

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

ROSA LUCIANA PEREIRA RODRIGUES

RÁDIO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA:
o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação

BELÉM-PARÁ

2012

ROSA LUCIANA PEREIRA RODRIGUES

RÁDIO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA:
o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Ciências Sociais e Aplicadas: Linha de Pesquisa: Estratégias de Comunicação Midiática na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Sena Dutra

BELÉM-PARÁ

2012

Rodrigues, Rosa Luciana de

Rádio e Educação Popular na Amazônia: o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação/Rosa Luciana Pereira Rodrigues. Belém: UFPA, 2012.

162f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) –
Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

1. Processo comunicacional 2. Rádio 3. Amazônia
4. Comunicação e Educação.

C.D.D. 302.2

ROSA LUCIANA PEREIRA RODRIGUES

RÁDIO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA:
o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará,
como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, Mestrado
em Ciências da Comunicação, para o Exame de
Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Sena Dutra

RESULTADO: (X) APROVADO () REPROVADO

Data: 19/07/2012

Prof. Dr. Manuel Sena Dutra

Profa. Dra. Alda Cristina Silva da Costa

Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho

BELÉM-PARÁ
2012

DEDICATÓRIA

De forma muito especial, dedico este trabalho ao meu filho Luiz Paulo Rodrigues – representando todas as pessoas que estiveram comigo nesse período intenso vivido durante o mestrado – como gratidão pela paciência, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo carinho que foram essenciais ao longo da caminhada.

AGRADECIMENTO

Ao meu orientador, Prof. Manuel Dutra, pela dedicação e exigência nas orientações que me fizeram crescer e acreditar que seria possível concluir o trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia – PPGCOM pela competência na atuação docente que possibilitou maior riqueza à minha formação;

Aos colegas do curso que se tornaram amigos e, em alguns casos, irmãos ao longo da jornada;

À UFPA, à coordenação do PPGCOM e todo o colegiado pela dedicação no trabalho de organizar o curso e nos dar essa possibilidade de nos tornarmos pesquisadores neste chão amazônico;

Às representações da Rádio Rural de Santarém/Projeto Rádio pela Educação, Escola Ecila Nobre dos Santos, Escola Boaventura Queiroz, Secretaria Municipal de Educação e Seminário São Pio X pela abertura de espaços para o desenvolvimento da pesquisa.

¿Qué es «enfaticar el proceso»? Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento.

Mario Kaplún

RESUMO

O processo comunicacional que se observa no Projeto Rádio pela Educação, da Rádio Rural de Santarém, no centro da Amazônia, é o objeto deste relatório de pesquisa. O objetivo foi investigar como acontece esse processo no movimento existente entre a produção de um programa de rádio, as orientações dadas aos professores por meio de um guia pedagógico e as ações realizadas na escola, analisando a relação da comunicação radiofônica com as práticas educativas desenvolvidas. O trabalho seguiu o paradigma culturoológico, entendendo a presença do rádio como parte de um processo de interação, de troca simbólica. Os procedimentos metodológicos tiveram abordagem indutiva, formando um conjunto de procedimentos com os métodos histórico e etnográfico, além de aspectos da pesquisa de recepção. As principais técnicas utilizadas foram pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de campo e observação, tomando como referência o enfoque qualitativo na observação, na descrição e na análise dos fenômenos a partir de algumas categorias: os agentes envolvidos, a escuta do programa, as mediações no conjunto do processo, a participação dos professores como mediadores e a perspectiva dialógica na dinâmica observada. Verificou-se que o processo comunicacional analisado se desenvolve em movimento de constante mudança, segue um ritmo que o transforma ao longo do tempo, a partir dos olhares e das intervenções de seus agentes ou mesmo das próprias motivações provocadas por sua ação no ambiente educacional, apresentando a coexistência do instrumental e do dialógico, tendo o rádio como um mediador no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: processo comunicacional; rádio; Amazônia; comunicação e educação.

ABSTRACT

The communication process that can be observed in the Radio Education Project of *Rádio Rural* in Santarém, in the heart of the Amazon Region, is the object of this research report. The aim was to investigate how this process happens in the movement between the production of a radio program, the orientation provided to teachers through a pedagogical guide and the actions realized in school, analyzing this way the relationship of radio communication with the educational practices realized. The work followed the culturalological paradigm, considering the presence of radio as part of a process of interaction, of symbolic exchange. The methodological procedures had an inductive approach, forming a set of procedures with the historical and ethnographic methods, as well as aspects of reception research. The main techniques used were bibliographic and documentary research, field research and observation, with reference to the qualitative focus on observation, description and analysis of phenomena on the basis of some categories: the social actors involved, the listening to the program, the mediations during the whole process, the participation of teachers as facilitators and the dialogical perspective observed within the dynamic. It was found that the analyzed communication process develops in a movement of constant changing, following a rhythm that transforms it over time on the basis of the looks and actions of their actors or even of the own motivations caused by its impact on the educational environment, revealing the coexistence of the instrumental and the dialogical dimensions, radio being the mediator of the learning process.

Keywords: communication process, radio, Amazon Region, communication and education

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 LOCALIZANDO A PESQUISA | 16 |
| 1.1 REALIDADE DO BAIXO AMAZONAS | 18 |
| 2 A QUESTÃO COMUNICACIONAL | 22 |
| 2.1 CONTEXTO MUDIÁTICO..... | 23 |
| 2.2 COMUNICAÇÃO E SEU PROCESSO | 25 |
| 2.3 REFLETINDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO | 31 |
| 2.3.1 Modalidade estratégica do campo dos média | 36 |
| 2.4 O USO ESTRATÉGICO DO RÁDIO E SUAS CARACTERÍSTICAS | 37 |
| 2.4.1 A importância do rádio na realidade amazônica | 43 |
| 3 A COMUNICAÇÃO E SEU DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO | 45 |
| 3.1 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA E A ÊNFASE NO PROCESSO..... | 46 |
| 3.2 A EDUCOMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS..... | 48 |
| 3.2.1 A mídia como espaço de socialização educativa | 52 |
| 3.3 O RÁDIO EDUCATIVO NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS..... | 54 |
| 3.4 O RÁDIO E A EDUCAÇÃO POPULAR | 57 |
| 3.4.1 O aspecto popular da educação | 58 |
| 3.4.2 O rádio como espaço de educação popular | 60 |
| 4 AS EXPERIÊNCIAS DA RÁDIO RURAL | 67 |
| 4.1 A RÁDIO RURAL DE SANTARÉM | 67 |
| 4.2 AULAS RADIOFÔNICAS DO MEB EM SANTARÉM | 69 |
| 4.3 PROJETO RÁDIO PELA EDUCAÇÃO | 75 |
| 4.3.1 Programa de Rádio | 78 |
| 4.3.2 Material do professor | 84 |
| 5 O PROCESSO COMUNICACIONAL NO RÁDIO PELA EDUCAÇÃO | 89 |
| 5.1 OS ELEMENTOS QUE ENVOLVEM O OBJETO DA PESQUISA | 89 |
| 5.1.1 Programa Para Ouvir e Aprender | 90 |
| 5.1.2 Guia Pedagógico do Professor | 97 |
| 5.1.3 Audiência de desenvolvimento de atividades na escola | 101 |
| 5.2 ANÁLISES A PARTIR DO PROCESSO COMUNICACIONAL | 127 |
| 5.2.1 Os agentes do processo comunicacional | 128 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.2 Escuta individualizada na sala de aula | 130 |
| 5.2.3 As mediações no conjunto do processo | 131 |
| 5.2.4 Professores como mediadores no processo | 134 |
| 5.2.5 Perspectiva dialógica na dinâmica do processo | 136 |
| 5.2.6 O rádio como agente de socialização em escolas amazônicas. | 137 |
| 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 140 |
| 6.1 O RÁDIO E O PROCESSO COMUNICACIONAL | 140 |
| 6.2 O RÁDIO EDUCATIVO E O PROCESSO | 142 |
| 6.3 A COEXISTÊNCIA DO INSTRUMENTAL E DO DIALÓGICO | 144 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| REFERÊNCIAS | 155 |
| ANEXOS..... | 162 |

INTRODUÇÃO

A ideia de fazer uma pesquisa sobre o processo comunicacional desenvolvido nas experiências do rádio educativo em Santarém, município da região Oeste do Estado Pará, surgiu a partir da convivência direta com um projeto de educação pelo rádio executado na região. O Projeto Rádio pela Educação (PRPE), desenvolvido pela Rádio Rural de Santarém, motivou a investigação, tornando-se o núcleo principal da pesquisa. Mas, vale lembrar que houve uma iniciativa anterior de experiências educacionais pelo rádio que se tornou inspiração desta. Trata-se das aulas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB) que a emissora também executou.

Em uma região como a Amazônia, onde a mídia rádio, principalmente nas localidades mais afastadas dos centros urbanos – lugares que nem sempre são alcançados pelas políticas públicas governamentais –, é um meio de comunicação muito importante para os moradores das comunidades, faz-se necessário investigar as diversas formas de utilização desse meio na abordagem de temáticas singulares na vida das populações que vivem nesses lugares. É o caso do seu uso na área da educação, que é uma realidade nas experiências de Santarém desde os anos de 1960.

Alguns aspectos apontam a relevância de se investigar o processo comunicacional no uso do rádio como estratégia de educação em Santarém. Num primeiro momento, afirma-se a importância de se pesquisar essas iniciativas, tanto pela forte presença do rádio no contexto comunicacional brasileiro e, principalmente, amazônico, quanto pela referência que as experiências da Rádio Rural representam nas áreas da comunicação e da educação popular em Santarém e no Baixo Amazonas paraense em quase 50 anos de história.

As aulas radiofônicas do MEB e o Rádio pela Educação já foram objeto de muitas pesquisas na área da educação, destacando suas metodologias, suas influências e impactos na formação educacional dos envolvidos, entre outros aspectos. Mas, quanto à comunicação, as pesquisas são escassas. E devido a isso, sente-se a necessidade de promover investigações que possam analisar o processo

comunicacional existente nas experiências e fazer reflexões sobre o seu desenvolvimento na realidade da Amazônia. A iniciativa se justifica na importância de se buscar entender como esse processo acontece a partir da observação dos agentes envolvidos, considerando a dinâmica existente.

A relação entre a história do rádio no Brasil e o rádio educativo é muito próxima, na verdade, elas coexistem. E na realidade do Baixo Amazonas paraense, essa proximidade é realçada com os projetos da Rádio Rural de Santarém. As experiências ganham maior expressividade pelos números de participantes apontados nos documentos dos projetos e pelo tempo de duração junto às comunidades. Esses são indicativos que despertam curiosidades a respeito do seu desenvolvimento, principalmente com relação ao processo interativo que envolve os agentes na produção e na audiência de programas de rádio voltados a práticas educacionais.

Outro aspecto motivador da pesquisa funda-se nas discussões atuais sobre a *educomunicação* que relaciona a comunicação e a educação, ou ainda, que se torna um campo emergente na interrelação desses dois campos tão importantes na vida das sociedades. Parte das discussões sobre esse novo campo está presente nas observações feitas ao longo desta pesquisa. Buscou-se relacionar a prática observada às reflexões educacionais atuais, considerando que as áreas de atuação desse novo campo ajudam a entender o que acontece na dinâmica do processo.

Escolhas metodológicas

A pesquisa tem como objeto de estudo o processo comunicacional presente na experiência do Projeto Rádio pela Educação, desenvolvido pela Rádio Rural de Santarém junto a turmas de escolas de Ensino Básico do município, envolvendo alunos e professores. Centrou-se, principalmente, no processo que existe entre as orientações que os professores recebem em um guia pedagógico, a motivação de um programa de rádio – principal estratégia do projeto Rádio pela Educação, e o que acontece na sala de aula na realização das atividades com base no conteúdo do programa.

As questões propostas na pesquisa giraram em torno da descrição desse processo comunicacional e na análise de aspectos deste considerados relevantes

para o seu entendimento, como os agentes envolvidos, a escuta do programa, as mediações no conjunto do processo, a participação dos professores como mediadores e a perspectiva dialógica nessa dinâmica.

Para a análise desse processo, teoricamente, o trabalho seguiu o paradigma culturológico por este situar “os meios de comunicação no âmago da sociedade, inter-relacionando-os a instituições e a indivíduos” (POLISTCHUCK; TRINTA, 2003, p. 129), entendendo que esses meios fazem parte de um processo de interação, de troca simbólica. “A mídia é tida por elemento dinamizador de culturas próprias à sociedade moderna” (POLISTCHUCK; TRINTA, 2003, p. 131). Por conta disso, foram buscadas referências em autores que apontam essa perspectiva da dinamização nos processos de interação no meio social a partir da comunicação midiática – com ênfase para o rádio educativo.

Os procedimentos metodológicos para a pesquisa foram selecionados buscando coerência entre o método de abordagem (indutivo), os métodos de procedimentos (histórico e etnográfico) e as respectivas técnicas (pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de campo e observação) selecionadas para a coleta dos dados, tomando como referência o enfoque qualitativo a ser dado à pesquisa buscando a observação, a descrição e a análise dos fenômenos. Apenas uma entrevista foi realizada com um membro da coordenação do PRPE para aprofundar algumas informações observadas ao longo da pesquisa, buscando entender melhor o trabalho de produção do programa de rádio e do guia que os professores recebem.

Na coleta dos dados, foram usados como materiais da pesquisa: planejamentos de atividades, relatórios, produções em áudio dos programas de rádio, cartilhas dos professores, cartas enviadas pelos ouvintes do programa, materiais resultantes dos trabalhos dos alunos nas escolas e, principalmente, os aspectos observados nos ambientes de produção do programa de rádio e de audiência na sala de aula. Essa escolha se fundamentou na perspectiva de tentar entender o funcionamento do processo a partir de elementos que fazem parte de seu desenvolvimento.

Ainda se entende que, mesmo não sendo, especificamente, uma pesquisa de recepção *strito sensu*, elementos dessa perspectiva foram fundamentais para a elaboração do trabalho, desde a coleta de dados até as análises propostas. Isso se verificou considerando o “lugar novo” representado pela recepção, que é uma etapa

do processo de comunicação e não um ponto onde ele termina, e pelos processos de mediações. “Martín-Barbero propôs compreender a construção do significado pela audiência como resultado de uma confrontação e uma negociação de muitos atores produtores de cultura” (SETTON, 2010, p. 71).

Outro ponto importante é que a pesquisa observa questões ligadas ao entendimento de que a recepção é um espaço de interação, considerando que

[...] a verdadeira proposta do processo de comunicação e dos meios não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio [...] transmite ao receptor [...] é no comentário sobre as mensagens que o público consumidor negocia sentidos (SETTON, 2010, p. 80).

Com isso, tenta-se estabelecer os limites na construção metodológica da pesquisa observando que o quadro de referência constituído buscou uma interação de elementos metodológicos para entender o processo comunicacional pesquisado, resultando na sua descrição e análise. A intenção foi reunir técnicas e procedimentos que permitissem um olhar por vários ângulos na busca desse entendimento, considerando que a comunicação é um campo recente e requer olhares múltiplos, como diz Lopes (2001, p. 105):

No caso da Comunicação, por se tratar de uma disciplina ou campo recente, ela não pode senão apoiar-se e desenvolver-se a partir das Ciências Sociais tradicionais. Suas formas específicas de aproximação à realidade só agora começam a ser delimitadas. O amadurecimento metodológico no campo da Comunicação depende do desenvolvimento das análises de seus múltiplos níveis e dimensões, o que exige necessariamente uma *variedade de metodologias*.

Esses aspectos visaram contribuir com o enfoque qualitativo da pesquisa que se justifica nessa perspectiva de observação e descrição dos fatos, também considerando que este tipo de estudo permite ao pesquisador, a partir das suas experiências pessoais, certa aproximação com o objeto investigado, sem prejudicar o processo de análise.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar como acontece o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação da Rádio Rural de Santarém, especificamente da delimitação já mencionada, analisando a relação da comunicação radiofônica nas práticas educativas desenvolvidas. Questões estas que são refletidas ao longo do trabalho.

Quanto aos capítulos

A dissertação está dividida em seis capítulos, organizados para levar o leitor a percorrer os caminhos escolhidos pela autora no processo da pesquisa e fechamento do trabalho.

No capítulo um, *Localizando a pesquisa*, busca-se localizar o trabalho a partir do panorama amazônico no qual foi produzido, fazendo uma apresentação geral da Amazônia e sua diversidade. Há o foco dado à realidade do Baixo Amazonas paraense, principalmente Santarém, município onde se desenvolve a experiência pesquisada.

A *Questão comunicacional* é discutida no capítulo dois, no qual se tem, primeiramente, uma abordagem sobre o contexto midiático, discorrendo sobre a comunicação a partir das novas tecnologias e a consequente mudança nas sociedades num processo de midiaticização que regula as relações sociais na contemporaneidade. Outro ponto deste capítulo enfatiza a comunicação e seu processo, direcionando as reflexões para seus aspectos dialógicos e interativos na produção de sentido.

Ainda é dada ênfase às propriedades estratégicas do *campo dos media* com destaque para a mídia rádio e suas características, dando enfoque para esse potencial na realidade amazônica.

No capítulo três, apresentam-se reflexões sobre a *Comunicação e seu diálogo com a Educação*. Aponta-se a comunicação educativa e sua ênfase no processo, a educomunicação e a formação de ecossistemas comunicativos, a mídia como espaço de socialização educativa, além do rádio educativo e suas perspectivas. Também se procura direcionar o aspecto educacional encontrado na experiência observada, que está ligado aos pensamentos de educação popular encontrados em Paulo Freire.

O capítulo quatro vem trazendo uma apresentação das *Experiências de educação desenvolvidas pela Rádio Rural de Santarém*. Primeiro as aulas radiofônicas do MEB, num resgate mais histórico sobre como o trabalho se desenvolveu, e o projeto Rádio pela Educação, iniciativa atual que comporta o objeto de estudo da pesquisa.

A *Descrição e Análise* do processo comunicacional delimitado para a reflexão estão no capítulo 5. Primeiramente, é feita a descrição do processo destacando os elementos que fazem parte dele – no caso o programa de rádio, o guia pedagógico e a audiência na sala de aula – e, em seguida, desenvolve-se a análise a partir de categorias selecionadas para o direcionamento dos olhares da pesquisa.

Por fim, o capítulo seis apresenta tópicos de reflexão observados durante o processo de análise, como *o rádio e o processo comunicacional, o rádio educativo e o processo e a coexistência do instrumento e do dialógico*, aspectos considerados relevantes para o entendimento do objeto pesquisado.

As considerações finais apontam elementos reflexivos importantes que indicam a possibilidade de olhar a dinâmica do processo a partir da simultaneidade na existência de aspectos dialógicos e instrumentais que, mesmo apresentando sentidos contrários, podem coexistir.

Apontam, inclusive, a presença de um movimento permanente que evidencia no objeto pesquisado um processo em processo, ou seja, uma dinâmica interativa que possibilita a evidência de mudanças no desenvolvimento da experiência, mudanças essas que acontecem, principalmente, pela vida existente na dinâmica do processo. Além disso, também evidenciam a posição estratégica que o rádio ocupa sendo um mediador no processo de aprendizagem a partir da dinâmica interativa dos agentes.

1 LOCALIZANDO A PESQUISA

Num primeiro momento, é importante destacar que a região do Baixo Amazonas paraense, onde se encontra o município de Santarém – local do objeto de reflexão deste trabalho –, é um espaço amazônico e, por isso, não foge a uma contextualização ampla na qual se podem identificar os aspectos que, frequentemente, estão presentes na visão sobre a Amazônia.

Quando se fala ou se ouve falar em Amazônia, a imagem recorrente é a de uma imensa área verde com os seus mais de sete milhões de km², com os gigantescos rios, com as riquezas naturais e as populações tradicionais formadas, principalmente, por indígenas e caboclos. Imagens estas que foram se constituindo desde a chegada dos primeiros colonizadores, os quais registraram em suas narrativas a descoberta de uma terra imensa que “precisava” ser explorada. Além disso, imprimiram o “fantástico” imaginário das grandes batalhas e, em especial, das mulheres guerreiras, as Amazonas, que acabaram dando nome à nova terra “descoberta”.

De acordo com Gondim (2007, p. 158), “a Amazônia é o mistério inventado pelos europeus”, no qual se reúne o prazer da descoberta de novos lugares, inéditos para o mundo, e o tédio pelos aspectos homogêneos identificados no clima, na vegetação, nas pessoas. As anotações destes, com relação aos aspectos fantásticos da Amazônia, em geral, são repetitivas. E quanto aos nativos, estes não ocupam espaço privilegiado nos registros, sendo apenas elementos classificados como *selvagens* ou como *semicivilizados*, apontando, inclusive, que sua presença estabelecia um clima desarmonioso com o mundo criado pelo europeu, sendo, por conta disso, relegados à posição periférica da sociedade dos brancos.

A imagem da Amazônia, a partir dos colonizadores, apresenta o paradoxo entre o paraíso e o inferno. Segundo Gondim (2007, p. 169), “para o estrangeiro, a Amazônia é a mescla do início e do fim, é o encontro dos opostos”, reunindo o prazer da descoberta de novos lugares, inéditos para o mundo, e o tédio pelos aspectos homogêneos identificados no clima, nas pessoas, na vegetação.

É a imagem exuberante e entediante, ao mesmo tempo. Repercute interpretações que apontam a existência de dois polos, numa divisão que vislumbra o potencial ambiental da região relegando a um plano inferior a presença das pessoas que vivem nela, como aponta Dutra (2009, p. 65):

Exuberância de riquezas naturais, de um lado e pequenez humana, de outro, são os dois pólos geradores do campo no interior do qual se fixam as noções estereotipadas que dão substância à fabricação de diversificados modos de falas sobre a Amazônia.

Esta perspectiva se consolida dando forma ao consenso construído ao longo da história sobre o que seria a região amazônica. Nas palavras de Gonçalves (2010, p. 17), “esse verdadeiro consenso que existe a respeito do que seja a Amazônia é, na verdade, uma imagem que foi contraditoriamente construída ao longo da História. É, na verdade, mais uma imagem *sobre* a região do que *da* região”, não constituindo uma imagem verdadeira.

E o que, então, pode ser considerada Amazônia? A pretensão aqui não é fazer uma exaustiva descrição ou definição da região, mas dar algumas indicações de aspectos relevantes que devem ser considerados quando se remeter aos espaços amazônicos.

Um aspecto primeiro a ser destacado é a sua pluralidade que não corresponde com a visão externa do que seja a região. Segundo Gonçalves (2010, p. 18),

Para os de fora, a imagem que se tem da Amazônia é mais homogênea [...]. Para os habitantes da própria região, a “Amazônia” é um termo vago, que adquire múltiplos significados correspondentes aos mais diferentes contextos socioecológico-culturais específicos que são os espaços do seu cotidiano. Assim, enquanto para uns – os de fora, “Amazônia” aparece no singular, para outros, isto é, para os que nela moram – ela é plural e multifacetada.

Como anuncia o autor, não há uma Amazônia, há várias “amazônias”. São “amazônias” com realidades também diversas, que não cabem em uma visão única do que seja a região, contrariando o que se convencionou a partir dos discursos históricos.

Fazendo referência apenas à Amazônia brasileira, Gonçalves (2010, p. 9) indica que

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a da serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas.

Acrescentam-se, ainda, especificações como a Amazônia dos rios, a Amazônia das estradas, a Amazônia das pequenas cidades e a Amazônia dos centros urbanos. E assim como há diversas “amazônias” no âmbito geográfico, também existem grandes diversidades em suas populações, sendo este outro aspecto importante nesta reflexão. São os povos indígenas, os quilombolas, os caboclos, assim como os imigrantes de outras regiões do país e seus descendentes. Então, da mesma forma como variadas são essas populações, também variadas são as formas culturais que as envolvem em movimentos de identificação que se põem num contraponto ao movimento da identidade voltado, principalmente, ao que Castro (2010, p. 3) indica como “a mística de uma coerência regional”. De acordo com o pesquisador,

o campo da identificação reúne essas populações ditas “tradicionais”, ditas “caboclas”, mas que, a despeito desses qualificativos generalizantes, começam a recompor sua identidade. O campo da identidade corresponde à teoria da mestiçagem harmoniosa, formadora do cânone intelectual das elites latino-americanas e o campo da identificação corresponde ao fenômeno da hibridéz, tal como desenvolvido por Canclini (2003), o qual não descarta o conflito e a contradição entre culturas diversas [...] (CASTRO, 2010, p. 3-4).

A partir da evidência dessa diversidade presente no ambiente amazônico, verifica-se, que “a diversidade dos ecossistemas amazônicos substancializa a diversidade de suas populações” (CASTRO, 2010, p. 4), considerando que em cada realidade experiências diferentes podem ser desenvolvidas a partir das raízes culturais de seus povos e dos contatos com novas formas de relações sociais.

1.1 REALIDADE DO BAIXO AMAZONAS

Olhando o quadro do Baixo Amazonas paraense, verifica-se a presença desses aspectos levantados, principalmente, quando se considera a formação populacional. Essa mesorregião do Estado do Pará envolve 12 municípios com população de quase 640 mil habitantes, dos quais 27,98% estão nas zonas rurais.

Na verdade, são populações que envolvem comunidades ribeirinhas, de planalto, realidades urbanas (bairros centrais e de periferia), povos remanescentes de quilombo, comunidades indígenas, imigrantes e seus descendentes. Um universo cultural que aponta essa grande diversidade a ser considerada quando se trata de Amazônia.

O principal polo dessa mesorregião é o município de Santarém, situado na confluência entre os dois principais rios da região, o Amazonas e o Tapajós, encontro que se configura em um dos principais cartões postais da cidade. O município tem uma população de 294 mil 580 habitantes, tendo a grande maioria (mais de 70%) residindo na zona urbana.

Com uma área de quase 23 mil quilômetros quadrados, o município tem um grande número de comunidades rurais, muitas ficando bem distantes da sede urbana. Há locais em que para se chegar é preciso viajar mais de doze horas de barco¹, o que pode variar nos períodos em que se tem a vazante dos rios amazônicos.

As comunidades rurais estão localizadas em áreas diversas, denominadas a partir de suas características geográficas. São chamadas áreas de terra firme, de várzea e de planalto. As duas primeiras com acesso pelos rios da região, sendo que a segunda tem uma peculiaridade pelo impacto da cheias dos rios durante seis meses do ano. Quanto às áreas de planalto, o acesso se dá por meio de estradas que, em muitos casos, não apresentam condições favoráveis para a trafegabilidade dos veículos.

Para se ter uma ideia sobre a dimensão dessas áreas rurais, os dados da Secretaria Municipal de Educação apontam a existência de 385 escolas nas comunidades do campo (comunidades rurais), sendo que na zona urbana de Santarém são apenas 54 escolas e mais 16 unidades de educação infantil. Ainda é importante ressaltar que 10 unidades escolares do campo funcionam em áreas quilombolas e 34 escolas atendem comunidades indígenas de várias etnias presentes nessa região².

São realidades diversas, representando uma grande variedade de costumes. É uma diversidade que, mesmo estando, em alguns casos, em áreas distantes dos

¹ Meio de transporte comum nas comunidades ribeirinhas da Amazônia.

² Informações obtidas junto ao setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, de acordo com os dados de 2011.

centros urbanos, também se constitui com formas de interação estabelecidas pela inserção da mídia que envolve, mesmo que em processos mais lentos, as comunidades longínquas da Amazônia.

É interessante observar um levantamento geral sobre a realidade midiática em Santarém. Atualmente estão no ar sete estações de TV, cinco emissoras de rádio, quatro jornais impressos com maior circulação e, pelo menos, quatro sites e portais de maior referência no âmbito da comunicação. E ainda há um número diverso de blogs e das redes sociais que são apresentados como espaços interativos bem significantes nos dias atuais e muito presentes nas práticas comunicativas de organizações, de profissionais do jornalismo e de motivações pessoais. Isso sem falar dos telefones celulares, das câmeras fotográficas e de outras mídias interativas da atualidade que ganham espaço entre as pessoas, passando por todas as gerações.

No espaço urbano, verifica-se uma infinidade de possibilidades midiáticas que influenciam diretamente as relações sociais estabelecidas entre as pessoas, o que é característico da sociedade contemporânea. Porém, há espaços onde essa ainda é uma realidade distante. É o caso de muitos bairros periféricos da cidade, sem estrutura e habitados por pessoas de baixo poder aquisitivo que, na grande maioria, saíram das comunidades rurais em busca de trabalho e de novas formas de vida na cidade. É também o caso de muitas localidades no campo, lugares onde não há nem energia elétrica.

Mas, mesmo nessas realidades é possível se verificar a presença da mídia, em especial o rádio, sendo este o mais popular dos meios de comunicação, principalmente, considerando a realidade amazônica. Mesmo que não haja um aparelho receptor em todas as casas, pela falta da energia elétrica, pelo custo da pilha ou por outra adversidade, a comunicação pelo rádio é presente nas comunidades.

[...] sempre que importante (como no caso dos “recados” transmitidos pelas emissoras), os vizinhos comunicavam-se uns com os outros para repassar uma determinada informação (COSTA, 2006, p. 228).

Não é raro alguém de uma comunidade rural dizer que ficou sabendo de alguma notícia porque um vizinho ou conhecido ouviu pelo rádio e lhe passou a informação. No caso dos recados enviados pelos programas radiofônicos, há o

incentivo para essa comunicação interpessoal quando, ao final da leitura da mensagem solicitada ou recado, o locutor diz: “quem ouvir o aviso, favor retransmitir ao destinatário”.

Essas informações apontam para a importância do rádio na realidade das comunidades amazônicas e, em especial, na realidade das comunidades envolvidas pelo projeto educacional a partir do rádio – Projeto Rádio pela Educação da Rádio Rural de Santarém – no qual se encontra o objeto de estudo da pesquisa. Comunidades estas que vivem realidades diversas, apontando para uma multiplicidade de experiências, tradições e manifestações populares nas quais a comunicação radiofônica se configura num aspecto recorrente das práticas de relações sociais.

2 A QUESTÃO COMUNICACIONAL

A questão comunicacional aqui abordada refere-se às discussões contemporâneas quanto à significação da comunicação nas relações humanas, principalmente quando se põe em destaque a presença dos meios de comunicação e das novas tecnologias, cada vez mais inseridos no dia-a-dia das pessoas e interferindo nos processos comunicacionais estabelecidos.

A comunicação é evidenciada em todos os setores da sociedade e, ao mesmo tempo, também está mais voltada para informar do que para comunicar. É o que nos diz Angela Schaun, ao afirmar que:

A comunicação está em tudo. Tudo é comunicação, transitando num pântano invisível, entre linguagens, palavras, discursos, sons, falas, imagens, narrativas, abrigando, ainda, a discussão de uma nova dimensão da realidade, propiciada pela velocidade da luz.
[...] Paradoxal é perceber que: a comunicação enquanto expansão, dispersão e circulação torna-se nula, incomunicável; é matemática; é informação (SCHAUN, 2002, p. 30).

Nesse contexto, as tecnologias da comunicação despontam como estratégias discursivas que carecem ser compreendidas em seus ambientes variados e nas suas inúmeras possibilidades de manifestação, haja vista que uma das coisas que caracterizam a sociedade contemporânea é a velocidade das mudanças ligadas, principalmente, à produção e distribuição da informação.

E esta informação é fundamental no campo da educação por constituir um direito básico de todo cidadão. Nesse universo, as perspectivas comunicacionais apontam algumas características que podem ser referidas na presente reflexão. “Em primeiro lugar, o saber já não se constitui prioritariamente nos terrenos consistentes das disciplinas constituídas” (RODRIGUES, 1997, p.19), ou seja, também está em outros espaços nos quais se constituem as relações humanas, inclusive na própria mídia.

Outro ponto levantado é que "as perspectivas ou os pontos de vista a partir dos quais se fundam os discursos [da mídia] passam a equivaler-se, se os

considerarmos como lances estratégicos de legitimação” (RODRIGUES, 1997, p.19), porém não inquestionáveis.

Adriano Rodrigues (1997) aponta a existência de um problema comunicacional nas sociedades modernas atuais, surgido com a quebra do processo de secularização dos ritos coletivos a partir da qual brotou um processo de desencantamento advindo das indagações sobre os mistérios do mundo com raízes na razão iluminista.

Esse questionamento levou a humanidade a não querer mais ficar na posição apenas de escuta, mas também de autonomia, situação esta que gera o problema comunicacional, sobre o qual será discorrido um pouco mais à frente.

O autor também aponta que a esfera da comunicação tornou-se um campo autônomo que atua na mediação com os demais campos sociais, estes que, por sua vez, legitimam o primeiro.

A legitimidade do campo dos media é de natureza predominantemente vicária ou delegada. A fonte da sua legitimidade resulta de um processo de autonomização de uma parte das funções de mediação dos outros campos sociais [...]

A legitimidade específica do campo dos media assenta assim na elaboração, na gestão, na inculcação e na sanção dos valores de representação (RODRIGUES, 1997, p. 155).

Estas reflexões iniciais abrem caminho para a abordagem pretendida neste capítulo, que busca levar ao entendimento da comunicação, do seu processo e da participação da mídia nesse contexto, com enfoque ao rádio que faz parte do objeto de estudo desta dissertação.

2.1 CONTEXTO MIDIÁTICO

Muniz Sodré afirma que “a mídia implica uma nova qualificação da vida” (2010, p. 11), a qual ele chama de “bios virtual”, refletida a partir dos novos costumes, das novas formas de relação humana desenvolvidos nos últimos tempos. Esta referência se relaciona às mídias de massa e às novas tecnologias que potencializam a interatividade e levam ao “multimídiaalismo”, também sendo consideradas como tecnologias “pós-midiáticas” que interferem, diretamente, na dinâmica interativa da sociedade.

O autor afirma que “as novas tecnologias apoiam e coincidem, em termos econômicos, com a extraordinária aceleração da expansão do capital”, processo também conhecido como globalização. Segundo ele,

Global mesmo é a medida da velocidade de deslocamentos de capital e informações, tornados possíveis pelas teletecnologias - globalização é, portanto, um outro nome para “teledistribuição” mundial de pessoas e coisas (SODRÉ, 2010, p. 11-12).

Foi essa “revolução tecnológica” – ou “mutação tecnológica”, como prefere Sodré – das últimas décadas, que trouxe   tona o que se configurou como a era da informação, ou sociedade da informação. Esta “passou a designar não apenas o conjunto dos instrumentos técnicos disponíveis ou a capacidade de produzir, armazenar e distribuir dados, mas o próprio uso político resultante de tal processo” (SOARES, 1996, p. 11).

Sodré (2010, p. 12) ressalta que “o termo informação recobre uma variedade de formas [...] definidas em última análise como ‘fontes de dados’ e economicamente caracterizáveis como *produtos*”.

De acordo com Marques de Melo e Tosta (2008, p. 57-58),

Se antes precisávamos correr em busca de informações de nosso interesse, hoje, úteis ou inúteis, elas   que nos assediam: resultados de loterias, dicas de cursos, variações de moda, notícias dos mais diversificados assuntos, ganhadores de gincanas, conselhos conjugais, maternos, de culinária, dentre outros [...].

Para se ter uma ideia dessa saturação de informações, calcula-se que nas últimas três décadas a humanidade produziu um volume de informações maior do que nos cinco mil anos precedentes e, em breve, isso será duplicado a cada quadro anos.

Esta parece ser uma reflexão bem pertinente nos tempos atuais em que a toda hora, e de todos os lugares, chegam informações, as quais nem se tem tempo de processar. E está no tempo, ou melhor, na velocidade o ponto “novo” desse processo. De acordo com Sodré (2010, p. 13), esse “‘novo’, como se vê, consistiu propriamente no aumento da velocidade de deslocamento ou “distribuição” de pessoas e bens no espaço”. E esse movimento acelerado provoca alterações nas formas de vida em sociedade. Segundo ele,

o desenvolvimento dos sistemas e das redes de comunicação transforma radicalmente a vida do homem contemporâneo, tanto nas relações de trabalho como nas de sociabilização e lazer. Mas nem sempre se enfatiza que está primeiramente em jogo um novo tipo de exercício de poder sobre o indivíduo [...]

Está depois em jogo um novo tipo de formalização da vida social, que implica uma outra dimensão da realidade, portanto formas novas de perceber, pensar e contabilizar o real (SODRÉ, 2010, p. 15-16).

As pessoas, então, são regidas pelas formas com as quais elas vivem, no caso, com a relação direta com as mídias a partir das quais recebem as mais diversas informações e com uma velocidade acelerada.

Tudo isto [...] confirma a hipótese, já não tão nova, de que a sociedade contemporânea (dita “pós-industrial”) rege-se pela *midiatização*, quer dizer, pela tendência à “virtualização” ou telerrealização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação (SODRÉ, 2010, p. 21).

É importante ressaltar que o autor faz uma breve diferença entre os termos “midiatização”, “mediação” e “interação”. Considerando que “mediação” está num processo que liga duas partes, sendo que esta pode ser um tipo de “interação”. Na ordem social, Sodré aponta que há diversas instituições mediadoras, dando como exemplos a família, a escola, o sindicato, entre outros.

A “midiatização”, por sua vez,

é uma ordem de mediações socialmente realizadas no sentido da comunicação entendida como processo informacional, a reboque de organizações empresariais e com ênfase num tipo particular de interação – a que poderíamos chamar de “tecnointeração” –, caracterizada por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *médium* (SODRÉ, 2010, p. 21).

Verifica-se, portanto, a necessidade de considerar o processo de midiatização como regulador das relações sociais, haja vista que a partir dos reflexos da mídia são postas novas formas de ver e de entender o mundo. Com eles despontam novos espaços de interpretação. E com isso, o próprio sujeito também vê sua presença no mundo a partir de um novo modo por conta das inúmeras informações que recebe e das informações que envia.

2.2 COMUNICAÇÃO E SEU PROCESSO

Marcondes Filho (2007) diz que comunicação virou palavra da moda, sendo algo que está no dia-a-dia e na consciência de todas as pessoas que falam sobre ela e que se utilizam de variados artifícios para vivenciá-la. Por outro lado, também

levanta o questionamento “Até que ponto, de fato, nos comunicamos?”, considerando que essas mesmas pessoas que reconhecem a presença da comunicação em todos os lugares, inclusive nas novas formas de interação por conta das novas tecnologias, também podem sentir que seus sentimentos, suas tristezas, suas certezas e incertezas são incomunicáveis. Pode-se dizer, ainda, que mesmo com o despertar desse tempo da comunicação por todos os lugares, as pessoas encontram dificuldades para trocar ideias, dialogar, partilhar relações. Então, o que se pode entender por comunicação?

Para esta abordagem, faz-se referência ao entendimento de comunicação difundido por Mário Kaplún em seu livro *Una pedagogia de la comunicación* (1998), no qual ele aponta as dimensões básicas de uma comunicação social democrática. Segundo ele, em primeiro lugar, “ha de estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla”. E depois, a comunicação deve ter como metas principais “el diálogo y la participación” (KAPLÚN, 1998, p. 67).

Ainda nesse livro, o autor discorre sobre o sentido de comunicação a partir de duas interpretações. Numa primeira, o verbo comunicar diz respeito ao ato de informar, de transmitir. A segunda, mais antiga de acordo com o Kaplún, refere-se ao diálogo, ao intercâmbio, à troca, a uma relação de reciprocidade que parte do sentido da raiz latina *communis* – dispor algo em comum com outro.

Ao longo dos tempos, viu-se desenvolver o conceito de comunicação na sociedade numa perspectiva que privilegia, principalmente, a primeira interpretação, sendo que “Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica — y las poderosas empresas propietarias de los medios— los que impulsaron la forma de concebir la comunicación” (KAPLÚN, 1998, p. 60-61). E isso se deu, de forma particular, com a expansão dos meios de comunicação que tiveram no termo “comunicação social” uma forma de legitimar sua ação que envolvia um número cada vez maior de pessoas. Com essa apropriação, os meios se tornaram “paradigma da comunicação” numa apologia mais voltada à difusão de informações.

Mesmo com essa crescente interpretação limitada da comunicação somente a partir das engenharias tecnológicas, há inúmeras abordagens que apontam caminhos para o entendimento da comunicação a partir das relações humanas, da

interação dialógica, que deve haver entre as pessoas nas suas diversas experiências em sociedade

Nas reflexões de Paulo Freire vislumbra-se uma comunicação que não se limita à ação de difundir conhecimentos, informações, que vai além da transmissão de ideias. É uma comunicação que acontece no compartilhamento, no pensamento conjunto, na construção recíproca envolvendo os sujeitos num movimento que leva ao pensamento constituído numa ação que não pode ser isolada. De acordo com esse educador, “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos” (FREIRE, 1985, p. 44).

Como o mundo humano é um mundo de comunicação, todo ato de pensar, que se constitui em um ato de comunicação, precisa ser reconhecido a partir da necessidade de ter a presença fundamental do segundo sujeito que tem o papel de co-pensante do objeto pensado pelo primeiro sujeito. E isso significa, então, que, necessariamente, a comunicação se dá com a co-participação dos sujeitos em um processo comunicacional, e não apenas na emissão de informações por parte de um pólo que vai depositá-las em outro pólo considerado de receptores inertes ao processo.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário.

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objetivo, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, 1985, p. 45).

Quando um sujeito apenas visa depositar seu pensamento em outro sujeito, aquele transforma este em paciente de seus comunicados. Sendo assim, de acordo com Freire (1985, p. 45), não há comunicação porque esta “implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”, na qual não existem sujeitos passivos, mas sim sujeitos co-participantes. “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”, portanto, exige a presença do outro como sujeito ativo num processo de participação.

Com isso, entende-se que a comunicação só vai acontecer, efetivamente, se houver a compreensão entre os sujeitos envolvidos no processo comunicacional.

Isso porque há a simultaneidade entre a comunicação e a compreensão, ou seja, não se comunica o que não se compreende, pois o que não é inteligível não é comunicável.

E como se dá o processo comunicacional?

A comunicação vai além da palavra, tomando forma no processo de interação humana. Isso porque ela é “uma relação entre mim e o outro ou os demais. Por isso ela não se reduz à linguagem menos ainda à linguagem estruturada e codificada numa língua [...] é mais eficiente que esse formato” (MARCONDES FILHO, 2007, p.16).

O ser humano se comunica a todo instante, da mesma forma que respira sem parar. Em virtude dessa importância na vida humana, a comunicação se torna um processo constante que merece atenção da academia por meio de seus pesquisadores. “Processo ininterrupto, complexo e multifacetado, a comunicação apresenta desafios teóricos e metodológicos aos pesquisadores que se dispõem a entendê-la” (SANTOS, 2003, p. 9). E compreender esse processo requer atenção nos variados aspectos que o constituem. Um deles está relacionado aos elementos que o constituem.

Numa retomada da concepção clássica dos elementos do processo comunicacional, verifica-se a ideia de Aristóteles que localiza a comunicação no campo da retórica, reduzindo-a a um processo persuasivo no qual se tem como elementos: o locutor, o discurso e o ouvinte. É uma visão tradicional que vem passando por uma série de mutações, e mesmo assim não se pode dizer que está superada, considerando as variadas formas de uso do termo comunicação, principalmente nas perspectivas funcionalistas.

Outros modelos foram surgindo, como o de Lasswell que foi aprimorando a concepção aristotélica, dando enfoque aos efeitos. De acordo com esse modelo, “uma maneira conveniente para escrever um ato de comunicação consiste em responder às seguintes perguntas: Quem? Diz o quê? Em que canal? Para quem? Com que efeito?” (LASSWELL, 1978, apud ARAÚJO, 2001, p. 123-124), isso sem falar da influência do campo da psicologia na questão do estímulo-resposta. Concepções que foram e continuam sendo discutidas na busca de uma nova ordem da comunicação que seja considerada a partir de seu contexto e, principalmente, dos agentes envolvidos em seu processo.

Em Bordenave encontra-se a apresentação do processo comunicacional a partir de cinco elementos que ele classifica como básicos. O primeiro é a *realidade*, o espaço no qual a comunicação se realiza. Segundo o autor, “as pessoas não se comunicam num vazio, mas dentro de um ambiente, como parte de uma situação, como momento de uma história” (BORDENAVE, 2006, p. 39). E isso significa que a forma de comunicar recebe influência direta da realidade na qual o processo acontece, assim como a realidade também sofre influência das dinâmicas que envolvem o comunicar.

Em segundo lugar, estão os *interlocutores*. Esses são, de forma alternada, tanto fonte de comunicação como receptores numa dinâmica que possibilita a reciprocidade dialógica entre ambos.

Tem-se em terceiro a *mensagem que é* o conteúdo que se deseja compartilhar no processo comunicacional. A materialização dessa mensagem, quer dizer, a *forma* como ela se apresenta, constitui o quarto elemento do processo, também podendo ser chamada de signos. E estes formam conjuntos denominados de códigos que possibilitam o compartilhamento da mensagem entre os interlocutores.

Como quinto elemento estão os *meios*. Em um dos exemplos dados pelo autor, ele explica que quando um artesão vai ensinar sua arte ao filho utiliza como meios sua voz, suas mãos, o barro, entre outros.

Discorrendo sobre as fases do processo comunicacional, Bordenave diz que não se pode precisar onde começa ou onde termina. Segundo ele,

Razões internas e externas podem levar duas pessoas a se comunicarem. Embora a fase visível da comunicação possa ser iniciada por uma delas, sua decisão de comunicar pode ter sido provocada pela outra, ou por uma terceira pessoa, presente ou ausente, ou por muitas causas coincidentes (BORDENAVE, 2006, p. 41).

Por conta disso, o autor considera pouco realista qualquer tentativa de “dissecar” o processo da comunicação, porém algumas fases podem ser apontadas para ajudar nas reflexões sobre ele. Entre elas está, inicialmente, o que ele chama de *pulsção vital* – ocorre no corpo todo, mas principalmente no cérebro – fazendo parte da dinâmica interna de toda pessoa.

Outras fases, ainda segundo Bordenave (2006), seriam a *interação* – comunicação com o meio ambiente social motivada pela pulsção interna como

necessidade humana; a *seleção* – etapa em que a pessoa seleciona o que quer compartilhar com outras pessoas; a *percepção* – o ser humano sente a realidade que o rodeia por meio dos sentidos e com isso percebe o que lhe é apresentado; a *decodificação* – determinação do que representam os signos apresentados; a *interpretação* – relaciona-se à compreensão não só dos signos, mas da mensagem completa que foi compartilhada a partir de um determinado contexto; a *incorporação* – quando se tem a aceitação integral ou parcial da mensagem; e a *reação* – são os resultados da incorporação que podem ser expressos externamente ou provocar reações internas.

Estas são pistas que ajudam a compreender a comunicação e seus processos nas variadas manifestações em que podem se apresentar. Há também a busca de explicar esses processos a partir dos ritos sociais vivenciados pela humanidade.

Para Adriano Rodrigues (1997, p. 26), “os processos de comunicação são processos ritualizados que atravessam a experiência social, quer individual, quer coletiva, em que está em jogo este reconhecimento recíproco”. Pressupõe-se, portanto, que esses processos surgem de relações sociais ou ritos sociais que constituem modos de dizer e de fazer.

São, por conseguinte, sempre processos de visibilidade que têm a ver com a teatralidade da vida coletiva. [...] Nos processos comunicacionais não existe, porém, separação entre actores e espectadores [...]. Cada um dos actores é assim, ao mesmo tempo, também espectador, na medida em que a visibilidade do desempenho dos papéis é inseparável do espetáculo que os actores dão inevitavelmente de si (RODRIGUES, 1997, p. 26).

Esses processos abrangem formas diversificadas de componentes que representam atos discursivos em momentos de interação. Podem ser palavras, silêncio, gestos, posturas, assim como ações e omissões. A existência ou não de um processo comunicacional pode ser averiguada a partir da natureza de sua efetivação. De acordo com Rodrigues (1997, p. 68),

A prova da realização de um processo comunicacional, ainda que implícito, é a sanção, positiva ou negativa, que recai sobre os interlocutores. Não dizer ou não fazer algo esperado pode merecer a aprovação ou a reprovação, de acordo com o sentido gerado pela expectativa. [...] o fato de haver sanção é a prova indiscutível de que houve processo comunicacional.

Com isso, verifica-se que a expectativa e a sanção apresentam-se como indicadores da natureza social de qualquer processo comunicacional, ato este que vai além da relação que se possa observar entre seus interlocutores. Existe, inclusive, uma “instância institucional que vigia, normaliza e sanciona o dizer e o fazer dos protagonistas das expressões e das ações trocadas [...] é algo em que mergulhamos e nos põe em cena” (RODRIGUES, 1997, p. 69) a partir da realidade em que se vive.

Os processos comunicacionais podem, então, ser entendidos como os movimentos de interação existentes entre os seres humanos que vivem realidades específicas, nas quais vivenciam seus ritos coletivos e passam uma série de fases que lhes ajudam na compreensão, no compartilhamento, na dialogicidade uns com os outros.

E ainda vale ressaltar que esses processos se constituem a partir dos aspectos culturais que circundam os seus interlocutores, considerando a natureza comunicativa da cultura que, segundo Jesus Martin-Barbero (2009, p. 289) tem “caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”.

2.3 REFLETINDO SOBRE ESTRATÉGIAS DA COMUNICAÇÃO

Para discorrer sobre o que são as estratégias da comunicação, primeiramente, faz-se necessário entender o conceito de estratégia, muito recorrente em áreas como de instituições militares, da administração e da própria comunicação. Algumas abordagens significativas são apresentadas para ajudar na reflexão proposta neste trabalho.

O termo estratégia vem do grego antigo *stratègós* e designava o comandante militar, à época de democracia ateniense. O idioma grego apresenta diversas variações, como *strategicós*, ou próprio do general chefe; *stratiá*, ou expedição militar, entre outras. Trata-se de um conjunto de ações/planos com vistas a uma realização futura: um projeto definido.

Mintzberg e Quinn (2001) apresentam a conceituação de estratégia a partir de cinco definições que eles chamaram de os cinco *Ps* da estratégia. O primeiro P é o de estratégia como *plano*, definindo-se como um traçado a ser seguido de forma

consciente e planejada. Depois vem o P de *pretexto*, que aponta uma manobra de forma intencional para convencer outro sujeito. O terceiro P é o de *padrão* que se configura numa estratégia ocorrida, sendo esta programada ou não, mas que se torna num comportamento resultante e padronizado.

A quarta definição, estratégia como *posição*, é entendida como a relação entre a instituição e o ambiente, relacionando contextos diferenciados.

Note que esta definição de estratégia pode ser compatível com uma ou com todas as definições precedentes, uma posição pode ser pré-selecionada e pretendida através de um plano (ou trama) e/ou pode ser alcançada, até mesmo encontrada, através de um padrão de comportamento (MINTZBERG; QUINN, 2001, p. 28 e 30).

O quinto e último P é o de estratégia como *perspectiva*, baseada na forma de se enxergar o mundo. Fundamenta-se nas ideias conceituais do estrategista, sendo este uma organização ou um indivíduo. “A quinta definição sugere, acima de tudo, que a estratégia é um *conceito*. Isso representa uma implicação importante, ou seja, que todas as estratégias são abstrações que existem apenas na mente das pessoas interessadas” (MINTZBERG; QUINN, 2001, p. 30).

Os autores sugerem, portanto, que as estratégias se justificam em fundamentos a partir de um conjunto de definições que podem constituir-las de acordo com a visão de mundo que se tem e com a relação que se estabelece no meio social em que se vive. São formas de se estabelecer interações que podem ser planejadas, manobradas, padronizadas, posicionadas em determinados ambientes e estabelecidas a partir de visões de mundo compartilhadas pelos membros de uma organização ou de instituições, entrando, inclusive, “no campo da *mente coletiva* – indivíduos unidos pelo pensamento comum e/ou comportamento” (MINTZBERG; QUINN, 2001, p. 30).

Estes aspectos da estratégia não aparecem de forma isolada, mas se interrelacionando, às vezes competindo entre si, outras se completando.

Nem todos os planos se tornam padrões e tampouco nem todos os padrões que se desenvolvem são planejados; algumas tramas são menos que posições, enquanto outras estratégias são mais que posições, contudo são menos que perspectivas. Cada definição acrescenta elementos importantes à nossa compreensão de estratégia e, com efeito, encoraja-nos a encarar questões fundamentais sobre as organizações em geral (MINTZBERG; QUINN, 2001, p. 31).

Para o pensador Michel de Certeau (2002, p.92), o conceito de estratégia é entendido como as práticas “capazes de produzir, mapear e impor”, sendo que ela sempre se apresenta numa determinada relação de forças, e nesta representa o lugar de poder. Pode-se entender como as “maneiras de fazer” algo, mas que, ao mesmo tempo, criam um jogo de funcionamentos do qual também fazem parte as maneiras de utilizar.

Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou ‘métodos’ de transitar pela identificação do lugar (CERTEAU, 2002, p. 93).

Remetendo essa discussão para questões ligadas à comunicação midiática, por exemplo, entende-se que, ao mesmo tempo em que a mídia desenvolve o “fazer” a partir de estratégias específicas, o público desenvolve o “utilizar” que são as formas de uso do produto midiático que se configura no plano do que o autor chama de *tática*³.

Enquanto estratégia é apresentada como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças [...] postula um lugar [...] de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2002, p. 99), a tática se encontra num espaço sem autonomia, mas que lhe possibilita participar do jogo. “E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha”. Para o autor, a definição de tática se enquadra na “arte do fraco [...] determinada pela ausência de poder” (CERTEAU, 2002, p. 100-101), uma ação calculada que aproveita ocasiões.

Diante dessas conceituações, apresenta-se a ideia de Martín-Barbero (2009, p. 261) que entende a comunicação como um espaço estratégico à medida que reflete as dinâmicas sociais num eixo de debate que se desloca

[...] dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais.

³ No plano da discussão das ciências políticas e da comunicação política, verifica-se a utilização dos termos estratégia e tática direcionada à política revolucionária. De acordo com a socióloga, escritora e jornalista Marta Harnecker, “entende-se por estratégia e tática de um partido sua conduta política, isto é, o caráter, a orientação e os procedimentos de sua atuação política em relação a uma situação política concreta”. A autora diz ainda que o caminho geral de uma classe, no caso a do proletariado, deve ser determinado pela estratégia revolucionária, ou seja, pela “forma como se planejam, se organizam e se orientam os diferentes combates sociais para alcançar esse objetivo” (HARNECKER, 2003, p. 80)

Isso significa dizer que não se pode prever e estabelecer estratégias sem considerar o uso que será feito dos seus elementos, principalmente, quando se discute a comunicação, haja vista que não se concebe um receptor passivo, mas um agente que pode estabelecer maneiras de utilização dos produtos recebidos pelos meios de comunicação.

Ainda nesta discussão sobre estratégias de comunicação, toma-se como referência o trabalho de Rodrigues (1997). De acordo com o autor, na modernidade o excesso de informações vem sendo apontado como responsável por uma determinada indiferença diante de questões relevantes que dizem respeito ao destino da humanidade. Ele cita questões como “a poluição, o nuclear, a manipulação genética, a interferência técnica nos domínios” (RODRIGUES, 1997, p. 23) entre outras discussões que suscitam debates nada consensuais.

No quadro também se observa as formas particulares de organização de cada sociedade, das relações entre seus indivíduos com a sociedade global e com a própria natureza. Ressalta-se, porém, que a mudança principal está no fato de que se tornou explícito o que antes era implícito e este ponto é um dos quais apresenta a comunicação como problema nas sociedades modernas.

Este problema teria surgido com a quebra do processo de secularização dos ritos coletivos, no qual se predominava o imaginário baseado nos mitos judaicos-cristãos e nos mitos indo-europeus. A humanidade começou a questionar os mistérios do mundo.

À razão humana está, por isso, reservada doravante já não apenas a escuta e a interpretação de uma Palavra transcendente, do Verbo bíblico ao Logos grego, como processo fundador da legitimidade, mas o recorte de um lugar particular, de um *topos*, a partir do qual se possa instituir como sujeito autônomo. É a identidade deste sujeito autônomo de discurso e de ação que se torna problemática, instável, processo de realização nunca acabado definitivamente na modernidade (RODRIGUES, 1997, p.28).

Ressalta-se que essa questão problemática não se restringe à identidade do sujeito, mas se estende ao espaço público. A partir do século XV, com o despontar da burguesia como determinante no processo de organização social, as formas de representação do poder foram possibilitando a determinação do mercado como nova modalidade de espaço. E no desenrolar desse contexto, já no final do século XVII surge a imprensa periódica. Esta nasce como estratégias “tanto de imposição das regras formais de gestão da *res publica* por parte do Estado burguês como de

autonomia da privacidade e da domesticidade”, mas vai também se desenvolvendo numa outra perspectiva, na qual aparece a opinião do cidadão, “dando assim origem, a partir da segunda metade do século XVIII, ao aparecimento da categoria da opinião pública e à sua relativa institucionalização como campo autônomo de legitimidade” (RODRIGUES, 1997, p. 39).

O autor destaca, porém, que a sociedade que foi se desenvolvendo, tendo a interferência dos detentores do capital econômico e/ou do capital simbólico⁴, instala a mercadoria como valor de troca interferindo em todas as dimensões sociais, inclusive no espaço da comunicação.

Deste modo, a imprensa, de veículo da opinião publicamente produzida nos espaços de debate e de convívio, torna-se, pouco a pouco, produção de opinião, substituindo-se, assim, ao trabalho de elaboração coletiva que orientava o projecto iluminista, reservando esse trabalho a uma nova classe profissional, aos profissionais da mediação (RODRIGUES, 1997, p.41).

O jornalista assume o lugar de um mediador da vontade política. Sua linguagem toma outros formatos, inclusive com a escrita estereotipada. Ganham espaço os imperativos da circulação entendendo, numa perspectiva funcionalista, o seu público como uma massa uniforme, um alvo a ser atingido.

Com isso, a publicidade se converteu “numa pura estratégia de inculcação não tanto de produtos, mas, sobretudo, de mensagens e de efeitos de sentido”, transformando o cidadão de sujeito a “objeto consumidor de produtos discursivos” (RODRIGUES, 1997, p. 42). A esse campo o autor chama de “máquina discursiva dos media”, visto que os tempos da comunicação da sociedade moderna se constituíram em processos estratégicos, ou seja, mecanismos calculados de racionalidade técnica.

Considerando a dimensão produtiva como característica marcante desde o despertar da modernidade, com a predominância dos valores econômicos sobre a razão, verifica-se que

a comunicação torna-se [...] num campo estratégico de natureza instrumental ao serviço da necessária reelaboração axiológica imaginária [...] Este processo culmina na transformação do agenciamento

⁴ O capital simbólico está relacionado ao que (BOURDIEU, 2010, p. 9) chama de *poder simbólico*, definindo-o como “poder de construção da realidade”. O autor considera que a simbologia possibilita o consenso sobre o mundo social a partir da produção de sentido que reproduz uma ordem social e que está ligada às relações sociais. E é neste sentido que as relações de comunicação são apresentadas como relações de poder.

comunicacional num campo particular a que damos o nome de *campo dos media* [...] (RODRIGUES, 1997, p. 60).

Há de se considerar também que a constituição da esfera pública tem uma relação estreita com os processos comunicacionais. Isso se dá porque a comunicação, ao mesmo tempo em que é um instrumento nas mãos dos indivíduos ou dos grupos sociais que se utilizam dela, também se torna constituinte do espaço público no qual ocorrem suas ações. É nesse espaço que se realizam os discursos e as interações sociais. Rodrigues (1997, p. 141) define esse quadro como a “natureza paradoxal da comunicação, ao mesmo tempo instituinte e instituída, processo de elaboração de um espaço público e agenciamento das regras impostas pela conformidade social”.

2.3.1 Modalidade estratégica do *campo dos media*

As estratégias do *campo dos media*, na visão de Rodrigues (1997), tem como melhor adequação a modalidade pedagógica, haja vista que esta possibilita uma interação com os demais campos sociais. Dois princípios regem essa modalidade: a cooperação e a inculcação dos valores que se propõe a propagar.

O princípio da cooperação é assegurado pelos processos de neutralização e de objetivação. O primeiro “pode consistir na justaposição das posições dos diferentes campos e apresentar-se assim sob a figura do ‘dar a palavra’” (RODRIGUES, 1997, 159), podendo ser exemplo os debates públicos que, com a tentativa de apresentar certa isenção a respeito de temas controversos, os media possibilitam as participações de diferentes representantes dos setores sociais envolvidos no debate.

Esta neutralização recebe o complemento da objetivação, ligada a uma sutil camuflagem do sujeito da enunciação. Relacionado ao exemplo dos debates públicos, pode-se fazer referência à posição de entrevistadores ou apresentadores de programas que assumem a responsabilidade de fazer as perguntas “aqui sou eu quem põe as questões” (RODRIGUES, 1997, p. 160).

Ainda existem dois outros processos que fazem parte do princípio estratégico da cooperação: a sedução e a simulação.

A sedução é o processo por excelência da cooperação, visto ser a maneira mais directa de se proceder à implicação do espaço público, neutralizando

as razões divergentes e os conflitos através do envolvimento efectivo e não através da repressão [...].

A simulação do real tem a ver com o processo já estudado [...] acerca do lugar que os acontecimentos ocupam como forma legitimante da natureza pragmática do processo discursivo dos media (RODRIGUES, 1997, p. 160).

O autor sugere, portanto, a excelência estratégica no campo dos media na modalidade pedagógica que o torna importante em processos de resultam na produção de sentidos, sendo o rádio um dos meios, historicamente, reconhecidos nessa dinâmica.

2.4 O USO ESTRATÉGICO DO RÁDIO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O rádio desde sua origem aponta para a ultrapassagem de fronteiras podendo ligar distâncias pelos sinais sonoros. E por isso, logo no seu início, entre suas principais funções, foi tomado como estratégia militar, principalmente, nos períodos bélicos. Mas, sua consolidação nessa perspectiva se deu durante a primeira grande guerra (1914-1918). O rádio se converteu em uma autêntica arma. “É que, além das funções estratégicas de transmissão de ordens e de informações, a rádio passa a ser utilizada para a escuta das comunicações do inimigo” (RODRIGUES 1997, p. 176).

O potencial do rádio começou a ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento das relações internacionais e na segunda guerra também desempenhou função de desmoralizar os adversários, além de estabelecer comunicação com as tropas e com as populações.

Esses usos estratégicos dessa mídia foram possíveis pela verificação da sua potencialidade como meio de comunicação na sociedade moderna, ocupando “lugar central no processo de incorporação da voz” (RODRIGUES 1997, p. 181). É reconhecido como o meio que apresenta a excelência da palavra no seu aspecto oral, remetendo-se aos tempos antigos nos quais a oralidade era a forma absoluta de comunicação reconhecidamente pelos grandes pensadores da época. E essa difusão da técnica radiofônica pode ser vista, de acordo com Rodrigues (1997, p. 183),

como uma espécie de processo nostálgico das sociedades contemporâneas, votadas doravante a uma vida colectivamente cada vez mais mecanizada. O fascínio que a rádio exerce tem certamente muito a ver

com a utopia de uma nova era de ouro da sociabilidade em que se restituiria de novo a partilha generalizada da palavra.

O rádio e sua dinâmica impulsionaram diversos estudos da comunicação, inclusive no que se refere às teorias dessa área. Nas pesquisas norte-americanas, originárias das abordagens teóricas da comunicação, “os estudos sobre o rádio estiveram centrados em análises do conteúdo do contexto das grandes guerras mundiais” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 30), considerando a relação causa-efeitos no processo comunicacional no âmbito da teoria hipodérmica, perspectivas que foram se atualizando a partir das reflexões das teorias posteriores.

Com a inserção dos outros meios de comunicação, principalmente os mais interativos, o rádio deixou de ser referência para grandes debates de extensão nacional, porém, tornou-se “um agregador local, um porta-voz da cidade, um agente comunitário, rápido como uma conversa, leve como um cumprimento” (BUCCI, 2004, p. 8). Ganhou espaço como prestador de serviço.

Ainda de acordo com Bucci, por sermos uma sociedade da imagem, a TV é que tomou o lugar central do público, mas há a novidade do rádio que se consolida em lugar privilegiado diante do atual contexto eletrônico. Entre os motivos disso está a grande riqueza das possibilidades de sua manifestação. Pode estar no espaço digital da internet, nas chamadas webrádios, ou mesmo nas experiências populares com a instalação de alto-falantes em postes para a propagação de variadas programações.

O custo é outro fator que também pode ser levado em consideração, afinal comprar um rádio receptor é bem mais barato que comprar uma TV ou um computador com acesso à internet. Nesse ponto há uma consistente justificativa para sua maior popularidade.

Considera-se ainda a voz como um dos elementos principais na dinâmica estratégica desse veículo. Além de representar um vínculo entre o locutor e o ouvinte, ainda pode potencializar a própria credibilidade. Segundo Ortiz e Marchamalo (1997 apud VALLE, 2006, p. 2):

en el caso de la voz, influyen especialmente cuatro factores: la vocalización, la entonación, el ritmo y la actitud. La comprensión de los mensajes se efectúa en la mente del receptor en función de la utilización que de la voz haga el emisor. A través de la voz, el comunicador transmite no sólo información – hechos concretos – sino también su personalidad, su valoración de los acontecimientos o su visión de la realidad. Es decir, estos

factores – vocalización, entonación, ritmo o actitud – son los que dan subjetividad al mensaje radiofónico.

A voz, portanto, é um dos principais recursos utilizados, a partir desses fatores, para que a linguagem radiofônica se torne envolvente. Há de se considerar também a recorrência nessa linguagem dos elementos do cotidiano dos ouvintes, o que também potencializa a sua eficiência:

E, para a questão particular do rádio, a linguagem radiofônica é uma das possibilitadoras da eficiência da comunicação do meio. A partir da otimização dessa linguagem radiofônica e de sua interação proporcionada pelo rádio, observam-se as novas tendências da comunicação e suas vertentes. Quando os programas se propõem a fazer uma comunicação para o popular a relação que se faz é que a produção dos conteúdos e a forma como são emitidas as informações se baseiam em fatos do cotidiano e da cultura dos ouvintes (VALLE, 2006, p. 3).

Com isso, torna-se um meio cada vez mais popular, acessível à grande maioria da população. Para Girardi e Jacobus (2009, p. 10), quando se faz referência à comunicação popular e alternativa, “o rádio é o veículo de comunicação mais indicado. Ele está presente na maioria das casas, não é caro e [...] não exige que as pessoas saibam ler para que possam compreender”. A acessibilidade, portanto, se justifica tanto no baixo custo do aparelho receptor quanto na linguagem direcionada aos ouvintes a partir das suas experiências cotidianas e manifestações culturais.

Outro aspecto importante para se levar em conta a mídia rádio é a relação existente entre a linguagem do meio e o imaginário que ele desperta ou motiva em seus ouvintes, que passa pela percepção humana quanto à linguagem sonora. A respeito desse aspecto o pesquisador André Barbosa Filho faz algumas reflexões. Segundo ele,

Quando os seres humanos ouvem um som, na verdade estão ouvindo vários fatores, todos contribuindo para a capacidade de extrair dele significados. Ouvem volume, duração, atenuação, frequência, timbre, brilho, calor, etc. É a relação entre estes fatores que permite interpretações sofisticadas, tais como a localização de fontes sonoras e sua identificação (BARBOSA FILHO, 2004, p. 16).

A fala é o elemento que se encontra no eixo da reflexão. De acordo com Vigotsky (1994 apud BARBOSA FILHO, 2004, p. 23),

[...] a fala adquire uma função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumental para se atingirem formas mais complexas de percepção

cognitiva [...] a fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala essencialmente analítica*.

Barbosa Filho (2004, p. 24) evoca a importância da escuta e a percepção existente a partir dela. O autor diz que “a escuta não é predeterminada com relação a um conceito fixo, mas sim deixada à capacidade das faculdades perceptivas do ouvinte de descobrir nuances do som em si”. Ressalta também que o ouvir está na base do equilíbrio da percepção sonora do ser humano quando o assunto é a manifestação dos sons nos meios de comunicação de massa.

Com relação ao meio rádio, nas palavras de Armand Balsebre (1996 apud BARBOSA FILHO, 2004, p. 27) “a significação da linguagem radiofônica vem determinada por um conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos radiouvintes”.

Entende-se, com essa reflexão, que os ouvintes, ao participarem do processo de percepção sonora, a partir das emissões radiofônicas, têm o despertar das imagens simbólicas que fazem parte do seu universo de conhecimento. Isso pode se dar com uma música, com efeitos sonoros, com uma reportagem, ou com a própria voz do locutor que, como já dito anteriormente transmite sensações diversas que são processadas pelo ouvinte.

E a interpretação do ouvinte não acontece de forma aleatória. Ela se dá a partir do seu conhecimento da realidade (BALSEBRE, 1996, apud BARBOSA FILHO, 2004, p. 31):

o radiouvinte interpreta a realidade radiofônica como *idéia de relação* ou conexão da realidade sensorial percebida com a realidade referencial ou realidade-real que conhece ou crê cognoscível; a imagem auditiva, como ato da imaginação do radiouvinte, é a relação da consciência do sujeito com o objeto: um ato subjetivo, mas por sua interdependência com a percepção (objetivação da realidade) essa suposta subjetividade vem limitada pela própria realidade objetiva e regulada por um sistema significativo universal (crenças coletivas, mitos universais, imaginário coletivo).

Em Durand (2010, p. 94) verifica-se a ideia de que o imaginário surge a partir “das imagens simbólicas sustentadas pelo meio ambiente, especialmente pelos papéis [...] desempenhados no jogo social”. Esta conceituação tem relação significativa com os aspectos da comunicação radiofônica descritos acima, a partir dos quais a percepção do ouvinte está ligada a sua realidade social, nos movimentos coletivos.

Neste ponto, vislumbra-se que a linguagem radiofônica, no seu estilo de conversa com o ouvinte, tentando se aproximar da sua realidade, proporciona um incentivo ao imaginário desse ouvinte que se vê diante de um alguém imaginado com o qual, muitas vezes, até dialoga, respondendo a perguntas ou manifestando ideias em alta voz.

Por meio da percepção auditiva na linguagem do rádio, o ouvinte se remete às imagens simbólicas relacionadas ao seu contexto ou ao seu conhecimento de mundo. Para Angel Rodriguez (1998 apud BARBOSA FILHO, 2004, p. 32) é no “universo sonoro pelo âmbito no qual se produz a comunicação das sensações mais primárias, essenciais e dificilmente racionalizáveis que é capaz de expressar e perceber o ser humano”.

Mesmo no contexto atual em que a sociedade privilegia a imagem, tendo-se na TV uma referência dessa perspectiva, entende-se que o aspecto sonoro é categoria primária, sendo possível, a partir dele, criar as imagens simbólicas presentes na subjetividade de cada indivíduo.

Sobre as principais características do rádio, Mcleish (2001 apud BARBOSA FILHO, 2009, p. 44-45) enumera algumas que podem ser evidenciadas no dia-a-dia desse meio: “construção de imagens, capacidade de falar para milhões de pessoas, e/ou para cada indivíduo, velocidade, caráter transfronteiriço, simplicidade, baixo custo, efemeridade, música, surpresa, interferência”.

Mesmo que se afirme, a partir do surgimento das diversas mídias, que o rádio perdeu o lugar privilegiado na sala das residências, lugar em que os membros das famílias se juntavam para ouvir as programações radiofônicas, este meio está mais junto de seus ouvintes e nas diversas realidades sociais, como nas descritas por Bucci (2004, p.8):

O rádio de pilha, pendurado numa árvore, fala com o seringueiro na Amazônia, e isso não é um mito; o rádio do carro fala também com o milionário dentro do automóvel blindado, encarcerado no congestionamento da metrópole.

A linguagem do rádio também é um aspecto muito atrativo deste meio de comunicação. Apresenta-se simples, podendo ser entendida por pessoas de todos os graus de formação educacional, é direta e dialoga.

O rádio é um meio muito pessoal. O locutor fala diretamente para o ouvinte. É muito importante considerar cada ouvinte como se fosse uma única

pessoa. Quando você fala no rádio, você não está falando para as massas por meio de um gigantesco sistema de transmissão de mensagens. Você está falando para uma pessoa, como se estivesse conversando com ela, bebendo juntos uma xícara de café ou um copo de cerveja (CHANTLER; HARRIS, 1998, p. 21).

O tom dialogado do rádio potencializa sua linguagem possibilitando, inclusive, que esta se atualize diante das transformações pelas quais passam as tecnologias da comunicação.

Os avanços tecnológicos nas áreas da comunicação e da informação não tiraram a mídia rádio do seu espaço popularizado. Mesmo com as inovações da internet e de outras tecnologias de comunicação, nas quais as pessoas estão cada vez mais conectadas, o rádio continua num espaço privilegiado que cativa os ouvintes. Essa resistência pode estar relacionada às características deste meio de comunicação.

Com base em um material produzido pelo Serviço à Pastoral da Comunicação - SEPAC (2003), outras características do rádio são enfatizadas: a *sensorialidade* – que retoma a capacidade desse meio de despertar a imaginação do ouvinte, dando a este a liberdade para criar imagens a partir do que ouve; a *abrangência* - o rádio chega a muitas pessoas ao mesmo tempo e sem muitas complicações tecnológicas; o *regionalismo* - marcado pela divulgação de informações locais, dinamizando a relação entre o meio e a comunidade; a *intimidade* - o locutor fala a cada ouvinte, individualmente, mesmo que muitos o estejam ouvindo.

De acordo com Bianchi (2004), o rádio pode, ainda, atuar na construção da história individual do ouvinte, a partir da identificação que este terá com os diversos gêneros apresentados na programação de uma emissora.

As manifestações da presença do rádio como elemento de construção da história individual se dão de diversas maneiras. Vinculações são estabelecidas através de identificações com matrizes radiofônicas, especialmente gêneros de programas em que estão presentes o musical, o jornalístico, a publicidade, o apresentador como um elemento que exerce o papel de mediador entre os diferentes gêneros existentes em um programa [...] (BIANCHI, 2004, p. 9).

Entende-se também, de acordo com as reflexões de Bianchi (2005), que não se pode considerar o consumo radiofônico como um ato acabado porque há uma dinâmica interna a partir da percepção do ouvinte, que leva a escuta a se tornar uma

ação individualizada, mesmo que a audiência de uma determinada produção de rádio aconteça de forma grupal.

Essa dinâmica da mídia rádio possibilita que esse meio se adapte às diversas realidades que são apresentadas nos lugares onde ele se faz presente. É o caso do contexto amazônico apresentado nesta pesquisa, em que o rádio assumiu uma posição estratégica relevante, principalmente, em ações voltadas a experiências educacionais.

2.4.1 A importância do rádio na realidade amazônica

A partir da contextualização do local da pesquisa, ainda no primeiro capítulo, e das reflexões feitas até este momento a respeito desse meio de comunicação, as informações apontadas podem ajudar nas argumentações do tópico sobre a importância do rádio na realidade amazônica.

As longas distâncias entre as localidades, a presença de um número significativo de pessoas nas zonas rurais – muitas delas ainda sem energia elétrica, inclusive –, o isolamento de muitos povoados que, além da distância, sentem a falta de transporte regular e adequado para os centros urbanos, e a falta de sinais de telefonia ou precariedade do serviço em muitas comunidades constituem uma realidade na qual se tem no rádio um meio de comunicação de acesso mais popular pelas diversas questões ligadas à dinâmica desse meio.

Nenhum outro veículo conseguiu alcançar localidades cujo acesso, somente por barco, levava mais de dois dias. Nenhum outro veículo conseguiu levar informações, avisos, recados, música, entretenimento e notícia para os paraenses, especialmente os analfabetos, aonde nem o correio chegava. (COSTA, 2011, p. 293).

Em tempos passados, mas nem tão distantes, o rádio era o único meio pelo qual as pessoas podiam mandar notícias, dar avisos, encontrar familiares, receber informações, entre outras coisas. E num ambiente amazônico, como o paraense, é bem coerente afirmar que “a energia elétrica, a televisão, a internet e os celulares já alcançam muitos lugares no Pará, mas só o rádio chegou a todos”, segundo afirma Costa (2011, p. 293). Essa é uma realidade.

No atual contexto midiático, que também envolve essa região com a inserção da televisão, dos celulares e até da internet em diversas cidades e localidades

rurais, observa-se que o rádio continua com espaço significativo, principalmente, na comunicação popular com a instalação de rádios comunitárias, quer sejam as com espaço no *dial* em Frequência Modulada ou as emissoras populares criadas a partir da instalação de alto-falantes nos centros das comunidades.

Além disso, as organizações populares também buscam divulgar suas ações e mobilizar seus membros por meio das emissoras de rádio nos centros urbanos, que em muitas ocasiões legitimam essas ações por meio da divulgação em espaços tradicionalmente reconhecidos, como programas antigos das emissoras ou nos jornais radiofônicos.

No caso mais específico do local da pesquisa, no Baixo Amazonas paraense, o rádio tem uma participação significativa em projetos ligados ao processo educacional desde a década de 1960, por meio das atividades do Movimento de Educação de Base – MEB. E com essa referência outras ações surgiram e continuam motivando o uso do rádio em ambientes educacionais como as escolas, principalmente em Santarém.

E essa realidade é a que motiva a discussão do próximo capítulo que levanta reflexões sobre a relação entre esses dois grandes campos que são a Comunicação e a Educação.

3. A COMUNICAÇÃO E SEU DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

Comunicação e educação são campos que estão envolvidos por um laço de dependência, mas também aparecem distanciados por certas fronteiras postas mais pelas suas idealizações do que pelas suas significações. Quando se fala em um desses campos, dificilmente não se faz menção ao outro, sendo tanto pelas suas relações históricas quanto pelo desenvolvimento das atividades inseridas nessas duas áreas. Mesmo diante dessa realidade evidenciada teoricamente por vários estudiosos da educação e da comunicação, nem sempre os agentes desses campos conseguem encontrar meios para que ambos sejam postos lado a lado numa área de ação.

Relacionando educação à escola e comunicação à mídia, Marques de Melo e Tosta (2008) dizem que o distanciamento é histórico:

[...] a escola tem seus alicerces fundados na racionalidade iluminista, trabalhando de modo sequencial, ordenado e sistemático, enquanto a mídia se estruturou de forma mais ágil, acompanhando os princípios da modernidade para atuar como um mosaico: informal, veloz, disperso (MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008, p. 11).

Enquanto a educação se estruturou a partir do entendimento de preceitos doutrinários sob a responsabilidade do Estado, com base nos sistemas de ensino, a comunicação foi se desenvolvendo de forma mais livre e com manifestações diversificadas, o que se evidencia, principalmente, no surgimento das novas tecnologias.

Soares (2011) aponta a presença de um distanciamento entre comunicação e educação a partir dos discursos históricos destacados nos dois campos:

O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. [...] O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado (SOARES, 2011, p. 21).

Mesmo com esses pontos distintos, é evidente que há uma relação frequente entre os dois campos ou, ainda, uma interrelação apontando, inclusive um novo campo em construção, assunto que será discutido ainda neste capítulo.

Nesta reflexão, a comunicação é apontada como elemento constitutivo do processo educativo a partir da contribuição de Mário Kaplún, das perspectivas freirianas e das abordagens educomunicativas.

3.1 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA E A ÊNFASE NO PROCESSO

Segundo Kaplún (1998), toda ação educativa implica em um processo comunicativo, sendo esta ação com o uso de instrumentos tecnológicos da mídia ou pela conversação em sala de aula entre professores e alunos. Não se pressupõe a educação sem a comunicação, principalmente, considerando a perspectiva freiriana, na qual Kaplún busca suas referências. Para Freire (1985, p. 46), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Na trilha dessas discussões se chega ao conceito de comunicação educativa, de Kaplún, apontado como eficaz na medida em que se torna uma comunicação “participativa, problematizadora, personalizante, interpelante” (KAPLÚN, 1998, p. 13). Esta comunicação educativa se constitui sempre como uma ação formativa de envolvimento dos sujeitos participantes.

En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa, estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión». Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador (KAPLÚN, 1998, p. 17).

Para o autor, a comunicação exerce um movimento de mudança nos agentes envolvidos, principalmente quando estes se percebem não apenas como receptores passivos, mas também como agentes emissores. Essa perspectiva foi, efetivamente, trabalhada pelo autor a partir de um método utilizado em processos de educação popular, o qual foi denominado de Cassete-Foro.

Una de las características del método de Cassete-Foro procura precisamente contribuir a que el participante recupere su sentimiento de

autoestima, comience a valorarse a sí mismo y a adquirir seguridad en su propia capacidad. Cuando la experiencia de la grabación Le permite pasar de su sempiterna condición de receptor pasivo a la de emisor (KAPLÚN, 1984, p. 12).

Num processo de comunicação educativa geradora, o educando deixa a posição passiva de ouvinte para também ser falante. Não se privilegia uma noção instrumentalizada da educação, na qual se busca, principalmente, a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas se dá espaço para a expressão, para a troca e para a construção de conhecimento.

El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión y apropiación de los signos, el desenvolvimiento de la capacidad de expresarse y de comunicarse, en síntesis para usar la expresión acuñada por Habermas, la adquisición de la competencia comunicativa- aparecen afirmados como exigencia fundacional en la formación de los educandos; como cimiento mismo del proceso educativo (KAPLÚN, 1993, p. 5).

Verifica-se, portanto, o olhar para um processo de aprendizagem que se volta para a pessoa e que privilegia formas de cooperação e de trabalho em equipe, e não de ações isoladas. A ênfase não é no conteúdo, baseando-se na transmissão de conhecimentos, nem nos efeitos primando pela modelagem dos educandos, mas no processo, dando importância ao desenvolvimento crítico das pessoas e sua relação com a comunidade.

La comunicación educativa, siempre poniendo su énfasis en el proceso, también tiene que atender a los contenidos y a los resultados. La propaganda, la consigna, el símbolo, la expresión colectiva y masiva, el elemento emocional, puestos dentro de sus justos límites, ocupan un espacio necesario y legítimo en la práctica comunicacional y organizativa del pueblo. En tanto no sustituyan ni ahoguen el proceso (KAPLUN, 1998, p. 44).

Para este autor, uma educação com ênfase no processo é aquela em que o sujeito envolvido segue “descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo El conocimiento. Um proceso de acción-reflexión-acción que El hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás” (KAPLÚN, 1998, p. 50). A comunicação também é entendida como um processo em que interlocutores participam, mutuamente, em relação, em cooperação, em compartilhamento de experiências. De acordo com Kaplún, a comunicação educativa

[...] tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación — redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes (KAPLUN, 1998, p. 244).

Essas reflexões se aproximam das discussões ligadas ao conceito de educomunicação que vem se desenvolvendo nos últimos anos a partir das pesquisas sobre a interrelação existente entre esses dois grandes campos: educação e comunicação.

3.2 A EDUCOMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS

Um dos pontos de referência das pesquisas nesse que vem sendo considerado como um novo campo emergente, chamado educomunicação, são os estudos do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo.

A partir de uma pesquisa iniciada na década de 90, o NCE foi estabelecendo os estudos na constatação de que o campo da constituição das ciências, principalmente das ciências humanas, vinha sofrendo grandes transformações, levando à quebra de fronteiras, derrubada de limites.

A hipótese central com a qual a pesquisa trabalhou, desde seu início, foi a de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de "Interrelação Comunicação/ Educação". Tal interrelação, ou simplesmente Educomunicação, não foi tomada apenas e tão somente como uma nova disciplina, a ser acrescentada nos currículos escolares. Ao contrário, ela foi entendida como inauguradora de um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas (SOARES, s/d, p. 2).

Essa pesquisa tomou como ponto de partida o Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, formado a partir das inúmeras experiências, nos anos 80 e 90, de pessoas que atuaram na América Latina com programas e projetos na área da comunicação voltados para a educação e que socializaram suas experiências em congressos e outros eventos sobre a temática.

Este novo campo estaria materializado em áreas de intervenção, apontadas como “portas de ingresso” às práticas educomunicativas. A primeira é a *área da educação para a comunicação* com base na compreensão do fenômeno comunicacional, desde o nível interpessoal até o massivo. Este último é ligado aos meios de comunicação visando à compreensão do seu impacto na sociedade. A segunda área de intervenção é a da *área de expressão comunicativa através das artes* ligada ao “potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2011, p. 47).

Tem-se a *área da mediação tecnológica na educação* como a terceira área de intervenção educomunicativa. Esta se refere ao uso dos recursos tecnológicos nos processos educacionais e as reflexões feitas a partir desse processo. Vai além da acessibilidade, também busca a gestão democrática dos usos desses recursos em ações educativas.

Outra área é a da *pedagogia da comunicação* que tem como base a educação formal no ensino escolar. “Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação de projetos” (SOARES, 2011, p. 48).

A quinta área é a da *gestão comunicativa*, voltada para as ações motivadoras de ecossistemas comunicativos a partir do planejamento, da execução e avaliação das ações das demais áreas, a qual exige a atuação de um especialista, um educomunicador⁵.

E a última área é a *área da reflexão epistemológica* com base na sistematização de experiências e reflexões sobre o fenômeno da interrelação entre comunicação e educação.

Visando explicar o que constitui esse novo campo chamado educomunicação, Machado (2007, p. 3) diz que:

⁵“Para Soares, o educomunicador seria o profissional preocupado com o uso de tecnologias nos espaços educativos, assessorando e coordenando processos de gestão da comunicação e da informação, no sentido de proporcionar o surgimento, a manutenção e o crescimento de ecossistemas comunicativos em processos educativos, presenciais e a distância. Além disso, o educomunicador é aquele profissional que implementa programas voltados para a educação para a mídia, e realiza pesquisas que aprofundam a compreensão epistemológica da relação comunicação/educação” (SARTORI, 2010, p. 45).

é um campo complexo, com várias práticas comunicacionais que atua na formação de agentes, atores sociais, e na educação formal ou informal, na perspectiva de garantir autonomia ao indivíduo em formação. As práticas educomunicativas são espaços onde um grupo, mediado por um educador, produz a sua aprendizagem, problematizando, criando e refletindo constantemente sobre a sua produção.

Isso reforça uma perspectiva da educomunicação para além do pensamento de “escolarizar a comunicação” ou “tecnificar a educação”, mas de buscar a autonomia de homens e mulheres.

Habría que avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación “dada”, sino que en un sueño común. Se trata de una autonomía imposible fuera de una política que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os (HUERGO apud SOARES, 2009, p. 195).

O autor também destaca que este é um campo específico que atua na luta pela liberdade da palavra, por meio da atuação dos educadores. Segundo ele, “lo que pretenden los educadores es el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra, como una utopía que se concreta en acciones efectivas en los distintos espacios educativos” (SOARES, 2009, p. 195), espaços esses que devem estimular a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos. Soares (2002 apud SARTORI, 2010, p. 45-46) conceitua a educomunicação como:

O conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa.

O termo ecossistema comunicativo é difundido por Martín-Barbero numa relação direta com as novas tecnologias, evidenciando as novas formas de relação das pessoas com essas tecnologias “desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet” (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 125). Mas a referência dada por Soares vai numa perspectiva mais ampliada. Para este autor, ecossistema comunicativo é entendido como “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto

das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional” (SOARES, 2002, apud SARTORI, 2010, p. 46).

A importância do ecossistema comunicativo é apontada, considerando a relação que acontece entre os sujeitos de uma comunidade com os aspectos sociais, culturais, econômicos, além das tecnologias de informação e comunicação que envolvem um determinado território. Está relacionado a uma “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra na vida cotidiana de modo transversal” (SARTORI e SOARES, 2002, p. 5). As autoras destacam que:

O desafio é como inserir [...] um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto (SARTORI e SOARES, 2002, p. 6).

Esse ecossistema comunicativo requer uma gestão comunicacional que compreenda “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional” (SARTORI e SOARES, 2002, p. 6).

Por esse ângulo, falar em ecossistema comunicativo implica buscar a descentralização de vozes, a dialogicidade, a interação. As relações devem ter em vista o equilíbrio e a harmonia em ambientes onde convivem diferentes interlocutores.

Nos tempos atuais, quando se observa a presença cada vez mais crescente das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade, e na sua interferência nas manifestações culturais e nas formas de relação entre as pessoas, verifica-se que:

Entre os desafios colocados à educação pela comunicação está o desnível de inclusão social e cultural nos ecossistemas comunicativos e informacionais. O uso instrumental dos meios deixa de fora o ecossistema comunicativo – complexo processo de comunicação da nossa sociedade atual (SARTORI, 2010, p. 41).

A autora acrescenta que, considerando essa perspectiva, o desafio vai além de se pensar a educação com as mídias ou para as mídias, sendo, inclusive, preciso pensar a “possibilidade de educar apesar das mídias e, em certos casos, contra as mídias” (SARTORI, 2010, p. 41). Isso se verifica pelo papel estratégico dos meios de

comunicação que, em muitos casos, é usado para difundir as orientações da lógica do mercado, deixando de lado a perspectiva essencial da comunicação que, para Martín-Barbero (2003, p. 69, apud Sartori, 2010, p. 41) significa “colocação em comum da experiência criativa, reconhecimento das diferenças e abertura para o outro”.

Nas discussões e experiências que aproximam a comunicação e a educação, o que se coloca em questão “é a melhora da competência comunicativa dos agentes ou do coeficiente comunicativo das ações educativas que se valem de tecnologias comunicacionais” (Sartori, 2010, p. 45).

Para a autora, considerar os ecossistemas comunicativos em ambientes educacionais é ver a escola como um espaço de comunicação, sendo esta em sua complexidade, na qual devem ser consideradas as experiências dos agentes envolvidos no processo educacional por meio de formas dialógicas que permitam a participação conjunta na produção e na troca de sentidos.

Segundo Martín-Barbero, há necessidade de se compreender como acontece a transformação da sociedade que se vê hoje na centralidade das tecnologias e dos sistemas de comunicação. Para ele, este é um desafio, principalmente ao sistema educacional, considerando que hoje o professor que tem sua lição pré-estabelecida, padronizada se depara com “um alunado que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Essa realidade, também reforçada com a descentralidade dos saberes que vão além dos livros ou dos ensinamentos das escolas, nem sempre resulta em uma reformulação pedagógica. Ao contrário, pode haver maior rigidez à inserção dessa nova perspectiva de construção do saber a partir da compreensão do contexto comunicativo no qual a comunidade escolar está envolvida.

3.2.1 A mídia como espaço de socialização educativa

Nesse contexto, o conhecimento, reconhecidamente, está além das escolas, assim como a formação de valores extrapolam os limites da família. Verifica-se na educomunicação uma busca de pistas para o diálogo entre essas duas tradicionais agências de socialização – escola e família – e os meios de comunicação, que hoje se constituem como uma nova agência de socialização tendo um papel significativo

na configuração da cultura (BACCEGA, 2011), além de constituir estratégias no processo educativo.

Por conta dessa forte presença da mídia na sociedade atual, aponta-se a necessidade de conhecê-la tendo como fim principal a cidadania, ou seja, a formação social das pessoas.

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume, a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado, devidamente conhecido e criticado (BACCEGA, 2011, p. 32).

Essa ideia reforça a visão que se estabelece nos tempos atuais de que as mídias também são espaços educativos “na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores [...] Auxiliam, também, a formarem opinião sobre as coisas” (SETTON, 2010, p. 9). Por conta disso é que Martín-Barbero (2011, p. 126) apresenta a afirmação de que o saber, que antes era centralizado, representando fonte de poder, hoje é disperso e fragmentado, “pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito [...] A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes”.

Diante dessa realidade, Baccega (2011) aponta alguns desafios do campo comunicação/educação para que este tenha êxito diante do que a ele é proposto. São desafios: enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação; entender que esse novo campo não se reduz a fragmentos, como a utilização de tecnologias no ambiente escolar; avançar a elaboração do campo; conhecer a diversidade de que a multi, inter e transdisciplinaridade estão plenas e reconhecer que o campo só pode ser pensado a partir delas; verificar criticamente a realidade; compreender por que a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais inclusivo; conhecer e vivenciar os desafios das novas concepções do tempo e espaço; ir do mundo editado à construção do mundo; estabelecer um diálogo mais amplo com mais saberes e levar o sujeito a ter consciência da construção da cultura na qual vive.

Como foi citado no parágrafo acima, um dos desafios desse novo campo, relacionado à mídia, é a compreensão do processo de edição do mundo. De acordo com a autora,

Ele [o mundo] nos chega através de relatos, eles próprios, já eivados da subjetividade de quem os produz. É deles que partimos para nossa reflexão. O mundo é editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares, de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura (BACCEGA, 2011, p. 38).

Ela defende que compreendendo a existência desse processo de edição seria possível seguir uma trilha até a “construção do mundo”, ou seja, não ficar apenas recebendo o que é editado e apresentado pelos diversos segmentos da sociedade, como os meios de comunicação social, mas também editar, construindo outra realidade “sempre respeitando a cultura da qual provém essa realidade e para a qual ela voltará, ressignificada” (BACCEGA, 2011, p. 38).

Então, a mídia precisa ser considerada diante do entendimento de formação do cidadão por meio das ações educacionais. Marques de Melo e Tosta (2008, p. 27) dizem que

Se não há mais como desconsiderar que a mídia é, em larga medida, produtora e conformadora de discursos de todas as ordens (político, educativo, econômico, religioso, ético, moral, dentre outros), à instituição ensino cabe estar atenta a essa disseminação de ideias que dizem respeito a valores, comportamentos, atitudes, etc. no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens do mundo e sobre o mundo.

Diante disso, as experiências com a mídia rádio em diversas regiões do país, ou especificamente na Amazônia, como este trabalho analisa, podem ser vislumbradas como possibilidades de enfrentamento do desafio de reedição do mundo, dos valores, a partir de um processo de formação cidadã no qual os agentes envolvidos sintam-se sujeitos. Pode representar também a abertura de espaços dialógicos nos quais se evidenciem as formas culturais dos agentes envolvidos em processos de reedição da realidade. Por isso, é necessário entender a relação que existe entre essa mídia e as reflexões educacionais.

3.3 O RÁDIO EDUCATIVO NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS

No Brasil, o rádio como instrumento de educação existe desde o início da sua história no país. A radiodifusão brasileira nasceu com a proposta de ação educativa e cultural na década de 1920. A primeira emissora, Rádio Sociedade do Rio de

Janeiro, inaugurada em abril de 1923, foi coordenada por Edgard Roquette-Pinto e pelos cientistas da Academia Brasileira de Ciências com a proposta de apresentar programas educativos e culturais. “Estavam lançadas as bases do uso massivo de uma tecnologia de comunicação como instrumento real e efetivo de cidadania e educação para muitos, num país de tantos contrastes” (BLOIS, 2004, p. 149).

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil, sem a presença da televisão, o rádio teve grande importância, principalmente, considerando a realidade da época. A grande maioria da população, 75%, estava no campo e o índice de analfabetismo era bem alto. Assim, “o rádio parecia atender plenamente a uma cultura de baixo letramento, em que a tradição oral se impunha e provocava equilibrado casamento entre a voz do enunciador e a audição do enunciatário” (CITELLI, 2010, p. 73).

Além de Roquette-Pinto, o educador Anísio Teixeira também vislumbrava no rádio um importante instrumento para a educação, inclusive identificando-o como elemento fundamental para a construção de um projeto nacional que pudesse avançar na educação brasileira.

Os textos escritos por Roquette-Pinto e Anísio Teixeira apresentavam inflexão abrangente sobre os problemas educacionais. Neles aparece o que foi chamado de educação escolarizada, mas, igualmente, voltam-se aos assuntos da cultura, política, vida econômica. Em síntese, aprende-se que educar é transformar, criar mundividências, desenvolver competências, facultar a constituição e pontos de vista, de inteligibilidade a cerca dos fenômenos que circundam os homens e a história (CITELLI, 2010, p. 74).

E nessa perspectiva, o rádio era visto como fundamental para se promover um salto de qualidade na educação do país. O próprio Roquette-Pinto (apud CITELLI, 2010, p. 74) exclamou: “Eis uma máquina importante para educar o nosso povo”.

Com base em Blois (2004), verifica-se a existência de seis fases do rádio educativo no Brasil, considerando desde a inauguração da primeira emissora até os dias atuais. O primeiro momento é marcado com a idealização e criação das radioescolas com:

Aulas de português, francês e esperanto; de história do Brasil, geografia, física, química, história natural e higiene; cursos profissionalizantes de radiotelegrafia e de silvicultura prática e um jornal lido pelo próprio Roquette eram veiculadas pela Rádio Sociedade (BLOIS, 2004, p. 150).

Nesse período, que se estendeu até 1928, o rádio foi utilizado essencialmente para apresentar conteúdo de expressão educativa.

A segunda fase, até 1940, tem a consolidação do projeto das radioescolas e a criação das primeiras redes educativas. Foi o momento em que o governo federal, assumindo a Rádio Sociedade, criou o Serviço de Radiodifusão Educativa – SER, sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde – MES.

Na terceira fase se tem uma expansão da ação do rádio como instrumento educativo com a interiorização, indo além do eixo Rio-São Paulo. A Rádio Nacional desenvolve um projeto para envolver os professores leigos da maior parte do país capacitando por meio da comunicação radiofônica.

Um destaque nessa fase é a participação da Igreja Católica que interioriza o rádio na região Nordeste para fins educativos, com apoio do Serviço de Assistência Rural – SAR. Segundo Blois (2004, p. 153), a iniciativa representou “um *mix* de cidadania e visão política do homem do campo”. O trabalho de assistência ao povo do campo iniciou com a atuação da Emissora de Educação Rural de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1958.

No início da década de 60, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – cria o Movimento de Educação de Base (MEB), o que “fortalece o uso do rádio ao utilizar a rede de emissoras católicas” (BLOIS, 2004, p. 153) a partir da criação das escolas radiofônicas. Inicialmente sendo desenvolvido em Natal, o projeto se estendeu para outros estados do Nordeste e de outras regiões do país, tendo apoio financeiro do governo federal.

Ainda nesse período, outras iniciativas ajudaram na interiorização do rádio educativo no Brasil, inclusive a instalação de rádios universitárias, ações das secretarias estaduais de educação e de sociedades que iam se expandindo. Nesse contexto, houve o surgimento da educação profissional que também fez uso do rádio como recurso.

O Senac, pioneiro desde suas origens [...], desde os idos de 1949, com três anos de idade, manteve uma importantíssima e inovadora ação de educação profissional radiofônica, em cooperação com o Sesc (Serviço Social do Comércio) de São Paulo, denominada genericamente como “Universidade no Ar”, oferecendo cursos comerciais radiofônicos não apenas aos comerciários paulistas, mas a toda comunidade interessada, como experiência pedagógica (CORDÃO, 2004, p. 224).

A fase seguinte é marcada pelo momento político da época, no governo militar no Brasil. Apesar de algumas das iniciativas anteriores continuarem funcionando, verifica-se nesse período a predominância de ações centralizadoras. É nessa fase que surge o Sistema de Avaliação para Rádio Educativo. A censura também se fez muito presente.

O momento seguinte iniciou em 1979 e foi marcado “pela conjugação de meios massivos à educação e se consolida com a inauguração de FMs educativas, com a interação das emissoras em um sistema, com novos espaços se abrindo para a atuação do rádio” (BLOIS, 2004, p. 162). Foi um tempo de muitos ganhos com a realização de trabalhos de forma cooperada entre as emissoras de rádio, além das iniciativas paralelas de organizações ligadas às igrejas.

A sexta e última fase, segundo Blois (2004), começou a partir de 1995 e trouxe a ampliação das ações educativas desse meio, inclusive com as rádios comunitárias e com os espaços da *web*. É a fase atual em que o rádio acompanha o avanço da tecnologia. Pela internet, “o rádio evolui agora sem fronteiras; liberto de leis que delimitavam seu alcance geográfico, navega por novos espaços, está na rede, ganha capilaridade e adeptos” (BLOIS, 2004, p. 174).

Ao longo dessas fases, foram diversas as experiências que tomaram o rádio como elemento educacional, seja nos ambientes de educação formal (escolas) ou nos ambientes populares (comunidades), nos quais os agentes encontraram nesse meio uma forma de aprendizado ou de construção de cidadania, ambas constituindo formas de educação.

O rádio é um veículo de comunicação sempre atual que vai se adaptando e incorporando as linguagens locais, sendo, por conta desse e de outros aspectos, um meio sempre utilizado como instrumento educativo em diversas realidades, proporcionando o diálogo entre a comunicação e a educação.

3.4 O RÁDIO E A EDUCAÇÃO POPULAR

A América Latina, ao longo da segunda metade do século passado, foi espaço de inúmeras experiências relacionadas a processos de educação popular por meio do rádio. Experiências que disseminaram modos diferenciadores de relação entre produtores e ouvintes.

Dois nomes despontam como referência quando se busca entender o uso do rádio em processos de educação popular. São eles o educador Mário Kaplún que compartilhou várias experiências com o uso desse veículo de comunicação relacionado à educação, e o educador Paulo Freire, referência de uma nova perspectiva educacional que valoriza o sujeito em processo contínuo de construção do saber compartilhado. Ambos tomaram a comunicação como ponto de partida na promoção de uma educação gerativa e libertadora que dá espaço de expressão aos sujeitos envolvidos.

3.4.1 O aspecto popular da educação

O educador Paulo Freire (1985) aponta a perspectiva do ato de pensar como uma relação entre um sujeito que vai pensar, um objeto que é pensado, outro sujeito que exerce a co-participação do pensamento, e a comunicação existente entre ambos nesse processo. “Essa co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (FREIRE, 1985, p. 45), numa perspectiva de liberdade dos sujeitos envolvidos.

A educação popular, para este educador, está relacionada diretamente à prática da liberdade.

A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política [...] (FREIRE, 1981, p. 89).

E por conta dessa perspectiva, não apresenta um processo de transferência de saber ou de cultura. Identificar a educação como uma prática da liberdade, é reconhecer que o conhecimento é construído num espaço em que educador e educando são sujeitos no processo educacional. Vai de encontro à “visão bancária” da educação na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Contrária a esta visão, é apresentada a educação problematizadora. Esta, “de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica*

na realidade” (FREIRE, 1987, p. 40), negando uma educação desligada do mundo, mas sim, baseada nas práticas sociais e culturais das pessoas.

A proposta de Educação Popular elaborada por Paulo Freire decorre da conjuntura política dos anos sessenta na América Latina, a qual, sob o populismo, forjou, em nome do desenvolvimento, uma especificidade de procedimentos educacionais que condicionaram a sociedade em geral, e os trabalhadores em particular, à manutenção de sua lógica e tutela – desenvolvimentismo nacional e legitimação da estrutura de poder por uma forte base social (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 24).

Foi, portanto, uma proposta de educação popular voltada para as necessidades do povo, dos trabalhadores, das populações latino-americanas vislumbradas pelo educador e não uma educação popular massificadora⁶, como a indicada pelas práticas utilitárias.

Com base nessa perspectiva, Brandão (1986 apud JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 26) conceitua a educação popular como “a prática pedagógica que participa, por meio de diversas situações e instrumentos, do processo de um saber orgânico de classes populares”, levando-as a conhecer sua própria história e, inclusive, mudando a realidade em que vive. E esse movimento se dá em meio a um processo permanente, no qual, segundo Kaplún, deve ser a ênfase da educação.

A partir dessas reflexões sobre educação popular, um questionamento se apresenta. Seria possível uma articulação dessa perspectiva com o que se chama de educação formal oferecida pelo Estado, que é visto como órgão que legitima a dominação? Com base em Júnior e Torres (2009), a dialogicidade freiriana possibilita essa interação.

Desde que o ensino (conteúdo e metodologia), a produção de conhecimento e a gestão das escolas e universidades reforcem a causa da luta política das classes populares e contribuam para desvelar a ideologia opressora, historicamente disseminada nesses espaços, é possível vivenciar a concepção de Educação Popular no espaço da escola pública. Deve haver uma troca fecunda de saberes, do popular com o científico (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 42).

⁶ É importante frisar que o primeiro conceito de educação popular no Brasil, empregado pelas elites, estava relacionado a instruções elementares de ler, escrever e contar. “Era a alfabetização destinada aos pobres” (RODRIGUES, 2008, p. 31). O principal agente de programas de alfabetização de adultos foi o Estado brasileiro. “Utilizando a máscara da universalização da Educação para as camadas populares, tais campanhas trabalharam com mínimos pedagógicos (FIGUEIREDO, 2009, p. 68), numa visão utilitária de educação. Com a organização dos movimentos populares, houve a alteração do conceito, voltando-se mais à ação transformadora da realidade social, tendo grande influência das práticas de educação de base e do Método Paulo Freire.

Os autores ainda reforçam que “a produção e a reprodução de conhecimento devem se pautar pela lógica de valorização do ser humano e não dos interesses do mercado, do capital” (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 42). Isso significa, portanto, que educação, independente da denominação ao qual for submetida. Sendo educação popular ou educação formal, deve ter como ponto de partida o sujeito e como fundamento o diálogo.

Segundo Freire (1987, p. 44), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, sendo uma “exigência existencial” e promovendo uma educação autêntica.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, 1987, p. 48).

Com a reflexão proposta, entende-se que a educação popular é apresentada como aquela que possibilita aos sujeitos o diálogo e a construção social da sua própria história a partir do seu conhecimento de mundo e da construção conjunta do conhecimento.

3.4.2 O rádio como espaço de educação popular

Como são inúmeras e diversificadas as experiências de educação popular pelo rádio, neste tópico do trabalho são apontadas, principalmente, três vertentes de uso desse meio como espaço dessa perspectiva educacional. Num primeiro momento são apresentadas algumas experiências descritas por Mário Kaplún na realidade latino americana, depois as aulas radiofônicas do MEB e por último o uso das rádios comunitárias.

- Experiências em Kaplún

Mário Kaplún aponta a realização de experiências marcantes na América Latina com o uso do rádio em processos de educação popular. No seu livro *Comunicación entre grupos: El Método Del Cassette-Foro* (1984), num tópico chamado de *Radio y Participacion*, o autor enumera algumas experiências que deram novas perspectivas para o uso do rádio e para a posição dos ouvintes que

puderam “transformarse de receptor en alimentador; y convirtiéndose así ella misma, de medio de difusión en medio de auténtica comunicación [...] tipo de radio que no sea sólo para los oyentes, sino también con y de los oyentes” (KAPLÚN, 1984, p. 93). Dessas, são apontadas quatro.

Uma das experiências que ele cita é a das escolas radiofônicas da Rádio Mensaje, em Tabacundo (no Equador). A emissora distribuiu gravadores aos participantes das escolas para que gravassem o que quisessem e enviassem à produção para que o conteúdo fosse levado ao ar em um programa especial de meia hora toda semana.

Se trataba, pues, de un programa de radio alimentado por los grupos de base. Debe reconocérsele a esta emisora ecuatoriana el mérito de haber sido acaso la precursora en el uso del grabador de cassette como medio de emisión y ya no sólo de reproducción; la primera en vislumbrar, a comienzos de la década del 1970, las posibilidades que el pequeño aparato abre a la participación (KAPLÚN, 1984, p. 94).

Com essa iniciativa, segundo o autor, a emissora conseguiu imprimir uma “segunda cara” ao veículo, que de um meio unilateral passou a ter duas vias por conta da abertura para divulgar as informações que surgiam nas comunidades de base envolvidas nas escolas radiofônicas e também as expressões culturais que os camponeses também gravavam.

Outra experiência destacada foi a desenvolvida pelo peruano Fernando Panizzo, que trabalhando no Chile em discussões sobre a reforma agrária, foi desafiado a fazer um programa de rádio sobre o assunto. Mesmo sem ter conhecimentos técnicos da área da comunicação, inovou com a prática radiofônica. Ele colocou um gravador portátil em um jeep, um equipamento de alta tecnologia na época – início dos anos 70 –, e saiu pelas comunidades rurais chilenas gravando o que podia das conversas dos camponeses.

[...] se acercaba a un grupo que estuviera conversando, se daba a conocer, trataba de establecer una relación de confianza y, si el ambiente era propicio, pedía permiso para poner a funcionar el grabador. Si los contertulios consentían, él colocaba en medio de ellos el pequeño aparato y lo dejaba correr para que grabara la conversación. Panizzo no intervenía en ella para nada; permanecía en silencio (KAPLÚN, 1984, p. 95-96).

De tudo o que gravava, Panizzo selecionava algumas partes para serem veiculadas no seu programa de rádio, como forma de devolver ao povo suas próprias ideias e suas palavras.

Kaplún ainda cita as transmissões ao vivo feitas pela rádio Santa Maria, de La Vega (República Dominicana), nas quais os locutores saíam da emissora e apresentavam os programas em um lugar próximo aos comunitários a partir de uma unidade móvel.

Segundo Cabezas e Rosario (1980 apud KAPLÚN, 1984, p. 98) "no se trata de llevar a los locutores al campo de la acción [...] sino de llevar los micrófonos al lugar de los hechos para que los mismos participantes se expresen".

A quarta experiência é o método desenvolvido pelo próprio Kaplún – o cassete-fórum, o qual começa com um programa de rádio levado ao ar por uma emissora. Os grupos a quem o programa era direcionado ouviam as discussões e conversavam a partir delas, sendo que tudo era gravado. Depois as gravações eram enviadas à emissora, retiravam-se as principais conclusões e colocava-se no ar o resultado das conversas dos grupos, criando um fórum de discussão (KAPLÚN, 1984, p. 106).

No Brasil, sob a influência das ideias do educador Paulo Freire, e também das experiências latinas com o rádio, surgiu o Movimento de Educação de Base – MEB, uma referência da educação popular com o uso desse veículo de comunicação.

- As aulas radiofônicas do MEB

Com a ação da Igreja Católica no Brasil, na década de 1950, começou-se a gestar uma iniciativa mais sistematizada que pudesse efetivar um projeto educativo pelo rádio. Debates nesse sentido idealizaram o Movimento de Educação de Base - MEB - no Primeiro Seminário de Educação de Base realizado no segundo semestre de 1960, em Aracaju, organizado pela Rede Nacional de Emissoras Católicas – Renec.

Ainda no fim desse mesmo ano, o então presidente da Renec e arcebispo de Aracaju, Dom José Vicente Távora, em nome da CNBB, enviou documento à Presidência da República no qual propunha a criação do Movimento de Educação de Base “para responder às necessidades de milhões de brasileiros, adultos e

adolescentes, analfabetos” (B. COSTA et al, 1986, p. 121). A resposta do governo foi positiva e, no ano seguinte, a CNBB recebeu recursos para executar o projeto de ação do MEB através das rádios católicas.

A proposta inicial era atender à população adulta nos estados do Nordeste por meio das escolas radiofônicas. A instrução era o principal objetivo, considerando que

Os programas instrutivos merecem maior destaque na área de produção radiofônica do MEB, mesmo investindo, também, na programação cultural e informativa, tendo menor destaque os meramente recreativos. Ao rádio cabe cerca de 40% do trabalho, ficando os restantes 60% à atuação direta desenvolvida com as comunidades (MEB, 1982, apud BLOIS, 2004, 154).

Nas ações do MEB, optou-se por adotar a nomenclatura de Sistema de Educação de Base, considerada com maior significação que Sistema Rádio-Educativo, apesar de esta última ter ficado mais popular.

No início do programa do MEB no Brasil, em 1961, as atividades do projeto contavam com dez emissoras que atuavam no Sistema Rádio-Educativo. No ano de 1965 já eram vinte e nove. Quanto ao número de alunos que concluíram as etapas das aulas radiofônicas, em 1961 foram 38 mil 734 e em 1965 foram 61 mil 409 (B. COSTA et al, 1986, p. 124).

De acordo com Filho (2010), a atuação do Movimento de Educação de Base foi uma contribuição importante para o uso do rádio como instrumento didático e pedagógico por conta da valorização do potencial comunicativo desenvolvido por esse meio.

A importância do rádio no trabalho do MEB incorporou o potencial comunicativo desse instrumento, quando o tornou não apenas um transmissor de sons e vozes, mas lhe deu um novo significado, no qual a própria voz humana recontextualizada assume explicitamente um papel educativo (FILHO, 2010, p. 20).

O autor ainda aponta que o uso do rádio em atividades ligadas à educação indica a “valorização da expressividade e do caráter da voz humana” (FILHO, 2010, p. 20). E no caso do MEB, em especial, voltou-se para a abertura desse espaço de valorização na área da educação popular.

O MEB tem como instrumento pedagógico básico o rádio, que possibilitou [...] o uso das suas técnicas de comunicação, consideradas avançadas para a época, numa perspectiva de fazer Educação a distância, mas também a

sua interação com as atividades locais, dentro das salas de aula e nas comunidades (FILHO, 2010, p. 23).

E a partir dessa interação, trabalhou a alfabetização além da decodificação dos códigos linguísticos, também valorizando a realidade dos alunos envolvidos e das suas necessidades.

Outros aspectos das aulas radiofônicas do MEB serão discorridos ao longo do próximo capítulo, quando será feita uma apresentação das experiências da Rádio Rural de Santarém, entre as quais estão as atividades do Movimento de Educação de Base.

- As rádios comunitárias e a educação popular

Neste tópico, não se entrará no mérito dos aspectos divergentes de caracterização das rádios comunitárias. Para efeito de esclarecimento, neste trabalho, chama-se de rádios comunitárias as emissoras sem fins lucrativos que tem um caráter público e que estejam ligadas diretamente aos interesses da comunidade “e do desenvolvimento da cidadania por meio do envolvimento direto dos cidadãos” (PERUZZO, 2010, p. 85).

Essas emissoras também são consideradas veículos educativos, principalmente quando se vislumbram as abordagens das áreas de intervenção da educomunicação, como dito anteriormente. Peruzzo (2002) trabalha, inclusive com o conceito de “educomunicação comunitária” atribuído ao movimento de educação para a cidadania a partir da prática desenvolvida pelos movimentos populares e comunitários que atuam com estratégias que tenham por objetivo os interesses coletivos. “Numa rádio comunitária, por exemplo, ela [educomunicação comunitária] se concretiza no nível tanto dos conteúdos transmitidos quanto das práticas comunicacionais desencadeadas no cotidiano” (PERUZZO, 2010, p. 86-87) das comunidades envolvidas.

[...] as pessoas que se envolvem diretamente na produção comunicativa comunitária passam a compreender melhor a realidade e o mundo que as cercam. Aprendem também a trabalhar em grupo e a respeitar a opinião dos outros [...] Desenvolvem a capacidade de expressão verbal, além de conhecerem o poder mobilizatório e de projeção que a mídia possui (PERUZZO, 2010, p. 87).

A educação popular está ligada às dimensões da comunicação popular ou comunitária apresentada como uma alternativa de comunicação que privilegia os anseios populares no que tange aos aspectos sociais da vida cultural e econômica da comunidade. Além disso, um dos pontos primordiais dessa comunicação são as relações de pertencimento dos seus membros que se identificam nas relações comunicativas.

Para o indivíduo, a necessidade de pertencimento à comunidade significa também o seu enraizamento no cotidiano do outro, bem como o reconhecimento de sua própria existência. Ou seja, compartilhar o espaço, existir com o outro funda a essência do ser, sendo possível perceber-se na medida em que se descobre o olhar do outro (PAIVA, 2003, p. 87).

Paiva e Sodré (2002) apontam que uma comunidade atuante com meios de comunica o comunitária revela um aspecto gerativo nas a oes conjuntas e vinculadas aos seus membros, opondo-se às rela oes contratuais impostas pela sociedade.

Por comunidade gerativa, pretende-se designar o conjunto de a oes (norteadas pelo propósito do bem comum) passíveis de serem executadas por um grupo e/ou conjunto de cidadãos.

[...]

A comunidade gerativa propõe-se a agir em resposta ao atomismo social e   razão instrumental que define a política centrada no mercado e no predomínio de um Estado gerencial e burocrático (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 7-8).

A comunica o comunitária estimula a a o dos membros da comunidade, levando-os a serem atuantes no processo de organiza o popular, nas manifesta oes culturais, na maturidade das lideranças.

E esses aspectos levantados apontam para a existência de um processo educativo relevante nas a oes comunitárias desenvolvidas pelas rádios comunitárias que atue, reconhecidamente, com base nos interesses coletivos.

Peruzzo diz que:

[...] a educa o, entre outras dimensões, implica um educar-se a si mesmo. Como diz Kaplún, educar-se   envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de intera oes comunicacionais que saiba abrir e por   disposi o dos educandos. Uma comunica o educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas fun oes capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos. Esse desenvolvimento supõe a gera o de vias horizontais de interlocu o (PERUZZO, 2002, s/p).

A partir das reflexões apontadas para o radio educativo, a seguir serão apresentadas as experiências da Rádio Rural de Santarém que na década de 1960 começou suas atividades desenvolvendo o projeto das escolas radiofônicas do MEB e que hoje realiza o projeto Rádio pela educação, a partir do qual será analisado o processo comunicativo realizado com base em um programa de rádio voltado para estudantes de escolas municipais.

4 AS EXPERIÊNCIAS DA RÁDIO RURAL DE SANTARÉM

4.1 A RÁDIO RURAL DE SANTARÉM

Fundada no mês de maio de 1960, a Rádio Emissora de Educação Rural Santarém Ltda – Rádio Rural – foi inaugurada em cinco de julho de 1964. A iniciativa foi da igreja católica do município, liderada pelo bispo Dom Tiago Ryan, norte-americano que chegou à Amazônia no início da década de 1940, fazendo de Santarém sua terra de missão até 2002, ano de sua morte.

Mesmo não sendo a emissora pioneira na radiodifusão local, a Rádio Rural ganhou *status* de ser a maior, tanto pelo seu alcance em audiência, quanto pela importância social para a região com o trabalho voltado para a educação de jovens e adultos, principalmente aos moradores das comunidades rurais do município de Santarém, aonde a educação não chegava pela ação do Estado.

Por ser ligada à igreja católica, a dimensão religiosa também envolveu as ações da emissora, tornando-a referência em transmissões de missas e eventos religiosos, programações catequéticas, além de mobilizações de cunho social como ações comunitárias, manifestações culturais e esportivas e os serviços de utilidade pública.

E de singular importância salientar o privilégio que a rádio Rural de Santarém teve no impulso desenvolvimentista do Médio e Baixo Amazonas notadamente na década de 60-70.

Nessa década, a Rádio Rural foi o único meio de comunicação com penetração diária e intensa de 20 horas no meio do povo. Não havia outra emissora com igual força de penetração e organização no interior da Amazônia, a não ser a ZYR-9 Rádio Clube de Santarém, que, precariamente atuava atingindo apenas o público da cidade (RÁDIO RURAL, 2001, p. 1).

Outra área que merece destaque na atuação da Rádio Rural de Santarém é a do jornalismo, considerando que ao longo de sua história a emissora desenvolveu uma tradição no setor pelos diversos programas noticiosos levados ao ar, pelas transmissões jornalísticas que se tornaram referência para a informação local e pelos profissionais que atuaram na emissora e que também se destacaram em outros centros do país.

Mesmo entendendo que a inserção de outros meios de comunicação, como as rádios FMs, a tevê e a internet, tenham criado outro cenário para o espaço da Rádio Rural de Santarém na comunicação local, a emissora continua com prestígio elevado diante da sociedade, principalmente pelos serviços prestados na área educacional.

A história do rádio em Santarém já alcançou seis décadas e, ao longo desse período, muitas experiências foram desenvolvidas, tendo a comunicação radiofônica como recurso educacional, espaço de manifestações culturais, de mobilizações políticas, de entretenimento e até de envio de mensagens pessoais quando o contato telefônico era inovação tecnológica distante da realidade da grande maioria das pessoas dessa região. Pode-se afirmar que ainda hoje tantas experiências como essas são identificadas nas práticas radiofônicas locais.

O início do rádio no município, em 1948, com o surgimento da Rádio Clube de Santarém⁷, foi antecedido pelos serviços de alto-falantes que já faziam uso de fundamentos da comunicação radiofônica para fins publicitários, registros sociais e para o oferecimento de músicas. E foi desses serviços que surgiram muitos dos locutores que atuaram na primeira emissora de rádio santarena.

Assim como em toda Amazônia, em Santarém

[...] o surgimento do rádio representou benefícios bem maiores que se possa imaginar. Além de reduzir as distâncias, tirou a região do isolamento em relação ao resto do país. Enquanto para outros centros o rádio funcionava como diversão, informação e entretenimento, na Amazônia também era um serviço social para fazer o intercâmbio entre os seus habitantes (FERREIRA, s/d, apud CUNHA et al, 2009, p. 19).

Com a criação da Rádio Emissora de Educação Rural, em 1964, a comunicação desenvolveu o propósito de participar do processo educacional no interior da Amazônia a partir da alfabetização de jovens e adultos por meio das aulas radiofônicas do Movimento de Educação de Base – MEB.

Conhecida no início de sua atuação como *Rádio Educadora*, a Rádio Rural participou diretamente do processo de alfabetização de milhares de pessoas da região que moravam em comunidades rurais distantes do centro urbano e que não tinham acesso a escolas.

⁷ A Rádio Clube de Santarém foi criada vinte anos após o surgimento da primeira rádio paraense – Rádio Clube do Pará, fundada em Belém em 1928.

Começava-se assim o mais audacioso trabalho de alfabetização pelo rádio, que, em 1985, quando o projeto a nível nacional foi desativado, o Sistema Rádio Educativo de Santarém havia atingido 318 comunidades em toda região do Baixo e Médio Amazonas, com suas 320 escolas, assistidas pelos seus 320 monitores, servindo a 2000 alunos adultos em alfabetização e 4.000 em séries subsequentes (RÁDIO RURAL, 2001, p. 6).

Mesmo com a desativação das aulas radiofônicas do MEB, na década de 1980, a Rádio Rural continuou com experiências voltadas ao processo educacional. Inspirada na iniciativa anterior, a emissora desenvolve nos dias atuais o Projeto Rádio pela Educação – PRPE – com o objetivo de:

Contribuir com a qualidade da educação no ensino fundamental em municípios da Amazônia, a partir de processos de *educomunicação*, fomentados pela mídia rádio que primam pela valorização dos direitos da criança e do adolescente, pela dinamização do trabalho do professor/a e pelo desenvolvimento do senso crítico nas comunidades escolares envolvidas (RÁDIO PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 6).

A proposta desta dissertação é analisar aspectos do processo comunicacional presente no segundo projeto desenvolvido pela Rádio Rural (Rádio pela Educação). Para tanto, entendeu-se como necessária a apresentação da iniciativa inspiradora deste projeto que são as aulas radiofônicas do Movimento de Educação de Base. Na sequência deste capítulo, há uma abordagem geral do projeto Rádio pela Educação.

4.2 AULAS RADIOFÔNICAS DO MEB EM SANTARÉM

Como referenciado no capítulo anterior, em meados do século passado, a Igreja Católica no Brasil sistematizou ideias voltadas a um projeto educativo pelo rádio que culminaram com a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, efetivamente criado no início da década de 1960.

A conjuntura da formulação e da efetivação do MEB foi caracterizada pelo desenvolvimentismo, o que resultou em acordos feitos entre a Igreja e o governo que conduzia o país na época. O movimento educacional estava no bojo das ações voltadas às populações pobres do país, com base no caráter populista do jogo político.

Esse contexto levou a discussões importantes que incorporaram problemas sociais – como os pontos críticos da educação e da cultura –, como entraves para o

desenvolvimento do Brasil. A participação política, por exemplo, foi situada por alguns educadores como “problemática da Educação e Cultura na busca de soluções para as grandes questões nacionais” (FILHO, 2010, p. 22). Um desses educadores que merece destaque especial é Paulo Freire que,

Com seus trabalhos teóricos e a elaboração de uma metodologia para a alfabetização das grandes massas e suas contribuições à Educação Popular, vai influenciar profundamente não apenas os trabalhos desse período, mas toda a Educação no Brasil e em outros países nas décadas posteriores (FILHO, 2010, p. 23).

As ações do MEB tiveram o trabalho de Paulo Freire como referência, principalmente na busca de inserir em seus instrumentos e técnicas as experiências de vida dos envolvidos para que, a partir destas, pudessem desenvolver seu processo de alfabetização.

Tendo no rádio seu principal instrumento pedagógico, o MEB conseguiu chegar a locais bem afastados dos centros do país em ações expansivas protagonizadas pela Igreja Católica que começaram nos Estados da Região Nordeste e depois se estenderam a outras áreas.

A expansão da iniciativa no Nordeste e as referências das escolas radiofônicas que funcionavam em outras experiências na América Latina chamaram atenção de bispos de outras regiões do país. Um deles foi Dom Tiago Ryan, de Santarém, no Estado do Pará, que, visando à execução das ações do movimento na região, criou a Rádio Emissora de Educação Rural Santarém Ltda.

Fundada em 31 de maio de 1960 e inaugurada em 05 de julho de 1964, a emissora teve entre seus objetivos o de instalar escolas radiofônicas “para alfabetizar, educar, elevando o nível cultural do povo, inclusive difundir programas de caráter oficial, especialmente dos Ministérios de Educação e Cultura, da Agricultura” (RÁDIO RURAL, 2001, p. 1).

Considerando o alto índice de analfabetismo na região do Baixo Amazonas naquele período⁸, a emissora foi criada com o propósito de atender, principalmente, a população rural. A programação das aulas radiofônicas começou em 1965 com o funcionamento de trinta e duas escolas.

Uma das principais contribuições das aulas radiofônicas do MEB, de acordo com o histórico da Rádio Rural, foi o fato de a educação passar a ser uma

⁸ De acordo com registro no Anuário da Diocese de Santarém de 1978, na primeira metade da década de 60 “a taxa de analfabetismo era superior a 50% da população” (MEB, 1998, p. 56).

necessidade reconhecida pelos moradores das comunidades rurais que, a partir de então, buscavam a escolaridade nos níveis posteriores à alfabetização indo estudar em outros centros.

De acordo com Silva e Locatelli (1997, p. 36), em Santarém

O trabalho educativo iniciado pelo MEB não demorou a surtir efeitos, pois além das aulas que eram repassadas através do rádio, várias visitas às comunidades passaram a ser realizadas, tornando não só as aulas radiofônicas, mas toda a programação muito popular.

Os demais programas radiofônicos da emissora também privilegiavam uma comunicação voltada às comunidades do campo, como o programa “Desperta Amazônia” que dava informações sobre agricultura e abria espaços para recados; e o “Correspondente Rural”, específico para os recados a comunidades rurais e cidades vizinhas.

Quanto à atuação do MEB em Santarém no período da ditadura militar, inicialmente havia uma relação menos conflituosa que a registrada em outras regiões do país. “Só mais tarde, a partir de 69 é que começaram as advertências [...] fazendo ameaças e exigindo que não se utilizasse mais o mesmo tipo de material, as cartilhas de alfabetização e um jornalzinho” (SILVA; LOCATELLI, 1997, p. 38). A contrariedade se fundamentava no fato de esses materiais, que vinham de outros centros do país, incentivarem a organização comunitária com vistas à luta pelos direitos humanos.

Por conta disso, a atuação do MEB foi dividida em dois momentos. Um primeiro no qual tinha como meta a formação da consciência crítica dos envolvidos e uma segunda mais voltada a reflexões sobre a ajuda mútua, sem tomar como referência a palavra conscientização que, depois de ser proibida pelas forças governantes da época, acabou sendo substituída por evangelização.

A atuação do Movimento de Educação de Base em Santarém se deu a partir de quatro práticas educativas: Escolarização, Grupalização, Evangelização e Supervisão.

Na primeira, situaram-se as escolas radiofônicas que foram implantadas na zona rural. Havia escolas para alfabetização de adultos e também para alfabetização de crianças, sendo que estas últimas funcionaram num curto período. Estavam localizadas em comunidades não muito distantes da sede do município por conta da baixa potência da Rádio Rural que não chegava aos lugares mais distantes. Então,

inicialmente, houve escolas radiofônicas funcionando em comunidades dos rios e da várzea de Santarém, sendo que “o local era variado, podendo ser em capelas, clubes, salões comunitários ou num cômodo da família desde que se pudesse contar com quadro de giz, lampiões e lamparinas” (GABLER et al, 1996, s/p). Entre as primeiras localidades estavam: Boca de Cima do Aritapera, Vila de Aritapera, Santa Teresinha, Saracura, Tapará, entre outras, situadas em áreas rurais do município de Santarém.

Para a instalação das escolas radiofônicas, primeiro era feita uma visita à comunidade pelos chamados supervisores do MEB. Estes se reuniam com os moradores, faziam um levantamento sobre a realidade do analfabetismo no lugar, falavam sobre a implantação do sistema radio-educativo e sobre o monitor que deveria ser escolhido. Este monitor é quem deveria acompanhar as turmas das escolas radiofônicas, por isso deveriam “ser da comunidade, ter liderança, ser alfabetizado, ser atencioso, amigo, animador e ser querido por todos os alunos para o desempenho da função” (GABLER et al, 1996, s/p), e além de tudo isso ainda tinha que estar disposto a trabalhar voluntariamente.

As aulas aconteciam à noite para atender aos alunos que durante o dia estavam trabalhando. Isso representava um grande desafio, considerando que a iluminação era precária, todos estavam cansados, e em alguns lugares o sinal da Rádio Rural chegava com dificuldades e ainda havia o incômodo pela presença de mosquitos comuns nessas regiões.

Inspirada no método Paulo Freire, a metodologia do MEB consistia em “alfabetizar através de palavras chaves do universo vocabular do homem do campo, que contenha tanto o teor pragmático para fundamentar as discussões, quanto os fonemas necessários ao ensino da leitura” (GABLER et al, 1996, s/p). Os monitores recebiam uma cartilha com orientações e com os passos que deveriam ser dados no processo da alfabetização.

Durante esta pesquisa, só foi possível acesso a uma cartilha do MEB, chamada de cartilha “O Ribeirinho”, do ano de 1984. Nesta identificou-se algumas das palavras-chave usadas: mata, pote, canoa, tucunaré, juta, farinha, comunidade, a partir das quais se trabalhava os fonemas e se motivava o conhecimento das letras e a formação de outras palavras. Essa foi uma cartilha produzida depois de alguns anos de atuação, buscando contextualizar o processo de alfabetização com palavras que fizessem parte do dia-a-dia das pessoas.

Mas, nos períodos iniciais não havia essa preocupação com o contexto da vida rural.

[...] a linguagem falada por esta equipe, tanto no rádio como diretamente nas comunidades, era urbana, as características da equipe eram urbanas, mesmo porque, tratava-se de uma equipe que vivia na cidade e que falava para o homem do interior, os livros utilizados vinham do Rio de Janeiro e os assuntos, não raras vezes, eram o telefone, o trem, o avião, objetos não familiares aos sujeitos da ação educativa (SILVA; LOCATELLI, 1997, p. 57).

As aulas radiofônicas iam ao ar das 19h00 às 20h40, depois da Voz do Brasil, de segunda a sexta-feira. Depois, houve as experiências das aulas para crianças, no período da manhã, que foi extinta em pouco tempo. O MEB também apresentava, aos finais de semana, dois programas de caráter popular. Um no sábado à noite e outro no domingo pela manhã:

No sábado, 'Nossa Terra, Nossa Gente', com assuntos culturais e apresentação de shows musicais com grupos que vinham das comunidades; e no domingo 'Uma Hora Para Todos', que relatava atividades comunitárias, oferecia músicas, orientações, avisos, convites, e tratava um tema específico de interesse das comunidades (RÁDIO RURAL, 2001, p. 4).

Posteriormente, outro programa foi criado, "Nossa voz é nossa vida", "caracterizado por ser um espaço aberto para participação informativa e educativa das entidades do movimento popular e sindical da Região" (MEB, 1998, p. 58). O programa ia ao ar de segunda a sexta-feira à noite. Depois que o MEB encerrou as atividades em Santarém, o "Nossa voz é nossa vida" continuou no ar sob a responsabilidade de um setor da Diocese chamado de Pastoral Social, o que permanece até os dias atuais.

Outra prática educativa do Movimento de Educação de Base era a Grupalização. Esta acontecia no acompanhamento das comunidades, onde se fundamentava a educação de base a partir da conscientização, da animação popular, buscando motivar espaços para o desenvolvimento da cultura popular e da organização comunitária.

Nesse aspecto, algumas atividades podem ser enumeradas como focos principais dessa prática educativa: motivação para o surgimento de novas lideranças comunitárias, organização de trabalhos comunitários e de grupos comunitários como clubes de mães, de futebol, grupos de jovens, entre outros. A partir dessa organização podiam ser realizados trabalhos conjuntos entre os membros das

comunidades, além de campanhas voltadas para a alfabetização ou educação sanitária, e também um grande evento que reunia todas as comunidades numa grande exposição de seus produtos e de suas riquezas culturais – a Feira da Cultura Popular.

A Rádio Rural de Santarém, por meio das ações do MEB, foi a motivadora da Feira da Cultura Popular realizada a partir das ações das comunidades envolvidas pelas escolas radiofônicas. O evento, depois de ser realizado por vários anos, deixou de acontecer porque o movimento encerrou as atividades. Mas, nos últimos onze anos, por iniciativa do governo municipal de Santarém, a Feira foi retomada e é realizada anualmente com novas perspectivas, mas ainda tentando se aproximar de alguns aspectos iniciais, como nas exposições realizadas pelas comunidades da zona rural.

A terceira prática educativa desenvolvida pelo MEB era a Evangelização que passava pela necessidade de ação social dos sujeitos. “Partindo para o conhecimento da realidade brasileira, a Igreja percebeu que um dos maiores obstáculos para desenvolver seu trabalho era o analfabetismo” (GABLER et al, 1996, s/p). Para colocar em ação essa prática educativa, o MEB contava com uma Equipe de Educação de Base que, nos seus planos de ação, tentava estar mais próximo das comunidades seguindo uma linha de atividades assumida pela Igreja Católica na América Latina, na qual o ser humano não podia ser visto como isolado da sua comunidade.

A última prática era a Supervisão que visava à articulação das demais práticas educativas, sendo uma espécie de linha que norteava a ação do Movimento de Educação de Base em Santarém.

A fase das aulas pelo rádio perdurou até meados da década de 1980, quando o MEB fechou as escolas radiofônicas, entre outros motivos, pela falta de recursos financeiros que pudessem gerir as ações. A atuação do MEB se estendeu até 1998 com atividades mais voltadas à comunicação popular, à assessoria de grupos e movimentos populares e à formação de alfabetizadores a partir de parcerias com as entidades populares.

A alfabetização de Jovens e Adultos surge neste cenário como importante ponto de reforço ao movimento. Tanto na concepção do MEB como do Movimento, partia-se do pressuposto de que via alfabetização, as pessoas ao adquirirem conhecimento da leitura, da escrita e de uma maior

interpretação do mundo, automaticamente, reforçariam o movimento, já que este também, estava contribuindo com essa aquisição (MEB, 1998, p. 5-6).

4.3 PROJETO RÁDIO PELA EDUCAÇÃO

O objeto de pesquisa deste trabalho, que é o processo comunicacional existente na ação do Projeto Rádio pela Educação (PRPE), nos aspectos que envolvem um programa de rádio, um guia pedagógico que os professores recebem e a audiência na sala de aula, será descrito no próximo capítulo. Neste tópico a ideia é fazer uma abordagem geral sobre o PRPE para que as informações possam ajudar no entendimento do que será apresentado na etapa posterior com a descrição e análise.

Depois do fim do MEB em Santarém, a Rádio Rural continuou a ação voltada à comunicação popular por meio de alguns programas da grade, mas não executava projetos específicos voltados aos processos educacionais desde o fim das escolas radiofônicas em meados da década de 1980. Ao final dos anos 90, pela iniciativa da jornalista Cynthia Camargo, começou a ser gestado uma nova iniciativa da emissora que receberia o nome de Rádio pela Educação. A proposta era retomar os fundamentos primeiros da Rádio Rural com ações voltadas à educação no interior da Amazônia.

Tendo como referência a iniciativa anterior, o novo projeto trouxe reformulação da proposta desenvolvida com as aulas radiofônicas. Entre as diferenças principais estavam o fato de a primeira iniciativa ser voltada para o processo de alfabetização de jovens e adultos, enquanto a segunda envolvia crianças e adolescentes do ensino fundamental depois do processo de alfabetização. O formato do programa de rádio também se apresentou desde o início como uma inovação.

Diferente da atuação do MEB, o Rádio pela Educação não apresentou e nem apresenta nos dias atuais aulas radiofônicas. Sua mobilização principal é desenvolvida a partir de um programa educativo denominado 'Para Ouvir e Aprender', o qual professores e alunos acompanham nas escolas com base nas orientações passadas por meio do Guia Pedagógico – cartilha entregue aos educadores.

Com apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, em 1999 o PRPE começou a ser desenvolvido pela Rádio Rural junto a escolas das

Redes Municipais de Educação de Santarém e de Belterra por meio de termos de cooperação assinados entre a Diocese, mantenedora da emissora, e as Prefeituras dos dois municípios, por meio das Secretarias de Educação. Antes de entrar em execução, houve uma articulação entre essas instituições para montar o material didático a ser usado, formatar o programa de rádio e capacitar os professores que iriam trabalhar com o projeto nas escolas envolvendo alunos de 1ª a 4ª séries. Entre os objetivos iniciais do projeto estavam:

- Sensibilizar a escola e a comunidade, oportunizando um processo de informação e difusão através do rádio;
- Contribuir para o exercício pleno da cidadania a partir de conteúdos que subsidiem o desenvolvimento do senso crítico e construção de novos valores nas comunidades escolares de Santarém e Belterra, a partir da experiência em sala de aula (RÁDIO PELA EDUCAÇÃO, 2000, p. 2).

De acordo com o Guia Pedagógico Volume 8 (2008, p. 164), o “Rádio pela Educação nasceu da ideia de utilizar o rádio como um recurso pedagógico multi, trans e interdisciplinar na sala de aula [...]” envolvendo professores e alunos de turmas regulares e de turmas multisseriadas⁹.

A proposta compreendia o uso do rádio para dinamizar as atividades na sala de aula com vistas aos conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, como apresentava o primeiro guia pedagógico do projeto:

A ideia é utilizar o rádio, de forma criativa, dentro da sala de aula, como um recurso pedagógico. Com o programa de rádio, alunos, professores e toda a comunidade escolar trocarão informações entre si, acompanharão uma radionovela, ouvirão debates e entrevistas importantes para a nossa realidade local.

Além disso, o Programa “Para Ouvir e Aprender” vai ensinar dinâmicas novas para professores e alunos aplicarem dentro da sala de aula, utilizando os conteúdos de português e matemática (GUIA PEDAGÓGICO Vol. 1, 1999, p. 3).

Os primeiros registros apontam que o público envolvido era formado por vinte e oito mil alunos e mil professores de 353 escolas dos dois municípios, considerando as unidades escolares que haviam recebido equipamentos para a retransmissão do programa de rádio e os guias pedagógicos distribuídos aos educadores.

⁹ A realidade da Amazônia apresenta muitas turmas do ensino básico com formatação multisseriadas, ou seja, em uma mesma sala de aula estudam alunos de várias séries (em geral, de 1ª a 4ª), principalmente em pequenas escolas de comunidades da zona rural. Um único professor trabalha, ao mesmo tempo, com todos os alunos que estão em etapas diferentes do ensino.

Após o término dos cinco primeiros anos, tempo em que durou o apoio financeiro do Unicef, algumas mudanças começaram a ser desenvolvidas para se adequar à nova realidade com a limitação dos recursos financeiros. A situação refletiu na falta de equipamentos para as escolas e na falta de manutenção dos que já existiam. Também penalizou a equipe técnica do projeto que ficou sem pagamento por um tempo e, conseqüentemente, teve reduzido o número de escolas, alunos e professores participantes.

Nova fase começou com a assinatura de novos termos de cooperação com os governos municipais para que estes custeassem todas as despesas das atividades. Isso aconteceu em parte, levando a equipe técnica a atualizar as formas de trabalho tendo que incorporar nas atividades a busca de recursos junto a editais de organizações governamentais e não-governamentais que mantêm ações de apoio a projetos educacionais.

Por conta disso, outras ações foram incorporadas às iniciais. A mais recente que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2008 é o 'Rádio nas Escolas' - ação que incentiva a instalação de rádios internas nas escolas de ensino fundamental, voltadas às séries finais dessa etapa do ensino. A partir daí, além de envolver os alunos do ensino básico, do 2º ao 5º ano (1ª a 4ª séries) com o programa de rádio *Para Ouvir e Aprender*, também começou a envolver alunos do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries) com a ação do *Rádio nas Escolas*.

Os números atuais do Rádio pela Educação, com base no relatório de 2011, apontam que o PRPE envolve 6 mil e 76 alunos e 331 professores de 72 escolas da Rede Municipal apenas no município de Santarém, sendo sete unidades escolares situadas na zona urbana e as demais na zona rural. Esses alunos e professores fazem parte do nível escolar do 2º ao 9º ano (1ª a 8ª série) e participam das atividades com as duas principais ações.

Esses números são referentes às escolas que renovaram o cadastro em 2011, mas a coordenação afirma que há outras unidades escolares envolvidas tanto com as rádios internas quanto com o programa. Essa afirmação se baseia em diversos fatores como os registros das cartas que chegam de várias escolas que não estão cadastradas, mas que, de acordo com os relatos dos alunos, estão acompanhando o programa, e no fato de alguns professores terem ido ao projeto buscar material para desenvolver as atividades, mesmo que não tenham devolvido os formulários de cadastro preenchidos.

As novas reformulações feitas na iniciativa, conseqüentemente, refletiram nos objetivos que agora são:

- Despertar a consciência crítica das crianças e dos adolescentes na busca da valorização de seus direitos;
- Incentivar a leitura, a escrita e o desenvolvimento da expressão oral de professores e alunos;
- Garantir o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens na produção de programas radiofônicos nas rádios internas que estão sendo implantadas em escolas.
- Estimular a interação com a comunidade¹⁰.

Mesmo a experiência tendo sido desenvolvida no município de Belterra e também nos municípios de Juruti e Monte Alegre, no ano de 2008 de forma experimental, atualmente a atuação do PRPE se concentra em escolas de Santarém.

Outra consideração a fazer é sobre o número dos alunos e professores envolvidos. Mesmo que o maior número das escolas seja da zona rural, vale ressaltar que a grande maioria dos educandos e educadores reside na zona urbana de Santarém. Isso porque as escolas urbanas concentram maior número de alunos, enquanto na zona rural há escolas com apenas uma turma e com números bem reduzidos.

A seguir serão detalhados o *programa de rádio* produzido pela equipe do Rádio pela Educação e o *guia pedagógico* que é utilizado pelos professores na elaboração das atividades em sala de aula após a escuta da produção radiofônica. Estas são apontadas como as principais estratégias de comunicação estabelecidas pelo PRPE.

4.3.1 Programa de Rádio

O programa chamado 'Para Ouvir e Aprender' é veiculado como um recurso pedagógico alternativo para dinamizar a aula nas escolas, principalmente, do 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série o ensino fundamental). Ele vai ao ar em três edições semanais - segundas, quartas e sextas, em dois horários, das 7h30 às 8h00 e das 14h05 às

¹⁰ Informações extraídas do Blog do Projeto Rádio pela Educação - <http://radiopelaeducacao.wordpress.com>. Com acesso em 12 de janeiro de 2012.

14h35, para atender alunos dos turnos da manhã e da tarde. O programa é sempre gravado nos dias anteriores e a produção que vai ar no horário da manhã é reprisado no turno vespertino¹¹.

Na hora do programa, alunos e professores param a aula para ouvir o rádio, ou ainda, fazem da produção radiofônica uma parte integrante do plano de aula, das atividades na escola. Em algumas unidades escolares há sistemas de sonorização (caixinhas de som espalhadas nas salas), mas em outras, principalmente na zona rural, o recurso tecnológico pode ser um receptor à pilha ou mesmo à corda, caso não haja energia elétrica.

Em geral, a temporada do programa segue o calendário letivo regular das escolas municipais de Santarém, sendo que as aulas começam em fevereiro e o Para Ouvir e Aprender vai de março a dezembro, com férias em julho, mesmo que também envolva escolas das regiões de várzea que têm um calendário específico por conta da subida da águas. As aulas nas escolas dessas regiões começam em agosto e seguem até abril do ano seguinte e nesse período podem acompanhar os programas de rádio.

A formatação do roteiro do programa sofre alterações de acordo com o dia da semana em que é exibido. A cada dia (segunda, quarta ou sexta) há quadros que são fixos e outros que são alternados de acordo com temas abordados nos programas, sendo que há um que se apresenta em todas as edições - a Sessão Pedagógica. É esse quadro que conduz as atividades sugeridas para a sala de aula a partir do programa de rádio, sendo o único que é registrado no guia pedagógico do professor.

O programa apresenta 14 quadros (ou sessões, como denomina a equipe técnica do PRPE) que são alternados a cada edição. Acompanhe a descrição de cada um deles:

1. Sonho do aluno – um momento em que crianças e adolescentes podem falar de seus sonhos, expectativas, esperanças;
2. Sessão de Leitura – são histórias, lendas, causos e contos contados por alunos/as, professores/as, pais, mães, comunitários/as e arte-educadores/as – espaço que estimula a criatividade e a leitura;

¹¹ Registra-se que em 2011, por questões ligadas a grade de programação da emissora, o horário do programa Para Ouvir e Aprender foi reduzido em cinco minutos. Ainda não se tem definições sobre a permanência ou não dessa alteração nas temporadas posteriores do programa.

3. Correio do aluno – as cartas dos/as alunos/as que são enviadas para o projeto e que são lidas no programas. Os alunos falam da escola, da comunidade, elogiam, reclamam, reivindicam e mandam alô para seus amigos.
4. Correio do Professor – os/as professores/as também têm esse espaço no qual podem falar de suas experiências. A carta do professor é lida no ar por algum convidado ou mesmo pelo/a seu/sua autor/a quando é possível fazer a gravação.
5. Busca Ativa – divulgação de ações que transformam a vida da escola e da comunidade; é o espaço de propagar as boas experiências desenvolvidas;
6. Entrevista com o/a professor/a – os/as professores/as soltam a voz, falando de seus desafios e sucessos;
7. Entrevista com o/a aluno/a – crianças e adolescentes contam sobre suas vidas na escola e na comunidade;
8. Jornal Informativo – notícias e informações da escola, da comunidade e da infância; a linguagem é adaptada aos educandos – a apresentação é feita por dois adolescentes;
9. Reportagem Especial – uma produção sobre determinado tema ou evento com depoimentos diversos;
10. Rede de Repórteres – espaço dedicado às matérias dos repórteres educativos que falam sobre suas comunidades;
11. Radionovela – crianças, adolescentes e convidados gravam novelas radiofônicas sobre temas diversos ligados à educação e à infância;
12. Sessão Debate – discussões sobre temas ligados à infância, à educação e à cidadania. Do debate participam crianças e adolescentes apresentando seus pontos de vista.
13. Sessão com especialista – conversa sobre determinado tema com alguém que pode dar informações mais específicas;
14. Sessão Pedagógica – A cada programa toca uma música ou se lê um texto com dicas pedagógicas para estimular as discussões e atividades após o programa (RÁDIO PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 10).

Quanto à apresentação, até o final de 2010 havia uma locutora oficial, membro da equipe de produção, e um locutor mirim que aparecia como co-apresentador. Em 2011, uma nova experiência começou a ser desenvolvida. O comunicador mirim passou a ser o locutor oficial e a locutora adulta, identificada como professora, tornou-se a co-apresentadora, posições que foram se alternando ao longo do ano.

Além disso, as sessões são produzidas com apresentações independentes. Por exemplo, o quadro Correio do Aluno tem como apresentadores duplas de crianças e adolescentes que leem as cartas enviadas pelos alunos das escolas

envolvidas pelo PRPE. Há os colaboradores adultos (que podem ser professores, arte-educadores ou pessoas convidadas) que também participam das gravações lendo cartas, histórias ou participando das radionovelas.

Elegeram-se dois tópicos para se entender a dinâmica do programa de rádio: equipe de produção e linguagem utilizada:

- Equipe de produção

Com relação à equipe que produz o programa de rádio, desde o início desta pesquisa em meados de 2010 até os dias atuais, esta vem sofrendo alterações significativas quanto aos seus membros. Em 2010, por exemplo, a equipe era composta por uma produtora (início de vida acadêmica no curso de Letras e com experiência em produções de rádio), um repórter (formado em Comunicação Social - Jornalismo), três bolsistas (acadêmicos de jornalismo), a apresentadora e participante da produção (acadêmica de Letras) e um Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura com nove anos de experiência em produções radiofônicas. Este último participa do programa com a produção de reportagens, entrevistas e fazendo leituras de alguns quadros.

Em uma mudança no ano de 2011, a equipe ficou sem a participação dos bolsistas e teve o repórter jornalista substituído por uma acadêmica de Jornalismo com experiência mais reduzida na produção radiofônica.

Nas fases recentes de formação da equipe técnica do PRPE, verifica-se que os integrantes possibilitam a interação entre as áreas da Educação, principalmente com os estudos da Linguagem, e da Comunicação Social na perspectiva técnica jornalística. A formação acadêmica apresenta-se como um critério de seleção dos membros da equipe.

- Linguagem

Sobre a linguagem, na vinheta de abertura do programa, há a participação de crianças que, em meio a efeitos sonoros, citam a frase: "*Programa Para Ouvir e Aprender: a nossa voz nas ondas do rádio*", dando a ideia de que o programa tem a participação das crianças, ou seja, são crianças que vão falar para outras crianças nas salas de aula.

Verificou-se que a linguagem é simplificada para que, principalmente, os alunos não tenham dificuldades na compreensão do que é dito no programa. “Pra atingir o nosso público alvo (crianças) a gente tem uma linguagem acessível, a gente procura conversar de forma que as crianças entendam e que possam saber do que a gente tá falando”¹².

Os quadros são apresentados por vinhetas que dão um tom coloquial da linguagem:

| Quadro do programa | Texto da vinheta de introdução |
|------------------------------|--|
| - Sonho do Aluno | “Soltar a imaginação para fazer acontecer. Agora é hora de sonhar no Para Ouvir e Aprender” (versinho na voz de uma menina) |
| - Sessão Leitura | “Na maresia do rio, nas ondas desse banzeiro, quero descobrir como se ler, quando se ler. Le, le, le... minha vida, minha história, e o gosto da leitura é descobrir o saber” (jingle com vozes de crianças) |
| - Correio do Aluno | “Você escreveu para o nosso programa, fique ligado! A sua cartinha pode ser lida agora” (voz de um locutor mirim). |
| - Correio do Professor | “Lá vem a cartinha chegando no bico do bem-te-vi. É a carta do professor que agora vamos ouvir” (versinho na voz de uma criança) |
| - Busca Ativa | “Sessão Busca Ativa: a educação cada vez melhor” (voz de uma menina) |
| - Entrevista com o professor | “E com vocês os nossos professores. Vamos ouvir aqueles que ajudam a construir o amanhã” (vozes de crianças em coro) |
| - Entrevista com o aluno | “Vamos ouvir o que o nosso coleguinha tem a dizer?” (voz de criança) |
| - Jornal Informativo | “Aqui tudo vira, vira notícia. A escola vira, você gira. Comunidade também se vira. O mundo gira... o ECA virá” (jingle com vozes de crianças) |
| - Reportagem Especial | “Aumente o som. Novidades para contar. Se ligue na reportagem que está no ar” (voz de um locutor adulto) |
| - Rede de Repórteres | “Vamos balançar a nossa rede. Tem novidade chegando” (vozes de crianças) |
| - Radionovela | “Chegou, chegou, chegou com as ondas da beira do rio. Nessas ondas que eu sei navegar a radionovela está no ar” (jingle na voz de um cantor adulto) |
| - Sessão Debate | “Temas em debate” (voz de um locutor) |

¹² Fala de Francisco César Sousa Rêgo, um dos coordenadores do Projeto Rádio pela Educação, em entrevista à pesquisadora no dia 27 de novembro de 2010.

| | |
|-------------------------------|--|
| - Entrevista com Especialista | “Orientações que melhoram a vida e a educação. Se liga aí nas palavras do especialista” (voz de um locutor adulto) |
| - Sessão Pedagógica | “O rádio ligado fala da gente, fala da escola, da arte do povo. Como é bom descobrir. Nas ondas do rádio, na beira do rio, debaixo da árvore, aprender com você. Como é bom descobrir... descobrir” (jingle com vozes de crianças) |

Tabela produzida pela própria autora com base nos programas de rádio

Essas vinhetas de abertura dos quadros dão o tom da linguagem que os quadros desenvolvem. Os textos fazem menção a elementos do cotidiano das crianças, em especial, as da zona rural, como: “beira do rio”, “bico do bem-ti-vi”, “maresia”, “banzeiro”, palavras que fazem parte do dia a dia nas conversas e na realidade de muitas comunidades.

Considerando que o programa é direcionado para crianças do ensino básico e para os professores que atuam como mediadores do processo educativo a partir do rádio, buscou-se saber qual a imagem que se tem desses dois agentes por parte da coordenação do PRPE:

O professor que acompanha o Rádio pela Educação é um educador que, primeiramente tem um gênio criativo. Ele gosta de coisas novas, ele gosta de se sentir desafiado a fazer coisas novas, é um professor que gosta de aprender [...]

Esse público [alunos] é o público que vem de uma realidade sócio-econômica não muito favorável, porque nós constatamos que na cidade os alunos têm muitos outros recursos e acabam dando atenção a outras coisas, como exemplo da internet [...]. Então, quando eu falo o perfil sócio-econômico é especialmente voltado para a questão do interior. Esse aluno é um sonhador, é quem ouve a Rádio Rural e tem um sonho que tem a sua carta veiculada em nosso programa porque pra ele vai ser o máximo. Então esse é o perfil dos alunos que, realmente, ouvem, que gostam do programa. São sonhadores, são meninos que gostam de comunicação também e que tem no programa um atrativo para aquela escola¹³.

Quanto à participação desses agentes na produção do programa, a coordenação apontou que há dois momentos em que ocorre a participação direta do professor ou do aluno no programa de rádio. Uma pode acontecer na sala do projeto e outra em campo, quer dizer, nas próprias escolas ou comunidades. Isso significa que estes podem ser entrevistados quando vão ao encontro da produção nas visitas

¹³ Fala de Francisco César Sousa Rêgo, um dos coordenadores do Projeto Rádio pela Educação, em entrevista à pesquisadora no dia 27 de novembro de 2010.

que são feitas à sede do PRPE, ou quando a produção, por meio dos repórteres, vai às escolas para coletar informações.

Outra forma de participação que se destaca é através das cartas enviadas à produção e que são lidas nos programas. Em geral, todas as cartas que chegam à sede do projeto, tanto de alunos quanto de professores, são divulgadas no programas de rádio. Ao longo do ano de 2011 foram recebidas 840 cartas, sendo correspondências de alunos, professores e de funcionários de escolas que também se sentiram motivados a escrever. O número crescente das cartas recebidas pela equipe técnica fez com que o Correio do Aluno, quadro que só ia ao ar às segundas-feiras, fosse transformado em sessão permanente no programa, sendo exibido em todas as edições no segundo semestre.

4.3.2 Material do Professor

Como suporte para o trabalho em sala de aula com o programa de rádio, os professores recebem um material chamado Guia Pedagógico, que é uma espécie de cartilha produzida pela equipe do projeto com apoio pedagógico de técnicos das secretarias de educação e de professores e alunos de instituições de ensino superior ligados às áreas da educação e linguagem.

Esse guia é utilizado pelos professores nas salas de aula, com o qual podem acompanhar os programas de rádio e desenvolver suas atividades. O material apresenta o conteúdo da última sessão de cada programa – Sessão Pedagógica – e as sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor com os alunos.

Ao longo do período de existência do Projeto Rádio pela Educação, nove volumes do Guia Pedagógico foram produzidos, sendo que os mais atuais trouxeram diferenças marcantes que traduziram as novas etapas desenvolvidas pela ação do PRPE.

Mesmo sem ter o objetivo de fazer comparações entre os materiais ou as etapas de atuação do projeto, alguns traços serão apresentados para ajudar na descrição do material.

No primeiro guia produzido pelo PRPE, por exemplo, há um texto introdutório intitulado “Como usar o seu Guia Pedagógico”, no qual o professor recebe

orientações de como “deve utilizar de forma adequada” o material, apontando os passos a serem dados:

1º - Antes de o programa começar, ler o capítulo do dia, no seu Guia Pedagógico. Você precisa se preparar para a Sessão Pedagógica, porque o locutor vai fazer algumas sugestões e perguntas. Elas estão escritas no seu Guia.

2º - Assim que terminar o programa, você deve retomar a sua aula, aproveitando da melhor forma possível tanto as dicas que a Sessão Pedagógica deu como as dicas que estão no seu Guia (GUIA PEDAGÓGICO, 1999, p. 5).

Nesse primeiro volume do guia, a apresentação das sessões pedagógicas era feita num estilo aproximado ao de um roteiro de programa radiofônico apontando o que é a fala do locutor, quando deve ser colocada uma música ou onde entra a vinheta. Na sequência do texto são apresentadas as “dicas para o professor” com propostas do que pode ser desenvolvido em sala de aula após o programa de rádio, tanto nos conteúdos relacionados ao Português quanto aos relacionados à Matemática. Em geral, nessa primeira versão do guia as sessões pedagógicas apresentavam músicas e outras formas textuais como poesias, versos infantis e até versos bíblicos.

Os dois últimos volumes do guia (vol. 8 e vol. 9), produzidos nos anos de 2008 e 2011, apresentam mudanças no padrão de formatação e suscitaram uma perspectiva de reflexões a partir da apresentação das diversas formas de manifestação do texto – os gêneros textuais.

As orientações que constam neste material estão mais voltadas ao trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa e Literatura nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, tendo como base as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o ensino das referidas disciplinas (GUIA PEDAGÓGICO, 2008, p. 3).

Mesmo com as orientações mais voltadas para Língua Portuguesa e Literatura, de acordo com o material “há espaço para o trabalho com matemática, história, ciências, geografia, temas transversais, etc”, de acordo com o rumo que o professor quiser dar às abordagens na sala de aula, pois as ideias podem ser “adaptadas ou incrementadas, de acordo com a realidade da escola” (GUIA PEDAGÓGICO, 2008, p. 3).

Na apresentação das edições mais recentes, o uso do material é deixado a critério do professor, podendo ser usado ou não. “Fique à vontade para fazer uso do

Guia Pedagógico vol. 09, criticando-o, reinventando-o e aproveitando o que julgar melhor para a sua prática” (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 3).

Tomando como referência a edição mais recente, verifica-se que o Guia (2011) é dividido em quatro partes. A primeira é a de orientações de como usar o material; a segunda é a sequência das sessões pedagógicas (ordenadas de acordo com as datas e dias da semana dos respectivos programas de rádio) organizadas em gêneros textuais; a terceira parte tem um suplemento do professor com referenciais teóricos para o material; e na quarta parte estão a bibliografia, a discografia e os sites consultados.

Com relação ao conteúdo do material, destaca-se, principalmente, a parte das sessões pedagógicas. Vale ressaltar que cada sessão (que representa um programa de rádio) é subdividida em:

- 1) *Gênero textual* a ser estudado – que pode ser música, carta, cantiga, poema, receita, lenda, notícia, texto teatral, entre outros;
- 2) *Sugestão de atividades com o texto* – apresentação de sugestões mais ambientadas ao ensino da Língua Portuguesa;
- 3) *Outras ideias* – visando o trabalho interdisciplinar com o gênero textual da sessão; e
- 4) *Para saber um pouco mais* – são outras informações e curiosidades ligadas ao texto.

As sessões pedagógicas são divididas em blocos dos gêneros textuais selecionados para o guia. Os blocos seguem a seguinte sequência: música infantil, cartas, cantigas de roda, poemas, música regional, parlendas & trava-línguas, receitas culinárias, fábulas, causos, paródias, spot radiofônico, notícias, texto teatral, reportagem e entrevistas, música popular brasileira, ditos populares, piadas, contos, biografias e lendas.

O material é todo ilustrado com cartas e desenhos, produzidos pelos alunos das escolas que participam do PRPE, que são enviados à equipe para serem registrados no programa de rádio.

Os gêneros textuais presentes no Guia Pedagógico dão ênfase às diversas formas de manifestação do texto nos processos interativos. A coordenação caracteriza o conteúdo do material da seguinte forma:

O conteúdo privilegiado está relacionado à questão de uma nova proposta de ensino de língua portuguesa e literatura. Mas na parte da língua

portuguesa está muito baseado na perspectiva sócio-interacionista da linguagem que vai se dar na prática com o trabalho com os gêneros textuais. [...] A gente entende que os gêneros que estão ali fazem parte da realidade das crianças, eles circulam no dia a dia e eles apresentam conteúdo vasto e variado¹⁴.

A abordagem de gêneros textuais é feita com base em Mikhail Bakhtin que os relaciona às formas cotidianas de comunicação. Entende-se que “todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis [...]. Essas características configuram diferentes gêneros textuais” (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 156). E esses gêneros consideram sempre o contexto interativo, tornando-se, portanto, um “objeto de significação” a partir da sua contextualização, como aponta Bakhtin (apud BARROS, 2003).

É interessante ressaltar que tanto para o uso do Guia Pedagógico quanto para o acompanhamento do programa de rádio, os professores envolvidos participam de encontros de capacitação que podem ser em lugares centrais na sede do município ou mesmo nas escolas. No caso da realidade da zona rural, os encontros acontecem nas escolas-polo envolvendo as demais unidades anexas que ficam nas comunidades próximas.

Outro registro a ser feito é quanto ao encontro bienal que o PRPE promove, envolvendo parte dos alunos e professores que participam do projeto. Esse encontro é chamado “A Escola que queremos” e a cada edição destaca um tema específico ligado à realidade do momento. No ano 2010, o quarto encontro do Rádio pela Educação desenvolveu a temática “A Escola que queremos cuida do meio ambiente” oferecendo oficinas diversas (teatro, contação de histórias, artes plásticas, etc) para alunos e professores.

Apesar da existência de um termo de cooperação que é assinado anualmente entre a Diocese de Santarém e a Prefeitura do município para que as atividades do projeto sejam incorporadas pelas escolas, não há nenhuma obrigatoriedade para o uso do guia ou do programa de rádio como recursos pedagógicos. Diretores de escolas, pedagogos e, principalmente, professores procuram, voluntariamente, a equipe técnica do PRPE para receber material, orientações e, quando possível, equipamentos para que suas comunidades escolares possam ser envolvidas pelas atividades do projeto.

¹⁴ Fala de Francisco César Sousa Rêgo, um dos coordenadores do Projeto Rádio pela Educação, em entrevista à pesquisadora no dia 27 de novembro de 2010.

Há registros, inclusive, de pais e lideranças comunitárias de localidades da zona rural de Santarém que procuraram a Rádio Rural para saber o que era necessário para que seus filhos, nas escolas das comunidades, pudessem acompanhar o programa de rádio nas salas de aula. Informação esta que indica certa popularidade do programa e das ações do projeto.

O envolvimento dos membros das comunidades para a realização da atividade nas escolas também é um dado interessante. De acordo com registros de professores, em algumas escolas não há equipamentos e só se pode ouvir o programa com o apoio dos comunitários.

Carta 1 - enviada pela professora Aurenice Santos, de Solimões-Rio Tapajós:

Apesar de não termos rádio, não fez com que deixássemos de escutar o programa pois, ainda temos parceiros maravilhosos que nos doam o rádio como: seu Francisco, seu Joaquim e seu Jonas, para sabermos as novidades do dia (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 10).

Carta 2 – enviada pelo professor Marcos Lopes, de Carão:

Para que possamos escutar o programa Ouvir e Aprender, contamos com o rádio do comunitário Laurimar Amorim, um amigo da escola (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 95).

O Rádio pela Educação, ao longo dos últimos doze anos, a partir das dinâmicas com o programa de rádio e com a implantação de rádios escolares, foi ganhando espaço junto à comunidade escolar na educação básica, principalmente no município de Santarém, onde tem sua sede. Por conta disso, hoje a iniciativa é uma referência local, considerando o uso de uma mídia em processos educacionais, tendo, inclusive, premiações em nível regional e nacional¹⁵.

Os motivos para esse espaço do PRPE no cotidiano das escolas podem ser diversos: busca de inovações com o uso de uma mídia na educação; maior dinâmica para o trabalho do professor; espaço para divulgação das ações das escolas no rádio; necessidade de ouvir suas vozes num veículo de comunicação popular, entre tantos outros. A busca desses motivos pode gerar novas pesquisas que considerem o Rádio pela Educação, mas, no caso do presente trabalho, a preocupação está na dinâmica que acontece no seu processo comunicacional.

¹⁵ Entre as premiações, destacam-se: Prêmio Nacional Itaú-Unicef em 2001; seleção no Concurso Pontos de Leitura 2008 do Ministério da Cultura; Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social 2009; Prêmio Regional Itaú-Unicef 2011.

5 O PROCESSO COMUNICACIONAL NO RÁDIO PELA EDUCAÇÃO

Entendendo que a amplitude do processo comunicacional no Rádio pela Educação não possibilita uma análise geral, estabeleceram-se, neste trabalho, aspectos a serem analisados com base num tripé que vislumbra o programa de rádio, o guia pedagógico e a audiência na sala de aula. A este último elemento são incorporadas as atividades desenvolvidas com professores e alunos nas escolas a partir do acompanhamento dos dois primeiros elementos, que são as principais estratégias do PRPE – o programa e o guia.

Com base na reflexão de que a comunicação acontece num processo de relação entre os sujeitos co-participantes da dinâmica interativa do processo comunicacional, o presente objeto será apresentado e analisado vislumbrando seus elementos como agentes ativos na dinâmica existente no movimento comunicacional vivenciado entre os sujeitos que participam da produção das estratégias do Rádio pela Educação e os sujeitos que acompanham nas salas de aulas – professores e alunos – e as incorporam nas suas atividades regulares nas escolas.

Vale ressaltar que observando o conjunto das ações do PRPE, podem-se encontrar outros agentes que aparecem ativos nas diversas vozes que ressoam nas atividades do projeto – famílias dos alunos, líderes comunitários, gestores e técnicos das escolas, entre outros –, mas nesta pesquisa o objeto foi definido a partir do que foi apresentado no parágrafo anterior e do que será detalhado a seguir.

5.1 OS ELEMENTOS QUE ENVOLVEM O OBJETO DA PESQUISA

Os elementos apontados como peças fundamentais no objeto desta pesquisa são o programa de rádio Para Ouvir e Aprender, o Guia Pedagógico Vol. 9, editado no ano 2011, e a audiência na sala de aula formada por professores e alunos que acompanham as atividades do projeto.

Ressalta-se aqui que os dois primeiros elementos tiveram um espaço destacado no capítulo anterior, sendo abordados, principalmente, em seus aspectos estratégicos diante do conjunto de ações do Projeto Rádio pela Educação. Neste

espaço, a ideia é descrevê-los quanto aos aspectos comunicacionais que fundamentam a relação entre os agentes que os envolvem.

5.1.1 Programa Para Ouvir e Aprender

Cada programa começa a ser gestado em reuniões de produção de pautas. Essas reuniões são semanais e, em geral, em cada um dos encontros são produzidas pautas de três programas. Participam das discussões os membros da equipe técnica do projeto: produtora, repórteres, apresentadora e, quando há, os acadêmicos bolsistas.

A base da produção de cada programa é a sessão pedagógica proposta no guia, mas também se observa a data comemorativa do dia do programa ou da semana, como dia do estudante, dia do professor, dia do meio ambiente, semana do folclore, etc.

Ainda são incorporados nessa etapa da produção assuntos atuais que são discutidos na sociedade. No período da pesquisa, por exemplo, foram observadas referências nos programas relacionadas à festa do Sairé¹⁶, semana do trânsito, plebiscito sobre a criação de novos estados no território paraense e questões ambientais.

Esses assuntos se transformam em reportagens, entrevistas, radionovelas, entre outros quadros apresentados no programa de rádio:

Então, há sempre essas duas orientações. Primeiro, o guia pedagógico; segundo, orientação da reunião de pauta. Feito esse direcionamento do programa, a gente vai pra rua, no caso os repórteres do projeto saem, vão a campo buscar as informações com os entrevistados que podem ser crianças, professores, especialistas de alguma área do conhecimento. Também o programa é construído no feedback que existe desse público. O público que ouve o programa manda muita carta, então o programa também se constrói com as mensagens vindas desse feedback. Quer dizer, as crianças escrevem pra rádio e a gente coloca isso em pauta¹⁷.

¹⁶ A festa do Sairé é uma programação anual que ocorre na vila Alter do Chão, distrito de Santarém que fica a 30 Km da sede do município. Como a vila é um dos principais pontos turísticos do município e o Sairé é uma das festas folclóricas mais tradicionais da região, no período da festa (antes realizada no mês de julho e desde meados da década de 1990 realizada no mês de setembro) o evento se torna um dos principais assuntos em todos os setores da sociedade, inclusive nas escolas.

¹⁷ Fala de Francisco César Sousa Rêgo, um dos coordenadores do Projeto Rádio pela Educação, em entrevista à pesquisadora no dia 27 de novembro de 2010.

Um quadro que é produzido independente do que se decide nas reuniões de pauta, mas que está sempre pautado na produção, é a sessão *Correio do Aluno* com as cartas enviadas pelos alunos das escolas que participam do projeto. Em geral, esse quadro vai ao ar uma vez por semana, mas durante os últimos meses do ano de 2011, o *Correio do Aluno* estava presente em todas as edições do Para Ouvir e Aprender. Isso se deu devido ao número crescente de cartas que os alunos enviaram à redação do programa. Em número menor, os professores também enviam com frequência cartas que são lidas num espaço específico chamado *Carta do Professor*.

Essas cartas, de alunos e professores, sinalizam certa interação entre produção e audiência do programa de rádio. Num primeiro momento, isso se verifica porque as cartas, em geral, citam questões apresentadas no programa. Pode ser um texto que foi lido, uma música tocada ou uma notícia divulgada. Também são recorrentes nas cartas referências às formas de como o rádio é usado nas atividades das turmas. Em segundo lugar, essas correspondências são vistas pela produção como a presença dos alunos e dos professores no programa, com suas ideias, com suas satisfações e insatisfações com relação ao que acontece nas suas escolas e/ou comunidades.

O programa de rádio conta com a participação de crianças na gravação. Em geral, são alunos das escolas municipais que acompanham o programa. Mas, há casos de adolescentes que já saíram das escolas municipais onde estavam no ensino básico, passaram para outras etapas do ensino, e continuam acompanhando o projeto como leitores. Eles fazem parte de um grupo específico chamado de Núcleo de Leitores do Rádio pela Educação e participam do programa lendo as cartas dos alunos, contando histórias, gravando entrevistas ou radionovelas. A ida desses leitores mirins à sede do projeto se dá por meio de contato da produção do programa com os responsáveis que, em muitos casos, vão acompanhando as crianças e adolescentes e podem observar os ensaios e as gravações.

Essa participação dos alunos nas gravações do programa é apontada pela coordenação do projeto como prioridade. Há o entendimento de que o Para Ouvir e Aprender deve ser produzido, em maior parte, com vozes infanto-juvenis, seja na locução dos quadros ou nas entrevistas para que nas escolas, no momento da audição do programa, haja uma identificação dos alunos que vão ouvir com os que

estão falando. E essa questão foi observada com frequência nas produções radiofônicas, como no seguinte texto extraído de um dos programas de rádio:

Menina: Isso mesmo, turma. Toda criança tem direito que precisa ser respeitado, pois todas as crianças são iguais.

Menino: Verdade, lanca. E por isso toda criança tem direito à atenção e ao amor. Tem direito a uma boa alimentação.

Menina: Pois é, Antonio. Toda criança tem direito a uma boa saúde e também direito a lazer. Toda criança tem direito de ir à escola.

Menino: Além disso, toda criança tem direito à proteção. Por isso, nenhuma criança deve ser vítima da guerra, de abusos ou exploração sexual.

Menina: A liberdade de expressão também é garantida e toda criança pode se expressar livremente. Toda criança pode praticar a sua religião e nenhuma criança deve ser maltratada e nem deve ser explorada pelo trabalho¹⁸.

Outro quadro do programa que privilegia essa participação dos alunos é a Rede de Repórteres Educativos que reúne, como repórteres, adolescentes de várias escolas envolvidas pelo PRPE reforçando a ideia de identificação dos alunos.

Vinheta da Rede de Repórteres

Repórter mirim: Olá ouvinte do programa Para Ouvir e Aprender. Aqui quem está falando é o repórter educativo Marlisson Luan, da Escola Júlio Santos Farias da comunidade Capixauã, no Rio Tapajós. Hoje irei fazer minha reportagem belíssima com os alunos do professor Paulo Alves que estudam pela manhã aqui na Escola Júlio Santos Farias. Eles irão falar um pouco sobre os direitos da criança e do adolescente. São daqui da comunidade de Capixauã. A primeira entrevistada é a Larissa Silva Rodrigues. A Larissa tem apenas sete anos e faz o primeiro ano aqui na Escola Júlio Santos Farias. Ela vai falar quais são os direitos da criança aqui na sociedade.

Entrevistada Larissa: Os direitos da criança na sociedade são carinho, respeito, amor, lazer, saúde, moradia, estudar e ser valorizadas [...] ¹⁹.

Desde o início do projeto, em 1999, o programa de rádio sempre teve uma locutora como apresentadora oficial. Não se encontrou um motivo especial para que seja uma voz feminina, mas talvez esteja ligado ao fato de que nas escolas a grande maioria do corpo docente é formada por mulheres. As professoras são maioria nas

¹⁸ Esse diálogo foi desenvolvido por duas crianças, um menino e uma menina, na abertura do programa Para Ouvir e Aprender no dia 05 de outubro de 2011 durante a programação da semana da criança em Santarém.

¹⁹ Trecho de reportagem feita por um repórter adolescente que foi ao ar no programa Para Ouvir e Aprender no dia 07 de novembro de 2011.

salas de aula e, consciente ou não, a produção do projeto reproduz essa realidade dando à fala da locutora o tom professoral, característico nas escolas.

Nos últimos cinco anos novas experiências começaram a ser feitas nas gravações. Primeiro houve a inserção de um segundo apresentador, na verdade um locutor-mirim que acompanhava a locutora oficial. Mesmo sendo uma inovação, a experiência reforça o tom professoral, pois o locutor-mirim apresenta-se como o aluno que quer saber as informações e busca as respostas na professora que apresenta o programa.

Locutor mirim: Hoje é segunda-feira, 12 de setembro de 2011, dia nacional da recreação.

Locutora: E falando em recreação, Reynan, sabia que durante muito tempo se acreditava que havia uma oposição entre brincar e aprender até mesmo quando se tratava de educação infantil? É verdade. Para aprender era preciso parar de brincar. Hoje, sabemos que quando há estímulo à brincadeira, os resultados podem ser muito mais duradouros e profundos. A brincadeira é o caminho do desenvolvimento na infância.

Locutor mirim: Baseada em quê a senhora afirma isso, professora, de que a recreação é importante no aprendizado infantil?

Locutora: Bem, Reynan. De acordo com pesquisas recentes feitas nos campos da Psicologia e da Pedagogia, quando se cria ambientes altamente estimulantes, as crianças pequenas, com menos de seis anos, desenvolvem a inteligência de forma surpreendente [...] ²⁰.

Ao longo do ano de 2011 uma nova experiência começou a ser feita. Em períodos alternados os papéis se inverteram. O locutor-mirim tornava-se o apresentador oficial e a locutora passava a ser uma convidada no programa. O menino, então, podia fazer perguntas como se estivesse entrevistando. Mesmo com o formato diferente na apresentação, o tom professoral desenvolvido pela locutora não desaparece.

Locutor mirim: Professora Lizandra! A senhora sabe de onde surgiram os ditos populares?

Locutora: Bem Reynan. Ditado, como o próprio nome diz, é a expressão que através dos anos se mantém firme, aplicando exemplos morais, filosóficos e até religiosos. Os provérbios e os ditados populares constituem uma parte importante de cada cultura. Historiadores e escritores já tentaram descobrir a origem dos ditados populares, mas isso é variável de acordo com a situação vivida pelo inventor do dito popular.

²⁰ Diálogo de abertura do programa Para Ouvir e Aprender no dia 12 de setembro de 2011.

Locutor mirim: Então, quer dizer que: “antes tarde que nunca”; “a pensar morreu um burro”; “aqui se faz, aqui se paga”; “a pressa é inimiga da perfeição” são exemplos de ditos populares, professora Lizandra?

Locutora: Isso mesmo Reynan. Por isso a turma é convidada a pesquisar e escrever os ditos populares que conhece aí na escola, bairro ou comunidade. Depois anote todos e partilhe com a turma e até pode juntar todos os ditos populares e colocar em ordem alfabética²¹.

No período de acompanhamento da produção do programa, um caso especial chamou atenção. Uma turma de alunos de uma escola anexa²² da zona rural (ribeirinha) escreveu diversas cartas fazendo algumas reivindicações pedindo melhorias para a escola e solicitando maior presença do gestor. Entre as correspondências, citam-se:

Carta 1

[...] Gostaria de pedir para autoridades da prefeitura que colocarem as telas na minha escola pois não tem. A nossa escola é nova mas falta concluir as varas de hastear as bandeiras [...] os armários nunca chegaram. Mando um abraço ao diretor Delson e aproveito e peço pra ele vim visitar a nossa escola porque este ano de 2011 não veio ninguém visitar a escola [...].

Carta 2

[...] Quero agradecer as mães dos alunos que fazem a merenda escolar. Pois a nossa escola não tem merendeira e peço a prefeita que mande colocar as telas em nossa escola e os armários por que não tem. Agradeço se for atendida [...].

Carta 3

[...] Também quero dizer que gosto muito de ouvir este programa pois através dele aprendemos muito mas, peço a nossa prefeita que mande os móveis da nossa escola para guardar a remenda porque a merenda fica dentro de sacos, de filtros, de panelas e isso não é legal [...]²³.

As cartas foram divulgadas no programa e levaram o diretor a ser advertido na secretaria de educação. Após esse fato, o gestor foi à sede da emissora e criticou a equipe do projeto pela divulgação das cartas; depois foi à escola e proibiu os alunos de voltarem a escrever para o programa. Por conta disso, os pais se manifestaram e enviaram uma carta para um dos programas mais tradicionais da

²¹ Trecho da sessão pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender do dia 21 de outubro de 2011.

²² É comum na zona rural a formação de pólos escolares, ou seja, um grupo de três ou mais escolas formando um pólo que tem a gestão de apenas um diretor. Esse diretor, em geral, mora na comunidade onde fica a escola mais estruturada, de onde gerencia as demais unidades escolares. Uma das atribuições do diretor são as visitas rotineiras que deve fazer a todas as escolas do pólo como forma de acompanhamento do que acontece nessas unidades.

²³ As cartas citadas foram divulgadas no quadro Correio do Aluno do Programa Para Ouvir e Aprender nos dias 08 e 22 de agosto de 2011.

Rádio Rural de Santarém (Sinval Ferreira Atende), popularizado por um quadro chamado *Tribuna do Povão*, no qual atende reclamações, reivindicações, sendo um espaço para as pessoas se manifestarem publicamente. Nesta carta, duas mães assinam dizendo que o fazem em nome de todos os pais dos alunos e reafirmam o que seus filhos haviam escrito, reforçando os pedidos feitos. De acordo com informações da coordenação do PRPE, as cartas dos alunos e dos pais foram enviadas à secretaria de educação do município para que os pedidos fossem conhecidos pelas autoridades da área.

Vale ressaltar que essa abordagem neste trabalho tem apenas o objetivo de apresentar algumas realidades que são vivenciadas com o programa de rádio Para Ouvir e Aprender, no sentido de ampliar sua descrição. A citação do episódio visa situar o leitor a respeito da popularidade do programa Para Ouvir e Aprender e do espaço que este tem diante da realidade das diversas escolas que fazem parte das atividades do projeto Rádio pela Educação. Há os quadros do programa que abrem espaço para fala de lideranças comunitárias, de especialistas acadêmicos, de adultos e crianças na produção radiofônica.

Com relação ao que é proposto para ser desenvolvido na sala de aula a partir do programa de rádio, a referência é a *Sessão Pedagógica* – quadro principal do programa que consta no guia do professor e que apresenta as motivações para as atividades nas escolas.

- A Sessão Pedagógica

Esse quadro do programa de rádio é o que aponta a ligação direta do processo que se apresenta neste trabalho. Essa é a sessão fixa de todas as edições do programa, sempre encerra a produção radiofônica e tem uma das partes registrada no Guia Pedagógico do Professor. O que está na cartilha, e que os professores podem ler antes de o Para Ouvir e Aprender ir ao ar, é o gênero textual a ser usado em cada programa e as sugestões de atividades com ele, além de informações adicionais. O roteiro com as falas dos locutores é sempre produzido a cada semana e é desenvolvido de acordo com a pauta feita pela equipe de produção.

Acompanhe a transcrição de uma Sessão Pedagógica apresentada no programa de rádio:

Vinheta de abertura do quadro (jingle): O rádio ligado fala da gente, fala da escola, da arte do povo. Como é bom descobrir. Nas ondas do rádio, na beira do rio, debaixo da árvore, aprender com você. Como é bom descobrir... descobrir...

Técnica: fundo musical

Locutor mirim: Puxa vida, quantas cartas maravilhosas. É ótimo para nós lermos as cartas que recebemos de cada um e cada uma de vocês: menino, menina, professor e professora, turma esperta que nos prestigia em cada novo dia.

Locutora: É verdade, Reynan. Só temos mesmo a agradecer o carinho e o respeito que essa turma tem por nós. E saibam que a recíproca é verdadeira. Então, a cada um e a cada uma vai nosso carinho e amizade especial.

Locutor mirim: Após essa troca de amizade com nossa audiência, vamos a nossa sessão pedagógica 73 que traz outra piada pra gente conferir. E vamos fazer isso junto com o professor Cléo Neves.

Vinheta: Vamos ler juntos?

Locutor: Sessão Pedagógica número 73 – piada das provas finais. Dois amigos se encontraram depois do vestibular:

- Como foi nas provas?
- Como no pólo norte!
- Como assim?
- Tudo abaixo de zero!

Fonte: site piadas hiera

Técnica: fundo musical

Locutora: A piada que o professor Cléo contou traduz de forma engraçada um fato desagradável. Perceberam? Quando um dos amigos pergunta: Com foi na prova? – O outro responde: Como no pólo norte! – O outro amigo, sem entender nada, se surpreende com a resposta que ouve e pergunta: Como assim? – Tudo abaixo de zero! – responde o segundo amigo. Dessa forma, ele disse ao amigo que tinha se saído mal na prova. Por isso fez uma comparação com a região do Pólo Norte para não dizer diretamente sobre o mau desempenho que teve nas provas do vestibular. O segundo amigo fez uma piada com a situação.

Locutor mirim: Professora Lizandra, e o Pólo Norte é frio mesmo? Onde está situado? Pode dizer pra gente.

Locutora: O Pólo Norte é uma região que se encontra dentro do Círculo polar Ártico e abrange algumas localidades ao redor, onde a temperatura no verão é inferior a 10 graus Celsius. Fazem parte da região ártica territórios da Rússia, Escandinávia, Alasca, Canadá, Groelândia e o oceano Ártico. Os principais habitantes do ártico são os esquimós que ficam nas regiões do Canadá, Sibéria, Alasca e Groelândia. O Pólo Norte é uma enorme calota de gelo que permanece congelada durante todo ano, podendo dobrar de tamanho no inverno.

Locutor mirim: Ahhh! Depois dessa explicação entendi o sentido da piada da Sessão Pedagógica 73 e aprendi ainda um pouco sobre o Pólo Norte. Interessante como um simples texto pode nos levar a diversas abordagens, hein professora?

Locutora: É isso mesmo, Reynan. Por isso, o professor, com o uso da criatividade pode trabalhar por meio das piadas uma série de atividades na sala de aula. A nossa sugestão de hoje é que, a exemplo do texto da sessão, a turma crie um texto transformando uma notícia desagradável em um fato engraçado, ou seja, uma piada. Certamente vão surgir um monte de piadas bem legais por aí. Vamos experimentar a sugestão? Então, mãos à obra.

Técnica: corte musical

Locutor mirim: Enquanto a turma se prepara para escrever a piada, vamos encerrando o programa. Voltamos na segunda-feira com outras novidades para ouvir e aprender. E para encerrar com alegria e começar o final de semana bem pra cima deixamos você na companhia de Eliana Barriga e o Rock do Jacaré. Ótimo final de semana e...

Juntos: Tchau pessoal!!

Técnica: música e vinheta de encerramento do programa²⁴.

Nesse quadro do programa de rádio, os locutores fazem uma apresentação do gênero textual a ser trabalhado naquele dia (ou naquela aula); fazem uma relação da temática com questões do dia-a-dia e motivam professores e alunos para que continuem as atividades depois do programa. O entendimento da produção é que os professores tenham lido as orientações do material antes e tenham elaborado sua aula a partir das sugestões de atividades contidas nele. Ou ainda, mesmo incentivando o uso do guia, a equipe dá liberdade para que os professores façam uso do conteúdo da cartilha de acordo com sua criatividade, ou a partir das realidades em que vivem.

5.1.2 Guia Pedagógico do Professor

O guia já foi apresentado como a cartilha que os professores recebem com orientações de como trabalhar os gêneros textuais a partir do programa de rádio. Agora será dada ênfase ao que o material apresenta na *Sessão Pedagógica*, relacionando o que se ouve no programa de rádio ao que acontece na sala de aula com professores e alunos após a audiência do Para Ouvir e Aprender.

Aproveitando a transcrição acima, da produção radiofônica do quadro, a seguir apresenta-se o conteúdo do Guia Pedagógico relacionado ao mesmo programa, material ao qual o professor tem acesso:

²⁴ Transcrição da Sessão Pedagógica que foi ao ar no programa Para Ouvir e Aprender no dia 04 de novembro de 2011.

SESSÃO PEDAGÓGICA No 73

Piadas das provas finais

Dois amigos se encontraram depois do vestibular:

- Como foi nas provas?
- Como no pólo norte!
- Como assim?
- Tudo abaixo de zero!

Fonte: <http://piadas.hiera.com.br/amizade/prova-finais.htm>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

-Pedir aos alunos que recontem a piada utilizando os mesmos passos trabalhados na sessão anterior (memorização, entonações em algumas palavras, inserções de pausas e por fim, o envolvimento na narração) para ajudá-lo no desenvolvimento da oralidade, leitura e participação na atividade escolar.

-Questionar com os alunos a relação do tema com a narrativa do texto, podendo ser registrada no quadro pelo professor;

-Fazer uma comparação entre a piada desta sessão com a anterior, verificando a semelhança e distinção do texto quanto à linguagem, ao assunto tratado, ao enredo, aos personagens e outros.

OUTRAS IDEIAS

-Propor aos alunos que contem as piadas que conhecem, pode ocorrer de alguns alunos apresentarem piadas inadequadas para a sala de aula, nesse caso é importante a intervenção do professor podendo este apresentar as piadas apropriadas para que os alunos tenham referência de como este gênero textual pode ser tratado na escola.

PARA SABER UM POUCO MAIS

-Na literatura, estudam-se os gêneros literários, os quais, desde a Antiguidade com os filósofos Platão e Aristóteles, apresentavam geralmente a seguinte divisão: narrativo ou épico, lírico e dramático. Essas três classificações básicas fixadas pela tradição englobam várias categorias menores, como: elegia (texto de exaltação à morte), Epitalâmia (relativo às noites românticas com poemas e cantigas), sátira (texto de caráter ridicularizador, podendo ser também uma crítica indireta alguma fato ou a alguém) e outros. Nesse sentido, deduz-se que a piada é uma forma de sátira menos estilizada, dados os objetivos dos dois gêneros serem muito próximos (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 124).

Verifica-se que as orientações estabelecidas no guia não são repetidas no programa, pelo menos não de forma integral. Algumas sugestões são usadas como exemplos para a motivação final do programa de rádio, depois do qual vão começar as ações na escola. Os professores têm liberdade para o uso das orientações do guia pedagógico nas suas atividades em sala de aula, ou seja, podem fazer uso delas ou não, apesar de que durante a produção do material se prevê que ele deveria ser utilizado de acordo com o que se estabelece.

Num primeiro momento, sim. Eles deveriam fazer o que está no guia pedagógico, mas a gente sabe que nem sempre acontece assim porque às vezes eles têm outras ideias que podem ser tão interessantes quanto às

ideias que nós colocamos. Nesse sentido não temos o controle, uma orientação unilateral. O processo vai ser mesmo bem dialógico²⁵.

Também não há um acompanhamento de como os professores fazem uso do guia, nenhuma espécie de controle. Esse é mais um motivo que dá liberdade para que nas escolas o material seja usado de acordo com o que o professor decidir fazer. Talvez por isso mesmo o guia apresente mais de uma sugestão em cada Sessão Pedagógica, numa perspectiva de dar alternativas para os professores no uso do material.

Em uma das sessões, a de número 41 da edição mais recente, na qual se começa a trabalhar com o gênero textual *causo*, depois de apresentar um texto com um *causo da cobra grande*, o guia aponta algumas sugestões para que os professores possam trabalhar em sala de aula:

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

- Falar desse gênero textual como componente** do folclore brasileira, diferenciando-o da lenda.
- Incentivar os alunos a transcreverem essas histórias.** Apresentar a estrutura do texto narrativo e sua função dentro do mundo da escrita.
- Organizar um trabalho de levantamento dos causos da cobra grande** na Amazônia, ressaltando as particularidades de cada região.

OUTRAS IDEIAS

- Procurar palavras usadas no causo que são tipicamente** regionais, como, por exemplo: japa, cobertura para canoa, feita de palha; carapanã, mosquito pernilongo; e canarana, mato típico da região.
- Pedir aos alunos um levantamento das espécies** de cobras encontradas em nossa região, bem como seus perigos à vida humana (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 69).

Além dessas sugestões de atividades, ainda há um tópico posterior – PARA SABER UM POUCO MAIS – com informações sobre a lenda da cobra grande, ligada a uma tribo indígena na Amazônia, procurando dar mais informações para os professores desenvolverem suas atividades.

Há sessões com gêneros textuais que possibilitam sugestões para serem trabalhadas durante um período mais longo, não apenas em uma aula. É o caso das atividades sugeridas para se trabalhar o texto teatral, expandindo além da sala e envolvendo a comunidade em geral:

- Ensaiai e dramatizar a(s) peça(s) apresentada(s)**, distribuindo os papéis na turma. A dramatização pode ser feita para os pais, num evento cultural

²⁵ Fala de Francisco César Sousa Rêgo, um dos coordenadores do Projeto Rádio pela Educação, em entrevista à pesquisadora no dia 27 de novembro de 2010.

da escola. No caso do texto “Lixo amontoado rato assanhado” a peça pode ser mostrada em um palco maior, para toda a comunidade.

-Confeccionar bonecos de fantoche, palco e cenário, para dramatizar não só a peça acima, mas outras que a turma quiser [...] (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 98).

Em algumas situações, há Sessões Pedagógicas que apresentam sugestões que motivam a criação de novos espaços comunicativos. É o caso de uma sessão sobre o gênero textual notícia que, além de sugerir que os professores peçam aos alunos para fazerem uma notícia sobre algum evento na comunidade local, também sugere “**montar um jornal na escola** e colocar as notícias produzidas pelos alunos” (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 90).

Outro fato presente no guia é a inserção de discussões sobre temas sociais relacionados à realidade das escolas e da sociedade em geral, como a Sessão Pedagógica que enfatizou o gênero textual entrevista, apresentando uma entrevista com um assistente social sobre *bullying*²⁶, motivando reflexões sobre o assunto na sala de aula.

-Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar sobre bullying. Pedir que escrevam palavras que remetam ao conceito dessa problemática. Expor para eles do que trata essa problemática, qual (is) a(s) possível(is) causa(s) do bullying, e por que falar em bullying hoje. Sondar entre a turma quem já sofreu e/ou cometeu bullying, como foi e por que causa.

-Refletir com eles sobre a importância dos pais no combate ao bullying e que “profissional” é indicado para “resolver a situação”. Esse profissional resolve mesmo? (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 105).

O conteúdo do guia também proporciona a inserção dos alunos em discussões mais amplas a respeito da linguagem, principalmente em questões ligadas à variação linguística, assunto que no âmbito acadêmico é discutido amplamente nas áreas específicas, mas que nos níveis básicos da educação pouco se discute. Sobre esse assunto, o guia apresenta a seguinte sessão:

SESSÃO PEDAGÓGICA No 74
Piada do diálogo

- Carlinhos, meu netinho, ajude o seu avô. Traga para mim: um álbum de retrato, que está em cima da eletrola, a binga para eu pitar, depois você acende a lamparina para eu enxergar melhor.
- Mamãe, socorro! Eu não to sacando nada desse papo. O que o vovô está falando?
- Meu filho, seu avô está dizendo para você buscar as fotos que estão em cima do som, o isqueiro e buscar o lampião.

²⁶ *Bullying* é uma palavra em inglês que remete a ideia de violência, tanto física quanto psicológica, que pode ser praticada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas.

- Ah! Bom! Agora eu saquei.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

-Explicar aos alunos sobre a variação linguística, explicando que essa variação da forma de falar difere conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sócio-cultural. Ressaltar que a língua é heterogênea e variada e que numa única comunidade, por exemplo, podem ser encontradas diferentes falas.

[...]

-Confeccionar um painel linguístico. O professor solicita aos alunos uma busca na comunidade, no bairro, na família e na própria escola, sobre a variação no modo de falar das pessoas, coletando palavras diferentes (levando em conta a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sócio-cultural, etc). Pode-se criar categorias, como: palavras dos idosos; palavras dos jovens; palavras das crianças, etc. Os alunos elaboram tiras de papéis com as palavras coletadas e adicionam no painel, já elaborado com ajuda de todos, para ficar exposto na sala de aula (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 125).

No tópico “para saber um pouco mais” são dadas informações adicionais sobre a área que estuda a relação da língua na sociedade que é a Sociolinguística. A proposta parece dar aos professores conhecimentos para encaminhar as discussões na sala com seus alunos e pistas para suas pesquisas pessoais na área da linguagem.

O guia pedagógico, portanto, pode ser visto como o intermediário entre a equipe que produz o programa de rádio e os professores que desenvolvem as atividades nas salas. Acompanhando o material, percebe-se que muitas sugestões são apresentadas pelo material em várias possibilidades de ações que podem ser desenvolvidas na sala de aula, nos demais ambientes da escola e até junto à comunidade em geral.

Mas, como os professores desenvolvem essas indicações que aliam o que é produzido no programa de rádio e o que está registrado no Guia Pedagógico? É o que será apresentado a seguir.

5.1.3 Audiência e desenvolvimento de atividades na escola

Para verificar como acontece a audiência do programa Para Ouvir e Aprender na sala de aula, e como os professores conduzem as atividades com seus alunos, quatro turmas de duas escolas da rede municipal de Santarém foram observadas.

Primeiro, buscou-se concentrar a pesquisa em uma escola da zona urbana com o acompanhamento de duas turmas, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Num segundo momento, com vistas a ampliar as observações, mesmo

que a primeira escola continuasse como central na pesquisa, outra unidade escolar também foi selecionada, sendo esta de uma comunidade rural de Santarém.

a) Breve descrição das escolas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ecila Nobre dos Santos fica localizada num bairro periférico de Santarém (Bairro Conquista), numa área com pouco mais de duas décadas de urbanização. Como grande parte dos bairros da cidade, começou como área de invasão e abriga uma população, em sua maioria, de pessoas de baixa renda. Mas também se registra a presença de alguns moradores de renda mais elevada, pelo menos, é o que se presume com os residenciais erguidos e algumas casas mais estruturadas no bairro, além da presença de pequenas casas comerciais.

A escola apresenta uma estrutura modesta. São oito salas de aula num estilo bem tradicional, sem áreas adequadas para práticas esportivas. Existe apenas uma área de terra onde as crianças brincam em uma parte pequena do dia, considerando que na maior parte do tempo a área está sob forte sol. Também não há um refeitório apropriado para a alimentação das crianças. Na hora da merenda, os alunos vão buscar o lanche na cozinha e voltam para a sala de aula, onde passam o tempo destinado ao recreio.

Nesta escola da zona urbana de Santarém, duas turmas foram acompanhadas ao longo da pesquisa. Estas dividiam o mesmo ambiente, ou seja, na mesma sala de aula uma turma estudava pela manhã (turma do 5º ano básico – 4ª série fundamental) e outra pela tarde (turma do 4º ano básico – 3ª série fundamental).

Observou-se a estruturação da sala num modelo tradicional, com área retangular, na qual os alunos ficam enfileirados e a professora fica à frente com sua mesa e cadeira e um quadro verde no qual se escreve com o giz. Existe um quadro branco na sala, mas que precisa de alguns reparos e por isso está em desuso. As carteiras de madeira são organizadas em quatro fileiras com espaços entre elas para que a professora possa caminhar em determinados momentos de atividades na sala.

O ambiente apresenta alguns adornos que ajudam a dar um ar mais leve. São cartazes produzidos com desenhos e figuras ilustrativas. Apresentam cumprimentos

de boas vindas, quadro de aniversariantes, desenhos e expressões, como: bom dia, boa tarde, obrigado, por favor, e outros.

Também há na sala uma caixa acústica pequena, fixada na parede próximo ao quadro. A caixa faz parte do sistema de som instalado na escola pelo projeto Rádio pela Educação para os alunos acompanharem o programa de rádio Para Ouvir e Aprender e para que a escola utilize em outras atividades como, por exemplo, dar avisos aos alunos e professores sem ter que passar de sala em sala, colocar músicas em dias de programações especiais e para outras eventuais experiências.

Em 2011, a escola trabalhou com 656 alunos matriculados, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Desses, 56 acompanharam o programa do Rádio pela Educação, todos fazendo parte das turmas observadas na pesquisa.

Quanto à escola municipal da zona rural, Boaventura Queiroz, esta se localiza na comunidade São Braz, distante sete quilômetros do limite da zona urbana, via rodoviária. A localidade está situada em uma região de planalto denominada Eixo Forte que é formada por dezessete comunidades rurais, das quais muitas delas são referências turísticas por conta das praias que margeiam o Rio Tapajós e dos diversos balneários que são comuns na região.

São Braz fica à margem da Rodovia Everaldo Martins que dá acesso a todas as demais comunidades do Eixo Forte, inclusive, a uma das mais conhecidas – Alter do Chão, principal ponto turístico do município e que já foi reconhecido como o local que tem a praia de água doce mais bonita do Brasil.

A comunidade São Braz é formada por mais ou menos 300 famílias que, em sua maioria, vivem da agricultura familiar, pequenos comércios, artesanato, construção civil e empregos na sede do município. Considerando que o transporte público é feito por linhas de ônibus, é possível chegar ao centro comercial de Santarém em menos de uma hora.

A Escola Boaventura Queiroz fica localizada na área central da comunidade, próximo à rodovia e ao lado do posto de saúde. Funciona com o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e tem 369 alunos. Desses, 140 alunos do 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série) acompanham o programa de rádio Para Ouvir e Aprender do Projeto Rádio pela Educação. Eles estão divididos em cinco turmas que funcionam no período da manhã.

Estruturalmente, a escola conta com oito salas de aulas, uma sala de informática, uma biblioteca (que também serve como sala de reuniões), uma sala onde funcionam diretoria e secretaria, uma cozinha, uma pequena área coberta com palha onde são realizadas reuniões de pais e atividades diversas com os alunos, um pequeno parquinho com brinquedos para as crianças da Educação Infantil e uma quadra de esportes. É uma área com muitas plantas, tanto ornamentais quanto frutíferas, inclusive a entrada da escola tem uma passarela em cimento ladeada com palmeiras que leva até o primeiro pavilhão.

Assim como a escola da zona urbana, esta também conta com o sistema de som implantado pela equipe do PRPE, com a sonorização das salas de aulas e da área coberta de palha. Além disso, a escola tem um pequeno estúdio instalado na sala da diretoria/secretaria. Nos dias de programa, o sistema de som propagava o Para Ouvir e Aprender e nas salas de 1ª a 4ª série os professores e alunos aumentavam o volume das caixas de som para as turmas ouvirem a produção radiofônica. O estúdio improvisado na diretoria/secretaria é usado para transmissões da *Rádio BQ* (Boaventura Queiroz), conduzida por alunos em dias especiais de programação na escola.

Das cinco turmas que acompanharam o programa, duas tiveram a presença da pesquisadora em períodos alternados, considerando que eram do mesmo turno (matutino). Uma turma é da 4ª série, com 24 alunos, e outra da 2ª série, com 16 alunos, que, como dito antes, foram observadas para ampliar as possibilidades de análise neste trabalho.

b) Quem são os professores e os alunos

Das duas escolas, quatro turmas foram observadas e cada uma com um professor diferente. Entre as similaridades de identificação desses professores, está a de que todos têm suas raízes em comunidades rurais da região. E hoje, dos três, apenas um deles mora na zona urbana de Santarém. Os demais têm residência na região do Eixo Forte, onde fica uma das escolas pesquisadas.

Quanto à formação, as três professoras (duas que atuam na escola da zona urbana e uma da escola da zona rural) fizeram o curso superior em áreas ligadas à Pedagogia e Formação de Professores, que possibilitam capacitação para o ensino básico. As três apresentam uma extensa experiência com turmas das séries iniciais

do ensino fundamental, ao contrário do outro professor que tem formação em Matemática e em 2011 teve sua primeira experiência com esse nível de ensino.

Pelas conversas desenvolvidas com os professores, e pelas observações feitas, percebeu-se a relação deles com a vida comunitária de seu bairro e comunidades, aproximando-os também da realidade de seus alunos oriundos de famílias modestas.

De uma forma geral, todos os alunos das turmas observadas apresentam características da simplicidade da vida em bairros periféricos e comunidades rurais. Algumas raras exceções mostravam crianças com um pouco mais de recursos, considerando a qualidade do material escolar e certos acessórios das roupas que nem sempre seguiam o padrão do fardamento.

No comportamento, havia um equilíbrio entre as turmas. Às vezes atenção, outras inquietação. Situações que os professores sabiam contornar a partir de suas experiências.

c) Fases da pesquisa nas escolas

Ao longo de quatro meses, o processo de observação nas escolas se deu por etapas diferenciadas. Num primeiro momento, a observação das aulas acontecia apenas nos dias do programa (segundas, quartas e sextas) e nos horários das aulas de Língua Portuguesa, disciplina para qual são direcionadas as atividades do guia pedagógico.

Depois, buscou-se verificar como as aulas se seguiam em todos os dias da semana e em todas as disciplinas, tentando observar se havia alguma relação ou referência com as atividades propostas pelo programa de rádio do PRPE. E num terceiro momento, quando já havia uma relação menos formal com os professores, a presença da pesquisadora nas aulas se dava em dias alternados podendo ser programada ou não.

O objetivo dessa alternância era observar o desenvolvimento das dinâmicas no sentido de perceber se havia regularidade na preparação das aulas com o programa de rádio, e ainda para que o trabalho da pesquisa não fosse tomado como uma espécie de obrigatoriedade para se utilizar as atividades do Rádio pela Educação.

d) Como professores e alunos ouvem o programa de rádio na sala de aula

Neste ponto, primeiro será feita uma abordagem quanto à pesquisa realizada na Escola Ecila Nobre. Ressalta-se que neste espaço o acompanhamento foi realizado de forma mais sistemática, tendo maior concentração das observações junto às turmas.

A descrição de como as professoras e os alunos dessa escola ouviam o programa de rádio do PRPE será feita a partir de dois aspectos: os fatos recorrentes e os fatos diferenciadores a partir das duas turmas observadas, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde.

- Fatos recorrentes

Antes de o programa começar (pela manhã às 7h35 e pela tarde às 14h05) as professoras copiavam no quadro o gênero textual do dia, que é o texto principal do programa, apresentado na sequência chamada Sessão Pedagógica. Esse acompanhamento é possível porque cada professora tem seu guia pedagógico, onde o texto é registrado.

Em alguns dias, a ação das professoras de copiar o texto no quadro acontecia quando o Para Ouvir e Aprender já estava no ar. Como a sessão que requer o texto é sempre a última do programa, o tempo de transcrição no quadro era calculado pelas educadoras que sempre concluíam antes da hora da leitura. Enquanto as professoras copiavam o texto no quadro, os alunos copiavam nos seus cadernos, às vezes perguntavam algumas coisas relacionadas ao texto ou ficavam em silêncio quando o programa já estava no ar.

Em algumas ocasiões, quando os textos das sessões pedagógicas eram grandes, como as lendas e os textos teatrais, e que ficava inviável copiar por completo no quadro, as professoras faziam fotocópias e distribuíam aos alunos para que estes as colassem em seus cadernos.

De modo geral, as crianças ouviam o programa de forma livre, fazendo coisas variadas: umas escreviam, outras conversavam com os colegas, levantavam para tomar água (havia uma garrafa com água na própria sala para que as crianças não saíssem), apontavam lápis, comiam bombons, entre outras coisas que podiam fazer. Da mesma forma, as professoras também faziam coisas variadas: liam o guia

pedagógico, corrigiam tarefas nos cadernos, faziam anotações ou apenas observavam seus alunos na sala.

O mesmo texto que se copiava do quadro era lido no programa e os alunos eram convidados pelo locutor para lerem também. Em geral, no programa há uma apresentação primeira do gênero textual (que pode ser música, poesia, notícia, spot, etc), depois o locutor faz uma leitura mais lenta para que os alunos possam acompanhar e esta parte é anunciada por uma vinheta que diz “vamos ler juntos?”. Nas aulas, a leitura era feita em voz alta: locutor do programa, no rádio, professoras e alunos, na sala de aula. Em uma das turmas, a iniciativa de acompanhar a leitura partia dos próprios alunos, sem que a professora precisasse motivá-los. Na outra turma, a professora precisava convidar para a leitura.

A grande maioria dos alunos acompanhava a leitura conjunta motivada pelo rádio, mas havia alguns que preferiam ficar rabiscando nos cadernos, ou até conversando (isso sem as professoras verem). Como o próprio guia sugere, e nas capacitações os professores são orientados, o programa de rádio e as dinâmicas propostas pelo projeto eram desenvolvidos no tempo reservado às aulas de Língua Portuguesa.

Em alguns momentos, principalmente em quadros com assuntos mais sérios em entrevistas (com adultos, em especial) ou reportagens sobre temas mais complexos, as crianças demonstravam até certo desinteresse; ficavam conversando uns com os outros, desenhando ou escrevendo qualquer coisa em seus cadernos. Mas, percebeu-se que elas ficavam atentas em quadros mais lúdicos como nas apresentações de textos teatrais no programa de rádio, na hora da leitura das cartas dos alunos ou de histórias e lendas, e também quando tocava alguma música que lhes chamasse a atenção.

As professoras, após o programa, começavam a fazer perguntas sobre determinados pontos dos quadros apresentados, mas davam atenção principal aos relacionados ao texto da sessão pedagógica que é o mesmo texto que era copiado no início da aula.

Algo interessante é que mesmo nos momentos em que as crianças pareciam não prestar atenção ao programa, quando as professoras faziam perguntas sobre esses pontos, os alunos sempre sabiam responder. E esse era um exercício comum nas duas turmas. As professoras faziam retomadas de pontos do programa

lançando perguntas e motivando as respostas a partir de uma conversa com o grupo.

Havia preocupação constante das professoras em ligar os assuntos do programa com a realidade das crianças. Nas duas turmas, as professoras aproveitavam acontecimentos na escola e na comunidade para motivar as discussões em sala de aula ligando a assuntos apresentados no rádio. Como exemplo, houve um período dos programas (no mês de setembro) em que esteve em destaque a festa do Sairé, já referenciado como uma das principais festas folclóricas da região. Nesse período as professoras aproveitaram para falar sobre os aspectos da festa por conta da proximidade do local de realização e do movimento que se sente na cidade durante o evento. Como o local do Sairé é uma área de praias, as professoras davam dicas de segurança, entre outros cuidados necessários.

- Fatos diferenciadores

Para discorrer sobre os fatos diferenciadores entre as duas turmas, uma será identificada como turma A (do 4º ano, 3ª série – crianças entre 8 e 10 anos) e a outra como turma B (do 5º ano, 4ª série – crianças entre 9 e 11 anos).

Na primeira etapa da observação nas salas, a turma A ouvia o programa por meio de um microsystem que a professora levava para a sala de aula; já os alunos da turma B ouviam o programa pelo sistema de som instalado na escola. Nas etapas posteriores, percebeu-se que a professora da turma B também começou a levar o microsystem para ouvir o programa junto com seus alunos.

Ao final, verificou-se que as duas professoras decidiram ouvir o programa apenas com o rádio em sala de aula porque, como em cada turno apenas suas turmas ouviam o Para Ouvir e Aprender, quando se usava o sistema de som causava certo incômodo aos demais professores que não acompanhavam as atividades do PRPE nas outras salas.

Outra questão observada é que, ao longo do programa de rádio, a professora da turma A costumava ir chamando atenção dos alunos para algum ponto que eles deveriam observar com mais atenção: fatos curiosos em alguma história, alertava para a leitura conjunta do texto da sessão pedagógica, entre outros pontos, o que pode ser justificado pelo fato de os alunos serem menores e porque no ano anterior

a professora que os acompanhava não trabalhava com o programa de rádio. Ao contrário dessa realidade, a turma B havia trabalhado com o Rádio pela Educação no ano anterior e com a mesma professora.

Nos alunos da turma A se observou algumas reações diferentes durante o programa. Por exemplo, com os fundos musicais mais animados alguns alunos começavam a se movimentar como se estivessem dançando. E isso aconteceu mais de uma vez. Alguns efeitos sonoros também chamavam atenção dos alunos e às vezes até os despertavam quando pareciam meio sonolentos. Eram comuns os risos nas horas das histórias, das radionovelas ou das músicas mais lúdicas que sugeriam participações mais ativas dos alunos e professores.

Na turma B, havia uma participação mais direta à motivação do programa de rádio a um aquecimento inicial na abertura. Ao som de uma música infantil que sugere movimentos variados com o corpo, a locutora convida: “[...] antes de mergulhar no conhecimento vamos a um breve aquecimento e nesse aquecimento aquecer a mente e o coração. Todo mundo de pé no ritmo da emoção. Vamos lá”²⁷. Na sequência sobe o som da música: “minha boneca de lata bateu a barriga no chão, levou umas três horas pra fazer a arrumação. Desamassa aqui, desamassa ali [...]”. E no instante em que aumenta o som da música, tanto a professora quanto os alunos da turma levantavam e gesticulavam ao comando da trilha sonora. A duração do “exercício” era breve porque logo a locutora retomava a fala anunciando os quadros que seriam apresentados. Em outra vez, na locução do programa se estimulava caminhar na sala de aula, andando de um lado para outro, e a turma também acompanhou a motivação. Essa foi uma prática constante no programa de rádio no período pesquisado e na maioria vezes a turma B acompanhava com certa naturalidade.

A professora dessa mesma turma B tinha o costume de retomar discussões dos programas e aulas anteriores: lembrava os textos, os assuntos discutidos, os exercícios feitos a partir do programa de rádio e sempre exigia a participação dos alunos para que eles ajudassem na retomada com seus relatos.

Uma das práticas recorrentes na turma A eram os exercícios de gramática e de semântica a partir dos textos das sessões pedagógicas. A professora motivava a utilização dos dicionários para verificação da grafia e do significado das palavras,

²⁷ Fala inicial do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 04 de novembro de 2011.

sendo esta uma sugestão também recorrente nas atividades do guia pedagógico. A produção de textos também era constante nessa turma, enquanto que na B existiam muitas atividades de expressão oral.

- Observações das turmas da Escola Boaventura Queiroz

Sem a preocupação de fazer comparações entre as formas de acompanhamento do PRPE por parte das duas unidades escolares, buscou-se verificar na escola da zona rural elementos adicionais na forma de ouvir o programa de rádio em sala de aula e de desenvolver as atividades depois dele. Primeiramente, vale destacar que foram registradas diversas ações recorrentes ao que se observou nas turmas da primeira escola.

Na escola Boaventura Queiroz, duas turmas foram observadas por um período – uma turma de 5º ano e outra do 3º ano. A primeira – que será discriminada neste texto como turma 1 – era conduzida por um professor que pela primeira vez estava trabalhando com uma turma de ensino básico, nessa etapa inicial do ensino fundamental. Acompanhando sua formação acadêmica, nos anos anteriores só trabalhava com a disciplina de Matemática para alunos do segundo nível do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. A segunda turma – turma 2 – era conduzida por uma professora que tem no histórico uma experiência mais extensa com o ensino básico para crianças.

Ao longo do período de acompanhamento, verificou-se que na turma 1 o professor, com muita frequência, deixava os alunos sozinhos na sala, tanto nas horas do programa de rádio quanto em momentos em que estavam fazendo atividades. Em geral, a turma não mudava a postura na ausência dele. Todos continuavam fazendo suas atividades de forma tranquila. Com o tempo, percebeu-se que a ação do professor era sistemática porque ele saía, mas, em algumas vezes, ficava observando a turma de longe. Em outras, deixava-os fazendo suas atividades parecendo uma atitude intencional para exercitar a autonomia dos alunos aliada à responsabilidade no cumprimento das tarefas.

Ainda nesta turma, os alunos não tinham acesso ao texto escrito da sessão pedagógica dos programas de rádio, nem no quadro e nem por meio de fotocópias como era frequente nas outras turmas acompanhadas. Eles trabalhavam com o programa de rádio exercitando muito mais a audição, inclusive na percepção de

palavras desconhecidas para buscar os sentidos nos dicionários em atividades posteriores.

O professor da turma 1 costumava trabalhar o conjunto do programa. Ele assimilava algumas atividades sugeridas no guia a partir do texto, mas também procurava abordar todos os quadros dos programas de rádio, motivando os alunos a darem mais atenção às demais sessões como as entrevistas, as cartas, as radionovelas ou mesmo as músicas. O professor buscava elementos desses quadros para comentar questões ligadas a temas gerais como localização de comunidades, questões de higiene ou curiosidades vistas em algum programa de TV ou em alguma revista.

Na turma 2 um dos elementos adicionais que se verificou foi a arrumação da sala com a disposição das mesas dos alunos. Diferente da disposição das carteiras ou mesas em fileiras, como a registrada nas outras turmas, nessa os alunos juntavam suas mesas no centro da sala e ficavam ao redor. Em muitas ocasiões a professora também sentava junto com eles ao redor das mesas para ouvir o programa de rádio ou para ajudar nas atividades.

Essa turma era a dos alunos mais novos entre os demais que participaram do processo da pesquisa. Com eles verificou-se que não foram desenvolvidas variadas atividades a partir do programa de rádio. Uma parcela significativa da turma ainda tinha dificuldades na leitura e ao longo do período de observação a professora concentrou ações voltadas ao exercício da leitura, inclusive com ações individualizadas com os alunos.

- e) As atividades na sala de aula/escola a partir do programa de rádio e do guia pedagógico

Para apresentar essa descrição, decidiu-se fazê-la a partir dos conteúdos das sessões pedagógicas constantes no guia, principalmente, ao que se refere às sugestões de atividades com os correspondentes gêneros textuais. Com base nisso, observa-se as motivações desenvolvidas pelo programa de rádio e na sequência se apresenta o que os professores realizaram nas escolas com suas turmas.

- Gênero notícia

Primeiro, destacam-se as sugestões de atividades com o gênero textual *notícia* apresentado no guia em quatro sessões, ou seja, em quatro programas de rádio. O gênero notícia é apresentado em pequenos textos com informações divulgadas em programas jornalísticos de rádio e em portais na internet. A veiculação de dois dos programas foi acompanhada nas turmas da escola Ecila Nobre, chamadas neste trabalho de turma A e turma B.

Para o acompanhamento do programa baseado na sessão pedagógica de número 53, o guia apresentava as seguintes sugestões:

-Levar para a sala várias notícias sem título. Após a leitura das mesmas pelos alunos, o professor distribui os títulos, pedindo que os alunos encontrem as notícias a que correspondem, justificando o porquê da escolha.

OUTRAS IDEIAS

-Discutir com seus alunos a importância do jornal (impresso, televisivo ou radiofônico) como meio de comunicação; escrever o nome de alguns jornais conhecidos e, se for possível, levar alguns exemplares de impressos.

-Aproveitar as notícias do Jornal Informativo do programa Para Ouvir e Aprender e tê-las como referência para improvisar pequenos noticiários na sala de aula (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 89).

Com relação ao conteúdo da Sessão Pedagógica 54, que fundamentou o programa seguinte, as sugestões para os professores eram:

-Pedir aos alunos que produzam uma notícia sobre um determinado evento que vai acontecer na comunidade, na igreja, ou na própria escola. Oriente-os a colocarem na notícia os elementos básicos: o quê, quem, pra quê, onde e quando.

-Montar um jornal na escola e colocar as notícias produzidas pelos alunos. As mesmas notícias podem ser utilizadas para se fazer um trabalho de leitura, incentivando-os a lerem as notícias, como se estivessem atuando como um repórter, num jornal de rádio ou TV, de verdade.

OUTRAS IDEIAS

-Desenvolver as ideias apresentadas nas sessões anteriores (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 90).

Nos programas de rádio, tanto os referentes às sessões pedagógicas 53 e 54, que foram ao ar nos dias 14 e 16 de setembro de 2011, respectivamente, quanto os dois programas anteriores que também trataram sobre *notícia*, nos dias 09 e 12 de setembro, os locutores motivaram o contato das turmas com o gênero textual. Houve explicações ligadas à conceituação e à estrutura da notícia com base em

informações tradicionais ligadas ao jornalismo, como a produção da notícia a partir dos elementos “quem? quando? como? onde? por quê? o quê?”, sem abordagens aprofundadas sobre a prática jornalística.

Especificamente, nos dois programas de rádio que foram ao ar nos dias de acompanhamento da audiência em sala de sala, no primeiro verificou as seguintes orientações:

Locutor mirim: Professora Lizandra, depois de ouvir e ler a notícia, e toda a turma já aprendeu como fazer a estrutura de produção de uma notícia, qual a sugestão de atividade que a senhora tem pra gente?

Locutora: Tudo bem. A sugestão é que o professor ou professora leve para a sala de aula um jornal que contenha uma notícia curta e de interesse das crianças e incentivem os alunos a discutirem e responderem perguntas do tipo: Pra que serve um jornal? Além do jornal impresso, existem outros tipos de jornais? O que o jornal traz? A partir do que eles levantarem, diga que a notícia é um texto que está presente no jornal, pergunte se recentemente ouviram ou assistiram alguma notícia e que informações ela trazia. E nesse bate-papo com os alunos, explore que conhecimentos as crianças trazem sobre texto noticiário. Ressalte, novamente, sobre o objetivo do texto noticiário que é relatar o fato com o máximo de precisão possível, procurando ouvir todas as partes envolvidas no acontecimento. Registre quais são os conhecimentos que as crianças apresentam sobre esse gênero textual para que ao final da sequência do trabalho você possa comparar a situação dos alunos antes e depois das atividades, e avaliar os aprendizados construídos²⁸.

No segundo programa com atividades observadas a partir da *notícia*, o último do bloco desse gênero textual, na sessão pedagógica do programa de rádio os locutores orientaram da seguinte maneira:

Locutor mirim: Professora Lizandra, que sugestões de atividades a senhora tem a partir da sessão pedagógica 54? Diga pra gente.

Locutora: Pois é, Reynan. A sugestão é que o educador e a educadora leia novamente para os alunos a notícia na sessão pedagógica 54, mas antes pedir para cada aluno abrir o caderno e numa folha limpa, escrever um título ao texto que ouviu, lembrando a eles o que é necessário para que o título seja bom. Leia a notícia mais uma vez. Após a leitura, incentivem os alunos a darem outro título para ela. Após feita a tarefa, ouça as sugestões e questione sobre a adequação do título ao texto. Em seguida, coloque no quadro os títulos que os alunos escreveram e discuta em conjunto os motivos do novo título ou manchete colocada na notícia²⁹.

²⁸ Trecho da Sessão Pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 14 de setembro de 2011.

²⁹ Trecho da Sessão Pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 16 de setembro de 2011.

Diante das sugestões do guia e das motivações do programa de rádio, verificou-se o desenvolvimento de exercícios diferentes para trabalhar o gênero notícia.

No primeiro dia, após o programa, a professora da turma A pediu aos alunos que fizessem uma nova leitura do texto (da notícia lida na sessão pedagógica). Em seguida explicou o porquê da notícia não ser um gênero literário e destacou a importância do título para essa forma textual. Depois, a professora motivou os alunos a marcarem as palavras desconhecidas e a copiarem nos cadernos e, com dicionários distribuídos em grupos, fez com que eles procurassem os sentidos dessas palavras.

Outra atividade do dia foi a divisão da turma em duplas e a distribuição de vários recortes de jornal impresso com notícias que não tinham títulos. A professora pediu aos alunos que lessem as notícias e que produzissem títulos para elas. E, mesmo com certas dificuldades de compreensão de algumas das notícias distribuídas, os alunos cumpriram a atividade deixando a professora satisfeita com as produções.

Observou-se que, das sugestões do PRPE, no primeiro dia a professora da turma A aproveitou parte de uma ideia que foi a atividade ligada aos títulos das notícias dos jornais. Enquanto a sugestão era fazer com que os alunos fizessem a relação de notícias e seus títulos que deveriam ser também distribuídos separadamente, a professora decidiu motivar os alunos para que eles mesmos produzissem títulos a partir do que tinham entendido das notícias distribuídas. Nenhuma referência foi feita ao que a locutora motivou no programa de rádio daquele dia.

No segundo dia observado com atividades voltadas à *notícia*, antes de começar o programa, a professora da turma A fez uma retomada das aulas anteriores falando sobre esse gênero textual e anunciou que cada um dos alunos teria que escrever uma notícia sobre algo ocorrido na escola ou no bairro. Um dos alunos pediu que a professora desse um exemplo, fazendo ela própria um relato sobre algum acontecimento na sua comunidade. Assim ela o fez, dando exemplo de como os alunos poderiam fazer suas produções, e depois iniciou os procedimentos para acompanhar o programa de rádio.

No quadro, copiou o texto da sessão pedagógica, mas deixou em branco a parte do título da notícia dizendo aos alunos que teriam que produzir um título para

ela. E, mesmo antes de o programa começar, os alunos liam o texto buscando entendê-lo. A professora, então, resolveu fazer mais um exercício. Dividiu a turma em dois grupos e leu, em voz alta, duas pequenas notícias para que os alunos pensassem em alguns títulos.

Depois disso, começou o programa no rádio e a turma o acompanhou. Quando terminou, foi realizada nova leitura do texto da sessão, e os alunos continuaram na atividade de criar um título para a notícia, o que tinha sido motivado no programa de rádio. Houve um tempo para o cumprimento da tarefa. Ao final, as produções foram lidas pelos alunos para toda a turma.

Continuando as atividades do dia, a professora fez alguns comentários sobre o assunto da notícia do programa de rádio e motivou os alunos a escreverem algum relato sobre fatos ocorridos no bairro e na escola, seguindo uma das sugestões presentes no guia, atividade que tinha sido anunciada no início da aula. Os alunos se agitaram depois do comando da professora. Uns se mostravam animados para escrever a notícia e outros não.

Ao longo da atividade, surgiam dúvidas sobre os assuntos e a professora ia explicando que os alunos podiam escrever sobre temas variados. E até a presença da pesquisadora na sala foi tema de uma das notícias produzidas pela turma. À medida que iam concluindo, os alunos levavam os textos à professora que corrigia. Algumas palavras grafadas fora do padrão foram usadas para orientações gramaticais e antes do término da aula alguns dos alunos leram suas notícias para toda a turma ouvir.

Na turma B, no primeiro dia a que se refere esta descrição havia uma ação diferenciada na escola e por isso não houve acompanhamento do programa de rádio e nem realização de atividades voltadas às sugestões do PRPE. No segundo dia, antes do programa de rádio, a professora desenvolveu uma conversa com os alunos na qual retomava discussões realizadas em aulas anteriores sobre as sessões pedagógicas. Ela motivou os alunos a lembrarem o que havia sido discutido também nos demais quadros do programa, dando ênfase ao gênero notícia que estaria sendo concluído naquele dia.

Os alunos ouviram o programa escrevendo no caderno a notícia que a professora copiava no quadro. Após o momento do programa de rádio, os alunos foram à área da escola onde ficam os mastros para a programação de hasteamento

das bandeiras do Brasil, do Pará e de Santarém, numa ação cívica que se repete em todos os dias de aula.

Na volta para a sala, a professora fez uma ligação entre a programação do hasteamento e uma história que foi contada no Para Ouvir e Aprender que discutia questões relacionadas à independência do Brasil. Na conversa desenvolvida com os alunos levantou questões sobre respeito com o outro, cumprimento de deveres e segurança dos direitos dos cidadãos.

Quando foi enfatizar a temática proposta pelo programa de rádio, a professora falou sobre as características dessa formatação de texto, identificando alguns dos elementos básicos do gênero *notícia*, de acordo com as orientações passadas no guia pedagógico. Também buscou trabalhar a oralidade motivando os alunos a relatarem fatos ocorridos na comunidade. Os alunos, às vezes de forma voluntária e outras indicados pela professora, foram fazendo seus relatos orais, sendo que um dos exemplos foi a notícia de um possível vazamento na caixa d'água do sistema de abastecimento do bairro que havia causado grande preocupação entre os moradores no dia anterior.

Outro exercício feito com a turma foi uma leitura interpretativa da notícia veiculada na sessão pedagógica do programa de rádio que destacava as discussões existentes sobre os projetos de hidrelétricas no Estado do Pará, principalmente nas regiões do Tapajós e do Xingu. A professora, numa linguagem acessível aos alunos, iniciou um momento de diálogo explicando parte das questões relacionadas à temática. Ela buscou envolver os alunos na conversa abrindo espaço para que eles fizessem perguntas sobre o tema e expressassem suas ideias ou suas impressões a partir do que havia sido divulgado.

Não houve nenhuma atividade de produção textual porque naquele dia seria desenvolvido com a turma um exercício visando a uma avaliação institucional do nível de ensino dos alunos a ser desenvolvida pelo Ministério da Educação por meio da secretaria de educação do município.

- Gênero piada

Outro gênero textual trabalhado em sala de aula durante a pesquisa foi *piada*. Duas turmas foram observadas desenvolvendo atividades a partir das orientações do guia pedagógico e dos programas de rádio: uma turma foi da escola Ecila Nobre,

zona urbana de Santarém, e outra turma da escola Boaventura Queiroz, da zona rural do município.

Para a descrição das atividades com esse gênero, toma-se como base a Sessão Pedagógica 75, do guia, e o programa de rádio que foi ao ar no dia nove de novembro de 2011. O guia pedagógico apresenta o seguinte conteúdo:

PIADA DA ALUNA DE SORTE

Na escola é dia de prova oral.

O professor pergunta a Mariazinha:

- Diga-me dois pronomes!!

E Mariazinha responde:

- Quem? Eu?

E o professor diz:

- Parabéns!

Fonte: <http://piadas.hiera.com.br/escola/aluna-de-sorte.htm>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

-Fazer uma releitura do texto com os alunos, utilizando os mesmos passos trabalhados na primeira sessão deste gênero (memorização, entonações em algumas palavras, inserções de pausas e por fim, o envolvimento na narração);

-Explicar aos alunos como ocorre o processo da comunicação, ressaltando os elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, canal, código e contexto;

-Pedir aos alunos que analisem a situação do processo comunicativo entre o professor e a aluna: se ocorreu comunicação entre as personagens; qual era a mensagem; se a mensagem foi compreendida pela aluna; qual a relação do título com o conteúdo do texto, etc.

OUTRAS IDEIAS

-Organizar um Festival de Piadas com foco no desenvolvimento da comunicação. O professor poderá solicitar aos alunos que peçam a seus pais que lhes contem uma piada para ser recontada aos colegas e professores [...] (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 126).

No programa de rádio, depois da leitura da *piada*, que é o gênero textual do dia, a locutora só reforçou uma sugestão de atividade apresentada no guia pedagógico:

Locutora: É isso mesmo, turma. As piadas fazem parte da cultura brasileira e cada região tem histórias que se tornam piadas. A dica de hoje é que a turma se junte para um festival de piadas. Claro, sem cunho negativo ou maldoso. Certo? Com certeza vai ser um bom momento para boas gargalhadas³⁰.

Na turma da escola rural, após o programa de rádio, o professor fez perguntas sobre os quadros que os alunos escutaram, comentando um por um. Ele

³⁰ Trecho da Sessão Pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 9 de novembro de 2011.

foi lembrando alguns pontos e buscando a participação da turma numa conversa. Primeiro, ressaltou o fato de ter sido divulgada no programa uma carta de uma das alunas da turma e aproveitou para incentivar a produção das correspondências para o PRPE.

Na sequência, deu ênfase a uma radionovela sobre a saúde bucal que teve uma atenção maior dos alunos por conta da fala das personagens e dos efeitos sonoros. A partir do enredo da radionovela, que trazia um diálogo entre uma criança e uma “bruxa do mau hálito”, o professor retomou assunto que já havia sido discutido na sala de aula em outra disciplina a respeito da importância de cuidar da saúde bucal. O tema gerou um espaço de diálogo com a turma sobre os cuidados com os dentes, conversa que teve grande participação da maioria dos alunos que se mostraram motivados na discussão.

O professor fez comentários sobre o quadro das cartas dos alunos falando sobre a mudança dos locutores e destacando que as correspondências vêm de diversas localidades do município. A essa deixa, uma das alunas observou que eram lidas duas cartas de cada localidade. Então, ele aproveitou para falar da realidade das diversas comunidades rurais que formam o município, principalmente quanto às características delas e a distância do centro urbano.

Quando falou sobre a sessão, o professor fez uma abordagem inicial sobre a piada apresentada no programa, dando explicações aos alunos que não haviam entendido o porquê de ser uma piada e fazendo ligação a uma das sugestões do guia pedagógico a respeito do processo de comunicação.

Depois da conversa inicial, dividiu a turma em duplas e trios para que cada grupo pudesse criar uma piada e copiar em seus cadernos. O professor orientou que os alunos podiam pedir ajuda a outros professores na escola e que se não conseguissem criar, que podiam copiar nos cadernos alguma piada que aprendessem com as outras pessoas.

Depois de formar os grupos e dar as orientações, o professor saiu da sala e deixou os alunos sozinhos reunidos em grupos. Aos poucos alguns alunos saíram para ir ao banheiro ou tomar água. A maioria permaneceu na sala. Quando o professor retornou, alguns alunos pediram para sair com o objetivo buscar ajuda de outras pessoas na escola. Parte deles apresentou maior dificuldade e o professor deu mais atenção a esses grupos.

Depois de algum tempo, na sala onde funciona a diretoria e a secretaria a escola, todos já estavam envolvidos na atividade da turma que trabalhava as piadas, inclusive o gestor. Outros professores, em outras salas, também tinham sido contatados para ajudar com algumas ideias.

Como o tempo da aula de Língua Portuguesa estava acabando, o professor solicitou que os grupos entregassem as piadas escritas em uma folha de papel para que pudessem ser avaliadas e lidas na aula seguinte.

Na escola urbana, em outra turma observada, após o programa de rádio, a professora pediu aos alunos que lessem a piada da sessão pedagógica em voz alta. Iniciou uma explicação sobre o sentido do diálogo presente no texto enfatizando os pronomes e relembrando aula anterior, na qual havia falado sobre essa classificação de palavras.

A partir dessa fala inicial, a professora pediu aos alunos que pensassem em uma piada para contar na sala depois de a copiarem nos cadernos. Enquanto os alunos copiavam, a professora passava nas carteiras vendo o que eles produziam. Eles faziam essa atividade conversando, trocando ideias, e, às vezes, fazendo bastante barulho.

Após observar os alunos, a professora lançou na sala um concurso de piadas, no qual os alunos teriam que ir à frente para contar a piada que escreveram nos cadernos. Alguns foram desinibidos e falaram espontaneamente, outros precisaram ler o que tinham escrito. Ao final, cinco alunos foram escolhidos como melhores contadores de piadas e receberam um certificado simbólico.

Depois desse momento, a turma foi para a sala de informática da escola, onde os alunos foram divididos em duplas para trabalharem nos computadores. A professora da turma os estimulou a digitarem as piadas que haviam escrito nos cadernos e para esta atividade os alunos também recebiam orientação de outra professora responsável pelas ações de Informática Educativa.

No retorno para a sala de aula, ainda houve uma última atividade na disciplina de Língua Portuguesa. A professora fez um ditado para o qual usou uma piada contida no guia pedagógico, texto diferente do que eles ouviram no programa de rádio. Ao final ela fez a correção de algumas palavras do ditado e recebeu o caderno dos alunos para fazer a correção individual de cada produção.

Nas atividades das duas turmas, verificou-se que a professora da zona urbana tomou como ponto de partida uma das sugestões apresentadas no guia que,

inclusive, foi reforçada no programa de rádio – o festival de piadas, que na turma recebeu o nome de concurso. Foi um trabalho que envolveu produção escrita, porque os alunos tiveram que copiar as piadas nos cadernos e depois nos computadores, e também expressão oral pela atividade de contar a piada diante dos colegas.

Quanto à turma da escola rural, a atividade não teve uma ligação direta com sugestões apresentadas na sessão do guia pedagógico. Ela motivou o envolvimento tanto dos alunos da turma quanto de outras pessoas da escola que também participaram contando piadas para que os alunos pudessem fazer o trabalho na sala.

- Gênero biografia

Outra etapa desta descrição é quanto às atividades desenvolvidas a partir das propostas do PRPE com o gênero textual *biografia*. Quatro programas abordaram este gênero gerando diversas atividades nas escolas. Algumas delas serão relatadas neste momento.

Em uma das turmas da escola Ecila Nobre, na zona urbana de Santarém, ao longo de quatro programas, em todos houve atividades diretamente ligadas à biografia. O relato será feito a partir do que foi desenvolvido nos dois primeiros dias de programas com esse gênero textual.

Para o primeiro programa dessa modalidade textual, depois de apresentar uma pequena biografia de Cecília Meireles, o guia pedagógico aponta as seguintes sugestões de atividades:

-Ler a biografia em alta voz com os alunos. Perguntar quem já leu uma biografia. Conversar sobre o gênero. Falar das principais características de um texto biográfico, como: local de nascimento do autor, obra em vida, profissão, etc...

-Mostrar livros de outros autores que apresentem biografias. Exemplificar e dizer como é importante conhecer a biografia dos autores, para o melhor entendimento de sua obra.

-Levar outros textos de Cecília Meireles para a sala de aula e fazer uma leitura compartilhada.

-Explicar qual a finalidade de uma biografia, onde geralmente se encontra esse gênero textual, questionar se qualquer pessoa pode ter uma.

OUTRAS IDEIAS

-Entregar aos discentes um questionário sobre a vida deles. É interessante que as respostas estejam numa sequência que dê origem a um texto biográfico.

-Solicitar que os alunos produzam suas próprias biografias e, depois de corrigidas pelo professor/a, trocá-las entre si para que cada um leia a do outro (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, 135).

No programa de rádio referente a essa sessão pedagógica, os locutores tomaram maior parte do tempo para explicar o gênero textual, fazendo a diferença entre biografia e autobiografia, ressaltando as características desse tipo de texto e como são usados. Não houve nenhuma sugestão de atividades para os professores desenvolverem com os alunos.

Na sala de aula, depois que terminou o programa no rádio, a professora leu o texto da sessão pedagógica e começou a falar sobre as características da biografia, para que serve e os pontos principais de um texto como esse, reforçando as informações dadas pelos locutores no Para Ouvir e Aprender. Também destacou que existe a autobiografia, anunciando que nos dias seguintes os alunos iriam produzir um texto nesse gênero.

Seguindo orientações do guia, a professora levou para a sala de aula uma caixa com diversos livros de literatura infantil, distribuiu-os para todos os alunos e pediu que eles procurassem os nomes dos autores e a biografia deles. Comentou que em alguns dos livros há a autobiografia, explicando que os próprios autores haviam escrito sobre eles mesmos.

Os alunos foram lendo as informações dos livros e escolhendo o que seria apresentado na leitura em voz alta. De acordo com o que a professora orientou, o próprio aluno, antes de começar a ler, dizia se era uma biografia ou uma autobiografia.

Depois desse momento, a professora copiou no quadro outras informações sobre o gênero textual e começou a fazer perguntas aos alunos. Como eles não pareciam muito motivados a responder, ela desenvolveu uma dinâmica passando um objeto na sala entre os alunos enquanto tocava uma música no microsystem. Quem ficasse com o objeto na mão, quando a música parasse, teria que responder a uma pergunta que ela fazia sobre as características de uma biografia. Com isso, a participação dos alunos foi garantida.

No segundo dia, o texto biográfico falava de um autor paraense não muito popular em Santarém e, na sequência, tinha as sugestões:

-Pesquisar outros textos de Antônio Juraci Siqueira e ler com a turma para se ter um conhecimento maior de sua obra.

-Utilizando o questionário feito na atividade passada, solicitar que os alunos produzam a biografia de seus pais, parentes, amigos, etc. Eles podem levar essa atividade para fazer em casa e trazer na aula seguinte.

OUTRAS IDEIAS

-Fazer uma entrevista com o escritor, através de uma pequena encenação teatral. Pode-se simular um jornal de rádio ou televisão, no qual serão convidados autores locais. Convide Cecília Meireles e outros que tem no Guia Pedagógico (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 136).

A respeito dessa sessão, os locutores se detiveram a dar informações adicionais sobre o autor paraense da biografia apresentada. Também houve um momento de comparação com o texto da sessão pedagógica anterior, reforçando a existência de biografia com dados pessoas e com dados sobre as obras da pessoa. Também não houve novas sugestões de atividades, além das que estão registradas no guia.

Sobre as atividades desenvolvidas na escola urbana, a professora retomou a conceituação de biografia, lembrou de suas características e manifestou na turma o fato de não ter grande conhecimento sobre o autor. Então, leu o texto com os alunos e a partir do que liam, eles próprios questionavam o significado de algumas palavras que não entendiam.

O próximo passo da professora foi fazer uma comparação entre os dois textos, mostrando as diferenças entre eles. Depois distribuiu uma folha de papel em branco a cada um. Eles deveriam escrever uma autobiografia, mas sem colocar os nomes nas folhas. Leu como exemplo um texto apresentado na aula anterior com o programa de rádio, na qual desenvolveu a atividade com os diversos livros de literatura infantil.

Quando todos terminaram, entregaram suas produções à professora que desenvolveu outra dinâmica com a turma. Ela lia os textos produzidos pelos alunos e, pelas descrições, perguntava à turma de quem o texto falava. A turma teve um grande envolvimento com a atividade e também se divertiu.

Ainda trabalhando com o gênero proposto no programa de rádio e no guia pedagógico, a professora levou os alunos para a sala de informática. Sob a orientação da professora de Informática Educativa, a turma recebeu informações sobre como fazer pesquisas na internet. E como atividade, a professora da turma deu a tarefa de pesquisar sobre o autor paraense da biografia do programa. Os alunos conseguiram encontrar nomes de livros, poesias, fotos e informações adicionais sobre a vida do autor.

No retorno à sala de aula, a professora questionou os alunos sobre a pesquisa feita e eles iam respondendo com as informações anotadas. E para fazer em casa, ela passou como tarefa que eles reescrevessem a biografia do autor, reduzindo-a de tamanho e acrescentando algumas das informações colhidas na pesquisa feita na sala de informática.

Ainda falando dos programas de rádio e sessões pedagógicas sobre biografia, observou-se outra turma, uma da escola da zona rural. A Sessão de número 82, com uma biografia sobre a escritora Ana Maria Machado, aponta como sugestões as seguintes atividades:

-Perguntar aos alunos se eles já ouviram ou leram alguma história da autora em questão. Apresentar e ler com eles outros textos da autora.

-Sugerir aos alunos que preparem a encenação de um texto de Ana Maria Machado, visto que a autoria possui diversos textos teatrais.

OUTRAS IDEIAS

-Solicitar aos alunos uma pesquisa de textos escritos pela autora. O material poderá ser pesquisado na biblioteca, em casa, na internet ou em livros didáticos.

-Pedir aos alunos que escolham, dentre os textos encontrados, aquele que mais apreciaram para compartilhar com a turma (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 137).

No programa de rádio relacionado a esta Sessão, os locutores apresentam mais informações sobre o gênero textual e reforçam a sugestão constante no guia para a realização de uma pesquisa de obras da autora:

Locutora: [...] agora, que tal pesquisar nos livros que estão ao seu alcance e verificar quantas biografias vai conseguir encontrar? Lembre-se que a biografia pode ser feita contando os dados pessoais ou apenas a narração de feitos da pessoa. Então, boa pesquisa³¹!

Depois que terminou o programa de rádio, a professora foi conversar com a turma sobre o que tinha sido apresentado. Fez perguntas sobre os diversos quadros para saber se os alunos estavam atentos. Também questionou o que eles achavam de acompanhar um programa de rádio na escola. Responderam que é importante e, ao ser questionado, um aluno justificou a resposta afirmando a importância de saber o que acontece em outras escolas.

Abordando a temática da biografia, a professora reforçou informações dadas em aulas anteriores, nas quais os alunos haviam escutado o programa de rádio

³¹ Trecho da Sessão Pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 25 de novembro de 2011.

sobre o mesmo gênero textual. Ela foi conversando para fazê-los compreender o que é uma biografia. Em seguida, pediu para os alunos lerem um texto que haviam recebido na aula do dia anterior, que faz parte de uma das obras da autora destacada no programa de rádio. Os alunos fizeram duas leituras: a primeira em voz alta e depois uma leitura silenciosa.

A partir do texto, ela copiou no quadro algumas questões para interpretação de textos e pediu para os alunos copiarem nos cadernos e responderem às perguntas, atividade desenvolvida até o fim da aula.

- Gênero lenda

Agora, apresentam-se as atividades de uma das turmas da escola urbana, desenvolvidas a partir das orientações do PRPE com o gênero textual lendas. Foram cinco programas de rádio que abordaram as lendas, sendo que na primeira sessão pedagógica desse gênero o conteúdo foi o seguinte:

LENDA DA LUA

A seguinte lenda conta sobre a origem da lua.

Manduka namorava sua irmã. Todas as noites ia deitar com ela, mas não mostrava o rosto [...] A irmã tentando descobrir quem era, passou tinta de jenipapo no rosto de Manduka [...]. Então, ela descobriu quem era. Ficou com vergonha, muito brava e chorou muito. Manduka também ficou com vergonha [...] Manduka subiu numa árvore que ia até o céu. Depois, ele desceu e foi dizer aos jurunas que ia voltar para a árvore e que não desceria nunca mais. Levou uma cotia pra não se sentir muito só. Aí virou lua [...].

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

-Falar desse gênero textual para a turma como componente do folclore brasileiro, lembrando outras lendas que se contam na região amazônica, e até mesmo em outras regiões, caso o professor ou o aluno conheça.

-Confrontar essa narrativa popular com as fábulas, por exemplo, mostrando aos alunos os dois gêneros textuais. Perguntar quais as semelhanças e as diferenças entre um e outro.

-Organizar um trabalho de busca de lendas, mitos e causos contados por pessoas mais velhas da comunidade. Essas histórias podem depois ser recontadas pelos alunos e registradas em textos escritos para a confecção de um livro sobre o folclore da comunidade local.

OUTRAS IDEIAS

-Fazer uma encenação da lenda. Incentivar a turma a organizar uma pequena peça teatral para essa e outras lendas. Pode-se encenar, por exemplo, a lenda do boto (GUIA PEDAGÓGICO, 2011, p. 141).

No programa de rádio os locutores discorreram sobre as características do gênero lenda e fizeram uma relação do enredo da história e da realidade de casos

de abusos sexuais contra crianças dentro de suas próprias casas, sugerindo discussões sobre o tema junto à turma.

Locutora: Nessa lenda que lemos, a história fala de um caso de abuso sexual porque o índio Manduka abusava da irmã dele e só foi descoberto porque ela foi inteligente. Infelizmente, casos como esse ocorrem em muitos lares e na maioria das vezes as pessoas se calam por medo ou vergonha. Portanto, se você é vítima desse tipo de abuso, denuncie.

Locutor-mirim: A sugestão de atividade é que a professora ou o professor releia a lenda e depois inicie um debate sobre o tipo de abuso relatado na história. Dessa forma, vai conhecer o grau de conhecimento que as crianças e adolescentes têm sobre esse crime. Com certeza vai surgir um amplo debate³².

Ressalta-se que antes da sessão pedagógica, um quadro anterior do programa também retratou uma situação de crime contra adolescente. Foi uma radionovela que falou sobre pornografia infantil e que chamou a atenção dos alunos. A produção radiofônica do dia apontava para espaços de discussão a respeito das questões.

Nas atividades da turma, verificou-se a preocupação da professora em comentar todos os quadros do programa, com destaque especial à radionovela e à sessão pedagógica. Sobre a radionovela, a professora desenvolveu uma conversa na qual buscava as informações do que tinha sido retratado no programa de rádio. Ia perguntando partes do enredo e os alunos iam respondendo e emitindo opiniões sobre o assunto. A professora também orientava para os cuidados com esse tipo de violência contra adolescentes, informando que as crianças também são vítimas. A interação tomou um tempo maior que as discussões das demais partes do programa.

Entrando nas abordagens sobre a sessão pedagógica, a professora começou pelas definições a respeito de lendas e mitos e a importância deles na cultura local. Desenvolveu uma conversa para perceber o que os alunos haviam entendido das informações passadas na lenda e fez uma relação com o enredo da radionovela, destacando a necessidade de cuidados para não passarem por esse tipo de situação. Também deu informações sobre o valor nutricional de alimentos tomando como exemplo o jenipapo, do qual se fala na lenda, apontando o fruto como rico em

³² Trecho da Sessão Pedagógica do programa Para Ouvir e Aprender que foi ao ar no dia 30 de novembro de 2011.

ferro e de muita utilização em tratamento de anemia, de acordo com o conhecimento popular.

Ao final das conversas sobre os quadros do Para Ouvir e Aprender, única atividade do dia relacionada ao programa de rádio, a professora perguntou se os alunos conheciam outras lendas. Alguns se manifestaram dizendo que conheciam algumas e as citaram na sala. Então a professora deixou como tarefa para casa pesquisa de lendas para serem escritas no caderno e contadas em sala na próxima aula.

E no dia seguinte, mesmo sem ser dia de programa no rádio, a tarefa das lendas foi cobrada. Individualmente, os alunos foram lendo as histórias que pesquisaram em casa. Os que encontraram mais de uma compartilharam com os colegas que não tinham pesquisado e assim cada um apresentou uma lenda. A maioria das lendas pesquisadas fazia parte das tradições amazônicas, como as lendas do boto, da vitória régia, do açaí, do guaraná, entre outras, mas também surgiram lendas de outras regiões do país, como a lenda da mula sem cabeça e a do boi tatá, que foram encontradas em livros e na internet. Houve, inclusive, a pesquisa de lendas iguais, mas com narrativas diferentes que acabaram gerando questionamento dos alunos, os quais levavam a professora a tentar explicar as possibilidades de motivos para essas variações.

Das lendas pesquisadas pelos alunos, a professora sugeriu uma votação para que a turma escolhesse uma para ser encenada na semana seguinte. A votação foi feita e a turma escolheu a lenda do açaí para a encenação. Visando a esta atividade, a professora leu a lenda novamente e fez a escolha dos personagens entre os alunos que se apresentavam voluntariamente para o teatro a ser desenvolvido na escola. Ela também anunciou que iria convidar outro professor que ministra oficinas de teatro para ajudar a turma nos ensaios e na organização da apresentação.

Na aula seguinte em que a turma ouviu o programa de rádio, a professora fez um breve comentário sobre a lenda apresentada e reservou o tempo para o primeiro ensaio com o professor de teatro. Depois, a turma foi para a sala de informática onde assistiu a dois vídeos encontrados na internet nos quais havia a encenação da lenda do açaí.

No dia da encenação, o cenário foi preparado numa área aberta da escola com grama e próximo a uma pequena árvore. O professor de teatro e os atores

saíram da sala para organizar a apresentação, enquanto a professora ficou com o restante da turma na sala copiando uma atividade de matemática.

Os alunos da apresentação se paramentaram com um figurino que lembrava vestimentas indígenas para mostrar em forma de teatro a lenda do açaí. Alunos de outra turma foram convidados para assistir à encenação, além da diretora da escola e de outros funcionários que foram ajudar na organização do trabalho com os alunos.

A apresentação durou apenas uns vinte minutos e depois todos retornaram às suas salas, inclusive o grupo de alunos que apresentou.

Estas foram observações da dinâmica do processo comunicacional presente no Projeto Rádio pela Educação no que se refere à produção do programa de rádio, às orientações do guia pedagógico e às atividades que acontecem em sala de aula. A principal referência foi a sessão pedagógica que é o quadro do programa de rádio que faz a ligação direta com as dinâmicas desenvolvidas na sala de aula entre professores e alunos.

5.2 ANÁLISES DO PROCESSO COMUNICACIONAL

Como se observou na descrição, o foco que se dá para a análise do processo comunicacional é a dinâmica que envolve a sessão pedagógica, que no programa de rádio é um quadro específico, no guia pedagógico é um conteúdo sugerido para o processo de ensino-aprendizagem, e que na sala de aula motiva um espaço criativo vivenciado pelos professores e pelos alunos.

Essa é a dinâmica que acompanha o percurso das análises propostas nesta dissertação a partir de seis categorias estabelecidas: os agentes do processo comunicacional; escuta individualizada na sala de aula; as mediações no conjunto do processo; professores como mediadores no processo; perspectiva dialógica na dinâmica do processo; e o rádio como agente de socialização em escolas amazônicas.

5.2.1 Os agentes do processo comunicacional

Surgem como agentes mais diretos envolvidos nesse processo o grupo de profissionais que trabalha na produção do programa, crianças e adolescentes que formam o grupo de locutores mirins, e ainda os professores e alunos que ouvem o programa em sala de aula. Além destes, outros agentes poderiam ser citados (como a direção da emissora de rádio, as direções das escolas ou as famílias das crianças, como também pessoas que participam indiretamente das produções ou que ouvem o programa de rádio), mas eles não foram selecionados para este momento de reflexão.

Rodrigues (1997, p. 26) aponta que “os processos de comunicação são processos ritualizados que atravessam a experiência social, quer individual, quer coletiva, em que está em jogo este reconhecimento recíproco”. Os agentes são elementos integrantes deste processo com suas experiências e suas possibilidades de participação. Pressupõe-se, portanto, que esses processos surgem de relações sociais ou ritos sociais que constituem modos de dizer e de fazer.

São, por conseguinte, sempre processos de visibilidade que têm a ver com a teatralidade da vida coletiva. [...] Nos processos comunicacionais não existe, porém, separação entre actores e espectadores [...]. Cada um dos actores é assim, ao mesmo tempo, também espectador, na medida em que a visibilidade do desempenho dos papéis é inseparável do espetáculo que os actores dão inevitavelmente de si (RODRIGUES, 1997, p. 26).

Em vista disso, identificou-se a presença de um grupo variado de agentes, ou actores como fala Rodrigues, participando do processo. São pessoas com experiências culturais diferenciadas, com formação em áreas diversas; crianças e adolescentes inseridos em modos de vida bem variados a partir de suas origens ou se seus lugares de convivência; professores que também comungam dessas mesmas perspectivas e que assim formam um conjunto diversificado envolvido nesse processo.

Observa-se que, na elaboração do programa, há um envolvimento significativo de alunos e professores, que num primeiro momento podem ser considerados apenas receptores, mas que também atuam na emissão das mensagens produzidas no programa de rádio, mesmo que seja em momentos pontuais e sempre definidos ou editados pela equipe de produção. São os

interlocutores, como aponta Bordenave (2006), que falam entre si e que, de forma alternada, são tanto fonte de comunicação quanto receptores.

Isso se verifica, inicialmente, nos próprios quadros dos programas, que nas suas catorze possibilidades, em mais da metade tem a participação direta desses agentes por meio de entrevistas, reportagens ou cartas. E ainda, a presença do comunicador mirim como locutor oficial do programa pode apontar uma perspectiva de circularidade de papéis, considerando que os adolescentes que fazem parte das gravações são alunos que ouviam ou ouvem o programa na sala de aula.

Essa alternância nos papéis dos agentes pode ser observada também quando na audiência não se tem receptores que apenas ouvem o que o programa apresenta, mas que também produzem novas mensagens, novos conteúdos. E essa produção se dá na sala de aula, a partir do que os professores propõem como atividade e do que os alunos fazem nas produções dos seus trabalhos escolares, tanto orais quanto escritos, sendo que alguns desses resultados podem servir como conteúdo das produções radiofônicas.

Quanto à equipe de produção do programa de rádio, esta é formada por profissionais ligados às áreas da educação e da comunicação com formação acadêmica e experiências com a mídia rádio.

Observa-se, na linguagem do programa, o tom professoral como marcante na relação entre os locutores do rádio e os professores e alunos que ouvem na escola, principalmente na imagem da apresentadora adulta. Na emissão, a locutora que responde às perguntas do locutor-mirim fala sobre todos os assuntos, assume a posição da professora que “ensina” os alunos, falando dos temas com as propriedades necessárias para “esclarecer” os que ouvem. Percebe-se uma reprodução do discurso unidirecional presente numa abordagem instrumentalista da comunicação, mesmo que este seja dinamizado com as intercalações do locutor-mirim que também fala tentando mostrar que está “compreendendo” o que se explica na voz da locutora.

Diante dos ouvintes na sala de aula, o que se diz no programa de rádio é reconhecido com um valor significativo por conta da existência do poder simbólico na relação comunicativa. Nesse caso, considerando a valoração dos conteúdos da produção radiofônica por parte do grupo que a acompanha, pode-se dizer que “o poder simbólico é baseado em um crédito que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, o que só é possível porque aquele que lhe está sujeito crê que ele

existe” (COSTA, 2006, p. 68). Essa é uma realidade verificada na relação entre os que ouvem o Para Ouvir e Aprender para com os que produzem, mas que vai ter desdobramentos a partir das formas como esses agentes fazem uso das sugestões ou conteúdos propostos para as atividades em sala de aula.

5.2.2 Escuta individualizada na sala de aula

Mesmo que se perceba nessa relação comunicativa a presença do poder simbólico que dá certa referência ao polo emissor do programa, as formas como os ouvintes se apropriam da produção são elementos que se inserem na complexidade do uso que se faz desse programa de rádio no ambiente escolar.

Tomando como referência Martín-Barbero, verifica-se a importância de fazer uma diferença do uso que se observa aqui, ao que se chama de ‘usos e gratificações’ na perspectiva das pesquisas em comunicação que se baseavam ou se baseiam nos efeitos e reações dos receptores. A perspectiva buscada para esta reflexão é

[...] re-situar sua problemática no campo da cultura: dos *conflitos* articulados pela cultura, das *mestiçagens* que a tecem e dos *anacronismos* que a sustentam, e por fim do modo com que a hegemonia trabalha e as resistências que ela mobiliza [...] (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 302).

Os agentes ouvintes, como referenciado no tópico anterior, fazem parte de um conjunto complexo de formação cultural, considerando o meio social em que se situam, as experiências diferenciadas nos contextos comunitários ou familiares, principalmente. Esses são aspectos importantes da realidade na qual a comunicação se realiza.

As pessoas não se comunicam num vazio, mas dentro de um ambiente, como parte de uma situação, como momento de uma história [...] Tudo isto – o passado, o presente e o futuro – está presente no mais simples ato de comunicação. A realidade influi sobre o comunicar e o comunicar influi sobre a realidade (BORDENAVE, 2006, p. 38).

Essa realidade, no caso do processo observado, configura uma pluralidade considerando os diversos ambientes e agentes envolvidos. Essa pluralidade pode ser observada, por exemplo, na forma como os ouvintes acompanham o programa de rádio. Uns ouvem com mais atenção, outros acompanham sempre distraídos com

atividades variadas, ou ainda, essa variação depende do que se apresenta nos quadros do programa.

E a partir dessa perspectiva, pode-se perceber que há conteúdos que atraem mais que outros e que os ouvintes dão mais atenção ao que lhes interessa. Martín-Barbero (2009, p. 303) diz que “pode-se observar uma gama de usos que não tem a ver unicamente com a quantidade de tempo dedicado, mas com o tipo de tempo, com o significado social deste tempo”.

A forma como os ouvintes, tanto professores quanto alunos, fazem uso do que ouvem no rádio é sempre definida pela compreensão que estes têm do mundo que os cerca, ou seja, está baseada nas experiências vividas que lhes possibilitam as diversas formas de interpretação. De acordo com Bianchi (2005, p. 298),

Considera-se então que esta é uma zona de alta complexidade: ambígua, mutável, que se relaciona com uma série de instâncias que compõem o cotidiano, sendo perpassadas por muitos e diferentes processos. Em sua constituição, os meios de comunicação exercem um papel fundamental, e nesse caso mais pontual, considerando-se toda a especificidade do rádio.

Por conta disso, num polo produtor de informações não se pode prever como um polo receptor vai apreender o que se apresenta, considerando a complexidade que permeia tal apreensão. Como diz Bianchi (2005, p. 297), “a experiência do consumo radiofônico não é um ato acabado. Mudam-se os ouvintes, modificam-se suas vidas, transformações dinâmicas acontecem a todo tempo”.

Mesmo que haja uma audiência grupal, quer dizer, mesmo que alunos e professores ouçam o programa de rádio num mesmo espaço, não se pode classificar como uma audição conjunta. A tendência é a descentralização da escuta radiofônica, “passando de um âmbito mais familiar, de uma escuta conjunta, para uma audição mais individualizada, tornando-se também heterogênea” (BIANCHI, 2005, p. 297), o que se percebe observando as formas variadas de como cada aluno e cada professor ouve o programa de rádio nas escolas.

5.2.3 As mediações no conjunto do processo

Em Martín-Barbero (2009), vemos que o autor aponta a comunicação como um espaço estratégico à medida que reflete as dinâmicas sociais num eixo de debate que se desloca “dos meios para as mediações, isto é, para as articulações

entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 261).

Em vista disso, no tempo de observação das atividades nas salas de aula, verificou-se uma preocupação dos professores em desenvolver dinâmicas para buscar as apreensões que os alunos têm da realidade a partir das suas práticas de vida nos seus ambientes. Por exemplo, em um dos programas ouvido na escola se apresentava o gênero textual “notícia” para que na sala de aula o professor trabalhasse com seus alunos. O guia pedagógico apontava como sugestão que se pedisse aos alunos a produção de notícias sobre acontecimentos da comunidade ou da escola.

A partir dessa orientação, os alunos foram motivados a falar de acontecimentos do seu bairro, ou da cidade, fazendo seus relatos. Eles também escreveram pequenas notícias sobre fatos diversos do bairro ou da escola e apresentaram uns aos outros. E essas atividades foram feitas de acordo com a linguagem e com a interpretação de cada um sem a preocupação de seguir os passos ou as orientações básicas na elaboração de notícias.

As mediações constituem as novas formas de interpretação dos sujeitos a respeito da sociedade em todos os setores. Delas fazem parte os modos como as pessoas interagem umas com as outras no local em que vivem; a relação que estabelecem com os meios de comunicação; as práticas culturais que vivenciam. Questões estas que consideram os contextos social, político e cultural dos grupos sociais que vivenciam as construções de sentido, e que se evidenciam também nas práticas geradas a partir do conjunto de ações que se observam na dinâmica do processo comunicacional do PRPE, considerando o programa de rádio, as orientações do guia pedagógico e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A ideia de que os sujeitos fazem suas próprias interpretações sobre os assuntos, acontecimentos e orientações propostos no programa de rádio e no guia perpassa todo o processo comunicacional. Isso se verifica na consciência percebida na coordenação do projeto de que, na sala de aula, os professores têm liberdade para fazer uso das orientações de acordo com suas realidades e necessidades; e também se verifica na consciência dos próprios professores que usam o material quando querem e do jeito que acham melhor usar.

Outra reflexão neste ponto está no fato de que na sala de aula os professores motivam as atividades, mas estas também se movimentam com uma dinâmica que vai além do que o professor determina fazer. Em muitos casos, as reações dos alunos, a aceitação ou não das atividades, o entendimento das propostas, o envolvimento com o que é proposto podem refletir em alterações no planejamento da aula.

Como exemplo disso, apresenta-se a observação de uma das aulas na escola Boaventura Queiroz na turma de 5º ano. Nesse dia, o programa de rádio apresentava na sessão pedagógica um conto (O sol e o vento), o qual contava a história de um desafio que o vento lançou ao sol para ver quem teria capacidade de tirar o casaco de um homem que andava no planeta Terra³³.

Referente a esse programa, e ao gênero textual conto que era apresentado, o guia pedagógico dava uma série de sugestões para o professor trabalhar em sala de aula. Entre elas a de fazer “pescaria” de mensagens contidas no conto, produção de texto, buscar significado das palavras desconhecidas, mostrar o planeta Terra no sistema solar, e outras possibilidades de trabalho com o texto.

A partir do que o professor falou quando começou a tratar do conto na aula, inclusive fazendo uma nova leitura do texto, percebeu-se que seu objetivo naquela aula era trabalhar a busca de significados das palavras desconhecidas em dicionários, tanto que pediu aos alunos que prestassem atenção na leitura e anotassem as palavras das quais não sabiam o sentido.

Mas, no meio da leitura o professor foi interrompido por uma das alunas que começou a fazer perguntas quanto às atitudes dos personagens do texto. O professor fez um breve comentário e voltou à leitura, reforçando a orientação para que os alunos copiassem as palavras desconhecidas. Ao final, outros alunos também começaram a falar sobre a história (isso sem o professor perguntar ou pedir que falassem alguma coisa). Diante da situação, o professor então começou a comentar as observações dos alunos.

Novamente, tentou retomar a proposta da atividade com as palavras de que os alunos não sabiam os sentidos. O professor começou a perguntar as palavras que eles não conheciam e a partir do que os alunos diziam copiava no quadro. E mais uma vez foi interrompido para atender a um aluno que o questionou quanto ao

³³ Cf. no Guia Pedagógico, 2011, p. 131.

tamanho das pessoas para o sol e para o vento, divagando no imaginário despertado pelo texto.

Da aula de Língua Portuguesa, o professor passou a lembrar assuntos discutidos em aulas de Ciências falando sobre atmosfera, gravidade, efeitos do sol sobre as pessoas, sobre o fogo, tsunamis, entre outros assuntos ligados a questões ambientais e que faziam parte dos questionamentos. E os alunos não paravam de perguntar e de conduzir o professor para falar de coisas que não estavam previstas para aquela aula e que os afastavam da atividade que ele tinha proposto à turma com base no programa de rádio.

Só depois de um tempo significativo de discussões na sala é que o professor conseguiu desenvolver a atividade que tinha preparado para aquela aula, na qual dividiu a turma em grupos para procurar palavras desconhecidas nos dicionários que foram distribuídos.

Neste caso, os alunos não foram apenas ouvintes, mas falantes num processo de construção do conhecimento como prevê a perspectiva dialógica freiriana na educação e a comunicação educativa difundida por Kaplún. E ainda verifica-se a perspectiva de um processo de comunicação que se estabelece a partir das interações de sentido que se vislumbra entre os agentes que fazem parte dele, tornando sempre dinâmico.

Tanto em Freire (1981; 1985; 1987) quanto em Kaplún (1998), tem-se na comunicação um processo que vai além da difusão de ideias, da transmissão de conhecimentos, na divulgação de informações. Baseia-se no compartilhamento dos saberes, na compreensão crítica da realidade, no diálogo e na participação.

5.2.4 Professores como mediadores no processo

Nesse processo comunicacional, no qual se apresenta a interação entre o programa de rádio, o guia pedagógico e a prática vivenciada na sala de aula, observou-se a posição mediadora que os professores ocupam no seu desenvolvimento.

Entre o que é proposto pelo PRPE, por meio do programa e do guia, e o que acontece na escola é o professor que estabelece uma relação de mediação, considerando esta como “filtros de negociação de sentido, espaços estes influenciados por um contexto sociocultural específico” (SETTON, 2010, p. 72).

Mesmo reconhecendo que há situações em que os alunos influenciam o direcionamento de atividades e discussões na sala de aula, de forma predominante se tem o professor filtrando os assuntos, as abordagens e as atividades propostas na metodologia do Rádio pela Educação, por meio do guia e do programa de rádio, a partir das suas próprias experiências.

Verifica-se aí uma alternância de posições. Num momento, o professor está na recepção, quando recebe os conteúdos do programa de rádio e do guia pedagógico, e em outro está na emissão quando direciona o que será discutido na sala de aula junto com os alunos. As sugestões são dadas, os conteúdos veiculados, mas é a partir da mediação feita pelo professor que as atividades fluem na sala de aula, tanto que, como visto na descrição das aulas nas escolas, em muitas ocasiões as sugestões são adaptadas ou, até mesmo, ignoradas para se desenvolver atividades diferentes com base na realidade da escola, da turma ou daquele dia de aula.

Numa perspectiva de comunicação a partir de Freire (1985), esse processo expressa uma co-participação dos sujeitos no ato de pensar sobre o que acontece com a inserção de atividades na sala de aula a partir do que o programa de rádio motiva e o que o guia sugere. Isso se dá porque “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (FREIRE, 1985, p. 45), ou seja, a produção do programa de rádio que também está presente na produção do guia, nesse processo comunicacional não pode pensar sozinha sobre o que deve acontecer na sala de aula, precisa ter a co-participação dos demais sujeitos que, nesse caso, são os professores e depois os alunos. “Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o “pensamos que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (FREIRE, 1985, p. 45).

Nesse sentido, pode-se dizer que também a relação entre professores e alunos obedece a essa mesma ordem de co-participação no processo comunicacional porque este não tem um ponto final, mas oferece uma dinâmica que vai impulsionando o início de outros processos num movimento contínuo.

Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 289).

E nesta posição há uma re-significação do que se produz, tanto em um polo quanto em outro porque acontece “uma confrontação e uma negociação de muitos atores produtores de cultura” (SETTON, 2010, p. 71) que dinamizam a interação entre as diferentes experiências culturais existentes dos agentes do processo comunicacional.

5.2.5 Perspectiva dialógica na dinâmica do processo

Em Freire (1985), verifica-se a defesa da perspectiva dialógica no processo educacional, o que também se direciona ao processo comunicacional. Ele diz que o objeto do pensamento não é um simples comunicado que um sujeito pode depositar na cabeça de outro sujeito, transformando-o em paciente. É a comunicação que assegura a presença do diálogo nesse processo de relação. “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (FREIRE, 1985, p. 45).

E será que se pode identificar essa perspectiva no processo comunicativo que leva um programa de rádio para a sala de aula? O educador diz ainda que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 46).

Observando as atividades das turmas, identificaram-se alguns pontos que podem levar a sinais dessa perspectiva dialógica. Quando o programa está no ar, alunos e professores na sala de aula ouvem o que está sendo apresentado pelos locutores. Em alguns momentos, há, inclusive, certa interação, como a leitura conjunta de um texto (locutor, professores e alunos) e reações diversas quando ouvem uma música mais animada, quando escutam uma radionovela que acham interessante, ou quando acompanham as leituras das cartas e começam a falar comentando o que estão ouvindo.

Quando o programa acaba, o processo toma outra dimensão: na sala de aula se desenvolvem dinâmicas que mesclam o que está proposto no guia pedagógico com ideias dos professores a partir das realidades dos alunos. Verificou-se nas turmas observadas, que após o programa de rádio, os professores começam a fazer perguntas aos alunos sobre determinados pontos dos quadros promovendo a aula

em forma de conversa, buscando entender como as crianças apreenderam os conteúdos do programa.

A partir dessa observação inicial (olhando o que o guia pedagógico propõe, o que o programa apresenta e o que o professor faz em sala de aula), viu-se, por exemplo, que há uma dinâmica motivadora de práticas pautadas no diálogo, a partir da interação entre os assuntos que são apresentados no rádio e as orientações recebidas pelo guia com as atividades desenvolvidas na escola junto com os alunos que, em maneiras diversas também participam gerando questionamentos, expondo seus entendimentos, e construindo informações novas a partir das suas próprias realidades.

A perspectiva dialógica, portanto, pode ser encontrada na troca das experiências, numa reciprocidade que relaciona o que vem das sugestões da produção, o que os professores filtram para trabalhar em sala de aula e o que está nas experiências de vida dos alunos em uma negociação que passa pela linguagem.

Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam [...] através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1985, p. 45).

Essa reflexão também leva ao fato de que o diálogo prevê a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo que estabelece essa co-participação. Sujeitos que não estabelecem processos comunicativos a partir da transferência de ideias, mas que dialogam, são sujeitos que pensam, que refletem e que podem agir de forma crítica.

Isso acontece porque o objeto de pensamento está relacionado à realidade, ao que se vive no cotidiano. Pensando e refletindo sobre sua realidade é possível agir na sua construção.

5.2.6 O rádio como agente de socialização em escolas amazônicas

Na contemporaneidade, as mídias são consideradas como agentes de socialização, isso porque elas atuam difundindo valores, novas formas de relação, padrões de comportamentos, referências identitárias, noções que há algum tempo

estavam muito mais ligadas às agências tradicionais de socialização como a família, a escola ou a igreja.

Hoje as mídias agem simultaneamente e “podem, portanto, conviver e coexistir desenvolvendo práticas comuns ou práticas muito discordantes” (SETTON, 2010, p. 8), sendo uma realidade presente.

No ambiente amazônico destacado nesta pesquisa, observa-se a presença da mídia rádio como atuante nesse papel de agente de socialização, principalmente com a proposta desenvolvida nas ações do PRPE que oferecem o rádio como recurso pedagógico nos ambientes escolares da região. Setton (2010), relacionando a prática das mídias com a prática pedagógica, afirma que estas se desenvolvem a partir da troca de sentidos e de valores, intercâmbio que faz parte dos processos educacionais.

A autora entende a socialização como “uma dimensão da formação humana propiciada por instâncias produtoras de cultura e tem como tarefa primordial a transmissão de ideias e valores” (SETTON, 2010, p. 15), sendo também vista a partir do conjunto de experiências que os indivíduos vivenciam em sua vida social e que norteiam sua forma de ver o mundo.

Nesse sentido, a experiência do PRPE com o rádio pode ser analisada como um processo de socialização, considerando que por meio dessa mídia são repassados valores, pontos de vistas, expressões culturais que chegam às salas de aula e são, de acordo com os direcionamentos dos professores, debatidos ou mesmo expostos aos alunos, tanto na sessão pedagógica quanto nos demais quadros do programa.

Esse processo pode levar esses sujeitos a formas de identificação. Verifica-se que os agentes envolvidos, principalmente alunos e professores, em alguns dos quadros do programa se apropriam do direito de se comunicar por meio do rádio, onde podem ter suas vozes propagadas ou reconhecidas. Pode-se inferir, então, que a adesão às experiências educacionais com o rádio pode fazer parte de um movimento maior de identificação, no qual as pessoas que participam diretamente, ou mesmo as que se sentem representadas por ouvir no programa de rádio as vozes de seus semelhantes, identificam nessas experiências um espaço para serem ouvidas e reconhecidas pelos que estão de fora dessas realidades.

equipe do projeto Rádio pela Educação – descrito a seguir – diz que “as comunidades ficam felizes por saber que tem alguém que as valoriza, dando-lhes vez e voz, pois às vezes nem mesmo os professores têm essa oportunidade” (CARMARGO; RODRIGUES, 2002, apud BATISTA et al, 2007, p. 2).

E esta identificação se configura em um processo de socialização por conta dos valores e dos sentidos de participação em sociedade que despertam por meio da presença do rádio nas escolas, gerando novas dinâmicas nas interações entre professores, alunos, comunidade e sociedade.

Importante frisar que essas categorias de análise também indicam a relação entre os aspectos apresentados e as perspectivas educacionais referidas no terceiro capítulo. Quando se coloca em evidência os agentes do processo, a escuta individualizada, as mediações, a posição mediadora dos professores, a perspectiva dialógica e o papel da mídia, no caso o rádio, como agente de socialização, verifica-se a possibilidade de também abordá-las a partir das áreas de intervenção da educação.

Como visto no tópico 3.2 deste trabalho, são áreas de intervenção educacional: educação para comunicação, expressão comunicativa, mediação tecnológica na educação, pedagogia da comunicação, gestão comunicativa e reflexão epistemológica, esta última mais ligada à sistematização das abordagens na interrelação comunicação e educação.

Por essas áreas, pode-se perceber a pertinência dessas reflexões sobre o processo observado, principalmente quanto à criação de ecossistemas comunicativos nos ambientes envolvidos pela experiência, considerando que estes consistem nas interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e as comunidades das quais fazem parte.

E esses ecossistemas comunicativos exigem uma prática de gestão comunicacional que prime pela autonomia cidadã dos que participam das ações, promovendo a descentralização das vozes visando à dialogicidade.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

6.1 O RÁDIO E O PROCESSO COMUNICACIONAL

Considerando o rádio um meio de comunicação que tem como fundamento a propagação da voz, verifica-se que ele motiva, principalmente, o despertar do sensorio humano da audição. Então, desde o início da sua história havia essa prerrogativa de um alguém que fala e outro alguém que houve e recebe as mensagens enviadas por meio da voz.

Ao longo dos tempos, dinâmicas diferentes foram incorporadas para aproximar os ouvintes dos locutores e fazê-los participar de forma mais interativa nesse processo comunicacional. Entre essas dinâmicas estão as cartas, os telefonemas, as entrevistas gravadas ou ao vivo, as mensagens por celular, os e-mails, os recados pelas redes sociais, entre outras possibilidades que foram inseridas, tendo como objetivo essa maior interação entre os polos da locução e da audiência.

Também faz parte desse movimento de adaptação do rádio o uso de sua comunicação em ambientes alternativos, considerando que sua capacidade interativa proporciona uma aproximação com os ouvintes, um envolvimento com os costumes populares. A partir daí surgiram as diversas possibilidades de manifestação do meio de comunicação rádio, como as rádios livres que, com o berço na Europa, contribuíram para reescrever novas páginas na história da comunicação radiofônica, sendo um espaço de fala de pessoas que não estavam entre os tradicionais emissores, mas que podiam ser membros das classes sociais que, inicialmente, podiam ser reconhecidas apenas como receptores.

Inclusive, no Brasil, essa prática começou durante o regime militar, sendo uma possibilidade de fala não oficial, de manifestação de sentidos, ideais, anseios, coisas que nem sempre estavam ligadas a causas sociais, mas que buscavam uma democratização da comunicação.

E esse anseio de falar também chegou ao que se conhece como rádios-poste, de caráter mais popular, originárias dos sistemas de som com alto-falantes,

sendo uma realidade até os dias atuais como uma prática de comunicação tanto voltada para o comércio quanto para a chamada comunicação comunitária. Esta última é uma experiência comum, principalmente, em espaços onde não se observa a presença predominante de meios como a internet. É o caso de comunidades rurais da realidade amazônica que desenvolvem a comunicação comunitária por meio de sistemas de som que propagam música, notícias e falas dos membros da comunidade.

Também se aproximam desta categoria as rádios escolares ou universitárias que se materializam com sistemas de som internos, a partir dos quais se tem caixas de som espalhadas pelas dependências das instituições educacionais e um estúdio de onde pode ser propagada uma determinada programação.

Tem-se, ainda, como exemplo as rádios comunitárias com espaço no dial, o que não se refere, exatamente, às emissoras legalizadas de acordo com a legislação da radiodifusão comunitária, mas àquelas que podem ser espaços de expressão das comunidades e dos seus diversos segmentos³⁴.

Outro espaço, atualmente bem aproveitado pelo meio rádio é a web. Por meio da internet se tem tanto a propagação de rádios regulares que também usam o espaço virtual para difundir sua programação, quanto rádios personalizadas, nas quais pessoas ou segmentos da sociedade configuram programações musicais, informativas, educativas, entre tantas outras possibilidades que só dependem da criatividade, haja vista a falta de regulamentação para esta nova categoria.

Verifica-se, portanto, que o meio de comunicação rádio, ao longo dos tempos, foi se transformando, quer seja pelos novos espaços usados ou pelos novos agentes que começaram a fazer uso dessa forma de comunicação. De um meio que se desenvolveu em espaços bélicos, de uma forma totalmente instrumental, passou também a ser polifônico, ou seja, a ser propagador de vozes diversas, a envolver um vasto número de agentes sociais que, por meio da voz, começaram a desenvolver um processo comunicacional diferenciado, considerando a produção das mensagens.

³⁴ Conferir em:

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Participação nas Rádios Comunitárias no Brasil. IN: **XXI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. Paper apresentado no GT Cultura e Comunicação Popular. Recife, PE, 09 a 14 de setembro de 1998. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/peruzzo-cicilia-radio-comunitaria-br.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2009.

_____. **Comunicação nos Movimentos Populares: a participação na construção da cidadania**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Porém, há de se considerar que não se tem uma transformação total. Observando as manifestações do meio de comunicação rádio, como se faz neste trabalho, verifica-se essa presença mútua entre os elementos instrumentais e dialógicos, principalmente nas experiências educacionais.

6.2 O RÁDIO EDUCATIVO E O PROCESSO

Quanto à relação do rádio com os processos educacionais na história brasileira, a perspectiva instrumental também esteve presente desde o início, em especial nos fundamentos que viam nesse meio uma forma de repassar conteúdos, orientações e a cultura para os que ouviam. Era uma estratégia para atingir as pessoas nos mais diversos lugares, sendo um veículo pelo qual os que não tinham escola podiam vivenciar experiências educacionais em grandes escalas, como anunciava o próprio Roquette-Pinto: “Eis uma máquina importante para educar o nosso povo” (apud CITELLI, 2010, p. 74).

A linha instrumental foi a norteadora desses passos iniciais da história do rádio educativo no Brasil, até porque a noção do processo comunicacional tinha como base as pesquisas funcionalistas que apontavam a existência de um sentido principal na comunicação: um alguém que envia uma mensagem a outro alguém com determinado efeito.

O ensino a distância por meio do rádio, assim como da televisão, começou a ser desenvolvido, principalmente, pela necessidade de suprir carência do sistema educacional, e não, exatamente, pela convicção de que essa metodologia diferenciada seria mais eficaz no processo de ensino/aprendizagem. Outro foco era a formação profissional para o mercado de trabalho, numa concepção tecnicista do processo educacional.

Foram várias as formas de aplicação dos projetos de educação à distância no âmbito da educação formal. Segundo Prado Pimentel (2004, p. 14), podem se destacar:

- No ensino de primeiro e segundo graus (Educação Fundamental e Média na nomenclatura atual) para crianças e jovens de áreas isoladas, ou carente de professores, onde não existem escolas nem condições para o sistema oficial de ensino a ser implantado;
- Nos cursos supletivos ou de compensação para adultos – “madureza” – que visam dar oportunidade àqueles que não receberam formação na idade própria, e que não têm acesso a outras formas de educação;

- Na formação profissional, que sempre se destacou através da aplicação desta modalidade de ensino, através dos cursos por correspondência, oferecendo uma grande diversidade de áreas profissionais;

O mesmo autor também faz referência à educação superior nesses processos de educação à distância, o que se começou tendo como base os modelos da Universidade Aberta de Londres e de outros centros desenvolvidos, sem que fossem considerados os aspectos peculiares da sociedade brasileira nas suas diversidades e adversidades.

Na educação informal, outros formatos podem ser identificados, como os cursos de extensão rural, propagando técnicas agrícolas sem as devidas contextualizações.

Nessas propostas há indicativos bem visíveis da perspectiva instrumental do processo educativo pelos meios de comunicação presentes na educação brasileira. Os formatos listados apontam para essa proposta de “levar” conhecimentos a “pessoas desprovidas de saberes” em lugares distantes, ou em situações adversas das realidades sociais. A educação a distância, na qual se inserem as experiências do rádio educativo, aponta para uma espécie de difusão de conhecimentos, ação já combatida por Paulo Freire nas suas reflexões sobre as ações educativas pelos meios de comunicação na América Latina.

No Brasil, entre as principais ações que apontaram o potencial radiofônico em práticas educativas, está o projeto do MEB – Movimento de Educação de Base – desenvolvido por setores da Igreja Católica, com apoio do governo federal, pelo menos inicialmente. Foi uma proposta que tentou inovar a partir da Educação Popular na perspectiva freiriana, reconhecendo valores dos lugares, das pessoas, da cultura na qual o projeto se inseria.

Mesmo assim, ainda se fez presente de forma marcante a ideia de “difundir conhecimentos”, principalmente em áreas rurais. Na experiência de Santarém, por exemplo, há os indícios dessa perspectiva, quer seja pela formação da equipe de formadores, todos de base urbana, ou pelos materiais didáticos utilizados que eram produzidos em outros centros e, nem sempre, valorizavam os conhecimentos locais, os falares típicos, o jeito próprio das pessoas das comunidades rurais que eram vistas como o “público alvo” das ações.

O formato dos programas, ou seja, das aulas radiofônicas, reproduzia os aspectos da educação bancária, na qual, segundo Freire, há a intenção de transferir ou depositar conhecimentos, o que refletia um olhar instrumental para o processo comunicacional. Os locutores eram professores que ministravam aulas pelo rádio, transmitindo conhecimentos.

Mas, é importante ressaltar que as aulas radiofônicas constituíam uma das vertentes das ações do MEB em Santarém. Também havia o direcionamento para a comunicação popular, a organização social e a articulação das comunidades, aspectos que foram marcantes no projeto e que possibilitaram novas visões no âmbito social, além de inspirarem muitas pesquisas e novas experiências que buscaram novas formas de uso do rádio em processos educacionais.

Nesse sentido, observa-se que o aspecto dialógico teve manifestações significativas nas ações do MEB, fez-se presente simultaneamente à perspectiva instrumental que continuava acompanhando o desenvolvimento do rádio educativo, mas que abria espaço para novas formas de comunicação.

6.3 A COEXISTÊNCIA DO INSTRUMENTAL E DO DIALÓGICO

No processo comunicacional analisado nesta pesquisa, a partir do Projeto Rádio pela Educação, alguns pontos podem ser refletidos no sentido de perceber a existência mútua do instrumental e do dialógico que mesmo com sentidos antagônicos, acabam coexistindo nesse universo. As pontuações serão apresentadas a partir de dois tópicos:

- O guia pedagógico

Como já apresentado, o guia pedagógico é uma espécie de manual que os professores recebem para nortear o acompanhamento dos programas de rádio e conduzir as atividades na sala de aula com os alunos. Na elaboração desse material, a equipe do PRPE busca uma produção em forma conjunta com a comunidade acadêmica, comunicadores e com alguns professores do ensino básico, visando à promoção de um diálogo entre os diversos agentes convidados a fazer parte do processo de produção.

Quanto aos agentes das escolas (alunos e professores) que acompanham os programas na sala de aula, numa tentativa de evidenciar no material a presença deles, a coordenação do projeto faz uma seleção de desenhos e cartas que servem para ilustrar o guia pedagógico. Em todas as páginas do manual há ilustrações que marcam a presença desses agentes, inclusive com assinaturas e com os nomes das comunidades e escolas de origem (ver anexo A).

São desenhos de casas, árvores, flores, rios, barcos, animais, pessoas, elementos do dia-a-dia das comunidades, além de ilustrações de animais lendários da região, como a cobra grande e o boto. Também podem ser identificados desenhos de coisas que não estão no cotidiano das pessoas, como o desenho de um avião que foi selecionado para constar no material.

As cartas ilustrativas falam das experiências com o programa de rádio na escola, fazem homenagens, oferecem músicas, contam atividades realizadas na comunidade, expressam versinhos enviados à equipe do projeto, falam de reflexões ou atividades feitas na escola a partir do programa, entre outras coisas, inclusive mandam os famosos “alôs” aos colegas, familiares e demais ouvintes – prática comum da comunicação radiofônica na região.

Também podem ser encontradas fotos ilustrando o guia. Em geral, são fotos de crianças, professores, momentos de atividades do projeto, como encontros, capacitações e gravações no estúdio.

Por meio das cartas, dos desenhos e das fotos, verifica-se que há uma tentativa da coordenação do PRPE de fazer os agentes se sentirem incluídos no processo de elaboração. É como se, a partir desses elementos, eles pudessem estar presentes, serem encontrados e, principalmente, se encontrarem nas páginas do guia pedagógico.

A partir das observações, a iniciativa surte algum efeito, considerando que não é raro ver professores e alunos que mostram suas participações no guia, demonstrando orgulho por estarem presentes naquela produção. Há uma satisfação por verem suas cartas e desenhos registrados em um material que é distribuído em outras escolas, outras comunidades, em lugares diversos, levando suas palavras escritas e suas artes além dos limites da sala de aula.

Porém, essa participação não se configura tão efetiva no processo de produção do guia, haja vista que o objetivo do material é apontar sugestões para as atividades nas escolas e, nessa parte, não se verifica a presença dos professores e,

muito menos, dos alunos das escolas envolvidas. Apesar de, na equipe de produção do guia, haver professores que já tenham atuado com o programa de rádio na sala de aula, a grande maioria deles não tem participação na elaboração das sugestões, o que poderia ser uma iniciativa relevante na proposta dialógica da metodologia desenvolvida pelo PRPE.

Caso o material apresentasse atividades que já tivessem sido realizadas, ou seja, que os próprios professores apontassem essas sugestões a partir do que tivessem feito em sala de aula, haveria uma presença mais efetiva desses agentes na elaboração desse material. Seria uma co-participação na construção do conhecimento a partir da socialização de experiências já realizadas e que deram certo.

Pressupõe-se que, nesse aspecto, as sugestões que hoje são apontadas no guia, por mais que tentem envolver os agentes das escolas por meio das ilustrações e das suposições de como eles poderiam desenvolver as atividades, acabam sendo apresentadas num sentido unidirecional. Isso porque é uma equipe que elabora as sugestões e que as registra no material como algo que pode dar certo na escola, sendo que ao longo de tantos anos de desenvolvimento do PRPE, formas diversas de atividades foram realizadas, considerando os diversos ambientes envolvidos e que poderiam também estar registradas no guia, ampliando as possibilidades de uso do programa de rádio.

- Presença de alunos e professores na produção e o tom professoral

Pelas observações feitas, a produção do Rádio pela Educação, a partir a perspectiva dialógica freiriana, tenta inserir os agentes envolvidos com as ações no processo produtivo do programa de rádio. Isso se dá pela participação de alunos e de professores em gravações, entrevistas, com as cartas, ou mesmo com as reportagens oriundas das próprias escolas e/ou comunidades. Não se pode negar que há uma tentativa de apresentar na produção as diversas vozes dos agentes envolvidos no processo comunicacional.

Em vários momentos, como citado na página 131, esses agentes manifestam a satisfação de terem esse espaço para propagarem suas vozes e dos seus semelhantes. É como uma espécie de conquista pela oportunidade de serem ouvidos por outras pessoas, em outros lugares, ou mesmo pelas autoridades que,

por meio do rádio, podem tomar conhecimento de seus anseios, suas reivindicações, suas necessidades.

Também se observa a tentativa de desenvolver esse espaço dialógico com as divulgações das experiências culturais das comunidades, das escolas, a partir de trabalhos que são realizados entre professores e alunos, entre escola e comunidade em geral. Com a divulgação das cartas, das músicas ou paródias criadas, dos poemas e versos, verifica-se a abertura de um espaço de socialização das realidades de cada lugar. Espaço esse que também proporciona um reconhecimento para os que são evidenciados nas produções do programa.

Mas, apesar de todos esses indícios dialógicos, percebe-se de forma clara a presença de um discurso que coloca em evidência a posição de quem fala, de um emissor, de um alguém que tem as respostas e que pode indicar os caminhos aos demais, aos ouvintes. O tom professoral é o que marca a dinâmica do programa de rádio. Isso se dá na presença de uma apresentadora que assume a posição de professora que, ao ser questionada pelo locutor mirim, pode responder às dúvidas existentes, indica os caminhos que podem ser seguidos na sala de aula, dá as orientações necessárias para que os demais agentes, professores e alunos, possam desenvolver suas atividades.

Destaca-se que a presença do locutor mirim também se dá como um sinal do discurso instrumental. O adolescente apresentador é a representação daquele que precisa aprender. No processo comunicativo do programa ele faz as perguntas e a locutora responde, sendo esta a emissora da mensagem que aquele deve receber. Além disso, ele também assume a posição não só daquele que deve receber, mas também daquele que deve compreender, considerando que após as respostas há a fala do adolescente que manifesta o entendimento sobre o que foi explicado, mesmo que a explicação tenha sido feita em breves palavras que nem sempre fazem parte do universo vocabular de crianças e adolescentes, como no diálogo de um dos programas:

Locutor mirim: O texto que lemos e ouvimos é uma biografia. Você sabe o que é uma biografia? Tudo bem, a professora vai explicar pra gente.

Locutora: Explico sim. Muito bem, a biografia é um gênero literário em que o autor narra a história da vida de uma pessoa ou de várias pessoas que podem estar mortas ou vivas. A biografia, na maioria das vezes, refere-se à vida de pessoas públicas [...].

Locutor mirim: Professora, e se eu quiser escrever sobre minha própria história? Fazer uma biografia. Posso?

Locutora: Pode sim, Reynan. Só tem um detalhe: quando você faz isso, você cria a sua autobiografia, ou seja, você mesmo faz o levantamento e escreve sua própria existência.

Locutor mirim: Ah, legal! E qual é o objetivo da biografia ou da autobiografia, professora?

Locutora: O objetivo é estimular as pessoas que gostam de leitura e literatura a reabilitar, resgatar, documentar por meio da narrativa oral e da escrita o caminho de vida de um parente mais velho, um amigo especial, um mestre, um artista, um poeta, sem esquecer que o universo íntimo de cada pessoa e sua caminhada de vida são especiais para quem convive ou conviveu com ela [...].

Locutor mirim: Ah, obrigado pelas observações. Já estou aqui pensando e organizando as ideias para preparar minha autobiografia. Vou fazer isso como uma brincadeira e, sem dúvida, dessa forma vou estar adquirindo outros conhecimentos e narrando a minha história. Até convido a turma a fazer o mesmo. Depois cada um leva o que fez para a sala de aula [...]³⁵.

Nessa fala entre a locutora e o locutor mirim, observa-se a reprodução de um discurso que tenta simular um movimento comunicacional, no qual o aluno tem uma dúvida, a professora dá explicações e ele entende sem precisar de outras intervenções. Acontece que essa representação não consegue se aproximar da complexidade do processo comunicacional que vai além desse emitir-compreender que parece simplificar a dinâmica interativa.

O processo comunicacional envolve uma série de elementos, ou uma série de mediações, como diz Martín-Barbero, que influenciam na sua dinâmica. Numa realidade como a envolvida pelo diálogo do programa de rádio, deveria-se considerar que na sala de aula, lugar do público principal da produção radiofônica, encontram-se vários mundos representados pelas várias crianças e adolescentes, e seus professores, que vivenciam experiências diversificadas em seu dia-a-dia, tanto na escola quanto nas suas casas e nos demais ambientes que frequentem.

Com essa diversidade de mediações, cada um tem um ritmo próprio para a assimilação de conhecimentos novos, quer seja pela faixa etária, pelo nível do ensino em que está, pelo nível de leitura ou por outros fatores ligados à formação pessoal de cada criança e adolescente.

O que o diálogo sugere é que a explicação dada (na pessoa da locutora/apresentadora que assume o papel do professor) pode fazer o aluno na

³⁵ Trecho da Sessão Pedagógica que foi ao ar no programa Para Ouvir e Aprender no dia 21 de novembro de 2011.

sala de aula (representado pelo locutor mirim) compreender de imediato o que está sendo divulgado no programa de rádio e que as palavras ditas pela locutora podem motivar os alunos a produzirem o gênero textual explicado na conversa, como o caso do exemplo dado em que o locutor mirim anuncia sua pré-disposição em produzir uma autobiografia: “Já estou aqui pensando e organizando as ideias para preparar minha autobiografia”.

Neste aspecto, o discurso parece um tanto quanto ingênuo quando observado a partir do que acontece na sala de aula. Considerando a observação feita no período desta pesquisa, os professores passam dias desenvolvendo atividades para que seus alunos possam entender o que é e como pode ser reconhecido determinado gênero textual apresentado no programa de rádio. A produção desse gênero por parte dos alunos acontece em processo contínuo, às vezes, bem lento, dependendo do desenvolvimento dos estudantes. E nem isso garante que, ao final do processo, todos os alunos estejam aptos ao reconhecimento e à produção do que foi trabalhado em sala de aula.

Ainda discorrendo sobre o tom professoral do programa de rádio, verifica-se que este vai de encontro ao que Freire reconhece como essencial num processo de ensino, relacionando-o ao processo comunicacional. O educador critica em suas obras a “educação bancária”, na qual se entende que o conhecimento pode ser depositado na cabeça de alguém. Freire defende a co-participação no processo e, principalmente, a referência no contexto de cada pessoa que com seu mundo de experiências pode compartilhar do pensamento proposto no processo de comunicação.

Essa co-participação vai além da presença da voz dos agentes no processo. Requer a compreensão de seus contextos de experiências, das suas dinâmicas próprias, dos movimentos específicos que envolvem cada um deles, entendendo que não se pode dar a impressão de simplificação à dinâmica do processo comunicacional, por ser este um dos processos mais complexos na vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo a história das pesquisas em comunicação, verifica-se que sua origem tem base na perspectiva instrumental de um processo unidirecional que tem no polo emissor sua principal referência. Mesmo com os avanços nas reflexões teóricas e metodológicas da comunicação, que deram e continuam dando novos rumos ao entendimento dessa dinâmica interativa, percebe-se que a perspectiva inicial continua presente, principalmente em práticas comunicacionais que se desenvolvem nos meios de comunicação, como é o caso do rádio.

Na reflexão proposta neste trabalho, observa-se que há uma coexistência das perspectivas instrumental e dialógica. E isso não acontece por acaso. A própria natureza dessa mídia e sua história levam a estas conclusões.

Diante das reflexões desenvolvidas, que apontam essa coexistência de aspectos instrumentais e dialógicos no processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação, verifica-se a existência de um movimento de transição, considerando que esta iniciativa se apresenta como uma espécie de desdobramento de outra iniciativa – as aulas radiofônicas do MEB –, na qual a perspectiva instrumental se mostrava mais evidente.

Quando se aponta essa evidência instrumental nas ações do MEB, leva-se em conta o contexto no qual foi criado e suas referências. Na década de 60, o Brasil, assim como a América Latina, tinha como referências na comunicação as tendências importadas, sem considerar as realidades próprias dos países latinos.

As ações voltadas, principalmente, para saúde, educação e comunicação, que faziam parte das estratégias salvacionistas patrocinadas pelos norte-americanos, conduziam as ações na linha instrumentalista, inclusive olhando para a mídia como um recurso importante para o desenvolvimento buscando atingir a grande massa da população. E foi a partir desses olhares que se constituíram as primeiras iniciativas de educação pelos meios de comunicação em terras latinas, e entre elas o MEB.

O Movimento de Educação de Base começou a trabalhar na alfabetização de jovens e adultos levando informações da cidade ao campo. Os educadores eram

urbanos, os materiais didáticos eram produzidos com base nas realidades das cidades, os métodos também eram desenvolvidos com base nas experiências vividas nas realidades dos educadores. Buscava-se levar conhecimentos aonde não se tinha educação proporcionada pelo Estado.

Na experiência da Rádio Rural, o MEB apresentava aulas radiofônicas que, mesmo num espaço diferenciado, apontavam um formato tradicional de educação com um professor que ensinava lições por meio da comunicação pelo rádio. Essas aulas, pré-definidas pelas cartilhas que os comunicadores usavam, seguiam orientações de como repassar os conhecimentos e fazer com que os ouvintes pudessem compreender.

Ressalta-se, ainda, que essas cartilhas eram produzidas em outros centros urbanos, vinham de outras realidades, e, por conta disso, apresentavam elementos que não faziam parte do cotidiano da região, falando em aviões ou trens, por exemplo.

É importante considerar que as ações do MEB em Santarém também passaram por mudanças ao longo dos anos. As próprias cartilhas, mesmo que continuassem sendo produzidas em outros centros, começaram a trazer palavras mais próximas da vida das pessoas envolvidas nas ações, como canoa, pote, boto, entre outras, considerando a realidade amazônica (ver anexo B).

Outro ponto marcante é a valorização da comunicação popular, a partir da qual as realidades das comunidades rurais passaram a nortear os caminhos seguidos pelo movimento. A organização social também conseguiu seu espaço e novos rumos foram tomados pelo MEB até sua desativação.

Esses passos de mudança continuaram até surgir o Rádio pela Educação que, mesmo tendo o MEB como inspiração, começou a ser gestado por outros caminhos. Ao invés de aulas radiofônicas, programas educativos com a participação de alunos e professores das escolas envolvidas; das cartilhas produzidas em outros centros urbanos ao guia pedagógico, produzido por uma equipe local, envolvendo educadores com diversas experiências.

Observa-se a existência desse movimento constante de transformações que, em muitos casos, independe das motivações ou iniciativas da equipe de coordenação do PRPE. E isso se verifica a partir da análise do processo comunicacional, principalmente, no recorte apresentado nesta pesquisa.

O que se buscou analisar foi o movimento comunicacional existente entre o programa de rádio, as orientações do guia pedagógico e as atividades desenvolvidas na sala de aula entre professores e alunos. Buscou-se entender essa dinâmica no sentido de perceber como o processo comunicacional acontece por meio das mediações existentes e o envolvimento dos agentes participantes.

A partir das análises, percebe-se a existência de um movimento permanente de mudanças nas formas de relação, ou de envolvimento, dos agentes com esse processo.

Na produção, pôde-se perceber que o formato atual do programa de rádio (considerando o período observado na pesquisa) surgiu a partir de reflexões que buscavam a maior participação dos agentes envolvidos nas escolas. Antes, havia uma única apresentadora que conduzia todo o programa. Depois, crianças e adolescentes começaram a fazer parte da produção, principalmente na apresentação do programa de rádio.

De fato excepcional, a participação dos alunos na condução do Para Ouvir e Aprender tornou-se ordinária. Quer seja pela valorização das vozes dos alunos, ou pela intenção de atrair as crianças e os adolescentes ouvintes, a iniciativa que começou como uma experiência foi se estabelecendo no que hoje se reconhece como o formato oficial do programa.

A participação dos locutores mirins se constitui numa espécie de canal do processo, por meio do qual se busca estabelecer uma interação com os alunos-ouvintes nas escolas. Tenta-se uma aproximação do universo infanto-juvenil por meio das vozes das crianças e adolescentes, mesmo que as falas não constituam expressões genuínas destes, haja vista que há uma equipe de produção que elabora todo o roteiro do programa que é gravado. A equipe, formada por adultos, tem um discurso próprio e tenta estabelecê-lo adaptando-o a construções linguísticas que podem ser relacionadas às formas verbais comumente desenvolvidas por esse público infanto-juvenil.

Em outras formas de participação no programa, como nas entrevistas ou nas reportagens enviadas das escolas pelos repórteres-mirins, observa-se maior liberdade da fala das crianças e adolescentes. Essas iniciativas também foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto ao longo dos anos, configurando esse movimento gradativo de mudança e coexistência de elementos instrumentais e dialógicos no processo comunicacional.

A partir da audiência, pode-se dizer que ouvir o programa de rádio nas escolas também ganha novas dimensões ao longo do desenvolvimento das atividades. Se antes, professores e alunos ouviam o programa na sala de aula como aqueles que deveriam apenas ouvir o que outros falariam, hoje eles acompanham com a expectativa de se reconhecerem nas vozes dos seus semelhantes que podem falar ou mesmo com suas próprias participações, como nos casos em que o programa divulga as cartas ou entrevistas de alunos e professores.

Além disso, há o processo da escuta individualizada, no qual alunos e professores acompanham o programa de jeitos específicos, inclusive, dando maior atenção ao que lhes atraem.

Também há as escolhas feitas pelos professores que medeiam as informações que chegam pelo programa de rádio e pelo guia pedagógico junto a seus alunos. São essas escolhas que definem o que será realizado e como será realizado.

Esse processo pode motivar ações diversas, considerando as experiências desenvolvidas nas escolas, como um exemplo que ocorreu, durante a pesquisa, em uma das unidades escolares observadas. No período das festas natalinas, uma programação especial foi organizada em uma das escolas observadas. Dois grupos de alunos, de duas turmas diferentes, fizeram uma preparação com ensaios para apresentarem um programa de rádio no sistema de som da escola. Na verdade, era o mesmo roteiro de um programa de rádio em turnos diferentes. Seria a primeira experiência prática dos alunos com a comunicação radiofônica.

No dia de apresentação do programa, ao vivo, os dois grupos, em seus respectivos turnos de aula, levaram ao ar o programa de rádio como se já tivessem feito outras experiências similares. A observação feita é que esses alunos são os que acompanhavam o programa de rádio do PRPE em sala de aula, o que pode ter sido uma inspiração na hora da atividade.

É possível que, se as observações desta pesquisa continuassem, outras posturas pudessem ser constadas com relação à audiência do programa de rádio por esses alunos que, de ouvintes na sala de aula, passaram a locutores, propagando suas vozes para sua comunidade escolar.

Portanto, pode-se dizer que o processo comunicacional analisado está em processo, ou seja, se desenvolve em movimento de constante mudança, segue um ritmo que o transforma ao longo do tempo, a partir dos olhares e das intervenções

de seus agentes ou mesmo das próprias motivações provocadas por sua ação no ambiente educacional.

Isso pode significar que há uma espécie de vida própria no processo comunicacional que se estabelece em meio ambientes envolvidos pelas diversas formas de mediação.

Por fim, outra consideração importante é que o meio de comunicação rádio, que na sua relação com a educação, no Brasil, durante muito tempo foi usado como instrumento do Estado para a “transmissão” de conhecimentos descontextualizados num processo de massificação do ensino, hoje pode ser visto em uma nova condição. Em vez de transmissor, um mediador no processo de aprendizagem, um meio pelo qual se mantém relações interativas entre os agentes participantes. Ouvintes não estão mais na mera condição do ouvir o que outros falam, mas também se pronunciam, se manifestam, falando de seus lugares, de seus anseios, de seus saberes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto. A pesquisa norte-americana. In: **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Antonio Holfeldt, Luiz C. Martino, Vera Veiga França. Petrópolis: Vozes, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. Adilson Odair Citelli, Maria Cristina Castilho Costa (orgs). São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA FILHO, André. A linguagem sonora e a percepção humana. In: **Rádio: sintonia do futuro**. André Barbosa Filho; Angelo Piovesan e Rosana Beneton (orgs). São Paulo: Paulinas, 2004, p. 7-10.

_____. **Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009 – (Coleção comunicação-estudos).

BARROS, Diana L.P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. Diana Luz Pessoa de Barros e José Fiorin (org). SP: Edusp, 2003, p.1-9.

BATISTA, Adrielen; REGO, F. Cesar Sousa; OLIVEIRA, Emília Pimenta. **O rádio como estratégia pedagógica**. Anais do I Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. Belém-Pa, 2007.

B. COSTA, Maria Aída; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. **MEB: uma história de muitos** – Cadernos de Educação Popular 10. Petrópolis: Vozes, 1986.

BELTRÁN, Luis Ramiro. **Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”**. 1991. Disponível em http://www.alaic.net/portal/revista/r7/art_01.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2012.

BIANCHI, Graziela Soares. **A Participação do Rádio nas Construções e Sentidos do Rural Vivo e Mdiatizado (2004)**. Disponível em <http://www.bocc.uff.br/_listas/tematica.php?codtema=52>. Acesso em 15 de setembro de 2009.

BIANCHI, Graziela. A escuta popular por Maria Cristina Matta. In: **Teorias do Rádio: textos e contextos**. Eduardo MEditsch (org). vol 1. Florianópolis: Insular, 2005, p. 297-301.

BLOIS, Marlene M. Rádio Educativo: uma escola de vida e de cidadania. In: **Rádio Sintonia do Futuro**. André Barbosa, Angelo Pivesan e Rosana Beneton (Orgs). São Paulo: Paulinas, 2004, p. 147-176.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção Primeiros Passos; 67)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 3 de julho de 2011.

BUCCI, Eugênio. Os sentidos do Rádio. In: **Rádio: sintonia do futuro**. André Barbosa Filho; Angelo Piovesan e Rosana Beneton (orgs). São Paulo: Paulinas, 2004, p. 7-10.

CASTRO, Fábio Fonseca de. **Desconstruções identitárias na Amazônia brasileira**. Belém, 2010, Mimeo.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: **A Invenção do Cotidiano**. Michel de Certeau. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91-106.

CHANTLER Paul; HARRIS, Sim. **Radiojornalismo**. Tradução e consultoria técnica Laurindo Lalo Leal Filho. São Paulo: Summus, 1998.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. In: Comunicação, Mídia e Consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing. v. 7, n. 19 (julho 2010). São Paulo: ESPM, 2010.

CORDÃO, Francisco A. A educação profissional no Brasil. In: **Rádio Sintonia do Futuro**. André Barbosa, Angelo Pivesan e Rosana Beneton (Orgs). São Paulo: Paulinas, 2004, p. 223-236.

COSTA, Luciana Miranda. **Comunicação e Meio Ambiente: a análise das campanhas de prevenção a incêndios florestais na Amazônia**. Belém: UFPA; NAEA, 2006.

_____. Aonde só o rádio chega. In: **70 anos de radiojornalismo no Brasil 1941-2011**. Sônia Virgínia Moreira (organização). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

CUNHA, Ambelino M. A.; RODRIGUES, Manoel E.; SANTOS, Oti S. **Os sessenta anos de rádio em Santarém: a sua trajetória e seus personagens**. Trabalho Acadêmico Orientado de conclusão do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Santarém-PA: Instituto Esperança de Ensino Superior, 2009.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DURAN, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem** - tradução René Eve Levié. 4ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

DUTRA, Manuel Sena. **A natureza da mídia: os discursos da TV sobre a Amazônia, a biodiversidade, os povos da floresta**. São Paulo: Annablume, 2009.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: **Educação Popular na perspectiva freiriana**. Raiane Assumpção (org). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FILHO, José Peixoto. O Rádio e a Educação: a experiência do ME e as contribuições para a Educação popular. In: **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Nelson de Luca Pretto, Sandra Pereira Tosta (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. s/d. Acervo digital da Biblioteca Central da UFPB.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1981. Acervo digital da Biblioteca Central da UFPB.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. s/d. Acervo digital da Biblioteca Central da UFPB.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8ª. Ed (trad. Darcy de Oliveira). São Paulo: Paz na Terra, 1985. Acervo digital da Biblioteca Central da UFPB.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

GABLER, Aurenice de Araújo; ALMEIDA, Francisco Edson Gomes de; MAGALHÃES FILHO, Lauro Nunes. **MEB – vinte anos em Santarém: suas contribuições na emancipação do homem**. Santarém-Pa, 1996.

GIRARDI, Ilza; JACOBUS, Rodrigo (org); ROCHA, Bruno Lima et al. **Para fazer Rádio Comunitária com “C” Maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Idéias, 2009.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GUIA PEDAGÓGICO DO PROFESSOR. Vol. 01/Projeto Rádio pela Educação/ Programa Para Ouvir e Aprender. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 1999.

_____. Vol. 08/Projeto Rádio pela Educação/ Programa Para Ouvir e Aprender. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 2008.

_____. Vol. 09/Projeto Rádio pela Educação/ Programa Para Ouvir e Aprender. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 2011.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

JÚNIOR, Israel P.; TORRES, Michelangelo M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: **Educação Popular na perspectiva freiriana**. Raiane Assumpção (org). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos: El Método Del Cassette-Foro.** Bogotá: CIID, 1984. Disponível em <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/6371/1/57403.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2011.

_____. **del educando oyente al educando hablante perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse.** Revista DIÁLOGOS de Comunicación nº 37 - Septiembre 1993. Disponível em <http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/scont/com/txts/kaplun/>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

_____. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6881539/Mario-Kaplun-Una-Pedagogia-de-la-comunicacion>. Acesso em 31 de outubro de 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MACHADO, Eliany Salvatierra Machado. **Educomunicação transforma escola em pólo de reflexão e diálogo.** Entrevista concedida a Renata Olivieri. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/202.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2010.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** ed. 2. São Paulo: Paulus, 2007.

MARQUES DE MELO, José; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 6.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Desafios Culturais da Comunicação à Educação.** In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** Adílson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa (orgs). São Paulo: Paulinas, 2011.

MEB - Movimento de Educação de Base. **Cartilha O Ribeirinho.** São Paulo: Gráfica do MEB, 1984.

MEB - Movimento de Educação de Base Departamento de Santarém. **Sistematização das práticas educativas no período de 1990 a 1998.** Cleomar Locatelli; Edna Reis Costa Araújo; Francisco Martins Teixeira (organizadores). Santarém, 1998.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da Estratégia.** Trad. James Sunderland Cook. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. **O Sequestro da Fala Comunitária (2002)**. Disponível em <<http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/rpaiva3.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2009.

PAIVA, Raquel. **O Espírito Comum: Comunidade, Mídia e Globalismo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERUZZO, Cicilia. Comunicação comunitária e educação para a cidadania (2002). Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2011.

_____. Rádios Livres e comunitárias, legislação e educomunicação. In: **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Nelson de Luca Pretto, Sandra Pereira Tosta (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

POLISTCHUCK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. **Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática do jornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PORTAL DA CIDADANIA – GOVERNO FEDERAL. Disponível em http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixoamazonaspa/one-community?page_num=0. Acesso em 3 de julho de 2011.

RÁDIO PELA EDUCAÇÃO. Relatório de atividades. Santarém, 2000.

_____. Fortalecimento do “Para Ouvir e Aprender” e criação de rádios internas em escolas municipais do Baixo Amazonas (apresentado ao projeto Criança Esperança). Santarém, 2008.

_____. Relatório de atividades. Santarém, 2009.

_____. Relatório de atividades. Santarém, 2011.

RÁDIO PELA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (apresentado a Petrobrás). Santarém, 2010.

RÁDIO PELA EDUCAÇÃO. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 12 de setembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 14 de setembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 16 de setembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 30 de setembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 05 de outubro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 21 de outubro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 04 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 07 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 09 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 21 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 23 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 25 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

_____. **Programa para Ouvir e Aprender**. Santarém-Pa, Rádio Rural de Santarém, 30 de novembro de 2011. Programa de Rádio.

RÁDIO RURAL DE SANTARÉM. Histórico, 2001.

REGO, Francisco C. **A produção no Projeto Rádio pela Educação**. Santarém, sede do projeto, DATA. Relato do processo de produção das ações do Rádio pela Educação. Entrevista concedida a Rosa Luciana Rodrigues.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégias da Comunicação**. 2ª Ed. Lisboa: 1997.

RODRIGUES, Antonio Carlos. Educação Popular: Histórico e concepções teóricas. In: **Paulo Freire e a Educação Popular**: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares. Marco Mello (org). Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

RODRIGUES, Rosa L. **Comunicação comunitária**: a experiência da Rádio Comunitária FM do Lago Grande do Curuai. Trabalho Acadêmico Orientado de conclusão do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Santarém-PA: Instituto Esperança de Ensino Superior, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **As Teorias da Comunicação – da fala à internet**. São Paulo: Paulinas, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In:

Comunicação, Mídia e Consumo/Escola Superior de Propaganda e Marketing. V. 7, n. 19 (julho 2010). São Paulo: ESPM, 2010.

SARTORI, Ademilde; SOARES, Maria Salete. *Concepção Dialógica e as NTIC: A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos*. 2002. Disponível em www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/86.pdf. Acesso em: 2 de junho de 2009.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SEPAC – Serviço de Pastoral de Comunicação. **Rádio: a arte de falar e ouvir**. São Paulo: Paulinas, 2003.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Arinalda Freitas da; LOCATELLI, Cleomar. **O papel educativo da Rádio Emissora de Educação Rural de Santarém no período militar – de 1964 a 1974**. Trabalho de Conclusão de Curso. Santarém: UFPA, 1997.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da informação ou da comunidacação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. – (Pensar mundo unido)

_____. **Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos**. Revista Nómadas – Univesidade Central da Colômbia. N 30. Abril: 2009, p. 194-207. Disponível em <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/30/30.14D%20Caminos%20de%20la%20educucomunicacion.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2010.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. Adilson Odair Citelli, Maria Cristina Castilho Costa (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção educomunicação).

_____. **Comunicação/Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Encontrado em <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/140.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2010.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

VALLE, Luciane Ribeiro do. **Os diálogos mentais na comunicação radiofônica possibilidades da linguagem radiofônica**. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa 06 - Rádio e Mídia Sonora, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação, da Intercom - 2006. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0526-1.pdf>. Acesso: 05 de novembro de 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Cópias de páginas do Guia Pedagógico do Professor Vol. 9

GUIA PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

VOL. 9




Rádio Rural
Diocese de Santarém

PROJETO
RÁDIO PELA EDUCAÇÃO

Santarém - Pará
2011

ISSN 2236-3793





LENDAS

SESSÃO PEDAGÓGICA Nº 53

NOTÍCIA:

19 de Março de 2011, às 10h53

AREIAS DE ALTER DO CHÃO ESTÃO POLUÍDAS

Em menos de 200 metros foram recolhidos 10 sacos cheios de lixo.

Pessoas do Grupo Gestor de Turismo participaram de uma ação de coleta de lixo na sexta feira. O cenário encontrado na areia é diferente do visto em imagens aéreas: muitas embalagens plásticas, garrafas pet e latas foram encontradas. Com isso, a sujeira polui a água e o turismo fica prejudicado.

Alter do Chão, considerada uma das praias mais bonitas do Brasil por uma revista Inglesa, é um lugar perfeito para relaxar e se divertir, mas o lixo deixado pelos banhistas e moradores da ilha, já deturpa a paisagem do local.

O trabalho de limpeza foi posto em prática por participantes de uma oficina sócio-ambiental desenvolvida através do projeto "Destino e Referencia em Eco Turismo (?)". O projeto financiado pelo Ministério do Turismo é executado pela associação brasileira de Ecoturismo e Turismo de aventura e pela Secretaria Municipal de Turismo de Santarém.

Fonte:

<http://notapajos.globo.com/lernoticias.asp?id=39786¬icia=Areias%20de%20Alter%20do%20Ch%C3%A3o%20est%C3%A3o%20polu%C3%ADdas>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

- **Levar para a sala várias notícias sem títulos.** Após a leitura das mesmas pelos alunos, o professor distribui os títulos, pedindo que os alunos encontrem as notícias a que correspondem, justificando o porquê da escolha.

OUTRAS IDEIAS

- **Discutir com seus alunos a importância do jornal** (impresso, televisivo ou radiofônico) como meio de comunicação; escrever o nome de alguns jornais conhecidos e, se for possível, levar alguns exemplares de impressos.

- **Aproveitar as notícias do Jornal Informativo do programa Para Ouvir e Aprender e tê-las como referência para improvisar pequenos noticiários na sala de aula.**

PARA SABER UM POUCO MAIS

- **Próximo a Alter-do-Chão, está localizada a Escola da Floresta.** Um projeto da Prefeitura de Santarém desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED). Com uma área de 33 hectares de floresta, a Escola da Floresta atende às diversas escolas da rede municipal de ensino, oferecendo atividades diversificadas para os alunos como: contato com casa de farinha, casa de seringueiro, viveiro de peixe, marcenaria, canteiros, mudas de plantas, trilhas na área da escola, além de uma visão privilegiada do Lago da Recordação. A proposta da Escola da Floresta é estimular mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente, através de um espaço de troca de experiências e ações de educação ambiental junto à comunidade escolar do município e sociedade civil organizada.

2011

2012

Programa do dia
14 de setembro
4ª feira

Programa do dia
14 de setembro
6ª feira

Comunidade de Turismo Rio Tapajós 13.05.2011

Olá colegas apresentadores de programa Rádio pela Educação, da Natália Costa Pedroso tenho 11 anos vivo em São Luís na Vila Santa Rita de Lázaro.

Quero mandar um alô para os meus amigos e amigas que são: Luana, Jonathan, Carla Adrian, Thais, Marlison, Eliza, Jackson, Yasmin, Jelson, Laras e para minha irmã Beatriz e para os meus irmãos Isabela, Alana e Júlia.

Com um alô para os meus professores que são: Mariana, Francisco, Jai e Jacirlei.

Com um alô para os meus primos e primas que são: Jacirlei, Jacirlei, Eli, Marcos, e para a minha mãe e meu pai. O meu amor.

Aqui vou finalizar com um verso

20.05.2011

Com a palavra amor
Com o escudo paixão
Com o posse escrever
Rádio pela educação

SESSÃO PEDAGÓGICA Nº 57

TEXTO TEATRAL

Peça: **Lixo amontoado, rato assanhado.**

Autor: Gil Berto Cândido Lopes

2011

2012

Programa do dia

23 de setembro

6ª feira

Programa do dia

24 de setembro

2ª feira

(PARTE 03)

(Entra d. Lixonilda)

Baratinha: Abram alas, está chegando a marquiza Lixonilda, sujando no pedaço! (canta) quem quer sujar com a dona baratinha...?

Rato: Que tem piolho no cabelo e nunca lava a calcinha. (canta)

Baratinha: Seu atrevido! Mais respeito comigo! Afinal de contas, sou uma dama! Você teve sorte de não ter nenhum gato nessa história, senão seria um almoço garantido.

Rato: E você seria uma sobremesa crocante com um final chocante.

Carneiro: Ih.. essa conversa já está me enjoando. Não sei por que vocês não se entendem, Vocês têm tanto em comum, suas crias são numerosas, adoram lixo amontoado, dividem os mesmos espaços e são responsáveis por um montão de doenças e os humanos vivem a perseguir os dois. Vocês bem que podiam se entender.

Baratinha: Mosquitônio jamais consentiria uma amizade entre a gente, aquele bobinho morre de ciúmes. Isso, só porque Bubônico e eu ganhamos juntos o prêmio de melhor música Rap de Sujinópolis no ano passado.

Rato: Tá aí Marquesa! Agora a senhora me fez sentir saudade...

Baratinha: (canta Rap) *Que venha o cólera e a dengue também, a febre amarela, eu quero muito bem, a leptospirose, que saudade dela, a desinteria e a verminose.*

Rato: (canta Rap) *Se tem sujeira, é comida que vem, barata e rato e mosquito também. Pneu velho com água é lugar de morar, nos entulhos e lixo, nós vamos ficar.*

(continua na próxima sessão pedagógica)

Carão, 29 de Maio de 2009.

Olá, amigos do rádio pela educação aqui é o professor Marcos Lopes da escola Madalena Rodrigues, rua Tapajós e pela primeira vez que escrevo para esse programa maravilhoso que leva para as comunidades distantes, a comunicação, interação e a socialização para ajudar a aprendizagem do educando, despertando no mesmo muito entusiasmo e alegria na sala de aula. Para que possamos escutar o programa ouvir e aprender, contamos com o rádio do comunitário ~~baixar~~ Amorim, um amigo da escola aqui vai um abraço para meus alunos, Iris Caroline, Eduardo, Clemerson, Ernandes, Cláudia, Liandra e Henrique e a todos da comunidade de Carão.

Um grande abraço Profº Marcos Lopes.

SESSÃO PEDAGÓGICA Nº 74

PIADA DO DIÁLOGO

- Carlinhos, meu netinho, ajude o seu avô. Traga para mim: um álbum de retrato, que está em cima da eletrola, a binga para eu pitar, depois você acende a lamparina para eu enxergar melhor.

- Mamãe, socorro! Eu não tô sacando nada desse papo. O que o vovô está falando?

- Meu filho, seu avô está dizendo para você buscar as fotos que estão em cima do som, o isqueiro e buscar o lampião.

- Ah! Bom! Agora eu saquei.

Fonte: <http://www.comentarium.com.br/frame-blog-post.jsp?blogPostID=982061>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COM O TEXTO

- **Explicar aos alunos sobre a variação linguística**, explicando que essa variação da forma de falar difere conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sócio-cultural. Ressaltar que a língua é heterogênea e variada e que numa única comunidade, por exemplo, podem ser encontradas diferentes falas.
- **Estimular uma discussão entre os alunos para verificação** da diferença do modo de falar das personagens, orientando-os com questões relativas aos personagens: se falam da mesma forma; como se pode perceber o modo que cada um fala; por que Carlinhos não entendeu seu avô; se o avô utiliza palavras usadas no tempo de seu neto; o que difere a fala do avô, da mãe e do Carlinhos, etc.
- **Pedir que os alunos retirem do texto palavras desconhecidas e**, com a orientação do professor, procurem seus significados no dicionário.
- **Verificar com os alunos as regularidades das diferentes variedades** do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados.

OUTRAS IDEIAS

- **Confeccionar um painel linguístico.** O professor solicita aos alunos uma busca na comunidade, no bairro, na família e na própria escola, sobre a variação no modo de falar das pessoas, coletando palavras diferentes (levando em conta a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sócio-cultural, etc). Pode-se criar categorias, como: palavras dos idosos; palavras dos jovens; palavras das crianças, etc. Os alunos elaboram tiras de papéis com as palavras coletadas e adicionam no painel, já elaborado com ajuda de todos, para ficar exposto na sala de aula.

PARA SABER UM POUCO MAIS

- **A Sociolinguística é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade.** Há três termos importantes para a sociolinguística que podem ser facilmente confundidos entre si: o primeiro, a variedade, o termo que corresponde, grosso modo, ao termo dialeto. O segundo, a variante, é o termo utilizado nos estudos de sociolinguística para designar o item linguístico que é alvo de mudança, ou seja, representa as formas possíveis de realização. E o terceiro é a variável, referente ao traço, à forma ou à construção linguística cuja realização apresenta variantes observadas pelo investigador.

2011

2012

Programa do dia
07 de novembro
2ª feira

Programa do dia
07 de novembro
4ª feira

Ca Pitauá 10/03/2010
Aluna: Cintia Marineli Silva Sousa
Ano 6º

Olá amigos do Programa Para ouvir
e aprender é mais uma vez que retornamos
a escola para este maravilhoso Programa
de seu Cintia Marineli Silva Sousa
more uma comunidade de caçitauá mais
estudo um curso legal de tanto 30 anos
estão cursando a 6ª série uma escola mais
Sinhora de Lourdes.

Quero que vocês mandem um abraço
para meus pais que são: marlene Santos
e Manoel Tiago. Por aqui ensinao a
carta com um abraço de saudade

Obrigado

Ass: Cintia Marineli Silva Sousa

Suruacá, 24 de junho de 2009

Queridos amigos do Programa Para
Ouvir e Aprender.

É com imenso prazer que nós professores:
Marinalva Colares Bentes, Audelena de Sou-
sa Costa, Raimundo Aparício Fernandes,
da escola João Franco Sarmento, da comu-
nidade de Suruacá - Tapajós, que tra-
balhamos com a integração dos alunos do
Pré I, II e 1º ano, queremos contar um pou-
co da nossa produção com os alunos. Pois
estamos felizes com o desempenho e a
criatividade das crianças que a cada ati-
vidade do programa nos surpreende.
Só nos resta parabenizar a Rádio Rural e
seus funcionários pelos seus 45 anos, comu-
nicando, educando e evangelizando seus
ouvintes.

Pedimos um afeto especial para os fun-
cionários da nossa escola e para os comu-
nitários de Suruacá onde a Rádio Rural é
mais ouvida.

Abraços! Professores: Marinalva,
Audelena e Aparício.

ANEXO B – Cópias de páginas da Cartilha do MEB – O Ribeirinho

CARTILHA

O RIBEIRINHO



★ Alfabetização
Caderno
do Monitor

C. N. B. P. Do Lino.

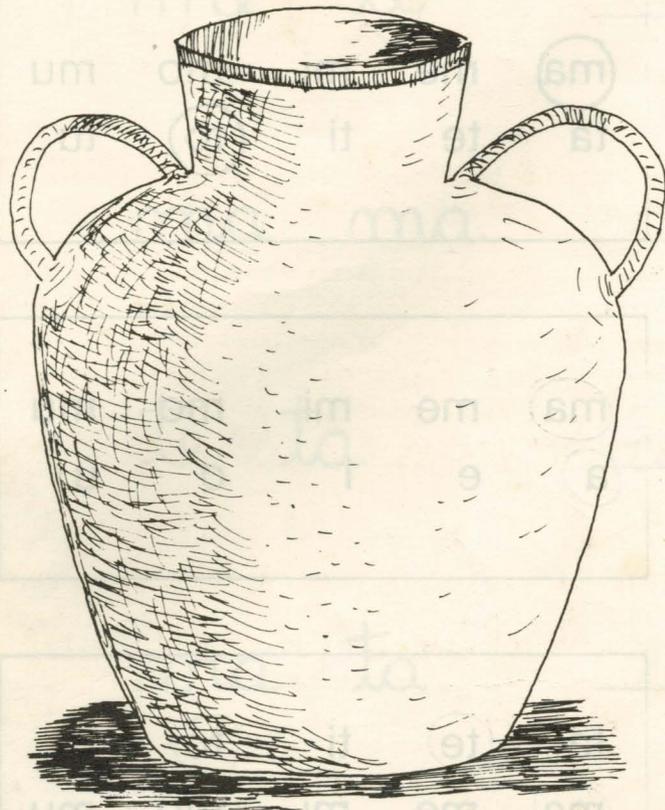
1.^a parte



1.^a ficha
de cultura



pote



pote
po - te

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| po | pa | pe | pi | po | pu |
| te | ta | te | ti | to | tu |
| | a | e | i | o | u |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| po | pa | pe | pi | po | pu |
| te | ta | te | ti | to | tu |
| | a | e | i | o | u |

INSTRUÇÕES PARA O MONITOR

pote

1. Discussão

Com a discussão sobre a palavra **pote**, o pessoal pode ir percebendo que os homens têm inteligência e são capazes de construir coisas com o seu trabalho.

O monitor pode perguntar:

O pote é da natureza ou da cultura? Alguém aqui sabe fazer um pote ou conhece alguém que saiba? Como a pessoa aprendeu a fazer o pote? É fácil fazer? Como se faz?

Que outras coisas o pessoal sabe fazer? Sabe fazer abano, caneca de lata, lamparina? Tem coisas que os mais velhos faziam e que hoje ninguém na comunidade faz? Por que será? É melhor fazer ou comprar feito? Por quê? Quem faz as coisas que vêm da cidade?

É importante o pessoal perceber que sabe muita coisa e que estas coisas fazem parte da cultura.

2. Leitura

Monitor, como foi feito na primeira palavra, depois que os alunos discutiram sobre a figura **pote**, você mostra a palavra e lê.

Depois você pega o cartaz com a palavra separada em sílabas, **po-te**, e lê cada uma das sílabas. Pede para os alunos lerem também.

Então você apresenta as famílias que estão no quadro. Primeiro mostra o **pa pe pi po pu**, lê na ordem e fora de ordem. Pede que os alunos leiam. Você aponta uma sílaba e os alunos lêem: **po, pi, pa, pe, pu**, até eles aprenderem cada uma. A família **ta te ti to tu** eles já conhecem, você aproveita para mostrar outra vez, assim eles recordam.

3. Criação de palavras

Monitor, peça para os alunos formarem palavras com as sílabas do quadro. O aluno pode formar a palavra e depois ir no quadro mostrar as sílabas que usou. Ele pode formar a palavra **pato**, vai no quadro e mostra o **pa** e o **to**.

canoa



canoa

ca - no - a

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| ca | ca | co | cu | | |
| no | na | ne | ni | no | nu |
| a | a | e | i | o | u |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| ca | ca | co | cu | | |
| no | na | ne | ni | no | nu |
| a | a | e | i | o | u |