esta em princípio não faz muita diferença, pois a própria natureza é bela, até bem mais do que a forma como o homem a pinta” (fala do apresentador). “A própria humanidade, na medida em que se interroga sobre o mundo e sobre si, na medida que busca uma verdade ou um sentido, na medida em que questiona ou interpreta, na medida em que é espírito, na medida que só pode representar o que a natureza apresenta, se projetar nela, sobre ela, se tentar se encontrar nela, a própria humanidade aí transforma e recria a natureza” (trecho do pensador citado, lido por uma voz feminina). “Quer dizer, não basta eu reproduzir, imitar a natureza. Para construir o belo, eu tenho que transformá-la, recriá-la ou, como dizia Hegel...” (fala do apresentador). “As coisas da natureza se contentam em ser. Elas são simples, são apenas uma vez, mas o homem como consciência, ele se desdobra, ele é uma vez, mas o é para si mesmo” (citação do filósofo, lida por voz masculina). “Ou seja, quando o homem reconstrói o belo numa foto, num filme, ele não reconstrói pura e simplesmente, ele acrescenta algo de especial” (fala do apresentador).

Para finalizar, usa o pensamento de dois autores para referendar sua conclusão sobre o tema em questão. “O filósofo inglês Francis Bacon disse uma vez que a melhor parte da beleza é aquela que a tela não pode exprimir. E o escritor inglês Charles Dickens, por seu turno, falava que as coisas mais belas do mundo não passam de sombras. E é isso mesmo. O belo não está nos clichês que vemos todos os dias nas bancas de jornais. Tão pouco está na chamada beleza interior. Enxergar o belo é antes de mais nada sentirmos dentro de nós o impacto desta força vital que está nas coisas e nas pessoas. É podermos vê-las sem mistificações, é sentir o outro em sua inteireza, em sua simplicidade, em sua unicidade, sem máscaras, como uma flor que nos surpreende de repente num jardim não cultivado. O belo é aquilo que no mundo nos desperta do cansativo e contínuo sono das belezas” (fala do apresentador).

Poderia, contudo, dentro da perspectiva de educação permanente, dar sugestões de livros ou de outras referências para incentivar e permitir que o ouvinte possa continuar refletindo sobre o assunto. Também caberia usar mais questionamentos, situações-problema, terminando o programa com uma grande reflexão.

7) Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido

Um olhar atento ao programa permite pensar que ele tem como alvo o público adulto, escolarizado e com certa cultura acadêmica. Embora use recursos didáticos, como a apresentação em tom explicativo e a interpretação de trechos de obras, o fato de recorrer a filósofos e usar determinados conceitos (“componente de temporalidade do objeto estético”) seleciona a audiência. O próprio título refere-se a um tipo de expressão artística (teatro) de pouco acesso às camadas populares, o que é reforçado pelo subtítulo, “revista poético-social”. A idéia de público diferenciado é reforçada ao lançar um olhar mais amplo à programação da Rádio USP, composta por música erudita e literatura, conteúdo pouco comum das emissoras comerciais.

A forma de tratar o público também demonstra um distanciamento. Ele é “chamado” em alguns momentos (“assim, caros ouvintes”), mas sempre de forma impessoal, no plural. É, portanto, diferente de programas populares, que têm como estratégia comunicacional falar mais diretamente com quem se destinam (“minha amiga dona de casa”, “você que está me ouvindo”), com indicadores de endereçamento (reforçando o público feminino).

Uma das principais estratégias do programa é levar conceitos científicos a uma mídia de comunicação de massa, sem que haja um caráter formal, como de uma palestra pelo rádio, por exemplo. Nesse sentido, alia duas lógicas: da produção radiofônica e da divulgação científica. O primeiro caso é percebido pelo uso constante do recurso da música, de BGs e do acréscimo de vozes de outros locutores. O segundo, pela referência a diversos autores, seja pela citação direta ou indireta.

São abordagens de temáticas bastante diferentes das trabalhadas geralmente pelas emissoras de rádio brasileiras, sobretudo pelas comerciais. Isso é possível pela característica peculiar da instância de produção, ligada a um núcleo de pesquisa de jornalismo científico, e também pelo veículo de comunicação que a divulga – uma rádio educativa universitária.

3.3.2 Programa 2: “Sopa de letras” – Rádio Universitária 870 AM (UFG)

1) Constituição do corpus

O “Sopa de Letras” é direcionado ao público infantil e veiculado pela Rádio Universitária (870 AM) de Goiânia (GO). Teve início em fevereiro de 2005, como um projeto de extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás, através de um trabalho conjunto entre as Faculdades de Comunicação e Biblioteconomia; de Educação e o Colégio de Aplicação da UFG. Neste mesmo ano, foi incorporado ao projeto Tecnologias de Informação e Comunicação na Produção Cultural para Crianças e Adolescentes.

Definido como “um programa feito por crianças e para crianças”, tem foco na “literatura, misturada à contação de histórias”. Para isso, aborda temas diversos, com a utilização de personagens e a divulgação de entrevistas, dicas de livros, filmes, músicas e sites. “O ‘Sopa de Letras’ pretende que a leitura-escrita, aliada às tecnologias de informação e comunicação, seja suporte para projetos culturais, desenvolvidos pela comunidade, professores e alunos” (SOPA DE LETRAS, 2007). Em dezembro de 2005, foi o vencedor nacional, na categoria Universidade, do II Prêmio Telemar de Inclusão Digital.

Neste tempo de existência, passou por uma série de reavaliações, conforme demonstrado no site do projeto. Uma delas gerou a parceria com o projeto Conexões de Saberes – diálogos entre universidade e comunidades populares da UFG, que visa “apoiar estudantes de origem popular nas universidades públicas e, também, fortalecer a relação entre conhecimentos populares e científicos”. “Esta ação se desenvolve através de projetos pontuais em que estudantes universitários oferecem o seu saber e serviço para outros estudantes e a comunidade, fazendo desta atividade o seu campo de estágio, o seu espaço real de aprendizagem” (SOPA DE LETRAS, 2007).

A parceria entre os dois projetos “leva à convergência de idéias, já que ambos concebem que as tecnologias - linguagens a que o homem se utiliza enquanto comunicação - é também uma construção social a qual se realiza e se amplia historicamente, servindo para a transformação das relações sócio-econômicas e culturais. A convergência se dá também na concepção de que a inclusão das tecnologias digitais no processo de construção de

conhecimento e formação deve ter um caráter emancipatório a fim de que se alcance através de processos democráticos a autonomia de idéias e ações” (SOPA DE LETRAS, 2007).

O programa conta com um site (http://www.fe.ufg.br/sopa/chamada_ana.html), pelo qual é possível obter informações conceituais, escutar as vinhetas, chamada e um dos programas. Há, também, um blog (<http://tics-sopadeletras.blogspot.com/>), que permite a interatividade com a população em geral. Com duração que varia de 20 a 30 minutos, o programa foi veiculado às 11 horas dos domingos. Atualmente, ele não consta da grade de programação da emissora. Os últimos programas foram ao ar no primeiro semestre de 2007.

A Rádio Universitária da UFG, criada na década de 1960, foi a primeira emissora educativa do país. Sua missão é “oferecer à população uma programação plural, ética e comprometida com a universidade pública, a cidadania, a transformação social e a democracia” (RÁDIO UFG, 2007). A partir dos anos 1980, consolidou-se como laboratório para diversos cursos da universidade gerando, entre outros, projetos como o Sopa de Letras.

Para análise, foi escolhido o programa “Cantigas de roda”, com 21’54’’ de duração.

2) Orientação temática

O programa é voltado ao público infantil, normalmente ignorado pelas emissoras brasileiras. Tem finalidade claramente educativa, como de incentivo à leitura e ao trabalho em grupo. Mas isso é feito de forma lúdica. Usa bastante músicas infantis, algumas tradicionais, porém muitas com uma roupagem moderna.

Um personagem é utilizado para conduzir o programa, que é apresentado por crianças. Esse, aliás, é outro diferencial do “Sopa de Letras”: ser voltado ao público infantil e também ser produzido por ele.

A locução é espontânea – no programa analisado, os apresentadores simulam que não perceberam que ele já estava no ar –, mas percebe-se que há um roteiro que conduz a emissão, encadeando todas as partes. Além disso, ele é gravado previamente.

O programa é ligado a projetos universitários, o que reforça seu caráter educativo. Não visa apenas entreter, mas colocar em prática conceitos bastante discutidos em âmbito acadêmico, entre eles o uso das TICs no desenvolvimento cultural. Isso é explicado no site do projeto, no qual são estabelecidos os seguintes objetivos: “resgatar a leitura-escrita como ferramenta de poder/saber e inclusão social; desvelar o prazer da leitura-escrita; contribuir

com a utilização da leitura-escrita nas várias disciplinas escolares; desenvolver processos de produção cultural nas comunidades; formar uma comunidade de leitores e escritores”.

O programa é dividido em blocos:

- * Caldeirão de Idéias: apresentação do tema do programa e do personagem que vai explicar tudo o que diz respeito ao assunto do dia;
- * Era uma vez: contação de histórias feita por grupos de contadores convidados;
- * Papa Letras: dicas de bibliotecas, cuidados com os livros e de como ser um bom leitor e um bom escritor;
- * Conversê: entrevistas sobre o tema do dia;
- * Boca de forno: literatura, com indicações de livros, filmes, cinema, discos, sites etc.

Os programas veiculados em 2007 tiveram os seguintes temas: gírias; o julgamento do Chicão; Jeca Tatu; História do Sopa; Trabalho e Cultura.

3) Estruturação

3.1) Vinheta

O título do programa – “Sopa de letras” - atua de forma conotativa, fazendo associações abstratas. A palavra “sopa”, enquanto alimento, refere-se à idéia de mistura de elementos, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma utilizada para veiculá-lo, pois ele é composto de vários blocos. A palavra “letras” pode ser interpretada como as formas de uso da linguagem, como a literatura e a música. “Uma verdadeira ‘sopa radiofônica’ que reuniu vários ingredientes numa produção [...]”, diz o site do programa, acrescentando que “o tema principal é a literatura, misturada à contação de histórias, temas diversos contados por personagens, entrevistas, dicas de livros, de filmes, de músicas e sites”.

O jogo de palavras, bastante lúdico, é coerente com a montagem da vinheta. Com 1’22”, ela tem o formato musical, cantado por crianças. A trilha sonora, marcada por efeitos que lembram palmas e estalos de dedos, é acompanhada pela seguinte letra:

Sopa de letras é a receita que eu queria, sopa de letras no domingo, quem diria. Que alegria. Entra causo e contação, entra folia. Diversão e conversê, boca de forno, papa letras de montão, uma pitada de idéias duas colheres de batuque. Era a receita que eu queria, vai mexendo o caldeirão. Mexe, mexe. Era uma vez. Corre, corre. Chapeuzinho. Chama o lobo e a vovó, os três porquinhos. Sopa de letras, venha ver o que acontece. Sopa de letras, a magia aparece. Uma pitada de idéias, duas colheres de batuque é a receita que eu queria, vai mexendo o caldeirão. Vai mexendo o caldeirão. Tem história, tem. Vai mexendo o caldeirão. Tem entrevista, tem. Vai mexendo o caldeirão. Tem magia, tem. Vai mexendo o caldeirão. Tem teatro, tem. Vai mexendo o caldeirão.

O fato de ser gravada por crianças reforça a proposta do programa, ou seja, de ser feito para e pelo público infantil. Faz isso sem perder a característica do veículo de comunicação ao qual se destina, pois utiliza todos os elementos radiofônicos. Assim, o resultado é uma vinheta lúdica, o que é adequado à faixa etária visada. Apesar do clima de brincadeira, a letra é informativa ao mostrar o que virá em seguida – história, teatro – e também ao adiantar o nome dos blocos - caldeirão, conversê. Não há, contudo, informações sobre os produtores e apresentadores do programa.

O programa analisado não tem intervalos. Ele é dividido em blocos, marcados por vinhetas próprias, em formato musical, que compõem o todo sem caracterizar divisões estanques. O fato de as crianças apresentadoras chamarem cada um deles, durante a conversa, reforça a noção de linearidade. O bloco “Caldeirão de Idéias” tem os mesmos efeitos sonoros da vinheta de abertura; “Conversê” tem uma vinheta cantada em tom de xote; em “Papa Letras”, crianças simulam a mastigação de letras; e “Boca de Forno” é apresentado de forma cantada: “boca de forno (voz de menino). Forno (várias vozes). Tirar o bolo (voz de menino). Bolo (várias vozes). Tudo o que eu mandar fazer (voz de menino). Faremos (várias vozes). E se não fizer (voz de menino). Apanharemos (várias vozes)”.

3.2) Abertura

A abertura é feita de forma espontânea e lúdica, com as próprias crianças se apresentando. Primeiro, há um trecho da canção infantil “Samba crioula”. Depois, uma delas avisa a outra que o programa já começou. Em seguida, diz quem é e dá as boas-vindas aos ouvintes: “olá amiguinhos e amiguinhas, eu sou a Ana Clara e sejam bem vindos ao Sopa de Letras”. Na seqüência, a outra faz o mesmo, em tom alegre: “ai, Ana Clara, desculpa, eu não tinha percebido. Oi pessoal, eu sou a Cíntia”.

Após dizerem os nomes, apresentam o conteúdo do programa: “hoje vai ter muita cantiga de roda e olha que eu mal comecei, hein” (fala da Cíntia). “É, eu bem que percebi, né. E, aliás, hoje, as músicas e as brincadeiras de roda vão invadir o programa mesmo” (fala da Ana Clara). Como fundo musical, é tocada a parte instrumental da canção “Hoje é domingo, pede cachimbo”, cuja letra começa a ser cantada após a fala das crianças.

A própria apresentação, de certa forma, também se utiliza do recurso da contação de histórias. As duas apresentadoras dão início ao programa encenando uma situação e não lendo um texto no qual dizem o objetivo do programa. Esse início chama a atenção de crianças e também de adultos.

3.3) Sequências

A condução do programa é feita de forma dialogal. Duas crianças, que se apresentam como Ana Clara e Cíntia, em tom de conversa, conduzem toda a emissão. Porém, há participação de outras pessoas, o que faz com que o “Sopa de Letras” seja rico em situações comunicacionais.

Por exemplo, logo no início, uma das crianças diz: “ah! Ah, Cíntia, acabei de me lembrar de um amigo meu lá da escola que sabe todas essas músicas e brincadeiras de roda. O nome dele é Continho. E se a gente chamasse ele para vir aqui no programa?”. Entra a vinheta do bloco “Caldeirão de Idéias” e o personagem fictício se apresenta: “oi turma, eu sou amigo aqui do pessoal do ‘Sopa de Letras’. Meu nome é Continho. Querem saber o que eu vim fazer aqui? Eu vim brincar, ué! Brincadeira de rodas é sempre a maior diversão, em casa, na escola, na rua, em todo lugar.”

Depois de algum tempo de conversa, o personagem Continho apresenta a “tia Edivanea” que conta uma história, interpretando-a. Entram trechos de várias cantigas de roda, tocadas de CD. Em tom de conversa, as crianças chamam o outro bloco do programa – “Conversê”. A convidada é a professora Monique Nogueira, que fala sobre as cantigas de roda. A participação é feita através de sonoras, ou seja, da utilização de trechos da voz da entrevistada, que são separadas por canções, em uma estratégia para manter o ritmo lúdico do programa.

O bloco “Papa Letras” traz a professora da Faculdade de Biblioteconomia, Graça Castro, que dá dicas breves para uso dos livros. No bloco “Boca de Forno”, é feita a apresentação de outras crianças, a Duda e a Marcela. Elas dão informações sobre músicas e

depois são veiculados trechos cantados por crianças. Uma delas é identificada como Ana Gabriela “que veio ao estúdio especialmente para cantar”.

Assim, no final do programa, há uma situação comunicacional marcada pela polifonia: são quatro crianças e mais o personagem Continho, todos interagindo, tanto em conversa quanto nas canções. O clima é de espontaneidade, mas as participações são controladas por um roteiro. A leitura desse material é mais evidente quando trata-se de falas mais elaboradas.

3.4) Encerramento

Da mesma forma como o programa foi iniciado, a espontaneidade marca o seu término, com as duas apresentadoras se despedindo. “É Continho, mas por hoje a brincadeira já está acabando. Eu gostei muito de participar do ‘Sopa de Letras’ e até uma próxima vez. Brigadão (sic) galera, tchau, tchau”. “Então até o próximo programa pessoal, que vai ser muito divertido também. Um beijão e tchau”.

Em tom informal, o personagem Continho agradece aqueles que ajudaram a fazer o programa. “Ai, ai, ai, já estava esquecendo de novo. Ô cabeça. Vamos agradecer agora o pessoal que ajudou a fazer o programa de hoje. Ao Pedro, ao Mário que ajudou na técnica sozinho, às crianças Ana Gabriela e João Gabriel e ao Rodrigo Cunha, da Companhia de Teatro Ki Mario”. “E sem esquecer da Marcela, da Duda e da professora Monique” (fala da Ana Clara). “Um beijo galera, tchau, tchau” (fala da Cíntia). “Tchau gente e até a próxima” (fala da Ana Clara). “Tchau” (grita Continho).

Há ainda, na leitura de uma criança, os créditos para o CD de onde foram tiradas as músicas e também o livro de onde foi extraído o conto. “Programa produzido pelo projeto de extensão e cultura ‘Contadores de História no Rádio’, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, em parceria com a Faculdade de Educação e Faculdade de Artes Visuais” (trecho lido por voz de adulto).

A finalização é feita de forma cordial, porém não são divulgados meios para que os ouvintes possam se comunicar com os produtores, seja ou telefone, e-mail ou mesmo o *blog* do programa. Sente-se, também, a ausência de estratégias de fidelização, como o anúncio do dia e horário do próximo encontro.

3.5) Reportagens e estúdio

Todo o programa é realizado dentro do estúdio, mas a existência de blocos com vinhetas específicas que utilizam sons variados e o tom de conversa que caracteriza o programa, do início ao fim, não permite que haja monotonia. Soma-se a isso a participação de vários convidados e a utilização de músicas, o que contribui para dar ritmo à narrativa.

3.6) Vias de retorno

A participação do ouvinte, durante o programa, se dá apenas em nível de discurso. Isso porque os apresentadores referem-se diretamente ao público. “Todas essas músicas **você** pode encontrar no site da Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa”. Também há uma espécie de interação ao darem ordem a quem ouve: “então **pega** a caneta, gente, e **anota** aí: o endereço da BibVirt é www.bibvirt.futuro.usp.br”.

O fato de o programa ser gravado, a priori, impede a interatividade no momento da emissão. Além disso, não há, no programa analisado, convite para a participação via e-mail ou fax e o blog do “Sopa de Letras” não é mencionado.

Salienta-se, contudo, que o programa é feito em parceria com determinadas comunidades, permitindo que crianças sejam apresentadoras. As vozes adultas entram em cena, apenas como convidadas.

4) Quadro situacional

4.1) Finalidade

“Sopa de Letras” tem característica essencialmente educativa. Isso está na proposta do projeto, conforme demonstrado no site, e também fica claro no conteúdo do programa. Há informações mais funcionais, como dicas sobre o cuidado adequado com os livros, e mesmo o incentivo à leitura através da contação de histórias.

Várias músicas são apresentadas, o que ajuda a dar ritmo em um veículo que conta apenas com o estímulo sonoro, mas também deve se levar em consideração que as cantigas de roda são o tema do programa analisado. Desta forma, além de veiculá-las, há comentários sobre elas. “As cantigas de roda, durante muito tempo, passaram de pai para filho. Histórias,

lendas e muita cultura mesmo. Dia desses, eu estava cantando uma musiquinha e minha avó disse que quando ela era criança, ela cantava aquela mesma música só que um pouco diferente” (fala de uma criança).

Em um diálogo simples, é mostrado que a brincadeira de roda vai além do entretenimento. “No vai e vem da roda a gente vai descobrindo a harmonia dos nossos movimentos e de toda a música que existe dentro de nós. E quando a gente está no meio da roda a gente pode ser quem a gente quiser” (fala do personagem Continho).

Continho também explica o caráter de socialização dessas brincadeiras: “e o bom mesmo é quando tem um montão de amiguinho brincando junto. A gente aprende a viver em comunidade, a trabalhar em conjunto e a obedecer regras”. A idéia de aprendizagem é realçada a seguir com a fala de uma das crianças: “olha só, eu achava que estava só brincando e não é que eu estava fazendo um monte de coisa”.

O programa fala diretamente às crianças, mas também dá pistas para os adultos. No bloco “Conversê”, isso fica mais evidente. A professora Monique Nogueira explica de onde surgiram e quais são as temáticas principais das cantigas de roda, qual a importância delas na formação das crianças e como estão na atualidade.

Frente a isso, o programa pode ser classificado como educativo, tanto pelo conteúdo trabalhado, quanto pelo recurso à didática, como o tom de voz calmo e explicativo.

4.2) Formas de troca

Todo o programa foi construído de forma conversacional, com a apresentação ativa dos participantes. Isso não significa, contudo, que sejam completamente espontâneos, pois a existência de um roteiro previamente elaborado é evidente. Como o programa é gravado por crianças, tem uma proposta diferenciada, não se enquadrando nos perfis tradicionais de programas de rádio. As apresentadoras e o personagem Continho mantêm uma relação simétrica, conduzindo o programa sem reproduzir a idéia de um locutor formal, que comanda a emissão.

4.3) Protagonistas

A identidade social das crianças e do personagem fictício, Continho, baseia-se no aspecto sócio-profissional – são os apresentadores do “Sopa de Letras”. Enquanto status

mediático, embora não sejam profissionais, desempenham o papel de apresentadores principais, dividindo a função, através de uma situação que simula uma conversa, de conduzir o programa. O papel comunicacional é o de apresentar e questionar os convidados. Exceção, neste caso, do Continho que, mesmo de forma fictícia, entra em cena como especialista em cantigas de roda.

Entre os convidados, as professoras Monique Nogueira e Graça Castro enquadram-se no aspecto sócio-profissional da identidade social. Quanto ao status mediático, assumem a função de especialistas. Elas são docentes universitárias e, portanto, conhecem o assunto sobre o qual opinam. Algumas informações sobre elas ajudam a legitimar sua participação. Monique é professora da Faculdade de Educação da UFG e doutora em educação pela USP. Graça é apresentada como professora da Faculdade de Biblioteconomia. Quanto ao papel comunicacional, Monique atua como analista de determinado assunto e Graça como convidada a ensinar algo.

A participação da contadora de história deve-se ao seu perfil sócio-profissional, embora seja tratada de forma diferente. Ela não faz análise nem ensina algo. Seu status mediático deve-se mais à sua performance na contação de história. É especialista nisso, mas não é convidada a opinar sobre o assunto. Assim como não há informações mais detalhadas sobre sua formação profissional – é apresentada, apenas, como “tia” Edivanea.

As demais participações enquadram-se no aspecto pessoal da identidade social e estão ligadas ao subitem geração. Ou seja, participam porque não crianças. Enquanto identidade mediática, podem ser classificadas como testemunho: Duda e Marcela apresentam informações sobre a biblioteca virtual, não como especialistas, mas como prováveis usuárias; e Ana Gabriela como alguém que sabe cantar uma música infantil.

5) Encenações

5.1) Encenação verbal

Na condição de um programa gravado e pautado em um roteiro prévio, a gestão de trocas verbais pressupõe determinado controle. Isso, porém, não fica claro ao ouvinte, uma vez que a apresentação tem estilo informal e simula descontração. Um exemplo é a própria abertura, na qual uma criança desculpa-se dizendo não saber que o programa tinha começado.

Embora as crianças falem com naturalidade, há momentos em que fica claro que suas falas partem de um texto previamente escrito, provavelmente por um adulto. É o caso do exemplo a seguir: “essa seleção de canções tradicionais brasileiras é muito legal. Legal para os pais porque lembra sua própria infância. Legal para os filhos para conhecerem as cantigas tradicionais ou folclóricas que representam a essência de nossa cultura musical” (fala da Duda).

A edição da fala dos convidados também é determinada pelo roteiro. No bloco “Conversê”, a professora Monique Nogueira, enquanto especialista, analisa questões sobre as cantigas de roda. Os produtores usam a entrevista para retirar extratos de suas falas, as chamadas sonoras. Elas são provavelmente editadas, colocando trechos de música entre as respostas e refazendo as perguntas nas vozes dos apresentadores. Os papéis de locução usados são questão e resposta.

Da outra convidada, a professora Graça Castro, é utilizada uma breve dica de cuidado com os livros. Mesmo que não colocada em forma de questão, a ela é solicitado que dê uma informação referente ao bloco “Papa letras”. Já de Edivanea, entra a história narrada por ela.

No que diz respeito à participação das crianças, no final do programa, é espontânea no cumprimento aos ouvintes e quando cantam a última música. A fala delas, como já demonstrado, é claramente baseada em um roteiro. Os papéis de locução baseiam-se em respostas e validação.

5.2) Encenação sonora – espaço e tempo

Todo o programa é apresentado do estúdio, uma vez que não há participação de pessoas em outros locais, como da rua ou da universidade. Também não há simulação de espaços físicos. Porém, verifica-se o uso constante de BGs (*back ground*) que, na sua maioria, são a parte instrumental das próprias cantigas de roda, tema da emissão. Esse artifício ajuda a dar ritmo e a manter o caráter lúdico, estratégia usada ao visar o público infantil.

6) Estratégia didática

O programa tem finalidade essencialmente educativa, mas não reproduz o modelo de sala de aula. Ao contrário, respeita as características radiofônicas em vários aspectos da produção.

Um deles é a própria **oralidade**, mesmo que aparente, pois baseia-se em um roteiro prévio. Toda a emissão é feita no estilo de uma conversa. Apresentadores e personagem dialogam e, em uma pretensa informalidade, incluem o conteúdo. Isso acontece, inclusive, no momento de inserir a análise feita por uma especialista, baseada em estudos acadêmicos. “E hoje no ‘Conversê’, quem vai aparecer por aqui é a professora Monique Andries Nogueira [...]. A gente perguntou para a professora Monique de onde surgiram e quais são as temáticas principais dessas cantigas. E ela respondeu...” (fala da apresentadora).

Destaca-se o uso constante de **músicas**, tocadas sozinhas ou como fundo musicais (**BGs**). Elas contribuem para o ritmo do programa, quebram a monotonia, mas também são elementos constitutivos do conteúdo, que trata das cantigas de roda. É importante frisar esse aspecto, pois a utilização descuidada de canções poderia tornar o programa divertido, voltado primordialmente ao entretenimento.

A forma como a **apresentação** é feita também merece destaque. O programa não trabalha com o modelo de professor – um adulto – que é o detentor do saber ou mesmo o estimulador. A apresentação é feita por crianças e por um personagem fictício. Esse fato remete à estratégia de dar voz ao público infantil e também de permitir uma maior identidade com ele.

Além disso, a condução do programa é feita com **voz** calma e tom explicativo. O vocabulário e o tom, na maior parte das vezes, são voltados às crianças. É o caso da fala da professora Graça Castro: “e agora com vocês algumas dicas para o cuidado com a saúde dos livros. Eles não gostam de doce, de água, de dedos sujos e tudo isso atrai muitos bichinhos, como os ratos, as traças e as baratas. Por isso, temos que afastar dos livros os seus inimigos”.

Uma das exceções é a participação da especialista no bloco “Conversê”, cujo conteúdo talvez seja mais atrativo aos adultos, por depender de um repertório mais elaborado. Um exemplo é quando a professora fala da importância das cantigas de roda para a formação das crianças: “[...] do ponto de vista da maturação social também, eu acho que talvez seja a maior qualidade da brincadeira de roda, né. Ela é muito importante porque ela proporciona à criança uma forma de ir vivenciando sentimentos, vivenciando situações que são importantes para o seu amadurecimento pessoal e social”.

O uso da **contação de histórias** também faz parte da estratégia educativa do programa. A dramatização de textos literários é um recurso didático cada vez mais utilizado, que contribui para o incentivo à leitura, o trabalho com a imaginação, a percepção auditiva e a concentração.

A característica **lúdica** do programa faz parte da didática utilizada com crianças, pois, como diz a professora Monique Nogueira, as brincadeiras permitem que vivenciem situações e sentimentos que contribuem para o amadurecimento pessoal e social. Toda narrativa é construída como se fosse uma grande brincadeira. Além do uso das músicas, a noção de diversão é reforçada nos diálogos. É o caso da apresentação do personagem Continho: “meu nome é Continho. Querem saber o que eu vim fazer aqui? Eu vim brincar, ué! Brincadeira de rodas é sempre a maior diversão, em casa, na escola, na rua, em todo lugar.”

7) Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido

O programa é bastante peculiar, se levado em consideração o público a quem se dirige, a apresentação feita por crianças e o fato de ser produzido em ambiente universitário. O resultado é uma emissão planejada, com objetivos claros e bem produzida, diferente dos formatos veiculados na maioria das vezes por emissoras de rádio, pautados no improviso, como muitos programas de entretenimento, ou na produção rápida, como os jornalísticos.

Ao escutar o “Sopa de Letras” e ao ler a apresentação que é feita dele no site, percebe-se que ele está inserido em uma área de pesquisa bastante atual, que diz respeito às TICs e seu uso voltado às transformações sócio-econômicas e culturais. Além disso, existe também a necessidade de levar o conhecimento produzido pelo ensino superior à comunidade. Isso é percebido pela sua característica de projeto de extensão.

A interdisciplinaridade prevista na produção, ao relacionar as áreas de educação, comunicação e ciências da informação, resulta em um projeto, de fato, educativo, tanto pelo conteúdo que veicula quanto pelo formato apropriado ao meio de comunicação radiofônico. Fato que é possível pela característica da instância de produção, ligada a projetos universitários que buscam aliar as tecnologias de informação e comunicação à produção para crianças.

Do ponto de vista cultural, ele responde a uma questão central, demonstrada por pesquisas diversas – o baixo índice de leitura entre os brasileiros e os problemas diversos que derivam disso, como as dificuldades de interpretação de texto e de escrita.

É possível imaginar que, enquanto efeitos de sentido possíveis produzidos sobre o ouvinte, tenha-se um programa lúdico, que pareça diversão, mas que ensina conteúdos relevantes, leva à reflexão e trabalha a imaginação.

3.3.3 Programa 3: “Poesia e Prosa” – Rádio Unesp FM (105,7)

1) Constituição do corpus

“Poesia e Prosa”, veiculado pela Rádio Unesp FM (105,7) desde 1999, é produzido pelo professor João Batista Neto Chamadoira e por alunos dos cursos de Comunicação Social da Unesp. O programa surgiu da experiência do docente na disciplina Técnica Redacional em Radiojornalismo, ministrada na Unesp, e também de uma experiência anterior, em escrever sobre literatura para um jornal. Em 2005, foi transformado em projeto de extensão do Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Unesp, campus Bauru.

Com cerca de 5 minutos de duração, vai ao ar às 7h30, 14 horas e às 20h30, de terça e quinta-feira, sendo veiculadas duas emissões diferentes por semana. Sua proposta é a divulgação de poetas e ficcionistas da Língua Portuguesa.

A Unesp FM é a emissora educativa da Universidade Estadual Paulista. Com sede no campus de Bauru, suas transmissões tiveram início em 1991. “Nestes treze anos de atividades a equipe de profissionais da Unesp FM vem cumprindo o objetivo de promover a cultura e a educação, ampliando o horizonte de seus ouvintes.” (RÁDIO UNESP, 2007). Apesar da menção à educação, a programação é composta de música de gêneros variados e informação, além de um programa voltado ao público infantil e campanhas de utilidade pública.

A emissora pode ser ouvida em um raio de cem quilômetros de Bauru e também pelo site <http://radio.unesp.br/>. Porém, a escuta *on line* só pode ser feita ao vivo, pois não há arquivos sonoros ou de textos sobre os programas, disponíveis na internet.

Para análise, foi escolhido o programa “A Prosa de Fernando Sabino”, com 5’48” de duração.

2) Orientação temática

O “Poesia e Prosa” surge de uma forma diferente da maioria dos programas radiofônicos: a partir da proposta de um professor de Literatura, habituado a escrever sobre o assunto em um veículo impresso, e de não um profissional de rádio. Esse fato fez com que,

com o decorrer do tempo, o programa passasse por uma adaptação às características do meio eletrônico.

Uma delas diz respeito ao tempo. Inicialmente, o programa tinha duração de 15 a 20 minutos. Atualmente, ele dura entre cinco e seis minutos. “Na verdade, a intenção não era esgotar o assunto de um poema, ou de um conto, romance, ou sobre um poeta ou prosador. O fundamental era chamar a atenção do ouvinte para a existência do escritor, suas características e suas obras.” (CHAMADOIRA, 2002, p. 4; 5).

Houve, também, mudanças em relação à apresentação, no início feita apenas pelo professor, o que gerava dois problemas: a necessidade de dinamizar o programa veiculado em um veículo que conta apenas com o som e de diferenciar a apresentação de informações sobre o autor em questão e do texto escrito por ele. Assim, depois de utilizar a voz de locutores da emissora, optou-se pela locução de alunos, sem “vícios” na locução publicitária e dispostos a aprender.

No que diz respeito à escolha dos autores, ela é feita de forma aleatória, com exceção de datas comemorativas ou da proximidade com exames vestibulares. Depois de escolher o autor, o professor verifica a obra pelo prisma do conteúdo e também da extensão, devido ao tempo limitado.

O “Poesia e Prosa” teve início com textos de Camões e Cecília Meireles, mas vai além de autores já tradicionais, como Teixeira dos Pascoais e Carlos Drummond de Andrade, considerados pela produção como “autores presentes nos livros didáticos” (CHAMADOIRA, 2002). Outros, mais contemporâneos, como Ignácio de Loyola Brandão, Carlos Vogt, Paulo Leminski, Carlos Felipe Moisés e Ana C., também são abordados no programa.

Embora a apresentação seja feita de forma didática, apresentando o escritor em questão, falando da importância de sua obra e exemplificando com a leitura de trechos, o público visado é aquele que já tem o hábito de leitura e também de ouvir canções eruditas que, em grande parte das vezes, serve de fundo para a leitura das obras.

O tipo de público condiciona a programação radiofônica. Em se tratando de uma emissora pertencente a uma universidade, no caso a RÁDIO UNESP FM, cujos objetivos são, de certa forma diferentes dos objetivos de uma emissora comercial, pode-se dizer que é uma emissora alternativa. Assim um programa como o POESIA E PROSA, o programa que apresento, possui algumas características que dificilmente apareceriam numa grade de programação de outras rádios. Nesse sentido, é necessário uma adaptação às exigências de um público habituado à leitura de textos poéticos, à música erudita. (CHAMADOIRA, 2002, p. 3).

Um olhar atento à seqüência de programas e às pistas dadas pelo produtor em artigos e matérias jornalísticas sobre o “Poesia e Prosa”, percebe-se, enquanto orientação temática, um programa voltado ao público adulto, escolarizado e portador de uma certa cultura literária.

Trata-se de um programa sobre literatura, voltado ao público em geral e não a especialistas, pois não aborda teorias literárias nem menciona pesquisas acadêmicas sobre literatura. Visa divulgar ficcionistas da Língua Portuguesa de diversos estilos e períodos históricos, sem a pretensão de esgotar o assunto. Ao contrário, busca-se apresentá-los.

Não há uma interpretação minuciosa da obra, seja valorativa ou mesmo do estilo ou conteúdo. “Mesmo assim, tomamos cuidado, pois temos medo de dar uma interpretação diferente da que o autor teve ao escrevê-lo”, disse o produtor em entrevista dada ao jornal Bom Dia Bauru (GALLO, 2005).

O programa sobre a autora Ana C., por exemplo, como é conhecida, diz que Ana Cristina César viveu de 1952 a 1983, era formada em Letras e elaborou resenhas para vários meios de comunicação de massa. Tida como “musa da geração mimeógrafo, alternativa ou marginal”, dos anos 1970, escreveu “Cenas de abril” e “Luvas de Pelica”, que estão na obra “A teus pés”. “Poesia aparentemente prosaica, na verdade, revela anseio de abafar a angústia que culmina com o suicídio”, diz o locutor. Na seqüência, outra voz apresenta “Poema”, da autora. Para finalizar, uma breve interpretação do texto lido.

No poema, a marca de Ana C.: o desespero pela incompletude. Litros d’água para a boca, seca, isto é, a sua vida pedindo afeto e, na impossibilidade, busca fugir livrando-se da verdade, como tenta livrar Brasília – castelo de alusões e florestas de espelhos. Talvez isso seja um anjo que extermina sua dor. (CHAMADOIRA, 2002, p. 9).

Na abertura do programa sobre o poeta Moacir Amâncio, é dito que ele nasceu em 1949, que é jornalista e que publicou os livros “Do objeto útil”, “Figuras na sala” e “O olho do canário”, além de escrever o poema “Palácio da fronteira”, publicado na revista Magna, da USP. Na seqüência, avisa: “hoje ouviremos o poema ‘Os frutos’”. Depois da leitura, um breve comentário: “poema sugestivo, o aspecto sensorial: visão – cores (vermelho, amarelo, ocres)/ olfato - cheiros (romã, pêssego, maçã, uvaia, papaia)/ audição – radicalmente musical. É a natureza, a sensibilidade e a poesia. Moacir Amâncio, poeta brasileiro.” (CHAMADOIRA, 2002, p. 10; 11).

3) Estruturação

3.1) Vinheta

O título do programa – “Poesia e Prosa” – é denotativo ao demonstrar, de forma literal, o tema a ser abordado. Soma-se a ele o subtítulo: “a literatura na Unesp FM”. Na seqüência, é dado outro indicativo da proposta do programa: “ouça e reveja os autores e textos mais significativos da Língua Portuguesa”. O mesmo locutor repete o título e subtítulo do programa e anuncia os responsáveis: “Poesia e Prosa – a literatura na Unesp FM. Produção e apresentação de João Batista Chamadoira”.

Desta forma, a vinheta, com 23 segundos de duração, é bastante informativa, pois apresenta o tema, dando várias pistas do que virá a seguir – literatura, Língua Portuguesa (idioma), poesia, prosa (estilos), autores e textos -, além de identificar a emissora e o responsável pelo programa.

O texto é lido por voz masculina e grave, de forma pausada e agradável. Não há outros efeitos sonoros ou edição em forma de mixagem, como em vinhetas de programas veiculados em emissoras comerciais. O conjunto – título, subtítulo e música – contribui para o caráter denotativo da vinheta.

Não há intervalo e a vinheta de encerramento segue a mesma linha da de abertura, com texto parecido, porém resumido, BG e locutor: “Poesia e Prosa – a literatura na Unesp FM. Um espaço para você ouvir e rever os autores e textos mais significativos da Língua Portuguesa”.

3.2) Abertura

A abertura é feita, usualmente, de forma bastante direta – o produtor/ apresentador avisa o público sobre o escritor que será abordado no programa do dia e o período em que viveu. A emissão sobre Ana C. começa da seguinte forma: “no programa de hoje, Ana Cristina César (1952-1983)”. Quando o escrito é Moacir Amâncio, há a seguinte abertura: “no programa de hoje, o poeta contemporâneo Moacir Amâncio (1949)”. O programa selecionado é aberto com a seguinte frase: “a prosa de Fernando Sabino – 1923 – 2004”.

Na seqüência, há informações sobre o escritor e sua obra:

Mineiro, Fernando Sabino foi excelente cavalarião do serviço militar, formou-se em direito, esteve nos Estados Unidos trabalhando no Consulado Brasileiro, colaborou com vários jornais. Voltando ao Brasil, já tinha prontos vários livros para publicar. Além de escritor, foi editor, fundando com Rubem Braga a Editora Sabiá (pausa). Criou muita polêmica por ter escrito o romance biográfico ‘Zélia, uma paixão’, sobre Zélia Cardoso de Mello [...].

Sob a leitura de todas as informações há fundos musicais que mudam de acordo com o programa. “A escolha dos temas se dá em dependência do contexto sociocultural da época e, especialmente, com músicas que sugerem a temática e o fluir rítmico do texto apresentado.” (CHAMADOIRA, 2002, p. 6). Assim, usa Bach para um texto barroco, Chopin para um romântico e Débussy, para um simbolista.

3.3) Seqüências

O programa é conduzido pelo apresentador, que lê todas as informações referentes ao autor e à obra. Há a participação de outros locutores, normalmente alunos de Comunicação, que interpretam textos ou trechos dos escritores em questão.

Hoje a crônica ‘A mulher do vizinho’, do livro ‘A mulher do vizinho’. Na crônica, o general se queixa ao delegado de polícia que o vizinho é um sueco ignorante, cujos filhos viviam jogando a bola no quintal do militar. Na delegacia, após ouvir a ameaça de prisão do marido, a mulher desafia a autoridade. Ouçam três fragmentos. Participação de Gustavo Padovani, Tiago Koguschi, Maísa Souza, alunos de Jornalismo da Unesp.

Não há outras pessoas convidadas para fazer comentários, sejam eles analíticos, como de um professor de literatura, ou mesmo de testemunho, como ouvintes que já leram textos do autor.

Usa-se textos de autores, mas não de forma a dialogar com eles, mas sim de apresentá-los. Afinal, esses autores e o material que produziram são o conteúdo do programa.

Nesse sentido, apesar das várias vozes, não há situação conversacional propriamente dita. O emprego de vozes tem o papel de quebrar a monotonia, favorecer a imaginação de quem escuta e separar o texto de apresentação do texto do escritor.

3.4) Encerramento

O encerramento é bastante simples. Após a interpretação de fragmentos da obra, o apresentador volta, mas limita-se a dizer: “o cronista Fernando Sabino”. Depois, entra a vinheta de encerramento.

Não são usadas estratégias de fidelização, como convidar para o próximo programa ou mesmo lembrar os dias e horários de veiculação. Também não dados ao ouvinte meios de interatividade, como um e-mail ou um telefone.

Não há despedida do ouvinte, os nomes da instância produtora não são retomados e não há informações extras sobre a obra do escritor em questão.

3.5) Reportagens e estúdio

Todo o programa é realizado dentro do estúdio, baseado em roteiro prévio e gravado com antecedência. Não há recursos como reportagens, depoimentos em forma de fala-povo (como breves falas de quem já leu o livro em questão) ou de sonora (como análises de especialistas).

3.6) Vias de retorno

Não há nenhum tipo de interação com o ouvinte. A primeira limitação diz respeito ao fato de o programa ser gravado, o que impede a participação direta, no momento da emissão. Além disso, não existe a divulgação de meios concretos para retorno, como e-mail ou telefone, nem mesmo há convite para que o ouvinte faça comentários, críticas ou sugestões. Soma-se isso a característica ainda restrita do site da emissora, que não disponibiliza arquivos sonoros ou textuais dos programas veiculados. Há um espaço único para e-mails, mas no item destinatário não consta o “Poesia e Prosa”.

Da mesma forma, não há participação do ouvinte em nível de discurso, pois o apresentador não faz referências diretas ao público. Exceção da vinheta de abertura: “**ouça e reveja** os autores e textos significativos da Língua Portuguesa” e da vinheta de encerramento: “um espaço para **você** ouvir e rever os autores e textos mais significativos da Língua Portuguesa”. A participação limita-se à capacidade de imaginação propiciada pelo rádio, um

veículo que emite apenas som, principalmente na interpretação dos fragmentos utilizados com fundos musicais.

4) Quadro situacional

4.1) Finalidade

Pode-se enquadrar o “Poesia e Prosa” no gênero educativo, pois ele tem como proposta apresentar aos ouvintes textos e autores da Língua Portuguesa. O produtor lembra que um dos critérios para seleção de um autor pode ser a sugestão de leitura dele em exames vestibulares. “Neste último caso, uma ouvinte que prestaria o exame vestibular sugeriu que abordasse alguns autores cujas obras constavam da lista dos livros para os vestibulares.” (CHAMADOIRA, 2002, p. 6).

É importante frisar que a seleção e, principalmente, a abordagem não é feita pela via do factual, usando como mote o lançamento ou relançamento de um livro, por exemplo, como seria comum no gênero informativo. Também não se prende em aspectos meramente de entretenimento, como a mera adaptação das obras para a linguagem radiofônica.

Mesmo que de forma sucinta, inclusive devido ao tempo de duração do programa, apresenta o autor, indica suas principais obras e mostra um dos seus textos. O interessante é que vai além da menção da existência do texto, interpretando-o, fazendo com que ele chegue até o ouvinte. É possível pensar que um dos objetivos é o incentivo à leitura, embora não haja recomendações diretas nesse sentido.

Outro aspecto que reforça a finalidade educativa não diz respeito especificamente à audiência radiofônica, mas aos alunos dos cursos de Comunicação Social da Unesp.

Nesse trabalho, conto com a participação dos alunos dos cursos de Radialismo e de Jornalismo que, mediante exercícios e treinamentos de locução, já vão desempenhando, assim, atividades relacionadas à futura profissão, bem como sendo estimulados ao envolvimento com a Literatura. (CHAMADOIRA, 2002, p. 1).

4.2) Formas de troca

Acontece de forma não dialogal, na medida em que todo o programa é conduzido por uma única pessoa – o apresentador que também é o produtor. Não há convidados e a existência de um roteiro escrito previamente impede que haja imprevistos.

As demais vozes, dos locutores, limitam-se à leitura dos trechos tendo, portanto, um papel meramente utilitário. Não fazem comentários e, portanto, os ouvintes não sabem o que pensam sobre o assunto em questão.

Mesmo em nível de discurso, a instância de produção prende-se à obra do autor selecionado. Não costuma referir-se a outros escritores, inclusive aqueles que fazem referência ao texto que é apresentado.

4.3) Protagonistas

Tem uma situação diferenciada, pois o produtor e apresentador não é um profissional do rádio, mas um professor de literatura, mesma área do programa “Poesia e Prosa”. Apesar disso, enquanto identidade social, a sua presença no estúdio é fundamentada pelo aspecto sócio-profissional. Ou seja, ele é o apresentador, responsável pela condução de todo o programa.

Enquanto status midiático, o apresentador tem papel principal, pois também é produtor. O seu papel comunicacional é duplo: ele é o informador, pois leva todo o conteúdo ao público, e também o especialista, uma vez que escreve o roteiro baseado em seus próprios conhecimentos. Essa dupla relação reforça o caráter educativo do programa.

Já o papel dos demais protagonistas é bastante limitado. Sua identidade social pode ser considerada pelo perfil sócio-profissional, mas apenas pela interpretação que fazem dos fragmentos literários. O status midiático é secundário, pois apenas “emprestam” a voz ao programa. São estudantes de Comunicação Social, aprendendo a usar a voz no rádio. Seu papel comunicacional é de dar vida às poesias e prosas que estão em material impresso.

5) Encenações

5.1) Encenação verbal

O programa é gravado antecipadamente, é pautado em um roteiro prévio e toda a condução é feita pelo apresentador, sem que haja participação de terceiros no sentido de emitir opiniões ou fazer análises. Esses fatos, por si só, fazem com que a gestão de trocas verbais seja altamente controlada. Como já mencionado, as demais vozes são utilizadas como marcadores de citações diretas ou de interpretações, atuando também para quebrar a monotonia, pois o rádio conta apenas com o som e ficaria cansativo caso tivesse apenas uma voz.

O apresentador avisa o texto que vai ser lido, o livro de onde foi retirado, e o nome e cargo da pessoa que fará a interpretação. No programa sobre o escritor português Teixeira dos Pascoais, a apresentação foi feita da seguinte forma: “vamos ouvir ‘Versos Pobres’, do livro ‘Versos Pobres’. A voz é da professora Nedi Marli Carvalho”. No programa analisado: “Hoje a crônica ‘A mulher do vizinho’, do livro ‘A mulher do vizinho’. [...] Ouçam três fragmentos. Participação de Gustavo Padovani, Tiago Koguschi, Maísa Souza, alunos de Jornalismo da Unesp”.

Sendo assim, não é possível determinar um papel de locução, uma vez que não há uma participação efetiva dos demais locutores, no sentido de dizer o que pensam. A participação deles se dá pela interpretação dos textos.

5.2) Encenação sonora – espaço e tempo

O programa é desenvolvido, na totalidade, dentro do estúdio, uma vez que não há participação de pessoas em outros locais, como da rua ou da universidade. Também não há simulação de espaços físicos. Porém, verifica-se o uso constante de BGs (*back ground*), que são escolhidos de acordo com o estilo literário ao qual os atores fazem parte. Trata-se de uma estratégia que ajuda a dar ritmo e levar à reflexão. No programa sobre Fernando Sabino, as trilhas sonoras mudam três vezes. A da vinheta é a mesma de sempre, pois dá a identidade sonora à emissão; há uma outra, mais “neutra”, que acompanha a apresentação; e outra, à base de piano e mais “engraçada”, como fundo musical da crônica.

6) Estratégia didática

Embora o assunto abordado não seja determinante para definir um programa enquanto gênero educativo, não pode ser descartado. A literatura, sobretudo pela **abordagem** escolhida – não pela atualidade e sim pela apresentação de autores e textos –, reforça o caráter educativo.

Enquanto **conteúdo**, destaca-se o fato de, em todo programa, ser lido um fragmento ou mesmo um texto inteiro do autor. As **explicações** dadas completam esse quadro, pois são apresentadas, brevemente, a biografia e a bibliografia. É possível saber que profissões Fernando Sabino exerceu antes de ser escritor, o período em que viveu, o Estado em que nasceu e a formação acadêmica. Menciona, também, a polêmica por escrever o romance biográfico da ex-ministra da Fazenda, Zélia Cardoso de Mello e cita o nome e o estilo de diversos textos do autor. Mesmo que de forma resumida, o ouvinte pode conhecer um pouco do escritor e também o texto escrito por ele.

A **forma** escolhida é resultado de uma adaptação à linguagem radiofônica. Ressalta-se o uso de outras vozes para a **interpretação** dos trechos da obra em questão. No programa analisado, há três outros locutores além do apresentador. Eles interpretam a crônica “A mulher do vizinho” – um é o delegado, o outro é o narrador e a outra é a mulher do vizinho. Soma-se a isso o uso de **fundos musicais**, que dão ritmo às falas. Como resultado desse conjunto, dá-se vida ao texto, tornando-se bastante atrativo.

A **apresentação**, embora feita por um professor, não enaltece esse fato. Aliás, não há reprodução do modelo de aula e busca-se a adequação ao veículo de comunicação em que o programa é veiculado. Além disso, “Poesia e Prosa” conduzido com **voz** calma, tom explicativo e locução mais lenta do que tradicionalmente se usa no rádio.

O uso de **pausas** também chama atenção.

É importante destacar o papel do silêncio na leitura de certos textos. É o caso, por exemplo, do poema CIDADEZINHA QUALQUER, de Carlos Drummond de Andrade. O último verso mostra o sentimento de contrariedade do autor ao sentir a pequena cidade que descreve. Antes de dizer ‘Ai que vida besta, meu Deus!’, há uma pausa que antecede a expressão de aborrecimento. (CHAMADOIRA, 2002, p. 7).

No programa sobre Fernando Sabino, o apresentador usa segundos de silêncio na sua fala. Faz isso, por exemplo, depois da apresentação: “a prosa de Fernando Sabino (1923-2004) (pausa) mineiro, Fernando Sabino foi excelente cavalarião do serviço militar [...]”. Segue na apresentação do autor e usa pausa novamente antes de mencionar a polêmica criada com a obra da ex-ministra. Em cada um desses momentos, a altura do BG é elevada. Além disso, ele espera alguns segundos toda vez que vai começar uma frase nova.

7) Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido

O programa representa, sem dúvida, um acréscimo cultural à grade de programação da Unesp FM e, principalmente, à programação radiofônica em geral. Primeiro, por falar sobre literatura em um país com baixo índice de leitura. Segundo, pela abordagem educativa e não meramente informativa.

Essa possibilidade deve-se ao fato de tratar-se de uma emissora educativa e universitária, sem finalidade comercial, que abre espaço a uma programação diferenciada. É o caso de uma produção infantil, de campanhas educativas e de várias emissões de cunho informativo, que vão além do jornalismo factual, como a divulgação científica e mesmo os programas sobre música, mas ricos em informações.

Acrescenta-se o fato de a emissora estar ligada a uma universidade, o que representa mão-de-obra qualificada e a necessidade de levar os trabalhos produzidos à comunidade em geral. Essa é uma das características do “Poesia e Prosa”, registrado na universidade como um projeto de extensão.

Ao levar um projeto à comunidade, sobretudo através de um veículo de comunicação com amplo alcance, é necessário utilizar estratégias que levam em consideração as características de seu meio de divulgação e os efeitos que pretende produzir na audiência.

Isso fica claro pelo uso de alguns recursos, como fundo musical, vozes de terceiros e vinheta, conforme já mencionado, mas também pela duração do programa, reduzida de 15 a 20 para de cinco a seis minutos. A idéia feita do público radiofônico, em geral, é de pessoas que ouvem rádio enquanto desempenham outras atividades, o que dificulta a atenção concentrada por muito tempo. Além disso, estão habituadas a uma programação essencialmente musical, mesmo no caso de uma rádio universitária.

Frente a isso, embora com o tempo de cinco a seis minutos, haja fragmentação do tema, os chamados “programetes” têm provavelmente mais chances de conseguir audiência

ou mesmo atenção dos ouvintes do que programas muito grandes. Outro fato é que pode ser inserido na grade de programação, de forma a ser divulgado entre programas musicais ou informativos, que já têm seus ouvintes. Eles são “aproveitados” pelo “Poesia e Prosa”.

É possível prever que, enquanto efeitos de sentido possíveis produzidos sobre o ouvinte, tenha-se um acréscimo cultural, seja pelo incentivo à leitura, pelo conhecimento que proporciona dos autores e textos trabalhados e, também, por trabalhar a imaginação através da interpretação das obras.

3.3.4 Programa 4: “Direito é música” – Rádio UFMG Educativa (104,5 FM)

1) Constituição do corpus

“Direito é Música, veiculado pela Rádio UFMG Educativa (104,5 FM), teve sua estréia no dia 6 de setembro de 2007. O programa, que aborda “os diversos aspectos do direito, ilustrados por canções populares”, vai ao ar em duas edições diárias - às 11h15 e às 21h45. A duração varia de cinco a sete minutos.

A produção é feita pela professora Mônica Sette Lopes, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e parte da experiência da docente em usar música na sala de aula.

A idéia de fazer um programa radiofônico que fale do Direito e suas leis surgiu há muito tempo. Mônica Lopes estuda canto há vários anos e sempre foi apaixonada pela música. Ela começou a cantar em sala de aula para ilustrar alguns temas da história do direito e da filosofia do direito. Em seguida, veio uma apresentação no auditório da Faculdade de Direito da UFMG, em 2001. Essa apresentação fez tanto sucesso que levou a uma pesquisa que originou o livro “Uma metáfora: música e direito”, lançado no ano passado. “Tudo isto junto e a necessidade de aproveitar cada pequeno canal para explicar o que é e como é o direito levaram ao programa de rádio”, afirma Mônica. (MACIEIRA, 2007).

No que diz respeito aos assuntos, eles são variados, embora todos ligados à área do Direito. Segundo divulgado no site da universidade, serão seis edições introdutórias, 35 sobre a história do direito ocidental e, posteriormente, uma seqüência de programas sobre diversos aspectos da lei. (UFMG, 2007).

A emissora educativa, com dois anos de existência, funciona através de uma parceria entre a UFMG e a Radiobrás. Como uma lei de 1975 impede órgãos federais de serem concessionários diretos de radiodifusão, foi firmado um acordo com a Radiobrás, que é a concessionária, mas que cede toda a operação à universidade.

A programação pode ser ouvida pela frequência 104,5 FM, na região da Grande Belo Horizonte e em Contagem, e através da internet, no endereço www.ufmg.br/online/radio. O site também traz informações sobre a programação e, em alguns casos, é possível acessar programas que já foram ao ar.

Para análise, foi escolhido o programa que aborda o Direito a partir da música “A arte da fuga”, de Johann Sebastian Bach, com 7’18” de duração.

2) Orientação temática

O “Direito é música” integra, na grade de programação da emissora, um grupo de programetes intitulados como “programas especiais”. Eles são, na grande maioria, espaços destinados à produção acadêmica. Assim, assuntos que dificilmente são tratados em rádio ganham espaço na emissora. Alguns exemplos são astronomia, geografia, história e poesia, como demonstrado no quadro 11.

Programa	Assunto
Astrorádio	“Um passeio no mundo da astronomia: estrelas, planetas, sistema solar, viagens pelo espaço, ciências modernas e outros assuntos da área. A aplicação dos conceitos de física e de astronomia na prática.”
Canta Cantos	“Uma nova forma de se ouvir sobre geografia brasileira, vivendo os lugares através do conhecimento acadêmico e da música.”
Decantando a República	“A história brasileira contada como se fosse uma notícia: Reinado, Regência, República, revoltas e fatos históricos.”
Direito é Música	“O programa aborda várias questões sobre o Direito, com presença de músicas populares.”
Hemominuto	“Pílula de um minuto de duração para conscientizar o jovem da importância da doação de sangue, através de informações corretas e uma radionovela.”
Lá Vem História	“O programa resgata a arte de contar histórias, individualmente ou em grupo. Assim ocorre a valorização dos textos e o resgate da tradição oral da literatura e da cultura brasileiras. Além disso, o programa beneficia o acesso por parte de toda a população às obras literárias, pelo rádio.”
Na Onda da Vida	“Ciência nas ondas do rádio. O projeto visa a divulgação científica das pesquisas desenvolvidas no ICB, Instituto de Ciências Biológicas. São pílulas sobre vários assuntos do corpo humano (como o relógio biológico dos seres humanos, o DNA, o estresse, as verrugas) e ainda sobre assuntos do campo da biologia (como as vespas, as abelhas ou as plantas medicinais).”
Pensar Educação, Pensar Brasil	“Vinculado ao projeto <i>Pensar Educação, Pensar Brasil</i> , da Faculdade de Educação, o programa traz profissionais da área que discutem temas relacionados a educação. Com o objetivo de envolver o maior número de pessoas interessadas no assunto, os ouvintes participam ao vivo, através do telefone.”
Toque de Poesia	“Um programa para quem gosta de poesia, com leitura de textos poéticos dos autores clássicos da Literatura Brasileira.”
Universidade das Crianças	“Em parceria com os alunos do Centro Pedagógico/UFMG, o objetivo é tirar as dúvidas dos pequenos sobre vários temas: “O que faz o piolho?, Por que pensamos?, Por que nossa pele coça?, Por que nosso sangue é vermelho?”. Essas são algumas das perguntas feitas pelas crianças e que vão ser respondidas por pesquisadores da Universidade.”

Quadro 11: Programas especiais veiculados pela Rádio UFMG

Fonte: Rádio UFMG Educativa, 2007

Além dos assuntos, os programas são diferenciados pelo fato de a instância de produção ser professores e alunos de vários cursos da universidade, em parceria com profissionais da emissora. Grande parte deles usa a mesma fórmula: associa o conteúdo à música, em programetes que duram de cinco a sete minutos. Desta forma, podem ir ao ar várias vezes, sem significar uma grande ruptura na programação e ficam mais “leves” pela utilização de músicas.

É o caso do programa em questão. Em entrevista dada ao site “Tubo de Ensaio”, a professora Mônica Sette Lopes explica o papel da trilha sonora na composição de “Direito é Música”: “[...] há casos em que a música fala por si só e há outros em que a sugestão da música é que leva ao desenvolvimento do tema de um certo ponto de vista.” (MACIEIRA, 2007). Ela já utilizou a canção “Como uma Onda”, de Lulu Santos, para ilustrar a idéia da constante mudança defendida pelo filósofo grego Heráclito, e “Rosa dos Ventos”, de Chico Buarque, para falar sobre as tragédias, situações de pânico e desordem em que as leis do Direito devem agir para solucionar estes problemas.

Cabe ressaltar que a música não é uma mera ilustração, no sentido de ter, na letra, o mesmo assunto abordado no programa. Muitas vezes, seu uso contribui para exemplificar conceitos complexos. É o caso do programa sobre a Renascença. A professora lembra que, embora fosse um momento de novidades, o homem mirava-se nos períodos clássicos, seja Grécia ou Roma, ignorando a Idade Média.

A obra destes humanistas do direito pretendeu traduzir racionalidade e clareza, mas também renovou a face hermética, fechada, da comunicação pelo direito. A renascença traz as cores carregadas dos paradoxos humanos. Junto com o desenvolvimento da ciência e do conhecimento, há a morte e a destruição. A verdade de Deus é disputada com fogo e guerra.

Após uma breve explicação sobre o direito na Renascença, ela apresenta a trilha sonora, que contribui para a reflexão sobre a ambigüidade presente no período.

A letra da música de hoje conjuga a idéia de amor sob dois planos: de um lado, ela extrai dos textos sagrados o amor como língua de Deus; de outro, ela traz a versão paradoxal do poema de Camões sobre o amor. Esta ambigüidade está impressa na renascença. A música é Monte Castelo, da Legião Urbana. Quem canta é Leila Pinheiro.

No outro programa também sobre a Renascença, a música é o mote para a discussão. Primeiro, a professora resume o contexto, mostrando a rejeição, na época, ao que era

vinculado ao período medieval, como a complexidade e o rebuscamento. Depois, ela fala de Giovanni Pierluigi Palestrina, músico italiano que viveu de 1525 a 1594, e que compunha suas obras voltadas às necessidades de seus contemporâneos, principalmente no que diz respeito às demandas ideológicas da contra-reforma. “As vozes que soavam na igreja deveriam ser claras e compreensíveis. A mensagem tinha um destinatário humano, a quem devia atingir”.

Na seqüência, é feita a ligação com o tema do programa. “O mesmo fenômeno passou-se com o processo de restauração do direito romano e de sua versão da palavra e da técnica”. Assim, como na música, o Direito também se deparava a uma nova situação. “O mundo que se abria exigia um novo direito. Por conseguinte, uma nova forma de compreendê-lo e de expressar seus problemas e peculiar complexidade”.

A escuta atenta aos programas permite dizer que o tratamento dado a “Direito é música” vai além da discussão sobre diversos aspectos do Direito, conforme divulgado no site da UFMG. Ao menos, é o que fica claro nos primeiros programas, sobre a história do direito. O programa é rico culturalmente: há informações sobre história e outras que permitem a compreensão da música veiculada.

Porém, a opção por esse tratamento, o que inclui o vocabulário utilizado, provavelmente limita o tipo de público, o que é reconhecido pela instância de produção. Segundo a professora, a expectativa é de atingir a população em geral. Mas ela reconhece que a audiência da emissora é diferenciada. “O público alvo é aquele que ouve a rádio UFMG, ou seja, é um público com um nível de compreensão um pouco maior, porque o programa possui idéias ou conceitos que são mais elaborados.” (MACIEIRA, 2007).

3) Estruturação

3.1) Vinheta

O título do programa – “Direito é música” – é parcialmente denotativo, devido ao ser caráter polissêmico. Ao mesmo tempo que indica os assuntos a serem abordados, faz um jogo de palavras, permitindo interpretações diversas. A palavra “direito” pode referir-se ao sistema de normas de conduta, à ciência que os estuda ou à faculdade concedida a alguém para utilizar a ordem jurídica em seu interesse, como o direito à informação, à educação etc. Da mesma forma, também tem o sentido de algo que está correto, em contraposição a algo errado.

A vinheta é curta, com apenas onze segundos de duração e não há um intertítulo explicando a proposta do programa, como normalmente acontece. Além do título, a outra informação contida na vinheta diz respeito à instância de produção: “no ar, ‘Direito é música’. Produção é apresentação professora Mônica Sette Lopes”. Assim, a compreensão da orientação temática se dará pela escuta da emissão.

O texto é lido por voz masculina, de forma pausada. É acompanhada por uma trilha sonora instrumental, com característica moderna e agradável. Não faz referência direta, por exemplo, aos primeiros programas, que abordam períodos históricos antigos, como a Renascença. Até porque, ela deve ser referência ao programa como um todo, inclusive a temas mais contemporâneos que serão abordados. Não há outros efeitos sonoros ou edição em forma de mixagem, como em vinhetas de programas veiculados em emissoras comerciais.

Não há intervalo e a vinheta de encerramento segue a mesma linha da de abertura, com mesma trilha e locutor: “você ouviu ‘Direito é música’. Produção é apresentação professora Mônica Sette Lopes”. Percebe-se, também, a ausência de referência à emissora.

3.2) Abertura

A abertura é bastante diferente do que o usual em rádio: não é clara ou direta dizendo ao ouvinte o que ele acompanhará na seqüência. Não usa a fórmula “no programa de hoje vamos falar sobre...”, no sentido de chamar a atenção da audiência. É necessário dispensar uma atenção ao decorrer da emissão para compreender o assunto do dia.

Além disso, não há uma única forma de começar o programa. Ora, isso é feito pela perspectiva do direito: “a construção de um direito laico e a cientificização do direito são tendências do pensamento jurídico e da doutrina jurídica entre os séculos XVI e XVIII”. Ora, pela perspectiva da música, como no programa escolhido para análise.

A fuga é uma invenção de Bach. Captando as linhas da tradição, com a liberdade dos tempos do Barroco, ela é um composto de vários episódios, de linhas melódicas que se sobrepõem, que se ouvem simultaneamente. O espectador talvez não consiga detectar a mecânica racional do somatório dessas linhas e de sua articulação especial, mas ele perceberá a beleza da fusão inusitada dos sons.

A relação com o Direito é feita apenas no decorrer do programa.

Eládio Peres Gonçalves, o jovem de 81 anos, que sabe tudo sobre música em geral e sobre canto em especial, me contou uma pequena piada: ‘a fuga, disse ele, é considerada uma composição onde as vozes fogem umas das outras e o público foge de todas elas’. Adorei o efeito, porque calha perfeitamente para o Direito. O Direito é fuga. São linhas que se alternam e que se relacionam na expressão do justo.

Sob a leitura de todas as informações há fundos musicais que mudam de acordo com o programa, fazendo relação com a temática e, portanto, com o período histórico abordado. Assim, o BG atua no sentido de dar ritmo à locução e também de ser um marcador temporal.

3.3) Sequências

O programa é conduzido pela apresentadora, que lê todas as informações. Não há participação direta de outros locutores ou mesmo de fontes, no papel de analistas ou de testemunhas. Destaca-se um caráter bastante peculiar do objeto em questão: a apresentadora não é um profissional da comunicação, que “empresta” a voz para a leitura de textos, mas uma professora universitária, autora de um livro sobre a temática do programa. Além de conduzir a emissão, ela tem o status de detentora do conhecimento científico. Assim, não precisa recorrer a terceiros para legitimar sua fala.

Na emissão analisada, porém, ela inova ao referir-se a uma pessoa: “Eládio Peres Gonçalves, o jovem de 81 anos, que sabe tudo sobre música em geral e sobre canto em especial, me contou uma pequena piada [...]” Usa desse artifício para introduzir a relação entre a música e o Direito.

Além disso, a apresentadora faz relações constantes com músicas, relacionando-as ao tema do dia. Alguns exemplos são “Monte Castelo”, de Legião Urbana, para falar da ambigüidade da Renascença; e “Esquadros”, de Adriana Calcanhoto, no programa para homenagear Montesquieu, “aquele que escreveu ‘O espírito das leis’ e que transita com os processos de sua elaboração como um viajante que observa com cuidado a paisagem, que observa cada um dos detalhes e se integra na realidade dos povos para descobrir como fazer a melhor lei”.

Desta forma, embora o programa seja ancorado no monólogo, há situações dialógicas ao mencionar canções ou mesmo afirmações de terceiros.

No que diz respeito à participação da audiência, a única referência direta a ela, em nível de discurso, acontece na vinheta: “**você ouviu** ‘Direito é música’. Produção é apresentação professora Mônica Sette Lopes”.

3.4) Encerramento

O programa acaba sempre da mesma forma, com a professora apresentando o assunto em questão e introduzindo a música do dia: “com Bach, então, a música de hoje é ‘A arte da fuga’”, contrapontos oitavo, a3, com Emerson String Quartet”. A canção é tocada e, depois dela, entra a vinheta de encerramento.

A apresentadora não se despede do ouvinte e não são usadas estratégias de fidelização, como convidar para o próximo programa ou mesmo lembrar os dias e horários de veiculação. Também não anunciados meios de interatividade, como um e-mail ou um telefone.

3.5) Reportagens e estúdio

Todo o programa é realizado dentro do estúdio, baseado em roteiro prévio e gravado com antecedência. Não há recursos como reportagens, depoimentos em forma de fala-povo (como breves falas de quem já leu o livro em questão) ou de sonora (como análises de especialistas).

3.6) Vias de retorno

Não existe interação com o ouvinte. Primeiro, porque o programa é gravado, o que impede a participação direta, no momento da emissão. Além disso, não existe a divulgação de meios concretos para retorno, como e-mail ou telefone, nem mesmo há convite para que o ouvinte faça comentários, críticas ou sugestões.

A participação limita-se à capacidade de imaginação propiciada pelo rádio, um veículo que emite apenas som, principalmente na interpretação dos fragmentos utilizados com fundos musicais.

4) Quadro situacional

4.1) Finalidade

O programa propõe-se como educativo. Isso fica claro em entrevista dada pela professora produtora.

Se várias leis que regem a sociedade não são conhecidas pelo cidadão comum, Mônica vê a importância de que as pessoas compreendam e entendam como o Direito funciona no país em que vivem. Apesar da vontade de fazer com que o tema alcance o maior número de pessoas possível, ela observa que o programa ainda possui um público limitado: “o público alvo é aquele que ouve a rádio UFMG, ou seja, é um público com um nível de compreensão um pouco maior, porque o programa possui idéias ou conceitos que são mais elaborados. A vantagem da rádio é jogar com a idéia de um programa educativo. Procuro ser clara para que todos entendam a mensagem, mesmo quando o assunto é filosofia antiga. Queremos fazer com que o ouvinte perceba as dificuldades da prática do direito. (MACIEIRA, 2007).

O objetivo do programa é ensinar ao público sobre o funcionamento do Direito. O tema é amplo e, com o formato de curta duração, serão necessárias várias emissões. Assim, ele optou pela linearidade, começando por aspectos históricos, para depois chegar à atualidade. Não usa, portanto, a fórmula do factual, utilizando exemplos atuais, amplamente divulgados pela mídia, para inserir um conceito.

De acordo com a opção feita pela produtora, não há uma proximidade maior com a audiência, exceção àqueles das áreas de música e do Direito. Pela formatação escolhida, ela não leva a atualidade, mas a cultura clássica às ondas do rádio: explica as características básicas da Renascença, do barroco, de uma música de Bach e assim por diante.

Outro aspecto que reforça a finalidade educativa diz respeito ao fato de ela levar ao rádio, com as adequações necessárias, o conteúdo trabalhado em sala de aula e que também foi transformado em livros. Quem está em casa tem acesso a uma pequena parcela do que é apresentado aos alunos de Direito da UFMG.

4.2) Formas de troca

Acontece de forma não conversacional, uma vez que todo o programa é conduzido por uma única pessoa – a apresentadora/produtora. Não há convidados e a existência de um roteiro escrito previamente impede que haja imprevistos.

Mesmo em nível discursivo, as formas de troca são limitadas. São poucas as referências a outras pessoas, enquanto fontes de informação, que não sejam compositores ou pensadores.

4.3) Protagonistas

A identidade social é fundamentada pelo aspecto sócio-profissional. Ou seja, Mônica Sette Lopes é a apresentadora, responsável pela condução de todo o programa. Enquanto status midiático, ela tem papel principal, pois também é produtora.

O seu papel comunicacional é duplo, pois a apresentadora/ produtora não é uma radialista ou jornalista, mas uma professora universitária de Direito que estuda canto. Sendo assim, ela é a informadora, pois leva todo o conteúdo ao público, e também a especialista, uma vez que escreve o roteiro baseado em seus próprios conhecimentos. Essa dupla relação reforça o caráter educativo do programa.

5) Encenações

5.1) Encenação verbal

A gestão de trocas verbais é altamente controlada, pois o programa é gravado antecipadamente, é pautado em um roteiro prévio e toda a condução é feita por uma única apresentadora, sem que haja participação de terceiros no sentido de emitir opiniões ou fazer análises.

Ela refere-se constantemente a pensadores do Direito e a compositores, mas apresentando suas obras, enquanto conteúdo do programa. Em alguns momentos, as utiliza para reforçar o que foi dito anteriormente, ou seja, atribuindo a elas o papel de validação. É o caso, também, da referência que faz a Eládio Peres Gonçalves, no programa analisado.

É importante frisar que essas participações, seja de compositores ou pensadores, é bastante limitada. Isso porque, a apresentadora usa criações deles, interpretando-as, sem que estejam presentes para interferir no andamento do programa.

5.2) Encenação sonora – espaço e tempo

O programa é totalmente realizado dentro do estúdio. Também não há simulação de espaços físicos. Porém, verifica-se o uso constante de BGs (*back ground*), que são escolhidos de acordo com o assunto do dia. Trata-se de uma estratégia para dar ritmo e levar à reflexão.

Assim, há três trilhas: da vinheta de abertura e de encerramento, o BG que faz fundo ao texto da apresentadora e a música do dia.

6) Estratégia didática

O **conteúdo** e, mais do que isso, a **abordagem** escolhida para discuti-lo compõem a estratégia didática do programa. Leva-se o Direito aos lares dos ouvintes, não pelo factual, pelo efêmero, mas por uma cultura mais “clássica”. O interessante é a **contextualização** dos fatos, mesmo que de forma breve. Ao falar sobre a perspectiva do Direito na Renascença, a apresentadora mostra que, ao mesmo tempo em que se pretendia atingir a racionalidade e a clareza, também havia o lado “fechado”, da comunicação pelo direito. Ela frisa que essa característica paradoxal estava presente naquele período. “A renascença traz as cores carregadas dos paradoxos humanos. Junto com o desenvolvimento da ciência e do conhecimento, há a morte e a destruição”.

Desta forma, ela acrescenta história e também a arte, fazendo uma rápida interpretação da música que é veiculada. Ainda sobre a ambigüidade da Renascença, aponta essa característica na música Monte Castelo, do grupo Legião Urbana. “A letra da música de hoje conjuga a idéia de amor sob dois planos: de um lado, ela extrai dos textos sagrados o amor como língua de Deus; de outro, ela traz a versão paradoxal do poema de Camões sobre o amor.”

Direito, história e música são entrelaçados de forma **explicativa**, reforçando o caráter educativo da emissão. Ao falar sobre a obra “A arte da fuga”, de Bach, ela explica à escola a qual faz parte, apresentando brevemente suas características. “Captando as linhas da tradição, com a liberdade dos tempos do Barroco, ela é um composto de vários episódios, de linhas melódicas que se sobrepõem, que se ouvem simultaneamente.” Depois, faz a relação com o Direito.

O Direito é fuga. São linhas que se alternam e que se relacionam na expressão do justo. O Direito não é só a lei, não é só a decisão judicial, não é só o sentido que o destinatário resolver dar à norma, não é só a teoria construída para explicá-lo, não é só o fundamento numa idéia de justiça. O direito não é só a notícia explicada no jornal. O direito é tudo isto, ouvido junto, é tudo isto em complexidade. O direito é um barulho complicado de se explicar. Talvez se se pensasse as linhas da fuga, em vez do aparente isolamento do acorde, fosse mais fácil entendê-lo.

O uso de **fundos musicais** também compõem a estratégia didática. São escolhidas trilhas que, além de darem ritmo às falas e tornarem um programa ancorado no diálogo mais atrativo, permitem a reflexão.

A **apresentação**, mesmo feita por uma professora, não reproduz o modelo de aula. Além disso, o programa é conduzido com **voz** calma, tom explicativo e locução mais lenta do que tradicionalmente se usa no rádio.

Porém, há outras estratégias didáticas que são ignoradas. Uma delas é deixar claro ao ouvinte a proposta de cada emissão, apresentando o assunto, por exemplo, no início do programa. A introdução não dá clareza ao que virá a seguir. “A fuga é uma invenção de Bach. Captando as linhas da tradição, com a liberdade dos tempos do Barroco, ela é um composto de vários episódios, de linhas melódicas que se sobrepõem, que se ouvem simultaneamente”.

Soma-se a isso o vocabulário nem sempre de fácil acesso, considerando não apenas o fato de uma emissora de rádio ser aberta a todas as pessoas que podem captar seu sinal, mas também às próprias características da recepção radiofônica, ou seja, de desempenhar outras tarefas enquanto ouve rádio.

De acordo com o princípio de que o processo de aprendizagem pode ir além da escuta, a produtora poderia dar indicações de obras, CDs, endereços na internet etc para que os interessados possam buscar mais informações. Seria uma forma, inclusive, de incentivo à pesquisa.

7) Considerações sobre as estratégias e efeitos de sentido

A proposta é bastante diferenciada, sobretudo por ter, na instância de produção, uma pessoa que, além do Direito, é estudiosa de música, um conteúdo essencial do rádio. Normalmente, os programas radiofônicos sobre leis têm características de prestação de serviço, com base nos “direitos e deveres”. Atuam, portanto, sob uma perspectiva mais utilitária, embora de extrema importância.

O caráter peculiar de “Direito é música” deve-se ao fato de ser veiculado em uma emissora educativa e universitária. Conforme demonstrado, ela busca nos atores de seus centros universitários, saberes que podem ser compartilhados com a comunidade em geral. De um lado, sabe que tem esse potencial ao seu alcance. De outro, as universidades têm entre suas funções, a extensão. Além de cumprir esse papel, professores e alunos encontram na emissora um espaço de divulgação de seus trabalhos.

Ao utilizar como meio o rádio, há que se pensar em estratégias que levem em consideração as características desse meio e os efeitos que pretende produzir na audiência. Isso é percebido pela duração da emissão, no formato programete, pelo uso de fundo musical e de vinheta.

Enquanto efeitos prováveis produzidos nos ouvintes, a primeira análise possível é da segmentação do público. A abordagem, o vocabulário e os exemplos escolhidos significam a seleção da audiência, pois é necessário ter um mínimo de conhecimento, seja de semântica ou de história, para compreender a mensagem. Isso não deve representar um “choque”, pois a idéia feita do ouvinte da emissora é de alguém habituado a esses assuntos. “O público alvo é aquele que ouve a rádio UFMG, ou seja, é um público com um nível de compreensão um pouco maior, porque o programa possui idéias ou conceitos que são mais elaborados.” (MACIEIRA, 2007)

4 EDUCAÇÃO PELAS ONDAS DO RÁDIO

4.1 O gênero educativo

Todas as atividades humanas estão indissolúvelmente ligadas ao uso da linguagem, independente de sua forma de expressão, seja oral ou escrita, verbal ou icônica, ou mesmo de sua funcionalidade. As condições específicas da realidade linguageira e suas finalidades estão refletidas nos enunciados que, por sua vez, são a concretização do uso da língua. Assim, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, marcada pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, estão ligados ao enunciado e são determinados pela especificidade de um campo na comunicação (BAKHTIN, 2003).

Essa noção de especificidade permite elaborar uma classificação do discurso, que é chamada de gênero. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). A definição de tipologias específicas existe desde os estudos da retórica antiga e clássica, com ênfase especial na literatura, sem que haja um consenso claro ao ponto de criar compartimentos nos quais se pode colocar os diversos textos. Até porque, segundo Bakhtin, não é possível analisar a linguagem fora de seu contexto. “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (p. 268).

Charaudeau (2006, p. 204), para quem “um gênero é constituído pelo conjunto das características de um objeto e constitui uma classe à qual o objetivo pertence”, sendo que “qualquer outro objeto tendo essas mesmas características integrará a mesma classe”, trabalha com a noção de gênero no discurso das mídias. Ele estabelece condições ou aspectos para determinar a classe textual.

O primeiro deles é o lugar de construção do sentido, que corresponde ao lugar da produção (modos de fabricação de textos), da recepção (modos de reconhecimento desses textos) e do produto acabado, tido como o lugar de pertinência. Trata-se daquele “no qual se configura um texto portador de sentido como resultado de uma encenação que inclui os efeitos de sentido visados pela instância midiática e aqueles, possíveis, construídos pela pluralidade das leituras da instância de recepção numa relação de co-intencionalidade.” (p. 205).

De acordo com o grau de generalidade das características textuais, segunda condição para a classificação do discurso, quanto mais geral são os enunciados, menos discriminantes serão. O autor cita como exemplo as funções da linguagem de Jakobson – emotiva, conativa,

fática, poética, referencial e metalingüística. Menos generalizante é a classificação feita por Bakhtin entre os gêneros primários e os secundários. As características que definem as classes também podem ser divididas entre propriedades constituintes, aquelas que definem as grandes classes antropológicas, como o ato da linguagem humana em oposição a outras linguagens, e as propriedades específicas, que podem especificar um tipo de texto. No exemplo do autor, ele pode ser caracterizado pelos seguintes traços: oralidade, dialogismo, dominante conativa e situação espontânea.

O terceiro aspecto diz respeito aos critérios de organização dos textos, pelos quais é possível escolher entre dois objetos: o discurso como procedimento de organização ou como texto configurado. Caracterizar um texto como narrativo, descritivo, argumentativo etc é uma forma de estabelecer tipologias de procedimento de organização. Porém, um texto pode trazer um conjunto de procedimentos e, mesmo que haja algum dominante, é arriscado utilizar esse critério para definir um gênero.

Especificamente quanto ao gênero informação midiática, Charaudeau (2006) define-o como o cruzamento entre um tipo de instância enunciativa, caracterizada pelo modo de identificação do autor do texto e pelo lugar da mídia onde está inserido; pelo modo discursivo, que transforma o acontecimento midiático em notícia, dando-lhe propriedades que dependem do tratamento geral da informação; pelo conteúdo temático que constitui o macrodomínio abordado na notícia e pelo dispositivo, ou seja, sua materialidade em determinado suporte o que traz especificações para o texto e diferencia os gêneros.

4.1.1 Características do gênero educativo no rádio

No rádio, os gêneros mais tradicionais são o jornalístico ou informativo, educativo, de entretenimento, publicitário, propagandístico, de serviço e especial. Eles, por sua vez, dividem-se em vários formatos, que são o “conjunto de ações integradas e reproduzíveis, enquadrado em um ou mais gêneros radiofônicos, manifestado por meio de uma intencionalidade e configurado mediante um contorno plástico, representado pelo programa de rádio ou produto radiofônico (concordando com conjunto).” (BARBOSA FILHO, 2003, p. 71).

Já por programa de rádio ou produto radiofônico entende-se “o módulo básico de informação radiofônica; é a reprodução concreta das propostas do ‘formato radiofônico’, obedecendo a uma planificação e as regras de utilização dos elementos sonoros.” (p. 71).

Barbosa Filho (2003) aponta os principais formatos utilizados pelas emissoras brasileiras, segundo os gêneros radiofônicos:

- Gênero jornalístico: radiojornal, documentário, debate, reportagem, entrevista, editorial, crônica, boletim, nota etc;
- Gênero de entretenimento: programa musical, ficcional etc;
- Gênero publicitário: *spot*, *jingle*, testemunhal etc;
- Gênero propagandístico: visa propagar idéias e crenças. Pode ser traduzido pelos programas eleitorais ou religiosos;
- Gênero de serviço: bastante usual no rádio. São notas de utilidade pública, como documentos achados e perdidos, e os programetes de serviço;
- Gênero especial: caracterizado por não ter uma função específica, assume uma postura híbrida. É o caso do programa infantil e do programa de variedades, que muitas vezes mescla entretenimento, jornalismo e prestação de serviços;
- Gênero educativo-cultural: programa instrucional (parte de uma estrutura pedagógica que visa acompanhar os currículos aprovados pelos órgãos que regulam o ensino oficial. Pode ser suporte aos cursos de alfabetização, de ensino de idiomas e de disciplinas básicas e tem como acessórios material de apoio gráfico); autobiografia (o tema central é a vida de uma personalidade); documentário educativo-cultural (trabalha assuntos de cunho humanístico, como um movimento literário ou musical); programa temático (visa a discussão de temas sobre a produção do conhecimento).

A tipologia apresentada parece bastante óbvia quando trata-se do gênero jornalístico, ligado mais diretamente à veiculação de assuntos factuais; de entretenimento, destinado a promover a diversão dos ouvintes, e do publicitário, cujo objetivo é vender determinado produto. Porém, há situações em que não haverá tanta clareza quanto à definição do gênero. Um programa musical, com informações sobre o intérprete, o compositor e o ritmo, pode ser de entretenimento, mas também informativo. Um outro, típico de emissoras AM populares, pode mesclar falas do apresentador com os ouvintes, como se fosse um diálogo descontraído, com o testemunhal, formato publicitário pelo qual o emissor dá depoimento pessoal sobre o uso de determinado produto com a finalidade de divulgá-lo.

A impossibilidade de tipificar os gêneros de forma rígida é ainda mais evidente ao falar dos formatos educativos. Um programa, por exemplo, que fale de ciência pode ser jornalístico ou educativo? É educativo um programa que ressalte os direitos do cidadão, como o acesso aos serviços públicos? Até que ponto um produto radiofônico sobre literatura ou filosofia pode ser classificado no gênero educativo?

Ao mesmo tempo em que não é possível estabelecer ‘compartimentos’, nos quais se isolam cada um dos gêneros radiofônicos, uma vez que eles podem cruzar-se de alguma forma, é preciso traçar linhas claras que possam, não de forma hermética, estabelecer parâmetros para sua produção. Caso contrário, para não repetir erros históricos, como levar o mesmo formato de aula tradicional para o microfone, há o risco de produzir programas com objetivos educativos com uso excessivo de formatos de entretenimento, gerando mais diversão do que permitindo o aprendizado de conteúdos relevantes. Nesse sentido, o primeiro passo é refletir sobre o conceito de gênero educativo no rádio.

Uma primeira tentativa seria focar a análise no conteúdo veiculado, essencial ao tratar-se de educação. Nesse caminho, de forma mais genérica, pode-se pensá-lo como aquele que veicula mensagem com conteúdo informativo. Porém, isso o igualaria ao gênero jornalístico. Outra via seria a apresentação, em formato radiofônico, de conteúdos tipicamente escolares. Essa proposta não pode ser estabelecida como parâmetro, por uma série de fatores. Primeiro, a noção de temas transversais leva praticamente todos os assuntos para o interesse escolar – a mídia, a cidadania, a política, a sexualidade entre outros. Segundo, no caminho de volta, vários temas ‘oficiais’ da escola também interessam à mídia, sempre tratados de acordo com a prevalência das características de um gênero. Assim, os conceitos da geopolítica vão ajudar um produto jornalístico a explicar determinado conflito mundial. Terceiro, o perfil extremamente especializado de tratar determinado campo do saber fará com que o programa tenha como alvo um público formado por especialistas, já conhecedores dos temas tratados.

Além disso, ao elaborar um programa educativo, o conteúdo a ser trabalhado, embora de extrema importância, não deve ser o único norteador. Deve-se considerar, *a priori*, a formação por competência, considerada como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Trabalhar com o conceito de competência significa relacionar a educação a práticas sociais, de forma a fazer sentido aos alunos; de focalizar a educação no aluno; de utilizar métodos ativos e a adotar a transversalidade, sem que isso signifique o abandono das

disciplinas. Afinal, as competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas via experiência e formação. Nessa abordagem, os professores devem

[...] considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente com problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho, dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Essas perspectivas estão contempladas no potencial educativo do rádio. É possível integrar o conteúdo a diversas práticas sociais, como no programa analisado “O Teatro no Mundo”, no qual conceitos de filosofia são debatidos a partir de situações cotidianas, como a amizade, o culto à beleza e o valor atribuído ao dinheiro. Um produto midiático é elaborado para um público visado e, se feito em consonância com o preceito da interatividade, permite a focalização no aluno/ouvinte. Quando aliado à educação às mídias, a proposta educativa de usar programas radiofônicos estará ancorada em métodos ativos. E, por fim, a transversalidade é uma das principais vantagens desse tipo de produção. O programa “Direito é Música”, por exemplo, alia conteúdos da história, da música e do direito, enquanto ciência.

Essa reflexão mostra que o conteúdo não pode ser o único parâmetro para a definição do gênero educativo. É preciso pensar sobre a finalidade do programa, o que demonstrará a diferença entre o ato de informar e o de instruir. Segundo a diferenciação feita por Jacquinet (1977), no primeiro, o objetivo é levar uma determinada informação ao público; já o programa instrutivo visa permitir aprender àquele que estuda. Embora haja diferença de intencionalidade, isso não esconde a diferente corrente entre informação que se propõe (princípio de liberdade) e instrução que se impõe (princípio de coerção) (1977).

A autora acrescenta que só é possível falar de aprendizagem quando a informação recebida for colocada em relação com o repertório individual de esquemas e de estruturas, o que transforma esta informação em conhecimento, isto é, em novos esquemas e novas estruturas que vão enriquecer o ‘repertório cognitivo’ daquele que aprende. Isso faz com que a aprendizagem seja um processo de produção. Deve-se distinguir, na situação de aprendizagem, a operação da produção do conhecimento e as condições da produção, ou seja,

os contratos que vão determinar ou facilitar esta operação de produção. Instruir deveria ser dominar esses contratos para melhor liberar o ato de aprendizagem (JACQUINOT, 1977). Isso reforça a necessidade de interface entre educação e comunicação, o que inclui o trabalho dos profissionais das duas áreas na elaboração dos produtos midiáticos educativos.

Mas como propor a aprendizagem via rádio sem fazê-la de forma coercitiva e respeitando o repertório individual dos ouvintes em um veículo caracterizado por atingir um público amplo e heterogêneo? É indispensável, portanto, uma reflexão sobre os atores presentes na emissão radiofônica, mais especificamente os produtores e a audiência.

Uma enunciação supõe um locutor e um interlocutor, mesmo que um deles ou ambos não apareçam de forma explícita. O discurso didático, de forma geral, é caracterizado por uma relação privilegiada entre locutor e receptor da mensagem. Utilizando como referência as funções da linguagem trabalhadas por Jakobson, sabe-se que uma mensagem informativa coloca o acento no destinatário. Ela é, portanto, denotativa. Já a enunciação didática incorpora na mensagem referencial (o que se fala) uma mensagem que objetiva o fato de falar a alguém – ela é, portanto, conotativa. Um programa radiofônico pedagógico funciona em “referência a um interlocutor ausente, mas visado como presente.” (JACQUINOT, 1977).

Nesse sentido, é preciso produzir o programa de forma a permitir uma interação por parte do ouvinte, mesmo que limitada, nos dois principais momentos de um produto midiático: na produção e durante a recepção. No que diz respeito ao primeiro ponto – a produção -, levando em consideração que o rádio é um veículo com um público amplo e heterogêneo, mesmo com a crescente segmentação das emissoras, fica difícil considerar o repertório individual dos ouvintes, torná-los presentes no momento da enunciação. Porém, sabe-se que o produtor idealiza o perfil do grupo de pessoas a quem ele se dirige. Isso acontece por pesquisas de audiência ou por termômetros como o retorno que os ouvintes dão via e-mail, cartas ou telefonemas. Não seria viável, em uma emissora com programação baseada no público jovem – tanto pelas músicas veiculadas quanto pelo estilo de locução -, fazer um programa voltado a pessoas idosas, pois faltaria coerência em relação ao universo de produtos contidos na grade de programação.

Assim, a idéia de público ideal está presente na produção de qualquer programa. No educativo, sobretudo, é preciso ampliar a participação dos ouvintes ainda na fase da elaboração. Isso pode ser feito através de canais concretos de comunicação, como e-mail, endereço para correspondência e telefone. Além de criá-los e divulgá-los, é preciso incentivar o público a participar, enviando críticas, sugestões ou mesmo fazendo questionamentos. De

uma forma ainda mais elaborada, a produção pode convidar professores e alunos a fazerem parte da equipe, seja de forma mais simples, com reuniões periódicas para definir futuros assuntos e levantar temas, ou mesmo participando do processo de elaboração. Esse grupo poderia ser trocado a cada ano, de forma a aumentar o número de atores participantes. Dos programas analisados, o que mais se enquadra nessa proposta é o “Sopa de Letras”.

Já a interação no momento da veiculação pode acontecer de forma discursiva, na instância da recepção. Isso porque, a maior parte dos programas educativos é gravada, não sendo possível que enunciador e enunciatário interajam durante a enunciação. A diferença acontece no modo de produção. Pode-se distinguir duas vias: guiar a audiência, colocando-a em observação atenta, ou permitir que questões e respostas sejam elaboradas pelo receptor através do uso de diversos elementos significantes? Quanto mais o pedagogo investe-se no que é apresentado, mais o tema da enunciação estará no enunciado, liberando o ouvinte e devolvendo-lhe sua autonomia (JACQUINOT, 1977).

Ao analisar como a mensagem fílmica didática introduz o destinatário, Jacquinot (1977) trabalha com o conceito de código de implicação, que pode ser adaptado ao meio radiofônico. O código atua de forma mais ou menos direta, ou seja, tem vários graus, dependendo do produto. O “grau zero” da escritura radiofônica didática engloba cursos, mesas-redondas e palestras. Embora tenham a finalidade educativa, usam o rádio como mero meio de registro, ignorando seus recursos e, também, suas possibilidades educativas.

No grau médio de escritura radiofônica didática, estão as mensagens radiofônicas didáticas tratadas com base na relação pedagógica tradicional, isto é, alguém que sabe algo informa esse conteúdo a alguém que o desconhece. É o caso da fala de um especialista. Cabe ao responsável pelo documento « efetuar » o processo didático, ou seja, ele é feito por aquele que ensina e não por aquele que aprende. Isso porque, cabe à audiência apenas aceitar ou rejeitar o produto, sem espaço para elaborá-lo.

O grau pleno da escritura radiofônica didática inclui as mensagens que trabalham a matéria significativa de modo específico, permitindo ao ouvinte participar de forma mais ativa. Ou seja, essas mensagens são didáticas ²⁰“[...] *non plus parce qu’ils transmettent un savoir, mais parce qu’ils permettent l’élaboration d’un savoir.* » (p. 132). No primeiro grau, o zero, o universo da classe estava presente. No segundo, o grau médio, era o universo do especialista.

²⁰ “[...] não mais porque elas transmitem um saber, mas porque elas permitem a elaboração de um saber.” (JACQUINOT, 1977, p. 132, tradução nossa).

Já no grau pleno, é o tratamento radiofônico que garante o ato didático, efetuado por aquele que aprende e não pelo que ensina.

Os graus mencionados são concretizados através de diferentes modalidades, que variam segundo o comportamento que espera-se ter no destinatário. Eles são explicados no quadro 12, feito originalmente para a mensagem fílmica e adaptado para a radiofônica.

Modalidades (comportamentos esperados)	Do som
Facilitar a identificação	Sons (efeitos e músicas) que identificam ambientes e período histórico; uso de pronomes possessivos, como “nosso”.
Chamar à observação	Momentos de silêncio; imperativos de intimidação ou de convite.
Suscitar interrogação	Interrogação direta ou indireta, pelo mediador.
Reter a atenção	Mudanças no tratamento da seqüência sonora; rupturas de som.
Fornecer elementos de dramatização	Tom utilizado pelo locutor; papel da música.
Favorecer a antecipação perceptiva ou conceitual	Efeitos sonoros que representem mudanças de cenas; corte do som. Efeito surpresa.

Quadro12: Modalidades utilizadas na mensagem radiofônica didática

Fonte: Jacquinot (1977)

Esse código de implicação tem vários graus (é mais ou menos direto), modalidades (modos) e formas (matérias de expressão). A escolha deles passa pelo uso específico da didática, considerada em sua forma mais geral, ou seja, como arte ou técnica de ensinar. Para Jacquinot (1977), o que define a didática é menos um gênero de documentos, que um tipo de tratamento da informação. Muitos documentos podem ser didáticos se eles não forem mais definidos por seu conteúdo substancial, por seu público estratificado ou pela instituição pedagógica que os produz.

Assim, para que haja um tratamento adequado da informação radiofônica, é preciso aliar, na esfera da produção, conhecimentos de comunicação e de educação. Isso não significa reproduzir formatos já tradicionais. Como alerta Moles (1984), é preciso trabalhar com a concepção de coerência interna na mensagem midiática. Ou seja, normalmente, a mídia divulga diversos assuntos, de forma fragmentada, em poucos minutos e entremeados pela publicidade. Modo diferente do processo de ação dramática, filosófica e de argumentação. É

necessário elaborar um produto que respeite as características do rádio, respeitando as peculiaridades que um produto educativo deve ter.

Em um veículo que tem no som o único estímulo e que, portanto, é marcado pela efemeridade de sua mensagem, há aspectos que devem ser considerados. Um deles diz respeito ao número de informações veiculadas em um programa – quanto mais, menos se retém. É difícil quantificar a retenção de informações, pois ela depende da sensibilidade do ouvinte, de sua cultura, interesse pessoal e social (KOUCHNER, 2006).

Para contornar isso, uma possibilidade é uso da redundância, sem que isso se torne um pleonasma. Seja pelo texto, pela colocação de exemplos ou mesmo pelo som, reforçar as informações principais é essencial. Ainda do ponto de vista da linguagem, é preciso respeitar as características da oralidade, mesmo que ela se concretize apenas na esfera da recepção, e também os conceitos de estética radiofônica, incluindo a colocação de trilhas e efeitos sonoros diversos. Desta forma, poderá utilizar o potencial de imaginação do rádio, o que vai, de certa forma, superar o limite da ausência de imagem.

Na perspectiva defendida pelo presente trabalho, de pedagogia ativa, é essencial inserir os conceitos de interatividade não-dialógica e de dialogismo. Ao invés de apenas fazer afirmações taxativas, colocar questões seguidas de segundos de silêncio é um meio de solicitar a participação do ouvinte, permitindo sua reflexão. Referir-se diretamente a um ouvinte, usando verbos na terceira pessoa do singular, ao invés de falar com toda a audiência, também contribui para não deixar o programa impessoal.

O tom escolhido para a voz e a velocidade da locução também são importantes. Diferente do que normalmente se faz em emissões jornalísticas, a apresentação deve ter um ritmo mais lento, explicando claramente os conceitos em questão. É o caso da apresentação do programa “O Teatro no Mundo”, propícia à reflexão sobre os temas propostos. O uso de um fundo musical adequado também ajuda no convite a refletir, permitindo uma participação mais ativa da audiência.

Do ponto de vista do formato, não há praticamente restrições. A escolha vai depender dos objetivos a serem atingidos. Como visto, pode incluir a transmissão de uma aula, por exemplo, embora esse não seja o modo mais adequado. Pode-se trabalhar com os formatos tradicionais do gênero educativo, mas também utilizar outros, como a dramatização, a revista, a simulação de um jornal etc. Entrevista com personalidades pode contribuir na identificação com o ouvinte. Já a encenação é uma boa forma para apresentar conteúdo educativo referente à comunidade e seus problemas sociais e familiares (IPEA, 1976).

Do ponto de vista do conteúdo, sabe-se que os assuntos podem ser os mais diversos possíveis. Um dos diferenciais do gênero educativo é o uso de saberes científicos para explicá-los e não do senso comum ou mesmo do conhecimento religioso. Por exemplo, no programa sobre culto à beleza, em “O teatro no mundo”, busca-se no cotidiano formas de aproximar o tema dos ouvintes. Mas é a filosofia que dá base para a discussão.

É importante deixar claro ao ouvinte os objetivos do programa e o assunto que será abordado naquele dia, preferencialmente ainda no início – seja na vinheta ou na abertura. Essa informação deve ser repetida no meio da emissão, caso ela tenha mais de um bloco, pensando naquela pessoa que ligou o rádio quando o programa já tinha começado. Esse “contrato”, que permite entender o porquê da emissão, também pode estar no final, acrescido de um resumo do que foi retratado.

Tratam-se de estratégias didáticas que evitam a fragmentação do tema. Outras podem ser acrescentadas, dependendo do perfil do programa. Um exemplo é a contextualização do tema em questão, conforme feito em “Direito é música”. Estratégias mais específicas também podem ser utilizadas, como o uso da contação de histórias no programa “Sopa de Letras”, focado no público infantil.

Para que o processo de aprendizagem tenha seqüência, é interessante veicular sugestões de leitura para os interessados em ir além do que foi dito no rádio. Pode ser dicas de livros, sites, visitas a museus etc. Caso a emissora tenha página na internet, um material de apoio pode ser disponibilizado, sem que isso seja condição *sine qua non* para a compreensão do programa, pois o índice de brasileiros com acesso à internet, embora crescente, ainda é restrito.

Outra reflexão que deve ser feita, mais instrumental, diz respeito ao uso que será feito do material. A classificação de programas radiofônicos educativos pode ser feita entre aqueles que são destinados exclusivamente à educação formal e aqueles que, mesmo podendo ser utilizados por ela, são elaborados visando à educação não-formal. Os primeiros podem ser divididos segundo as noções de nível e modalidades de ensino. Assim, podem ser destinados à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); à educação superior; à formação continuada e permanente de adultos, inclusive de professores; ao ensino a distância etc.

Entre eles, pode haver uma outra divisão, proposta por Scupham (1966). A primeira consiste em programas designados para o uso em instituições ou grupos organizados, fazendo parte do sistema nacional de educação. A segunda consta de programas voltados para escuta

em casa, o que atualmente seriam aqueles ligados a cursos de educação a distância. É o caso do programa Mídias na Educação, que visa a formação continuada de professores para o uso pedagógico dos meios de comunicação.

Os dois grupos têm características em comum: a) assim como outras comunicações educativas, são endereçados para audiências específicas, o que não significa que sejam restritas, e têm fins específicos; b) como uma forma de leitura, dependem de atenção voluntária pelos ouvintes para um determinado período, sendo que esse grau de atenção é condicionado pelo interesse e atitudes pré-existentes, pelas qualidades intrínsecas dos programas e pelo tempo de atenção, que será ligado por esses fatores, mas que pode ter limites relacionados à idade e à inteligência; c) a comunicação só acontece em uma base de experiência comum e por significados de linguagem compartilhada (SCUPHAM, 1966).

Já os programas voltados à educação não-formal, veiculados em emissora de rádio, ou seja, em sistema aberto, não são um documento restrito a um público estratificado, como crianças da terceira série do ensino fundamental. Não podem, portanto, ser concebidos como um material didático na forma de um livro didático, fechado a um público. Isso não impede que sejam produzidos tendo como alvo um determinado público, seja ele o da emissora, em geral, ou da faixa horária na qual o programa é veiculado. Na medida do possível, é importante a adequação das técnicas e mensagens à população, considerando fatores como idade, hábito de estudar, tradições, os níveis e hábitos de linguagem (IPEA, 1976). Como os anteriores e talvez ainda mais que eles, pois não são guiados por professores ou tutores, também dependem da atenção voluntária dos ouvintes e ganham sentido a partir de conhecimentos prévios.

No que diz respeito às funções, os programas para uso institucional são, normalmente, voltados a grupos relativamente homogêneos e sob o cuidado de professores que são responsáveis por seu currículo e seu progresso nos estudos. Sua relação com a atividade docente pode assumir diferentes formas: 1) reposicionamento do professor, quando as emissões são utilizadas inteiramente para um aspecto curricular; 2) os programas são usados como base para o professor construir sua exposição inicial; 3) reforço de currículo; 4) enriquecimento do currículo, no sentido de dar uma nova dimensão e acrescentar novos elementos sobre o tema em questão; 5) renovação do currículo, uma vez que a mídia pode atualizar-se mais rapidamente do que meios como livros didáticos (SCUPHAM, 1966).

Já os programas para serem ouvidos em casa podem ter várias perspectivas: 1) para grupos minoritários com alvo acadêmico – designados para pessoas com interesses

acadêmicos, preparadas para um compromisso sistemático e exigente de estudo em nível universitário ou em algum nível mais baixo; 2) para grupos minoritários com objetivos profissional e vocacional - voltados a grupos profissionais específicos dispostos a seguir rigorosos cursos visando a uma qualificação profissional; 3) para o público em geral - destinados a ensinar uma nova habilidade ou melhorar uma já existente para fins de lazer ou outra utilidade, como desenho, culinária e fotografia; 4) programas não necessariamente baseados em temas acadêmicos tradicionais, planejados para contribuir com o desenvolvimento pessoal ou para uma compreensão sistemática de alguns domínios do conhecimento, seja por motivos de satisfação intelectual ou como um guia para a ação como, por exemplo, psicologia infantil (SCUPHAM, 1966).

Entre os programas considerados como educação não-formal, ou seja, para veiculação em rádio, as funções podem ser as mais variadas. Podem ser planejados como meios de enriquecimento cultural dos ouvintes, como nos programas “O teatro no mundo”, “Direito é música” e “Poesia e Prosa”. Mesmo em rádios generalistas, podem ter públicos específicos, como na emissão “Sopa de letras”. Da mesma forma, emissoras localizadas em municípios menores, com pouco acesso a outras fontes de informação, podem realizar programas educativos para populações indígenas, rurais etc. Também podem ter outras finalidades específicas, como a educação ao trabalho.

A idéia corrente é que o papel de uma emissão educativa seria, acima de tudo, de estimular e sensibilizar do que fornecer cursos estruturados permitindo adquirir conhecimentos mensuráveis (MEYER, 1994). Porém, na realidade de países como o Brasil, com grande extensão territorial e desigualdade no acesso a meios de informação e comunicação, o rádio pode assumir funções que vão além da sensibilização, contribuindo inclusive com a educação formal.

Independente de qual seja o público e a proposta, o presente trabalho parte do pressuposto de que a educação pelas mídias deve ser acompanhada da educação às mídias. Compreender outras linguagens e conhecer os mecanismos de produção e recepção dos meios de comunicação são objetivos essenciais da educação e são mais fáceis de serem concretizados pelos sistemas formais de ensino. Aliar esses dois conceitos permite um aprendizado mais crítico e contribui para que o rádio deixe de ser um simples meio de transmissão.

Assim, como em uma espécie de metalinguagem, haveria também uma “alfabetização” ao rádio, englobando o estudo de símbolos, suporte de informação, linguagem não-verbal,

canais de comunicação e incidências sobre o comportamento humano. O processo de aprendizagem permitiria o desenvolvimento de aptidões para distinguir e interpretar ações, objetos, esquemas e símbolos de ordem sonora, além de preparar o cidadão para o uso criativo desses elementos. Ou seja, haveria a aprendizagem cultural do escutar, não só o rádio, mas também de compreender as diversas paisagens sonoras, segundo conceito de Schafer (1979, 1991).

Em suma, o gênero educativo no rádio é marcado pelo uso específico da linguagem radiofônica, tanto do ponto de vista da expressão quanto da funcionalidade. Sua construção deve considerar o objeto difundido (a educação) e o meio escolhido para difundi-lo (o rádio). Essas escolhas pressupõem implicações, seja do ponto de vista do meio - as características da produção e recepção radiofônica - como do objeto - a necessidade de respeitar o provável repertório da audiência e, na medida do possível, interagir com o aluno/ouvinte, evitando repetir a fórmula da transmissão de conteúdos.

No que diz respeito à funcionalidade, o tema escolhido deve ser relevante e as explicações dadas a ele devem considerar conhecimentos científicos. Os conteúdos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas relacionados a práticas sociais. Os objetivos educativos do programa devem ser claros e divulgados à audiência.

Quanto à expressão, é preciso transpor a didática ao meio radiofônico, respeitando alguns aspectos: utilizar uma locução clara, em tom calmo; recorrer à redundância, para permitir uma compreensão adequada; valorizar curtos trechos de silêncio, incentivando a reflexão; dar sugestões de leitura ou atividade, incentivando a pesquisa; e compor o programa usando os elementos da linguagem radiofônica, de forma a trabalhar a imaginação.

A relação entre locutor e receptor deve ser privilegiada, nos momentos anteriores e posteriores à veiculação, mas também durante o programa, em nível discursivo. O modo de tratamento do texto deve utilizar a linguagem formal, mas deve ser atrativo, considerando a necessidade de uma audiência atenta, para que haja concretamente a construção de sentido.

Concluindo, o rádio tem potencial educativo e capacidade de atender as novas exigências educacionais, sobretudo de entender o aluno como um ator ativo e, conseqüentemente, a aprendizagem como um processo de produção. Para isso é preciso aliar pressupostos pedagógicos a conceitos de produção radiofônica, principalmente no que diz respeito à linguagem. Desta forma, se poderá tirar benefícios do poder de evocação e imaginativo do rádio, suprimindo carências como a ausência de imagem e a efemeridade da mensagem.

Escolher uma pedagogia não é só definir uma forma local de intervenção, é se situar na sociedade e na cultura, é implicitamente ou não tomar posição, fazer escolhas. Assim, os problemas pedagógicos são, de certa forma, políticos (JACQUINOT, 1977). Nesse sentido, optou-se por não reproduzir o esquema clássico da comunicação pedagógica, transmitindo um conteúdo de quem sabe a quem não sabe. Caso contrário, o potencial dos suportes de aprendizagem não contribuirá para a renovação dos métodos de aprendizagem. É preciso desenvolver no usuário a faculdade de participação e de elaboração cognitiva.

4.2 Proposta de programa

Com base nos critérios para a produção educativa em rádio, será apresentada a seguir a proposta de um programa radiofônico educativo sobre teatro²¹, uma das linguagens de arte, segundo os Parâmetros Curriculares, baseado nos “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O programa será definido a partir dos seguintes pressupostos:

- 1) Embora a ação proposta caracterize-se pelo conceito de educação pela mídia, o presente trabalho postula que o conceito não deve estar desvinculado da educação às mídias. Essa articulação estará presente no próprio programa e pode ser intensificada pela escola que o utilizar;
- 2) O rádio, ao contar apenas com o som enquanto estímulo sonoro, desperta a imaginação. Para isso, é preciso considerar, na produção, aspectos da estética radiofônica e uni-los, adequadamente, ao conteúdo divulgado;
- 3) Ao criar um programa radiofônico com conteúdo previsto em documentos oficiais da educação, o trabalho vai ao encontro da Portaria Interministerial que define o conceito de programação de caráter educativo-cultural que deve ser veiculado pelas emissoras educativas;
- 4) Defende que as emissoras educativas devem ser, de fato, um espaço no qual se concretiza a relação comunicação e educação. Assim uma política que leve em consideração a educação às mídias deve articular necessariamente, as pastas da educação e da comunicação.

O programa tem como público-alvo estudantes e professores da educação básica e pode ser utilizado na educação formal, caso haja interesse dos professores. Para isso, um material de apoio está disponibilizado na internet. Porém, como a proposta é veiculá-lo em

²¹ O programa foi gravado em CD e anexado ao trabalho.

sistema aberto de radiodifusão, optou-se por produzi-lo de forma a atrair, também, os demais ouvintes. Para ter como base uma situação concreta, foi escolhida para veiculação a Rádio Veritas FM, emissora da Fundação Veritas, entidade ligada à Universidade do Sagrado Coração, onde a autora do presente trabalho é professora. Embora não haja pesquisa de audiência, sabe-se que a Veritas FM, que também pode ser ouvida pela internet (www.veritasfm.com.br), tem entre seu público pessoas com nível universitário.

A emissora oferece, em algumas faixas de horário, uma programação diferenciada se comparada às emissoras comerciais. Alguns exemplos são: um boletim voltado aos professores, programas educativos e programetes sobre direitos e deveres do consumidor, meio ambiente e poesia. Desta forma, acredita-se que a inserção de um programa educativo não significaria uma ruptura drástica com a grade de programação. Além disso, é possível trabalhar com terminologias e conceitos mais elaborados, pensando que boa parte da audiência é constituída por universitários, embora a proposta seja voltada, prioritariamente, aos estudantes e professores do ensino médio.

O objetivo é articular o conteúdo e a forma do programa com as características do gênero educativo no rádio e com as atuais tendências em educação, que valorizam a participação ativa dos atores sociais do processo educativo e não repetem a fórmula da pura transmissão de conteúdos. Com a finalidade claramente educativa, foram inseridos conceitos acadêmicos tratados de forma vinculada a práticas sociais, para que façam sentido à audiência, em geral. As informações sobre o programa seguem no quadro 13.

Temática	Escolheu-se o teatro como fio condutor, pois é uma das linguagens da arte e permite trabalhar de forma rica os recursos radiofônicos. A partir dele, foram trabalhados conceitos como dialogismo e criação literária.
Finalidade	Educativa.
Público	- Professores e estudantes do ensino fundamental; - Ouvintes da emissora.
Produção	Autora do projeto com apoio de técnico de áudio da Universidade do Sagrado Coração.
Formato	Híbrido: encenação e jornalismo focado na temática.
Duração	Quinze minutos, pois poderá ser usado em aula.
Exibição	Rádio Veritas FM (102,7) e pelo site da emissora (www.veritasfm.com.br).
Suporte impresso	Um blog (http://radioeduc.zip.net) disponibiliza o roteiro, a ficha pedagógica e dá espaço para interatividade e sugestões de leitura.

Quadro 13: Informações técnicas sobre o programa

4.2.1 Ficha pedagógica

O quadro 14 demonstra as competências a ser atingidas e dá sugestões de atividades a ser realizadas a partir da escuta do programa radiofônico.

Título	O rádio e as linguagens da arte: o teatro
Nível	- Alunos e professores do ensino fundamental. - Público em geral.
Competências a ser adquiridas, em diversos níveis: percepção sensorial, desenvolvimento da criatividade, educação às mídias, domínio das linguagens etc	- Descrever, comparar e classificar as percepções auditivas, desenvolvendo o hábito da escuta atenta; - Identificar os elementos que compõem a linguagem radiofônica e utilizar esses elementos de forma criativa para produzir outros formatos (radioteatro, textos publicitários etc); - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, utilizando-os para elaborar novos documentos; - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação nos diversos contextos; - Desenvolver a capacidade de argumentação, de pesquisa e de trabalho em grupo; - Aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de manifestações artísticas e produções tecnológicas.
Objetivos	- Promover a cultura do ouvir, despertando a atenção aos sons presentes nos diversos ambientes; - Distinguir linguagem verbal e não-verbal; - Compreender o processo de criação de texto e de personagens em duas linguagens distintas: a literatura e o teatro; - Refletir sobre a obra literária em questão; - Compreender os elementos da linguagem radiofônica e a montagem de roteiro; - Analisar as etapas da produção publicitária, como adequação ao público-alvo e criação para meio impresso e meio radiofônico; - Discutir, de forma elementar, o conceito de dialogismo.
Conteúdos trabalhados	- A linguagem em vários aspectos: verbal e não-verbal (sons); do teatro; do rádio; do texto literário; e noções de dialogismo.
Atividade	1ª.) Escuta atenta do programa. Posteriormente, os alunos deverão identificar os componentes utilizados, como a voz, a música e os efeitos sonoros. Devem fazer isso de dois pontos de vista: denotativo, pelo qual descrevem, da forma mais precisa possível, aquilo que ouviram, sem fazer interpretações; e conotativo: a partir dos elementos identificados, dizer o que imaginam, a representação que fazem deles. Por último, fazem a interpretação geral do programa. 2ª.) Os alunos são incentivados a adaptar uma obra literária curta, como um conto, para ser veiculada no rádio. Deve-se discutir como fazer isso

	<p>levando em consideração um veículo que conta apenas com o som. Ou seja, aspectos visuais, no teatro, como os gestos, o figurino e a cenografia devem ser traduzidos de forma sonora.</p> <p>3ª.) Apresentação da peça. A equipe pode ser dividida entre atores e sonoplastas (responsáveis por toda a produção dos efeitos sonoros). Tudo deve ser gravado e posteriormente escutado e avaliado pela classe.</p> <p>4ª.) Os alunos produzem a publicidade sobre o radioteatro, pensando na possibilidade de veiculá-lo para o resto da escola (na hora do intervalo, por exemplo). Dividida em equipes, a classe pode fazer cartazes e publicidade radiofônica.</p> <p>5ª.) Avaliação. Deve ser considerado mais o envolvimento e a compreensão dos conceitos aplicados às atividades do que o resultado do ponto de vista técnico. Os próprios alunos envolvidos, em conjunto, podem ser convidados a avaliar o trabalho, em todas as etapas.</p>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Um aparelho de rádio com toca CD (no caso de o programa ser gravado e posteriormente reproduzido em sala); - Dois microfones e equipamento de gravação de sons; - Caixas acústicas colocadas no pátio da escola; - Cartolinas e canetas coloridas para a produção de cartazes; - Um computador ligado à internet para que o professor tenha acesso ao <i>blog</i>, com as sugestões de atividades.

Quadro 14: Ficha pedagógica

4.2.2 Roteiro do programa

O quadro 15 demonstra o roteiro que serviu como base para gravação do programa radiofônico.

<u>Técnica</u>	Roda vinheta de abertura
<u>Personagem</u>	<p>Sons: personagem caminha até uma estante, procura um livro.</p> <p>(Sussurrando) livros didáticos, literatura portuguesa, literatura brasileira. Vamos ver... Aqui, Machado de Assis.</p>
<u>Técnica</u>	<p>Sons: Caminha novamente, senta-se, abre o livro e começa a lê-lo em voz baixa. A voz diminui pouco a pouco.</p> <p>Personagem entra no carro, fecha a porta e sai dirigindo.</p> <p>Som de bilheteria do teatro. Compra o ingresso de uma peça sobre o livro.</p> <p>Som de atores durante encenação. O som diminui, pouco a pouco e vai à BG. Funde com música instrumental de abertura.</p>
<u>Locutor 1</u>	<p>A arte de contar histórias é tão antiga quanto a própria humanidade.</p> <p>Uma história pode ser contada em forma de literatura, seja em poesia ou em prosa.</p> <p>Mas, há outras linguagens que também cumprem a função de comunicação, como a dança, o cinema, o teatro e as artes plásticas.</p> <p>Elas, muitas vezes, misturam a linguagem verbal, representada pelo texto, à não-verbal, composta de imagens, gestos e sons que não têm palavras.</p> <p>No programa de hoje, vamos relacionar dois tipos distintos de linguagem, mas que muitas vezes dialogam entre si: a literatura e o teatro.</p>
<u>Técnica</u>	<p>Sobe BG da abertura por 5 segundos e depois corta. Entra BG que caracteriza a leitura de texto literário.</p>
<u>Locutor 2</u>	<p>“Expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia - peneirava uma chuvinha miúda,</p>

<p><u>Técnica</u></p> <p><u>Locutor 1</u></p> <p><u>Técnica</u></p>	<p>triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa idéia no discurso que proferiu à beira de minha cova: "Vós, que o conhecestes, meus senhores vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que têm honrado a humanidade. Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isso é a dor crua e má que lhe rói à natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado."</p> <p><u>Corta BG</u></p> <p>O trecho que você acabou de ouvir é parte da abertura do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas”, escrito por Machado de Assis.</p> <p>Com uma vasta obra, composta por poesias, peças de teatro, crítica literária, romance, conto e crônica, o escritor viveu no século XIX, no Rio de Janeiro.</p> <p>Outras de suas obras famosas são Quincas Borba, Dom Casmurro, Esaú e Jacó, Memorial de Aires, Relíquias da Casa Velha, A Mão e a Luva, Helena e Iaiá Garcia.</p> <p>Machado de Assis escreveu livros de caráter romântico, mas com Memórias Póstumas de Brás Cubas inaugurou o realismo, no Brasil.</p> <p>Trata-se de um movimento que, ao contrário dos românticos, não queria mostrar a face sonhadora da vida, mas o cotidiano nos seus aspectos mais duros.</p> <p>Machado de Assis tem várias das suas obras adaptadas para as mais diversas linguagens, como cinema, teatro, televisão, rádio, ópera, música, dança e até mesmo para história em quadrinhos.</p> <p>(?) Mas o que faz com que obras escritas há mais de cem anos ainda despertem o interesse do público?</p> <p>A resposta é da professora Léa Sílvia de Castro Sá, doutora em Comunicação.</p> <p>(sonora Lea – atualidade de uma obra – 1’06’’ - 1’32’’)</p> <p>Som de folhear livros</p>
--	--

<p><u>Personagem</u></p>	<p>(pensamento em voz alta, em tom surpreso) “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas Memórias Póstumas”. Nossa, que engraçado esse jeito que o Machado de Assis tinha em escrever. Começar um texto contando a própria morte. (?) Dá onde será que ele tirou essa idéia?</p>
<p><u>Técnica</u></p>	<p>(sonora Léa – processo de criação literária - 0’ – 0’55)</p> <p>(som de folhear livro)</p>
<p><u>Personagem</u></p>	<p>(sussurrando) “O fundador da minha família foi um certo Damião Cubas, que floresceu na primeira metade do século XVIII. Era tanoeiro de ofício, natural do Rio de Janeiro, onde teria morrido na penúria e na obscuridade, se somente exercesse a tanoaria. Mas não; fez-se lavrador, plantou, colheu, permutou o seu produto por boas e honradas patacas, até que morreu, deixando grosso cabedal a um filho licenciado Luís Cubas. Neste rapaz é que verdadeiramente começa a série de meus avós - dos avós que a minha família sempre confessou, - porque o Damião Cubas era afinal de contas um tanoeiro e talvez mau tanoeiro, ao passo que o Luís Cubas estudou em Coimbra, primou no Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei Conde da Cunha.” (pausa breve) Interessante, um livro tão antigo que me faz imaginar como eram as coisas naquela época: as ruas, as roupas, os objetos...</p>
<p><u>Técnica</u></p>	<p>Som de passagem de tempo. Barulho de rua como BG.</p>
<p><u>Personagem</u></p>	<p>(sussurrando) Rua das Margaridas, número 100. Cheguei, aqui está o teatro com a peça baseada na obra do Machado de Assis. Depois de ler o livro fiquei curioso para saber como essa história vai ser contada no palco.</p>
<p><u>Técnica</u></p>	<p>Corta BG de rua. Efeitos de teatro.</p>
<p><u>Locutor 1</u></p>	<p>Escrever uma peça de teatro é um trabalho coletivo. Depois do texto pronto, é preciso de uma série de profissionais que vão dar vida a ele.</p> <p>Além do diretor e dos atores, é preciso de gente que cuide da iluminação, da sonoplastia, ou seja, dos sons, do figurino, da maquiagem.</p>

<u>Técnica</u>	<p>Quem explica como o processo de criação teatral acontece é o diretor de teatro Lenerson Polonini.</p> <p>(sonora Lenerson –7’11 – 8’42)</p>
<u>Locutor 1</u>	<p>Machado de Assis, Shakespeare, Maria Clara Machado, Brecht, Molière. Esses são alguns dos autores cujos textos já foram adaptados para o teatro inúmeras vezes.</p> <p>(?) Mas por que adaptar um livro ao invés de criar um texto específico para o teatro?</p>
<u>Técnica</u>	<p>(sonora Lenerson – 0’37’’ – 1’30’’) </p> <p>(?) Há textos mais adequados para o teatro?</p>
<u>Técnica</u>	<p>(sonora Lenerson – 1’57’’ – 3’41’’) </p>
<u>Locutor 1</u>	<p>Das páginas do livro para o palco. Agora fica a questão: (?) uma adaptação literária é um processo de criação? Onde está a originalidade? E a criatividade?</p> <p>A explicação é da professora Glória Maria Palma, doutora em literatura.</p>
<u>Técnica</u>	<p>(sonora Glória)</p>
<u>Personagem</u>	<p>Som de ônibus como BG</p> <p>(sussurrando) Interessante. Agora eu conheço a obra do Machado de Assis contada em forma de livro e também de teatro. O diretor mudou algumas coisas e resumiu bastante. O Brás Cubas até que era do jeito que eu imaginei. Foi engraçado ver aquele ator dar vida ao personagem. Vou tentar fazer isso mais vezes: ler o livro e compará-lo a peças de teatro ou mesmo a filmes...Opa, meu ponto, estava distraído. Motorista, espera , vou descer. Dá licença senhora, por favor senhor.</p>
<u>Técnica</u>	<p>Som de breca e porta de ônibus abrindo</p> <p>Música instrumental da abertura como BG</p>
<u>Locutor 1</u>	<p>No programa de hoje, você ficou sabendo um pouco sobre como funciona o processo de criação de um texto literário e de uma</p>

<p><u>Técnica</u></p>	<p>peça de teatro.</p> <p>Soube, também, que não há criação pura e simples. Sempre que inventamos algo, na verdade, estamos utilizando de conhecimentos anteriores.</p> <p>Por isso, é importante ser curioso, estar sempre disposto a aumentar nosso repertório. Fazemos isso lendo, ouvindo música, assistindo a filmes, peças de teatro, visitando exposições e conversando com as pessoas.</p> <p>Nós propomos que, assim como o personagem, você escolha um texto que já foi adaptado ao teatro ou ao cinema. Leia e depois compare. Preste atenção não apenas no conteúdo, mas também na forma como a adaptação foi feita: como o cenário, o figurino e os personagens foram construídos?</p> <p>Depois, você pode compartilhar sua experiência conosco. Deixe seus comentários no nosso blog. O endereço eletrônico é http://radioeduc.zip.net.</p> <p>O roteiro desse programa está lá e também tem espaço para você dar sugestões, fazer críticas ou tirar dúvidas. Não deixe de participar.</p> <p>Nós aguardamos você no próximo programa que vai falar sobre a linguagem radiofônica. Até lá!</p> <p>Linguagens teve produção e apresentação de Roseane Andrelo. A edição é de Edson Goiano.</p> <p>Sobe BG por 5 segundos, baixa e corta.</p> <p>Roda vinheta de encerramento</p> <p>O programa Linguagens faz parte da tese de doutorado ‘Política Educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar’. O trabalho foi apresentado no primeiro semestre de 2008, pelo programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. Aluna: Roseane Andrelo. Orientação da professora doutora Maria Teresa Miceli Kerbauy.</p>
------------------------------	---

Quadro 15: Roteiro do programa

4.2.3 Pauta das entrevistas

Seguem a relação de pessoas entrevistadas para a produção do programa e também os assuntos abordados com cada uma delas.

A) Diretor e produtor de teatro:

- A literatura, ou seja, o texto escrito para livro é um dos principais recursos de inspiração para o teatro. É mais fácil adaptar do que criar?
- Há textos (independente da qualidade) que podem ser considerados próprios ou não para o teatro, enquanto uma linguagem específica da arte?
- Como é feito o processo de adaptação? É, também, uma criação? Até que ponto pode-se intervir no texto original?

B) Professora de literatura:

- Qual o processo de criação literária?
- Discutir a efemeridade de um texto - o que faz com que obras escritas há mais de cem anos ainda despertem o interesse do público?

C) Professora de literatura, especialista em dialogismo:

- Explicar o conceito de dialogismo – uma adaptação literária é um processo de criação? Onde está a originalidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

As tecnologias da informação e da comunicação ocupam um lugar central na sociedade, embora o acesso a elas seja desigual. Dos vários aspectos dessa centralidade, é essencial reconhecer seu papel na educação não-formal, tanto pelo conteúdo difundido quanto pela forma fragmentada com que ele chega ao público. O reflexo dessa centralidade pode ser percebido na educação formal, seja quando as TICs são utilizadas como método de ensino, como conteúdo, no caso dos programas de educação às mídias, ou mesmo sem que haja intencionalidade, já que os atores sociais levam informações, valores e formas de ver o mundo que foram construídos com a ajuda das tecnologias.

Cabe à educação formal a sistematização e a reflexão sobre esses aprendizados. O pressuposto é que o papel da escola deve ir além do ensino de conteúdos escolares, trabalhados de forma estanque e, muitas vezes, sem relação com a realidade dos alunos. Não se trata de defender uma educação utilitarista, mas de situá-la nos contextos socioeconômico, político e cultural, cada vez mais complexos. Essa perspectiva inclui a educação às mídias, assim como os demais temas considerados transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Nesse sentido, é válido o conceito de educação por competência, definido por Perrenoud (1999) como a capacidade de agir em certas situações, apoiando-se nos conhecimentos. Assim, liga-se o ensino a práticas sociais, o que requer a capacidade de integrar e de mobilizar conhecimentos construídos.

Um olhar atento à história da educação permite compreender diferentes expectativas em relação a ela, de acordo com valores e aspirações das sociedades. Cabe à pedagogia intervir “[...] na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade.” (LIBÂNEO, 2001, p. 56). Isso significa que conteúdos e valores difundidos pelas mídias não podem mais entrar sorrateiramente pela porta dos fundos da escola. Primeiro, é preciso reconhecer a presença deles. Depois, inseri-los nas aulas com planejamento e objetivos.

Mesmo que através de ações pontuais, as TICs vêm sendo utilizadas na educação, seja ela formal ou não-formal. Porém, de uma forma geral, elas e, sobretudo o rádio, estão inseridos na sociedade brasileira a partir de uma lógica comercial. É essa lógica que determina o uso social da tecnologia, caracterizando o meio radiofônico como propício ao

entretenimento, com pouco espaço para informação. Do ponto de vista das técnicas de produção, percebe-se o uso de uma linguagem essencialmente coloquial, marcada pela fusão de sons, com poucos momentos de silêncio, o que permitiria uma escuta mais reflexiva. No que diz respeito à recepção, é caracterizada pela instantaneidade, já que a mensagem precisa ser ouvida no momento da emissão; além de uma audição marginal, uma vez que o produto radiofônico disputa a atenção da audiência com várias outras atividades.

Ao reconhecer o papel de destaque das mídias e ao defender a inserção delas na educação, porém, considerando o contexto no qual caracteriza-se seu uso social no Brasil, surgiram as questões que motivaram este trabalho: a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra escrita, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial educativo? Como utilizar um meio de comunicação unilateral de forma que não se limite às concepções mais conservadoras da educação, cujo processo centra-se na transmissão de conteúdos?

A resposta para a primeira pergunta é positiva. O rádio, ao utilizar o som como único estímulo sonoro, trabalha a imaginação e seu hábito de escuta pode contribuir para a concentração. Ao serem veiculados em emissoras com sinal aberto, os programas radiofônicos educativos contribuem para a educação permanente. Quando levados para a educação formal, podem fornecer “elementos de organização prévios”, introduzindo o aluno no novo conteúdo do programa escolar e assegurando um componente afetivo à nova temática discutida.

Tudo isso é válido, caso a instância produtora elabore programas realmente voltados à educação, o que não significa transpor o formato “aula” para as ondas hertzianas. Apesar de um histórico de mais de oitenta anos de veiculação de programas com intenção educativa, o rádio assumiu um caráter comercial, dando ênfase a emissões de entretenimento e informação. Mesmo as emissoras educativas, de modo geral, não levam em consideração seu papel de atuarem junto aos sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade. Ou seja, o rádio educativo no Brasil não contribui para o uso do próprio meio na educação. Conseqüência disso foi a dificuldade desta pesquisa em encontrar programas educativos que servissem à análise.

O presente trabalho defende que uma política educativa que leve em consideração as mídias – e o governo federal vem assinalando nesta direção – não deve ser restrita à pasta da educação. A sugestão é que os ministérios da Educação, das Comunicações e da Ciência e Tecnologia atuem de forma conjunta. Algumas ações, já realizadas hoje, podem ser aprimoradas, como a formação dos professores e o incentivo à produção de recursos

tecnológicos com essa finalidade. Há que considerar também as emissoras de rádio educativas, pois, além de serem uma forma de serviço público, devem servir diretamente à educação, como consta em textos oficiais.

Para isso, é preciso reconhecer a dificuldade em produzir material educativo em uma mídia com histórico focado, principalmente, na venda de publicidade. É preciso fornecer base conceitual que dê parâmetros às instâncias de produção. Esse ponto, acredita-se, é uma das contribuições que esta pesquisa pode dar. Conforme demonstrado, o conteúdo escolhido e a intenção de “ensinar algo a alguém” não podem ser os únicos critérios definidores de um programa educativo. É preciso produzi-lo em consonância com a perspectiva educacional que leva em consideração o aluno/ouvinte como um ser ativo e não como um mero receptáculo de informações.

Isso pode ser feito de forma concreta, no momento que antecede a produção, durante sua veiculação e posteriormente a ela. No primeiro caso, é válido permitir que grupos de professores e estudantes, que atuem de forma rotativa, contribuam na elaboração dos programas. No segundo, de forma discursiva, levar em consideração o potencial dialógico da linguagem radiofônica. E, por último, ao criar vias de retorno para que a audiência possa se manifestar. Utilizar o suporte da internet é outra maneira de garantir a participação dos ouvintes. Caso essas sugestões sejam acatadas, está respondida a segunda pergunta que motivou esta pesquisa, ou seja, como utilizar um meio de comunicação unilateral de forma que não se limite às concepções mais conservadoras da educação, cujo processo centra-se na transmissão de conteúdos.

A veiculação de programas educativos, por si só, contribui para a educação permanente, consolidando o papel do rádio na educação não-formal. O uso desse material em sala de aula vai além, constituindo-se em um importante recurso e/ou conteúdo, dependendo da sua utilização. De toda forma, este trabalho defende que a educação pelas mídias não pode dissociada da educação às mídias, o que vai permitir um uso crítico deste material e uma compreensão da inserção dele nos âmbitos socioeconômico, político e cultural.

Para que isso aconteça de forma completa é preciso que a educação às mídias e pelas mídias faça parte das políticas públicas e organizativas da educação, em nível macro, mas também nas unidades escolares. Afinal, esse quadro pressupõe o uso de novas linguagens e novos modos de gestão dos conhecimentos e do ensino (PICHET, 1996). É necessário avaliar a pertinência desse material para gerar e fazer cumprir aprendizagens, definir as competências e os conhecimentos alvos, ter métodos de ensino adequados aos objetivos, formar os atores

sociais envolvidos e elaborar conteúdos midiáticos educativos. É essa a proposta do presente trabalho, no que diz respeito ao rádio.

De uma forma geral, não há desenvolvimento da capacidade auditiva na educação escolar. Essa afirmação leva em conta, basicamente, dois aspectos: a falta de percepção das diversas paisagens sonoras, segundo conceito discutido por Murray Schafer, e a pouca predisposição de ouvir o outro, seja ele o aluno ou o professor. Projetos envolvendo o rádio podem contribuir nesse sentido, com o trabalho em conjunto, o desenvolvimento da oralidade, o despertar para a pesquisa, o senso de responsabilidade pelo que é produzido e, conseqüentemente, divulgado. As escolas poderiam articular ações envolvendo docentes de várias disciplinas. Isso garantiria o tratamento do assunto não de forma estanque, mas articulando diversos saberes e, conseqüentemente, ligando-os a práticas sociais.

Ao ficar estabelecido que a meta não é a formação técnica, sabe-se que, *a priori*, é possível trabalhar com a educação às mídias em todos os estabelecimentos escolares, mesmo naqueles menos providos de materiais. A experiência em acompanhar o trabalho de professores que incluíram o rádio em suas aulas mostrou que o ponto definidor para o sucesso é justamente o docente. Materiais e métodos são importantes, mas as visitas técnicas demonstraram que a criatividade e o envolvimento profissional dos professores são os principais elementos.

Porém, como, no Brasil, o estudo de mídias não é conteúdo de uma única disciplina, ou seja, deve ser trabalhado de forma transversal, deixar que isso aconteça apenas segundo a “boa vontade” dos professores é praticamente confinar a educação às mídias e pelas mídias a poucas atividades pontuais. É preciso ter políticas públicas, seja em nível federal, estadual ou municipal que forneçam subsídios a esses tipos de ações, como o fornecimento de recursos técnicos, de material didático e de preparação dos atores sociais envolvidos. Este último item também deveria fazer parte dos cursos de formação de professores, ainda na graduação e não apenas como forma de educação continuada.

A discussão apresentada até aqui compõe o pressuposto principal deste trabalho: 1) as tecnologias da informação e comunicação estão presentes na sociedade e, portanto, de alguma forma também fazem parte da escola, seja pela sua utilização direta em sala de aula ou mesmo de forma indireta, uma vez que alunos e professores trazem aprendizados das TICs; 2) a reflexão sobre a educação escolar deve estar inserida na relação com as mudanças técnico-científicas e socioeconômicas e também em uma visão macro das políticas educacionais e organizativas; 3) as TICs ocupam um lugar central na sociedade e, assim, ampliam os espaços

de aprendizagem; 4) enquanto serviço público, a radiodifusão de uma forma geral e, principalmente, a educativa deveriam dar ênfase ao conteúdo educativo; 5) há um aparato legal bem como questões situacionais sugerindo a apropriação, pela escola, de novas linguagens e tecnologias de comunicação; e 6) a educação às mídias, necessária para o exercício da cidadania, é uma das tarefas da escola.

Ao criar parâmetros para a produção educativa no rádio, levando em consideração aspectos da produção e recepção radiofônica e conceitos educativos, acredita-se que a presente pesquisa cumpriu seu papel em gerar um material concreto ancorado na interface entre as áreas da comunicação e a educação. Mais do que isso, disponibiliza uma proposta pedagógica para ser usada por emissoras e professores interessados. Os recursos sonoros, gravados em CD e anexados a este trabalho, foram acrescidos de suporte escrito, ambos disponibilizados pela internet, favorecendo o acesso a todos os interessados.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, J.B.. Corações, mentes e ouvidos, a estratégia de utilização política do rádio durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria na América do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

ACHARD, Jean-Paul. **Des images et des sons** – théorie et technique. Paris: Eyrolles, 1991.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Delors et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS [ANJ]. Jornal e Educação. Disponível em: <www.anj.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2006.

ASSUMPCÃO, Zeneida Alves de. **Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau**. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. A rádio no espaço escolar: um estudo de caso comparativo. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, no. 5, mar. 2002, p. 61-68.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferreira, Naura; Aguiar, Marcia (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Senac, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEIRO, Herótodo; LIMA, Paulo Rodolfo. **Manual de radiojornalismo**:– produção, ética e internet. São Paulo: Editora Campus, 2001.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Higiene vocal**: cuidando da voz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. (b). A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacional. BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

BELLUZZO, Regina. **Da iniciação em pesquisa à comunicação e divulgação científicas na era do conhecimento**. Bauru, 1999. Material distribuído em sala de aula. Não publicado.

BEVORT, Evelyne; DE SMEDT, Thierry. Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? **Éducatious** – revue de diffusion des savoirs en éducation, Villeneuve d'Ascq (França), 1997, no. 14, p. 50-54.

BLOIS, Marlene. Rádio Educativo no Brasil: uma história em construção. In: CUNHA, Magda Rodrigues; HAUSSEN, Doris Fagundes (Org.). **Rádio Brasileiro**: episódios e personagens. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BOECKMANN, Klaus. La formation continue des professeurs : approches et experiences. In : BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne; SAVINO, Josiane (coord.). **L'éducation aux**

médias dans le monde: nouvelles orientations. Londres/Paris: British Film Institute, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão:** seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação & Educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 [LDB]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 1º. dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_ceb_021998.htm>. Acesso em: 1 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_ceb_021998.htm>. Acesso em: 1 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs].** 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

_____. Ministério das Comunicações; Ministério da Educação. Estabelece critérios para outorgas de concessões, permissões e autorizações para execução dos serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens, com finalidade exclusivamente educativa. **Portaria Interministerial no. 651**, de 15 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.sulradio.com.br/legislacao/portaria%20int_651.asp>. Acesso em: 29 nov. 2007.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 mai. 2005.

_____. **Decreto-lei no. 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61>. Acesso em: 3 dez. 2007.

_____. Decreto-lei no.5.396, de 21 de março de 2005. Regulamenta o art. 19 da Lei no 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre o recebimento de recursos e a veiculação de publicidade institucional por organizações sociais que exercem atividades de rádio e televisão educativa. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2005, p. 1-2.

_____. **Decreto-lei no. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61>. Acesso em: 3 dez. 2007.

BRITTOS, Valério Cruz. **Recepção e TV a cabo: a força da cultura local**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

CABELLO, Ana Rosa Gomes. A expressão verbal na linguagem radiofônica. In: BIANCO, Nélia R. Del; MOREIRA, Sônia Virgínia (Org.). **Rádio no Brasil: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ e Editora UNB, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cláudio M. (Org.). **La educación en la era de la informática**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

CEBRIÁN, Juan Luis. **A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1999.

CENTRAL BRASILEIRA DE NOTÍCIAS [CBN]. **CBN Institucional**. Disponível em:
<<http://radioclick.globo.com.br/cbn>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information [CLEMI]. **La radio, média des jeunes** – en milieu scolaire et associatif. Paris: CFPJ Éditions, 2002.

_____. **L'actualité et les médias** – à l'école primaire, au collège et au lycée – les textes fondateurs et leur traduction dans les instructions officielles. Paris: Clemi, 1996.

_____. Disponível em
<http://www.clemi.org>. Acesso em: 20 mai. 2007.

CERISIER, Jean-François. À la modernité des médias doit répondre celle de l' éducation. **Les dossiers de l'ingénierie éducative**, Futuroscope (França), no. 57, p. 30-35, abr. 2007.

CÉSAR, Cyro. **Rádio**: a mídia da emoção. São Paulo: Summus, 2005.

CHAMADOIRA, João Batista Neto. DO LIVRO AO RÁDIO – uma experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. Anais... São Paulo: Intercom, 2002. CD-ROM.

CHANTLER, Paul e HARRIS, Sim. **Radiojornalismo**. São Paulo: Summus, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. Problemas de análise das mídias. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.) **Teorias do rádio**: textos e contextos (volume I). Florianópolis: Insular, 2005.

_____. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M.S. Corrêa. São Paulo : Contexto, 2006.

CHEVILLOTTE, Sylvie. Maîtrise de l'information ? Éducation à information? Culture informationnelle? **Les dossiers de l'ingénierie éducative**, Futuroscope (França), no. 57, p. 16-19, abr. 2007.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 3^a ed. São Paulo: Senac, 2004.

COIÇAUD, Sílvia. A colaboração institucional da EaD. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COLUCCI, Cláudia; TAKAHASHI, Fábio. Reprovado no Saeb passa no Saesp. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15689.shtml>>. Acesso em: 4 jan. 2007.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem & comunicação social**: visões da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA, João Ribas. **Educação fundamental pelo rádio**: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada. São Paulo: Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 1956.

CUNHA, Mário Wagner Vieira da. **O sistema administrativo brasileiro**: 1930 – 1950. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963.

DAGNAUD, Monique. **L'État et les médias**: fin de partie. Paris: Éditions Odile Jacob, 2000.

DAVISON, Jon. La théorie dans la pratique – apprentissage de concepts médiatiques à travers des activités. In: BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne; SAVINO, Josiane (Coord.). **L'éducation aux médias dans le monde**: nouvelles orientations. Londres/Paris: British Film Institute, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 1992.

DAY, Karine. Radio, télé, cinéma ... ouverture sur le monde au CDI. **Revue Inter CDI**, Etampes (França), no. 207, p. 12-15, mai/jun. 2007.

DE FLEUR, Melvin. **Teorias de comunicação de massa**: imprensa, cinema, rádio, televisão. 2ª ed. Tradução de Marcelo A. Corção. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2001.

DINET, Jérôme. Apprendre en recherchant, rechercher apprenant. **Les dossiers de l'ingénierie éducative**, Futuroscope (França), no. 57, p. 24-26, abr. 2007.

"Direito é Música" estréia amanhã na Rádio UFMG Educativa. **UFMG**, Belo Horizonte (MG), 5 set. 2007. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/006573.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2007.

DUEZ, Danielle. Le pouvoir du silence et le silence du pouvoir – comment interpréter le discours politique ? **Média Morphoses**, Paris, no. 7, p. 77-82, abr. 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5ª. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Empresa Municipal de Múltiplos [MULTIRIO]. **A empresa**. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

ÉTIENNE, Bénédicte. La radio en cours de français – élaboration d’une parole radiophonique. **Les cahiers innover e réussir**, Créteil (França), no. 12, p. 20-24, mar. 2006.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação: rádio e TV no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2004.

FRANÇA 1991. Décret en Conseil d’État no. 91-173. 18 février 1991. In : MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. L’actualité et les médias – à l’école primaire, au collège et au lycée – les textes fondateurs et leur traduction dans les instructions officielles. Paris : Clemi, 1996.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Stampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão?** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FUZELLIER, Etienne. **Le langage radiophonique**. Paris: Institut des Hautes Etudes Cinématographiques, 1965.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALLO, Ana Alice. Literatura marca território nas rádios. **Bom Dia Bauru**, Bauru, 19 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.bomdiabauru.com.br/index.asp?jbd=3&id=86&mat=12056>>. Acesso em: 15 out. 2007.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão**. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GIRARDOT, Jean-Marie. **La radio en milieu scolaire: un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté.** Besançon (França): Clemi; CRDP, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do 3º setor.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONNET, Jacques. **Éducation et médias.** 2a. Ed. Paris: Presses Universitaires, 1999.

_____. **Éducation aux médias: les controverses fécondes.** Paris: Hachette Éducation, 2001.

GRANDE, Maria Aparecida de Lima. **A tríade educação-cultura-sociedade: uma introdução.** Araraquara, 1997. Material distribuído em sala de aula. Não publicado.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADDAD, Wadi. Educación para todos en la era de la globalización. In: CASTRO, Cláudio M. (Org.). **La educación en la era de la informática.** Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, 1998.

HAUSSEN, Doris Fagundes. **Rádio e política: tempos de Vargas e Perón,** 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Anual de Serviços - Produtos e Serviços 2004-2005.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2007.

_____. **Domicílios particulares permanentes, por existência de alguns bens duráveis, segundo as Unidades da Federação. 2006.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA [IBOPE]. **Audiência de rádio: IBOPE realiza mais de 400 mil entrevistas por ano no Brasil, 2003.** Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 3 jan. 2007.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL [IPEA]. **Rádio educativo no Brasil: um estudo.** Brasília: IPEA, 1976.

JACQUINOT, Geniève. **Image et pédagogie: analyse sémiologique du film à intention didactique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

JOVEM PAN. **Sobre a Jovem Pan.** Disponível em:
<<http://www.jovempan.uol.com.br/jpamnew/>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

JULLIER, Laurent. **Les sons au cinéma et à la télévision: précis d'analyse de la bande-son.** Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

KNIGHT, Peter T. La vida media del conocimiento y la reforma estructural del sector educación. In: CASTRO, Cláudio M. (Org.). **La educación en la era de la informática.** Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

KOUCHNER, Jean. **Les radios de proximité: mode d'emploi.** 3a. ed. Paris : Métier Journaliste, 2006.

LAFONTAINE, François. Quels apports des TIC à l'innovation en éducation et comment les évaluer ? Assises internationales Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement ? Paris/Poitiers, 2000, p. 209-212.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística.** Rio de Janeiro, 2001.

LEAL FILHO, Laurindo. **A melhor TV do mundo: o modelo britânico de televisão.** São Paulo: Summus, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** 2^a ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Adeus professor, adeus professora? – Novas exigências educacionais e profissão docente.** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Mário. Jornalistas ou declamadores? **Jornal Unidade**, São Paulo, p.15, ago. 2004.

LIMA, Venício A. de. **Mídia**: teoria e política. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. Regulação e regulamentos - tudo continua como sempre esteve. **Observatório da Imprensa**, 15 mar. 2005. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=320IPB002>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

LITTLEJOHN, Stephen W. **Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

LOCHARD, Guy. **Comment analyser le dispositif d'une émission de télévision?** Repères méthodologiques. Paris, 2000. Material elaborado para um curso de educação a distância. Não publicado.

LUCAS, Éric. « Ce n'est pas parce qu'on est jeune qu'on n'a rien à dire ». In : CHENEVEZ, Odile (Coord.). **Les élèves acteurs de leurs médias**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1997.

MACIEIRA, Luana. Direito nas ondas do rádio. **Tubo de ensaio** – portal laboratório, Belo Horizonte (MG), 8 out. 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/tubo/universidade/o-direito-nas-ondas-do-radio>>. Acesso em: 18 out. 2007.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 4ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MAIA, Carmen; GARCIA, Marilene. O trajeto da Universidade Anhembi Morumbi no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. In: MAIA, Carmen (Coord.). **ead.br**: educação a distância no Brasil na era da internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MALITZA, Mircea. Apprentissage, compréhension et moyens de communication. In: MORSY, Zaghoul. **L'éducation aux médias**. Paris: Presses Universitaires, 1984.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antigüidade aos nossos dias. 4ª ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1999.

MARIET, François. Repères pour un programme d'éducation aux médias. In : MASTERMAN, Len ; MARIET, François. **L'éducation aux médias dans l'Europa des années 90:** un guide pour les enseignants. Pays-Bas: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

MASCARENHAS, André. País inicia testes de rádio digital. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 23 set. 2005.

MASTERMAN, Len. En réfléchissant sur l'éducation aux médias. In: MASTERMAN, Len ; MARIET, François. **L'éducation aux médias dans l'Europa des années 90** – un guide pour les enseignants. Pays-Bas: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

MATTOS, Laura. Sem controle de conteúdo, rádio é ouvido por 86,5% das crianças. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 5 mai. 2004. Folha Ilustrada.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio:** um guia abrangente da produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. **A nova era do rádio:** o discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico. Biblioteca On line de Ciências da Comunicação, 1997. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

_____. **O rádio na era da informação:** teoria e técnica do novo radiojornalismo. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2001.

_____. (b). **O ensino do radiojornalismo em tempos de internet.** Anais do 24. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001.

MENU, Benoît (coord.). **Dossier pédagogique:** 15 Semaine de la presse et des médias. Paris: Clemi, jan. 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A internet como ambiente de pesquisa na escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, no. 38, p. 52-65, mar/abr. 2001.

MEYER, Manfred. De quoi parle-t-on? In: COHEN, Michèle ; EWENCZYK, Solange ; FERRANDON, Marie-Christine. **Cinéaction TV**. Paris : CNDP – IZI/ Corlet – Télérâma, 1994, no. 9, p. 10-17.

MICHELOTO, Antônio Ricardo. A cidadania do Telecurso: memórias de um projeto de educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, jan.-dez. 2006, no. 5, p. 35-40. Disponível em: <<http://www.revistadeeducacaopopular.proex.ufu.br>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES [MCT]. **Rádio e TV**: perguntas e respostas. Disponível em: <www.mct.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC] (a). **Rádio Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 27 jul. 2006.

_____ (b). **Programa de rádio *Escola Brasil* reestréia renovado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2006.

_____ (a). **Cursos Superiores a Distância (Graduação, Sequenciais e Pós-Graduação Lato Sensu)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298#sudeste>>. Acesso em: 3 dez. 2007.

_____ (b). **Mídias na Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=199&Itemid=>>. Acesso em: 3 dez. 2007.

MOLES, Abraham. Situation de base de la communication. Apud: ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 3^a ed. São Paulo: Summus, 1985.

_____ **Teoria da informação e percepção estética**. Tradução de Helena Parente Cunha. Rio de Janeiro: Edições Tempos Brasileiro, 1969.

_____. Systèmes de médias et systèmes éducatifs. In : MORSY, Zaghoul. **L'éducation aux médias**. Paris: Presses Universitaires, 1984.

MORAES, Dênis de (Org.). **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

MOREIRA, Sonia Virgínia. **O rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1991.

_____. Rádio palanque – fazendo política no ar. **Instituto Gutemberg**, no. 25, 1999. Disponível em: <www.igutemberg.org>. Acesso em: 10 mar. 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NUNES, Márcia Vidal. **Rádio e política**: do microfone ao palanque – os radialistas políticos em Fortaleza (1982-1996). São Paulo: Annablume, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. La educación a distancia y la tecnología en Brasil. In: CASTRO, Cláudio M. (Org.). **La educación en la era de la informática**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

O PODER dos políticos na mídia. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2006, p. A3.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 3^a ed. São Paulo: Summus, 1985.

_____. “Rádio: interatividade entre rosas e espinhos”. Revista *Novos Olhares*, Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos, ECA/USP, ano 1, n.2, 2^o sem. 1998.

PAVAN, Alexandre. Em busca de sintonia. **Educação**, São Paulo, out. 2001, ano 28 no. 246, p. 50-59.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução de Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

PFROMM NETTO, Samuel. **Tecnologia da educação e comunicação de massa**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PICHETTE, Michel (Org.). **Vivre avec les médias: ça s'apprend !** Québec/Montreal : Centrale de l'enseignement du Québec ; Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montreal, 1996.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. **Teorias da comunicação: o pensamento e a prática da comunicação social**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PORCHAT, Maria Elisa. **Manual de radiojornalismo Jovem Pan**. São Paulo: Ática, 1989.

PORCHER, Louis. **La escuela paralela**. Tradução de Iris Acacia Ibáñez. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1976.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação Para Mídia/Pedagogia da Comunicação: Caminhos e Desafios. IN: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Cortez, 1998.

PRADO, Emílio. **Estrutura da informação radiofônica**. 3^a ed. Tradução de Marco Antonio de Carvalho. São Paulo: Summus, 1989.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

PURYEAR, Jeffrey M. Aspectos económicos de la tecnología de la educación. In: CASTRO, Cláudio M. (Org.). **La educación en la era de la informática**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

RADIOBRÁS. **A empresa**. Disponível em: <www.radiobras.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2006.

RÁDIO UFMG. **Conheça a rádio.** Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/radio/>>. Acesso em: 10 set. 2007.

RÁDIO UNESP. **A rádio.** Disponível em: <<http://radio.unesp.br/>>. Acesso em: 10 de set. 2007.

RÁDIO UNIVERSITÁRIA [UFG]. **Missão.** Disponível em: <<http://www.radio.ufg.br/page.php#1196790111250>>. Acesso em: 10 out. 2007.

RÁDIO USP FM. **Histórico da rede USP de rádio.** Disponível em: <<http://www.radio.usp.br/especial.php?id=8>>. Acesso em: 9 jan. 2007.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo.** 2^a ed. São Paulo: Ática, 1993.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática.** Tradução de Waldo Mermelstein. Bauru: Edusc, 1999.

RIBEIRO, A., BRITO, F., SILVA, E.C. O Estado Novo, o rádio e seus órgãos reguladores. Anais do 24. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2001.

RICHARDS, Christopher. Acquérir une compétence professionnelle – l'étude des médias dans la formation initiale des enseignants. IN : BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne; SAVINO, Josiane (Coord.). **L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.** Londres/Paris: British Film Institute, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 1992.

RIMBEAU, Jean-Pierre. Quels apports des TIC à l'innovation en éducation et comment les évaluer? Assises internationales Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement? Paris/Poitiers, 2000, p. 218-223.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativo. **Revista USP**, São Paulo, no. 56, dez. 2002-fev. 2003, p. 10-15.

ROTHBERG, Danilo. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, no. 17, 2006, p. 85-111.

SALGADO, Álvaro. **A radiodifusão educativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SANZ, Luiz Alberto. **Dramaturgia da informação radiofônica**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999.

SCHAFFER, R.Murray. **Le paysage sonore**. Tradução de Sylvette Gleize. Paris: J-C Lattes, 1979.

_____. **O ouvido pensante**. 4^a ed. Tradução de Marisa Trenc de Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Ed. Unesp/Brasiliense, 1990.

SCUPHAM, John. Preparation and exchange of programme material. In: **Educational television and radio in Britan**: a new phase in education (papers prepared for a National Conference Organized of Sussex). Londres: BBC Publication, 1966.

SECRETARIA de Educação a Distância [SEED] do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

SECRETARIA Municipal de Educação – SP. **Nas ondas do rádio**. Disponível em: <<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da (b). **Rádio**: oralidade mediatizada – o spot e os elementos da linguagem radiofônica. São Paulo: Annablume, 1999.

SILVA, Magno Medeiros da (a). Limitações, problemas e vieses teóricos-metodológicos nas pesquisas de recepção. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 8., 1999, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 1 CD.

SOPA DE LETRAS. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/sopa/>>. Acesso em: 10 out. 2007.

SOUZA, L.M.T.. O Rádio Paulistano na Era da Internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SWINKELS, Harrie. Pour un regard critique – a la recherche d'un équilibre entre producteur et spectateur. In : BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne; SAVINO, Josiane (Coord.). **L'éducation aux médias dans le monde**: nouvelles orientations. Londres/Paris: British Film Institute, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 1992.

TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil. 2ª ed. Ed. Harbra, 1999.

TERCEIRO, José B. **Socied@ade digit@al**: do homo sapiens ao homo digitalis. Tradução de Guilhermina Miranda. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**, no. 74, abr. 2001, p. 143-160.

TOSCHI, Mirza Seabra. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância** – avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

VASCONCELOS, P.A.C.; MAGNO, M.I.C.. Gestão da Comunicação na Educação. Teoria e Prática no Processo de Formação do Professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais. São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

XAVIER, Antonio Carlos. Interação pelo rádio: monólogo ou conversação? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., 1998. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

XIMENES, Antonio. De olho no dial. **Negócios da Comunicação**, São Paulo, ano II, no. 8, p. 56-60, mai./jun. 2004.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 2^a ed. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.