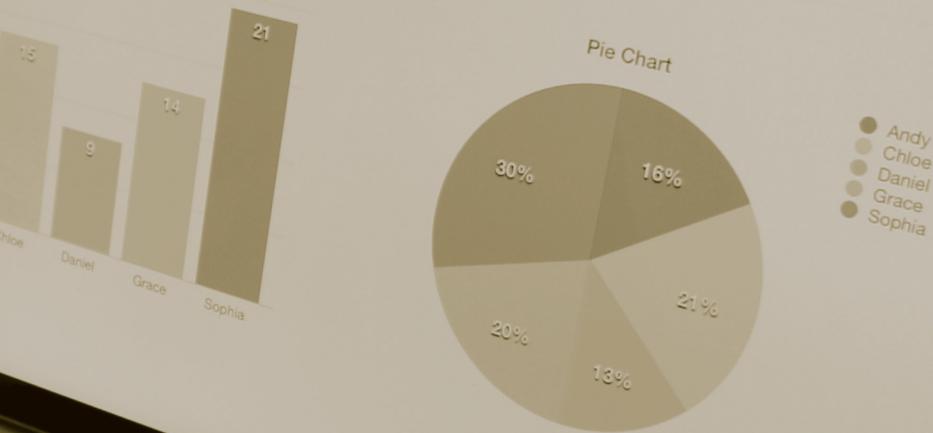


# Media & Jornalismo

Imprensa da Universidade de Coimbra | Coimbra University Press

N.º 27, Vol. 15, N.º 2 - 2015

## EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIAS NA ERA DIGITAL



# O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA NO ESTUDO DAS ARTES

## THE RADIO IN EDUCATION: EXPLORING RADIO LANGUAGE IN THE STUDY OF THE ARTS

---

---

**ROSEANE ANDRELO**

ROSEANE.ANDRELO@FAAC.UNESP.BR  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

**LÍGIA CARVALHO DE ALMEIDA**

LIGIABIA@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

### RESUMO

A experiência brasileira revela que, apesar da presença do rádio nas escolas básicas, seu potencial é subaproveitado por educadores que não detêm conhecimento aprofundado sobre a estrutura de sua linguagem, composta por palavra, músicas, efeitos sonoros e silêncio, sobretudo no que diz respeito a três aspectos centrais: a oralidade, a interatividade e a mídia-educação. Assim, com base no conhecimento empírico das autoras e em literatura especializada, analisa-se o potencial da linguagem radiofônica, considerada o alicerce para o uso educativo do rádio, tanto em suporte analógico quanto em digital. Contando com apoio de ambiente virtual, delineia-se uma proposta para o ensino de artes, alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que solicitam o despertar da sensibilidade, da criatividade e o enfoque da diversidade de manifestações artísticas e culturais nas escolas básicas.

### PALAVRAS-CHAVE:

Rádio, mídia-educação, linguagem radiofônica, oralidade, interatividade.

### ABSTRACT

The Brazilian experience shows that, despite the presence of radio in elementary schools, the potential for education of this medium is under-utilized by educators who do not hold in-depth knowledge about the structure of the language of the radio (which consists of words, music, sound effects and silence), especially in three central aspects: orality, interactivity and media education. Thus, based on empirical knowledge of the authors and in specialized literature, the potential of radio language is analyzed, due to the fact that this language is considered the foundation for the educational use of radio, both in analog and in digital supports. Aiming to awake the sensitivity and the creativity in primary schools' students and focusing on the promotion of their artistic and cultural diversity, we present a proposal for arts education in line with the National Curriculum's Parameters, to be developed with the aid of virtual media.

### KEYWORDS

Radio, media education, radio language, orality, interactivity.

# O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA NO ESTUDO DAS ARTES

---

---

**ROSEANE ANDRELO**

ROSEANE.ANDRELO@FAAC.UNESP.BR  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

**LÍGIA CARVALHO DE ALMEIDA**

LIGIABIA@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

*"Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo".*  
Ludwig Wittgenstein (1968: 11)

## Introdução

No Brasil, o acesso à tecnologia é uma realidade para grande parte dos cidadãos, estando facilitado por meio de interfaces amigáveis (Brasil, 2014). As tecnologias da informação e da comunicação (TICs), principalmente as digitais, simplificam as relações e se tornam presença inquestionável no cotidiano social, permeando as atividades cotidianas básicas. Utilizar as ferramentas tecnológicas para acessar a informação e para comunicar se tornou pré-requisito para o pleno exercício da cidadania, basta observar que muitas informações e alguns serviços públicos vêm se tornando acessíveis apenas digitalmente no Brasil, tais como a declaração de imposto de renda, o boletim de ocorrência de extravio de documentos junto à polícia civil, entre outros (Cunha *et al.*, 2011, pp. 10-11). Portanto, se a educação básica tem por objetivo a formação do educando para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a aprendizagem ao longo da vida, parece lógico que ela se aproprie das tecnologias nas metodologias de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, razões não faltam para justificar que as Diretrizes Curriculares Nacionais solicitem a inserção das TICs nas escolas. Além do cenário descrito, elas colaboram para motivar para o ensino-aprendizagem, permitem a aprendizagem significativa e contínua e a democratização do acesso à educação, pois eliminam as barreiras de tempo, espaço ou mesmo aquelas oriundas de deficiências e restrições físicas, que impossibilitam a locomoção e a comunicação dos sujeitos, proporcionando a expansão das comunidades de aprendizagem para além daquelas constituídas nos ambientes formais de ensino; estimulam o protagonismo infantojuvenil, cunhado no exercício do diálogo social, entre outros.

A mídia e a tecnologia exercem grande atração para as crianças e os adolescentes, que as exploram com satisfação. Afinal, com o acesso à internet, ao mesmo tempo em que o mundo encolhe, ficando ao alcance da ponta dos dedos, o universo individual se expande. Vale ressaltar, todavia, que mesmo os nativos digitais, usando denominação proposta por Prensky (2001), precisam de orientação, eles não nascem conhecendo as

motivações que subjazem as mensagens midiáticas<sup>1</sup>, não existe a alternativa de que a tecnologia pense por eles (Palfrey & Gasser, 2008, p. 96). Entretanto, em se tratando da educação formal, articular a apropriação da tecnologia à aprendizagem dos conteúdos curriculares requer conhecer o potencial e as especificidades das diferentes TICs analógicas e digitais, competências ainda não satisfatoriamente desenvolvidas pela totalidade dos educadores brasileiros. Cada veículo de comunicação tem características próprias e linguagem específica. Ainda que seja possível a utilização intuitiva de uma mídia, ela será mais bem explorada com a compreensão aprofundada de sua estrutura. Dessa forma, com base na experiência das autoras e em literatura especializada, foca-se neste artigo o potencial do rádio, mais especificamente da linguagem radiofônica, para o ensino aprendizagem.

Desenvolve-se uma avaliação sistemática das reais possibilidades educativas do veículo, considerando as tendências educacionais que privilegiam a formação do cidadão, do leitor crítico e socialmente responsável. Procura-se responder às seguintes questões: a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra oralizada, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial educativo? Como utilizar um meio de comunicação unilateral, ou seja, com baixa possibilidade de interatividade, de forma que não se limite às concepções mais conservadoras da educação, cujo processo centra-se na transmissão de conteúdos?

Adicionalmente, delimita-se proposta de um programa radiofônico educativo, alinhado aos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares e alicerçado na educação para a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

## **Mídia-educação: do analógico ao digital**

A evolução das TICs proporcionou um grande avanço nas formas de comunicação, com a digitalização. Telex, fax, telefonia fixa, vídeo, VHS, televisão aberta e rádio eram, na década de 1990, as tecnologias eletrônicas analógicas avançadas. Elas viabilizavam a comunicação linear entre emissor-receptor. Computador, internet, telefonia celular e telemática, blu-ray, GPS, televisão e rádio digitais despontam entre as tecnologias digitais que as sucederam e que permitem a troca de informação em rede entre os múltiplos usuários desses sistemas. No sistema analógico trafegam som e imagem; no digital, trafegam dados. As características do sistema analógico incluem: transmissão, linearidade, interferências e ruídos nos sons e imagens transmitidas, enquanto no digital despontam valores como: interatividade, colaboração, participação, inteligência coletiva, mobilidade, qualidade de som e imagem, nova conformação de tempo e espaço, comunicação virtual em tempo real, possibilidade de edição e mixagem das mensagens (Santaella, 2001; 2007). A mídia-educação também respondeu às transformações, tendo seus parâmetros norteadores evoluído, desde a década de 1920 até a atualidade, vivenciando as seguintes concepções paradigmáticas: protecionista, discriminatória, desmistificadora e participativa (Almeida, 2012, p. 33).

---

1 Fato confirmado por pesquisa global, divulgada em 2014, que constatou que um grande percentual de jovens detém um nível de competência digital básico, destituído de criticidade (Roberto *et al.*, 2015).

Na era digital, em que se estimula a participação das crianças e jovens na mídia, a leitura crítica das mensagens midiáticas, prática mais frequente nos três primeiros paradigmas, passa a receber menor atenção, perdendo espaço para a preparação dos cidadãos para o uso das mídias digitais, em face das características de relacionamento e de consumo de informação que elas permitem construir, sendo inevitável a imediata preocupação com a exposição pessoal, com o fácil acesso aos conteúdos para adultos, com a abordagem de estranhos, com o *bullying*, com os crimes digitais, com a superexposição à propaganda, com o desenvolvimento de dependência à mídia e possíveis danos físicos causados por ela, com as consequências da exclusão digital, entre outros.

Livingstone (2012, p. 26) alerta que o mundo virtual é considerado, também pelos jovens, um ambiente ameaçador, em função da pedofilia, do risco envolvido na prática ilegal de plágio e de downloads de músicas, vídeos e de outros conteúdos com direitos autorais reservados. O uso individual, privado e anônimo da internet pela criança proporciona as condições necessárias para que ela procure e se exponha a conteúdo que satisfaça a sua curiosidade, seja ele qual for. Já está comprovado que o uso de filtros para bloqueio de acesso a conteúdos indesejados na web tem pouca eficácia (Strasburger *et al.*, 2011, p. 330). A família, a escola e o poder público devem estar preocupados e elaborar estratégias de conscientização a serem amplamente disseminadas entre essa população sob a forma de programas de mídia-educação, que visem à alfabetização midiática e o desenvolvimento de visão crítica (Kellner & Share, 2008).

Constata-se então que algumas frentes de ação, batizadas de estratégias de mídia-educação digital, estão sendo desenvolvidas como atividades de leitura crítica da mídia e programas de apropriação e uso das linguagens midiáticas. Para Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p. 340), “as mesmas técnicas usadas para atenuar a violência na mídia ou os apelos da publicidade podem ser eficientes nesta área”. Eles recomendam que as escolas sejam protagonistas nesse processo, que os pais acompanhem de muito perto as atividades dos filhos e que o Estado exerça papel regulador. Jenkins (2008) destaca que as novas competências a serem desenvolvidas se referem à cultura da participação ou à convergência dos meios. Martín sugere que acrescentar o termo digital à alfabetização midiática infere conotação reducionista e segregadora, já que para ele “qualquer alfabetização terá de incluir conhecimentos básicos sobre a forma de codificar e decodificar significativamente informação verbal, audiovisual e multimídia” (Martín, 2014, p. 191).

Aparici e Osuna (2014, p. 215) ressaltam, contudo, a necessidade de ultrapassar o paradigma protecionista e listam competências a desenvolver: ler e analisar técnicas de imersão e conteúdos sincréticos *online*; orientar-se em meio a muita informação vinculada por meio de *hiperlinks*, traçando e permanecendo em itinerários de navegação condizentes com objetivos de pesquisa, identificando informação confiável e de qualidade; criar conteúdos multimídia; analisar as formas narrativas digitais; compreender as implicações da convergência; compreender a arquitetura da informação, as possibilidades e o sentido de participação dos interagentes na *web* e na telefonia móvel; identificar a autoria de conteúdos *online*, tanto no que tange às pessoas físicas e institucionais quanto a lugares e plataformas, independentemente das distintas interpretações que os conteúdos possam ter sofrido,

compreendendo os interesses e intenções que subsumem o processo de criação, de interpretação e reinterpretção dos conteúdos; descobrir quem está representado e quem não está na informação; analisar redes e comunidades virtuais, bem como o modelo comunicativo e pedagógico dos ambientes virtuais.

O potencial educativo, dialógico, articulador, participativo que a mídia digital oferece não pode ser subestimado nem tampouco menosprezado pela educação. O ambiente virtual potencializa a construção de conhecimentos, de forma exponencial, por meio das redes de cognição e aprendizagem, como teoriza Pierre Lévy (1994). Por meio da apropriação da tecnologia, o protagonismo infantojuvenil é estimulado. A criança passa a ser reconhecida como um ser pensante, como sujeito na sociedade, como cidadã. Deixa a passividade que mantinha enquanto receptora dos meios, transformando-se em *emirec* – emissora/receptora da comunicação (Cloutier, 1975).

Entre as peculiaridades da internet está a sua capacidade de convergência (Jenkins, 2009). Para seu espaço, migraram o cinema, a televisão, o rádio, os folhetos, o jornal impresso, a revista, a fotografia, o telefone, os jogos, entre outras mídias. Serviços, informação, cultura, arte, entretenimento, shopping, escola, biblioteca, sala de bate papo, tudo está lá – para quem souber encontrar. Para tirar proveito dos benefícios que as mídias digitais têm a oferecer, é preciso entender a lógica e a linguagem de cada uma delas, assim como desenvolver a competência de interpretá-las no sentido de localizar informações que possam ser úteis dentre tantas disponíveis na rede. A mídia-educação tem por objetivo auxiliar crianças e jovens a desenvolver essas competências.

As atividades de mídia-educação acontecem, no Brasil, de forma fragmentada e esparsa. Pais e professores, via de regra, têm pouco conhecimento acerca das estratégias e atividades midiáticas e não estão preparados para colocá-las em prática. O Governo, pressionado pelos conglomerados midiáticos, insiste em sustentar a associação entre regulação e censura por eles defendida.

Nas escolas brasileiras, observa-se ainda, em linhas gerais, por parte de docentes e dos gestores, um sentimento de estranhamento e rejeição às tradicionais tecnologias da informação e da comunicação (jornal, rádio, televisão e fotografia), e o mesmo acontece quando se enfocam as mídias digitais, como constatado em pesquisas realizadas por Andrelo, Almeida e Polesel Filho (2008; 2009). Na educação formal, as mídias digitais só parecem adquirir um caráter de relevância ao ser aproveitadas para a consolidação de projetos mercadológicos de ensino a distância. No cerne da educação para a mídia permanece, contudo, o estímulo ao entendimento do outro e ao diálogo, mecanismo básico da comunicação.

O paradigma da apropriação das TICs é utilizado com frequência nas atividades de mídia-educação, no Brasil. Tecnologia bastante em evidência nas instituições de ensino brasileiras é o rádio. Apesar de a relação entre o rádio e a educação existir na educação não formal brasileira desde o início do século XX, como exposto no artigo de Andrelo (2012), dois projetos, iniciados em meados dos anos 2000, colaboraram, mais especificamente, para que sua utilização se propagasse nas escolas: o curso de pós-graduação à distância *Mídias na Educação*, ofertado aos professores da rede pública da educação básica, pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Teruya & Moraes, 2009) e o *Educom.radio*, curso que

envolveu professores e estudantes das escolas básicas do município de São Paulo, SP, fruto de parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e a prefeitura daquele município (Machado *et al.*, s/d). Ressalta-se, todavia, que em um país com dimensões continentais como o Brasil, as iniciativas são insuficientes para assegurar que os interessados estejam aptos a explorar o potencial educativo do veículo de comunicação.

A experiência das autoras junto a docentes nas escolas básicas tem demonstrado a existência de lacunas de formação. Desta forma, o objetivo com este texto é contribuir abordando a linguagem radiofônica: alicerce para trabalhar com o rádio, tanto em meio analógico quanto em digital, contando para isso com o suporte dos ambientes virtuais.

### Linguagem radiofônica

Embora o objeto de estudo do presente trabalho seja a linguagem radiofônica, só é possível analisá-la de forma crítica se avaliados os principais aspectos que envolvem a produção e recepção da mensagem de rádio. Afinal, o que importa não é apenas o surgimento de um artefato tecnológico, mas o uso social dele. No caso do rádio, um olhar distraído sobre manuais de produção radiofônica dará a impressão que o conteúdo é praticamente idêntico nas diversas emissoras do mundo. Porém, sabe-se que, mesmo com vários pontos em comum, tais como a preponderância de emissoras comerciais e a ênfase na programação voltada ao entretenimento, os resultados são diferentes, pois eles vão depender de uma série de questões.

Ao migrar para a internet, por exemplo, altera-se uma das principais características do rádio: o que era apenas som passa a ter, como suporte, a linguagem multimidiática; a instantaneidade cede espaço para a perpetuidade, permitindo que o ouvinte/leitor acesse o conteúdo no momento/espço que desejar; a interatividade ganha novas possibilidades; os limites territoriais impostos pela legislação e pelas ondas hertzianas deixam de existir, a programação, embora com um público visado, ganha novas possibilidades de audiência, e a conexão passa a ser em rede. Todas essas características representam mudanças na esfera da produção e também da recepção radiofônica.

Primeiro, há uma possível ampliação da audiência, incluindo ouvintes de outras culturas e outros idiomas, uma vez que o viés musical pode ser o grande atrativo. A participação do público, sobretudo quando incentivado, tende a ser ampliada, mas não basta apenas abrir espaço para a escolha de uma música, é preciso considerar, de fato, o que diz a audiência para repensar a programação. Enfim, a convergência representa vantagens, mas também significa desafios.

Para a elaboração da experiência educativa, objeto deste trabalho, a discussão foi recortada no que tange à linguagem, como essencial ao potencial pedagógico do rádio. Desta forma, o foco deste trabalho é o discurso divulgado pelo rádio e não o aparato tecnológico. Por discurso compreende-se palavra em movimento, sendo produzida por alguém. A palavra, neste olhar, interessa quando produz sentido. O discurso é um objeto sócio-histórico e não pode ser analisado de forma estática, devendo levar em consideração também o processo e as condições de produção da linguagem. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (Orlandi, 2000, p. 47).

*Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2000, p. 21).*

Ao considerar a produção de sentido, os sujeitos ganham papel de destaque; porém, quando se tem como objeto de análise um veículo de comunicação, não é possível lhes estabelecer papéis claramente determinados, como de um emissor que envia a mensagem e um receptor que a recebe. Como nem sujeitos, nem sentidos nem discursos estão prontos e acabados, compreende-se que a incompletude é a condição da linguagem. “Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização” (Orlandi, 2000, p. 52).

Para um olhar mais específico ao discurso radiofônico, o quadro de referencial teórico escolhido pauta-se no modelo proposto por Charaudeau (2005; 2006), voltado exclusivamente ao discurso das mídias. O fundamento refere-se ao funcionamento do ato comunicativo, baseado na troca das instâncias de produção e de recepção. É justamente do resultado da relação de intencionalidade entre elas que o sentido é gerado, determinando três lugares de pertinência: da instância de produção; da instância de recepção, submetida a condições de interpretação e do texto como produto (Charaudeau, 2006).

O primeiro lugar, ou seja, das condições de produção, inclui dois espaços: o externo-externo e o externo-interno. O primeiro refere-se às condições socioeconômicas da mídia, passando por questões como os aparatos tecnológicos e humanos que possui. O segundo, diz respeito aos aspectos semiológicos da produção, ou seja, dos recursos utilizados para incitar o ouvinte, pensado como alvo ideal, a se interessar pelas mensagens divulgadas. Como diz Charaudeau (2006, pp. 25-26), trata-se dos “efeitos de sentidos visados” que orientam a intencionalidade da esfera produtiva.

No segundo lugar, das condições de recepção, tem-se dois olhares ao público: de um lado, o destinatário ideal, para quem é produzido determinado conteúdo midiático, e de outro, o receptor real, que consome e interpreta as mensagens difundidas, de acordo com filtros, como o grau de escolarização, o repertório, o espaço geográfico em que está inserido, entre outros (Andrelo, 2013). Afinal, sabe-se que o receptor não é completamente manipulável pelos meios nem tem total autonomia sobre eles.

O produto final ou o lugar das restrições de construção do produto surge da condição de troca entre emissor e receptor.

*(...) todo discurso se configura em texto, segundo uma certa organização semi-discursiva feita de combinação de formas, umas pertencentes ao sistema verbal, outras a diferentes sistemas semiológicos: icônico, gráfico, gestual. O sentido depende, pois, da estruturação particular dessas formas, cujo reconhecimento pelo receptor é necessário para que se realize efetivamente a troca comunicativa: o sentido é o resultado de uma co-intencionalidade. (Charaudeau, 2006, p. 27).*

O texto produzido carrega 'efeitos de sentido possíveis', gerados a partir de uma combinação entre os efeitos visados pela produção e os efeitos produzidos pela recepção. No caso do objeto deste trabalho, os efeitos de sentido passam, necessariamente, por duas características da linguagem radiofônica: a oralidade e a interatividade.

### **Oralidade aparente**

Andrelo (2013) debate uma ideia central neste trabalho: o espaço que a oralidade ganha na educação escolar. Resgata as ideias de Reyzábal (1999), para quem a oralidade, embora não seja tão valorizada quanto a escrita, pode ser considerada como o principal meio de interação social; assim como de Gonnet (2001), que destaca que há um viés cultural no fato de legitimar a escrita em detrimento da linguagem oral. "Historicamente, a aparição da escritura revela uma organização do mundo onde a informação é conservada, estocada. Desde então, a organização social, as relações entre indivíduos, a administração tomam uma força diferente. A lei, por exemplo, se substitui ao costume" (Gonnet, 2001, p. 30).

Ao transpor a oralidade à educação formal, esse jogo de valores não é diferente. Para Andrelo (2013), em geral, acredita-se que cabe à escola ensinar a ler e a escrever, dando à importância do falar um papel secundário. Reyzábal (1999) lembra que, em uma interação pautada pela oralidade, os sujeitos devem agir rapidamente na elaboração de seu enunciado, utilizando a espontaneidade e as habilidades como a ordenação das ideias e o tom apropriado. Embora importantes, as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código verbal não devem ter foco exclusivo, afinal, pensar na oralidade também significa dar voz aos atores sociais da educação, significando uma interação social mais adequada.

Neste sentido, produzir programas de rádio na escola pode ser uma tarefa que una os preceitos de mídia-educação ao desenvolvimento da oralidade. Afinal, ao escrever um texto para o rádio, é preciso ter em mente que ele será oralizado, o que significa que o resultado final será diferente daquele que está no papel, pois contará com outros recursos, como a própria voz humana. Além disso, sua produção "requer o emprego de normas técnico-linguísticas e linguístico-gramaticais; e o uso de mecanismos de coesão e coerência para dar-lhe textualidade, conseguida a partir de um estilo próprio oral-auditivo expresso numa linguagem que seja facilmente decodificada pelo ouvinte" (Cabello, 1999, p. 15).

Para Balsebre (2005, p. 327), o rádio é um meio de comunicação, difusão e expressão, sendo que, na função comunicativa, pode-se pensar em três aspectos da linguagem radiofônica. O primeiro deles é o código, "repertório de possibilidades para produzir enunciados significantes". O segundo é a mensagem que, a partir do código, vai ter variações particulares. E, por fim, no terceiro aspecto, figura o uso social e cultural. Afinal, busca-se a proximidade sociocultural entre os códigos de quem produz e de quem recebe a mensagem. "Quanto mais comuns e consensuais forem as estratégias de produção e significado, de codificação e deciframento, mais eficazes serão as mensagens na comunicação emissor-receptor" (Balsebre, 2005, p. 327).

A linguagem radiofônica vai além do verbal-oral. Ela é resultado de uma combinação entre a palavra, músicas, efeitos sonoros e silêncio que, juntos, ganham

nova característica. “Estes elementos perdem sua unidade conceitual à medida que são combinados entre si a fim de compor uma obra essencialmente sonora com o ‘poder’ de sugerir imagens auditivas ao imaginário do ouvinte” (Silva, 1999, p. 71). Soma-se a isso o fato de o enunciado radiofônico ser instantâneo, ou seja, transmitido em tempo real, em um contexto compartilhado por emissor e receptor, característica que o diferencia de um produto fonográfico (Meditsch, 1997).

Apesar de a linguagem radiofônica ser considerada a junção dos elementos mencionados, para fins de estudo é necessário desmembrá-los. Um dos recursos utilizados é o *silêncio*. “Linguisticamente, a palavra não tem significado se não puder ser expressada em sequências de silêncio/som/silêncio. O som e o silêncio definem, portanto, de maneira interdependente a linguagem verbal” (Balsebre, 2005, p. 334).

No que diz respeito à produção radiofônica, seu uso,

*[...] quando contextualizado dentro de uma estrutura sintática, tem a possibilidade de adquirir significados que, por sua vez, podem realçar a importância da continuidade sonora, ou podem atuar como um signo, ou seja, representar um mistério, uma dúvida, a morte, a expectativa (Silva, 1999, pp. 73-74).*

Mas é necessário que ele faça parte do contexto, caso contrário passará a ideia de uma falha, de um ruído na comunicação. Especificamente no nível do discurso, o silêncio está relacionado a uma intensa atividade respiratória e cognitiva. As pausas são usadas para que o locutor possa respirar, para que planeje o conteúdo de sua mensagem, estruture seu enunciado e sublinhe suas ideias (Duez, 2003). Para o receptor do conteúdo radiofônico, breves momentos de silêncio podem ser fundamentais para uma melhor compreensão e consequente reflexão sobre aquilo que lhe foi dito. Assim como na música, em um programa de rádio, os efeitos sonoros ajudam a quebrar a monotonia de um veículo de comunicação unisensorial e a sugerir a imaginação do ouvinte. Eles visam a associação ao objeto que é representado sonoramente (Silva, 1999). O som de pássaros cantando representa um cenário de natureza; motor de carro, buzinas e pessoas falando compõem um ambiente urbano; um momento de silêncio superado por correntes arrastadas pode significar uma cena de terror. Os efeitos também podem ser produzidos pelo próprio locutor, como bocejo, tosse e gritos.

McLeish (2001) faz uma analogia com o teatro, cujo cenário é óbvio ao público tão logo erguem-se as cortinas. No rádio, ele deverá ser construído através de sons. Tanto do local que se quer representar, uma festa ou uma rua, quanto dos objetos em cena, uma taça de vinho ou uma máquina fotográfica, ou de uma situação específica, como a passagem de tempo, para a qual se utiliza o tique-taque do relógio. “O sentido conotativo do efeito sonoro será dado pela justaposição ou superposição deste com a palavra ou a música” (Balsebre, 2005, p. 333).

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

A trilha sonora, ou música, é outro elemento essencial no rádio e pode ser usada de várias formas, além da simples transmissão de uma canção. Nos mais diversos programas, ela tem papel de fundo musical, também chamado de BG, ou *background*. Trata-se de um som, normalmente instrumental, sobre o qual fala o locutor. Em um programa jornalístico, como o rádiojornal, tem função fática ou gramatical, de pontuação – ela vai separar uma notícia da outra, uma vez que não há no rádio títulos, na forma como eles existem no impresso.

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

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

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

No que diz respeito à percepção do estímulo sonoro, Schafer (1979) faz uma analogia com a percepção da imagem, especificamente na relação figura/fundo. A figura é definida como o ponto de interesse central e o fundo é o quadro ou o contexto, composto pelos sons que o entornam. Acrescenta-se a noção de campo, como lugar onde se manifesta o som, isto é, a paisagem sonora. Na percepção auditiva, é preciso distinguir o instante em que uma figura acústica se dissolve no fundo e aquele em que o fundo emerge para tornar-se figura. “O pertencimento de um som à categoria das figuras ou dos fundos é em parte determinada pela aculturação (hábitos adquiridos), pelo estado de espírito do sujeito (humor, interesse) e pela relação do indivíduo ao campo (autóctone, estrangeiro)” (Schafer, 1979, p. 211).

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

te à determinada decodificação da mensagem, um programa de rádio pode levá-lo a interpretar, a refletir e a imaginar.

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

*A eficácia da restituição de uma realidade, sobretudo subjetiva, depende de um conjunto de procedimentos significativos, ou se preferirmos de convenções e de estruturas próprias à linguagem radiofônica. Esta condição somente é necessária se vamos considerar como se obtém a participação do ouvinte<sup>3</sup> (Fuzellier, 1965, p. 97).*

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

O uso dos recursos mencionados é bem-vindo em vários gêneros radiofônicos, como o de entretenimento e o educativo, mas deve ter seu uso ponderado no informativo. No jornalismo, especificamente no formato radiojornal, que trabalha essencialmente com a factualidade, a ética pede para não manipular a realidade, excluindo o uso de sons artificiais. O formato jornalístico depende mais da palavra (Meditsch, 2001). Assim, um som é utilizado para transportar o ouvinte ao local dos fatos, desde que seja natural, como o barulho da torcida no estádio de futebol ou de carros em movimento quando o repórter fala ao vivo da rua.

*Resumindo, então, a linguagem radiofônica é o conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas pelos sistemas expressivos da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio, cuja significação vem determinada pelo conjunto dos recursos técnicos/expressivos da reprodução sonora e o conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos ouvintes (Balsebre, 2005, p. 329)*

## Interatividade

Ao migrar para a internet, o rádio ganha outras características. De um lado, a regionalidade, característica do veículo, cede espaço para a desterritorialidade, uma vez que o digital rompe as barreiras postas pelas ondas hertzianas. A instantaneidade, fator limitante da recepção radiofônica, ganha novos contornos, ao permitir que o receptor acesse o conteúdo a qualquer momento. O que era apenas som pas-

---

3 Tradução das autoras.

sa a ter o suporte de outras linguagens. E a interatividade se amplia, possibilitando espaços de diálogo entre ouvintes e entre ouvintes e emissores.

No seu viés analógico, o rádio também é considerado uma mídia com possibilidades de interatividade entre as instâncias produtora e receptora. Uma delas diz respeito à utilização das vias de retorno, como telefone, e-mail, fax, cartas e visitas a emissoras. Ouvintes são convidados constantemente a participar, mesmo que de forma limitada, dando opiniões, concorrendo a prêmios, escolhendo músicas. As pesquisas de mercado também são uma forma de imprimir na programação as expectativas da audiência, mesmo que o objetivo, neste caso, seja mercadológico. Um terceiro aspecto, o que mais interessa, é um tipo específico de interação que acontece por meio da linguagem.

O conceito de dialogismo trabalhado por Bakhtin, segundo o qual qualquer enunciado é caracterizado pelo acúmulo de vozes, é a base para a compreensão do viés interativo da linguagem radiofônica. O ato de comunicar, independente da situação, é marcado por uma reciprocidade do diálogo, que vai além da transmissão de uma mensagem. Essa relação é estabelecida entre emissor e receptor, independente da presença física dos interlocutores, afinal é possível “substituir um locutor real [...] pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 2002, p. 112). É na manifestação da presença do outro que se encontra o dialogismo do enunciado.

Além de inteligível, o enunciado deve ser passível de resposta.

*Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271).*

Considerando que a compreensão solicita resposta, o ouvinte torna-se falante, mesmo que a reação não seja feita em voz alta, na sequência imediata ao diálogo. “Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2003, p. 272). O falante, por sua vez, sabe que não terá uma compreensão passiva por seu interlocutor. Soma-se a isso o fato de que todo falante é um respondente, uma vez que utiliza um sistema de língua e também faz uso de enunciados antecedentes.

A teoria dialógica e a aplicação dela a um caso específico, conforme demonstrado sinteticamente, permite afirmar que é possível permitir a participação da audiência, mesmo que de forma limitada, seja em uma interação direta (telefone, e-mail) ou no próprio enunciado radiofônico, aspecto da construção da linguagem, que interessa particularmente ao presente trabalho (Andrelo, 2013). No caso de ações de mídia-educação, esse ponto potencializa a capacidade educativa do rádio, conforme será debatido no próximo item.

## O potencial educativo do rádio

A literatura existente, seja no que diz respeito à linguagem ou mesmo às experiências educativas com rádio, permite uma avaliação geral do uso do rádio enquanto ferramenta pedagógica. De forma resumida e generalizada, pode-se elencar as seguintes possibilidades (Assumpção, 1999, 2002; CLEMI, 2002; Day, 2007; Étienne, 2006):

- abertura do espaço escolar ao que acontece no meio em que está inserido: seja ao levar trechos de programas jornalísticos ou, principalmente, ao permitir que os alunos produzam um radiojornal. Afinal, entre os assuntos escolhidos para serem trabalhados estão aqueles ligados diretamente à escola, mas também outros do bairro onde moram ou mesmo da cidade, Estado ou País;
- exercício de cidadania: os alunos vão se informar sobre o que acontece no mundo e também discutirão a relevância de abordar esses temas na rádio da escola, escolhendo as informações que os demais colegas deverão ter sobre aquele assunto;
- despertar da responsabilidade: o trabalho desenvolvido não ficará mais restrito ao professor, já que o radiojornal será ouvido por um número maior de pessoas, seja a classe ou mesmo toda a escola. Isso serve como motivação, mas também requer maior seriedade;
- trabalho em equipe: um programa radiofônico não se faz sozinho. A escolha dos assuntos do radiojornal é feita em reunião, com a sugestão e análise de todos os participantes. Além disso, é preciso uma divisão do trabalho, que pode ser revezada – reportagem, edição, locução etc.;
- melhora na produção textual: embora o que chega aos ouvintes seja apenas som, o que é dito pelos alunos é fruto de um texto previamente escrito, mesmo que haja momentos de improviso;
- poder de síntese: uma das características do texto radiofônico é seu tamanho, tradicionalmente mais curto do que uma matéria do jornal impresso, por exemplo. É preciso dar todas as informações relevantes em curto espaço de tempo;
- hierarquização das informações: discutir e compreender quais as informações são mais relevantes para serem veiculadas, tanto no programa como um todo quanto em um único texto, já que a regra da escritura jornalística pede que as informações principais sejam colocadas no início da matéria;
- expressão oral: um dos pontos indiscutíveis na produção radiofônica, com os alunos que falam ao microfone e com aqueles que usam o gravador para fazer entrevistas;
- incentivo à pesquisa e gosto pela leitura: para coletar as informações que serão divulgadas, é necessário pesquisar em diversos suportes, seja para escolher os assuntos, para preparar as entrevistas ou acrescentar outros pontos de vista;
- visão crítica à realidade e à mídia: como um dos conceitos básicos do jornalismo é a pluralidade de ideias, os alunos precisarão ouvir vários pon-

tos de vista para compor suas matérias. Além disso, a produção ou a realização de exercícios de escuta radiofônica despertam outro olhar ao meio de comunicação;

- expressão dos jovens: eles ganham um verdadeiro canal de comunicação com a comunidade na qual estão inseridos;
- integração dos alunos à escola: atividades como essa agem sobre o afetivo, como motivação, tendo um papel de instrumento de valorização individual e do grupo;
- transdisciplinaridade: conteúdos de várias disciplinas podem ser trabalhados de forma natural e espontânea. Em um radiojornal, por exemplo, são produzidas notícias variadas, trabalhando com as disciplinas História (ao contextualizar um fato ocorrido no Iraque), Geografia (usando informações de órgãos governamentais), Matemática (ao calcular percentuais de uma pesquisa eleitoral) e Língua Portuguesa (pela própria redação);
- desenvolvimento da imaginação e espaço à criatividade: o rádio é veículo rico em possibilidades de produção. Os alunos podem trabalhar com informação jornalística, peças publicitárias, dramáticas entre outras. Soma-se a isso o fato de a linguagem radiofônica aliar texto, som e silêncio.

## Proposta de programa

Como forma de concretizar a análise feita e considerando o potencial educativo do rádio, apresenta-se a seguir a proposta de um programa radiofônico educativo sobre teatro, uma das linguagens de arte, segundo os Parâmetros Curriculares, baseado nos “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O programa foi definido a partir dos seguintes pressupostos:

embora a ação proposta caracterize-se pelo conceito de educação pela mídia, o presente trabalho postula que o conceito não deve estar desvinculado da educação às mídias. Essa articulação estará presente no próprio programa e pode ser intensificada pela escola que o utilizar, e

o rádio, ao valorizar o som enquanto estímulo sonoro, desperta a imaginação. Para isso, é preciso considerar na produção aspectos da estética radiofônica e uni-los, adequadamente, ao conteúdo divulgado.

O programa tem como público-alvo estudantes e professores da educação básica brasileira e pode ser utilizado na educação formal, caso haja interesse dos professores. Para isso, um material de apoio está disponibilizado na internet, por meio do blog Rádio na Educação (<http://radioeduc.zip.net>).

O objetivo é articular o conteúdo e a forma do programa com as atuais tendências em educação, que valorizam a participação ativa dos atores sociais do processo educativo e não repetem a fórmula da pura transmissão de conteúdos. Com finalidade claramente educativa, foram inseridos conceitos acadêmicos tratados de forma vinculada às práticas sociais, para que façam sentido à audiência, em geral. As informações sobre o programa seguem no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações técnicas sobre o programa

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Temática</b>                    | Escolheu-se o teatro como fio condutor, pois é uma das linguagens da arte e permite trabalhar de forma rica os recursos radiofônicos. A partir dele, foram trabalhados conceitos como dialogismo e criação literária. |
| <b>Finalidade</b>                  | Educativa.  |
| <b>Público</b>                     | - Professores e estudantes do ensino fundamental.   |
| <b>Formato</b>                     | Híbrido: encenação e jornalismo focado na temática.   |
| <b>Duração</b>                     | Quinze minutos, pois poderá ser usado em aula.  |
| <b>Exibição e suporte impresso</b> | Um blog ( <a href="http://radioeduc.zip.net">http://radioeduc.zip.net</a> ) disponibiliza o programa, o roteiro, a ficha pedagógica e dá espaço para interatividade e sugestões de leitura.                           |

Fonte: elaborado pelas autoras

## Ficha pedagógica

O Quadro 2 demonstra as competências a atingir e dá sugestões de atividades a serem realizadas a partir da escuta do programa radiofônico.

Quadro 2 – Ficha pedagógica

|  |   |
|--|---|
| <b>Título</b>  | O rádio e as linguagens da arte: o teatro   |
| <b>Nível</b>   | - Alunos e professores do ensino fundamental.   |
| <b>Competências a ser adquiridas, em diversos níveis: percepção sensorial, desenvolvimento da criatividade, educação às mídias, domínio das linguagens, etc.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever, comparar e classificar as percepções auditivas, desenvolvendo o hábito da escuta atenta;</li> <li>- Identificar os elementos que compõem a linguagem radiofônica e utilizar esses elementos de forma criativa para produzir outros formatos (radioteatro, textos publicitários etc);</li> <li>- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, utilizando-os para elaborar novos documentos;</li> <li>- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação nos diversos contextos;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de argumentação, de pesquisa e de trabalho em grupo;</li> <li>- Aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de manifestações artísticas e produções tecnológicas.</li> </ul> |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a cultura do ouvir, despertando a atenção aos sons presentes nos diversos ambientes;</li> <li>- Distinguir linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>- Compreender o processo de criação de texto e de personagens em duas linguagens distintas: a literatura e o teatro;</li> <li>- Refletir sobre a obra literária em questão;</li> <li>- Compreender os elementos da linguagem radiofônica e a montagem de roteiro;</li> </ul>   |

|                              |  |
|------------------------------|--|
|                              | <p>- Analisar as etapas da produção publicitária, como adequação ao público-alvo e criação para meio impresso e meio radiofónico;</p> <p>- Discutir, de forma elementar, o conceito de dialogismo.</p>   |
| <b>Conteúdos trabalhados</b> | - A linguagem em vários aspectos: verbal e não-verbal (sons); do teatro; do rádio; do texto literário; e noções de dialogismo.   |
| <b>Atividade</b>             | <p>1.º) Escuta atenta do programa. Posteriormente, os alunos deverão identificar os componentes utilizados, como a voz, a música e os efeitos sonoros. Devem fazer isso de dois pontos de vista: denotativo, pelo qual descrevem, da forma mais precisa possível, aquilo que ouviram, sem fazer interpretações; e conotativo: a partir dos elementos identificados, dizer o que imaginam, a representação que fazem deles. Por último, fazem a interpretação geral do programa.</p> <p>2.º) Os alunos são incentivados a adaptar uma obra literária curta, como um conto, para ser veiculada no rádio. Deve-se discutir como fazer isso levando em consideração um veículo que conta apenas com o som. Ou seja, aspectos visuais, no teatro, como os gestos, o figurino e a cenografia devem ser traduzidos de forma sonora.</p> <p>3.º) Apresentação da peça. A equipe pode ser dividida entre atores e sonoplastas (responsáveis por toda a produção dos efeitos sonoros). Tudo deve ser gravado e posteriormente escutado e avaliado pela classe.</p> <p>4.º) Os alunos produzem a publicidade sobre o radioteatro, pensando na possibilidade de veiculá-lo para o resto da escola (na hora do intervalo, por exemplo). Dividida em equipas, a classe pode fazer cartazes e publicidade radiofónica.</p> <p>5.º) Avaliação. Deve ser considerado mais o envolvimento e a compreensão dos conceitos aplicados às atividades do que o resultado do ponto de vista técnico. Os próprios alunos envolvidos, em conjunto, podem ser convidados a avaliar o trabalho, em todas as etapas.</p> |
| <b>Materiais</b>             | <p>- Dois microfones e equipamento de gravação de sons;</p> <p>- Caixas acústicas colocadas no pátio da escola;</p> <p>- Cartolinas e canetas coloridas para a produção de cartazes;</p> <p>- Um computador ligado à internet para que o professor tenha acesso ao blog, com as sugestões de atividades.</p>   |

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerando que o produto está inserido em plataforma digital, optou-se por, além do programa radiofónico, com o roteiro, e da ficha pedagógica, inserir um texto de apoio sobre a linguagem do rádio, para que sirva de base aos professores. Como uma das características da internet é justamente promover a interatividade, foi criado um espaço para que usuários descrevam suas experiências com o uso do rádio na educação formal ou informal.

## Considerações finais

As TICs ocupam um lugar central na sociedade e, dos vários aspectos dessa centralidade, é essencial reconhecer seu papel na educação não-formal, tanto pelo conteúdo difundido quanto pela forma fragmentada com que ele chega ao público. O reflexo dessa centralidade pode ser percebido na educação formal, seja quando as TICs são utilizadas tanto como método de ensino quanto como conteúdo, no caso dos programas de educação às mídias, ou mesmo sem que haja intencionalidade, já que os atores sociais levam informações, valores e formas de ver o mundo que foram construídas com a ajuda das tecnologias.

Cabe à educação formal a sistematização e a reflexão sobre esses aprendizados. O pressuposto é que o papel da escola deve ir além do ensino de conteúdos escolares, trabalhados de forma estanque e, muitas vezes, sem relação com a realidade dos alunos. Não se trata de defender uma educação utilitarista, mas de situá-la nos contextos socioeconômico, político e cultural, cada vez mais complexos. Essa perspectiva inclui a educação às mídias, assim como os demais temas considerados transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Ao defender a inserção das mídias na educação, considerando o contexto no qual se caracteriza seu uso social no Brasil, cabe questionar se a linguagem radiofônica tem potencial educativo.

O rádio, tendo o som como único estímulo sonoro, trabalha a imaginação e seu hábito de escuta pode colaborar para a concentração. A veiculação de programas educativos contribui para a educação permanente, consolidando o papel do rádio na educação não-formal. O uso desse material em sala de aula faz com que se constitua num importante recurso e/ou conteúdo. De toda forma, este trabalho defende que a educação pelas mídias não pode ser dissociada da educação às mídias, o que vai permitir um uso crítico deste material e uma compreensão da sua inserção nos âmbitos socioeconômico, político e cultural.

De uma forma geral, não há desenvolvimento da capacidade auditiva na educação escolar. Essa afirmação leva em conta, basicamente, dois aspectos: a falta de percepção das diversas paisagens sonoras, segundo conceito discutido por Murray Schafer, e a pouca predisposição de ouvir o outro, seja ele o aluno ou o professor. Projetos envolvendo o rádio podem contribuir nesse sentido, com o trabalho em conjunto, o desenvolvimento da oralidade, o despertar para a pesquisa, o senso de responsabilidade pelo que é produzido e, conseqüentemente, divulgado. As escolas poderiam articular ações envolvendo docentes de várias disciplinas. Isso garantiria o tratamento do assunto não de forma estanque, mas articulando diversos saberes e, conseqüentemente, ligando-os às práticas sociais. É nesse sentido que foi desenvolvida a proposta pedagógica, apresentada neste trabalho.

## Referências

- Almeida, L. B. C., Andrelo, R. & Polesel Filho, P. (2009). *Sondagens sobre a formação do professor para o uso das tecnologias da informação e da comunicação em ambiente escolar*. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba: Universidade Positivo, 182-197. Acedido a 25 de abril de 2015 em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0675-1.pdf>.
- Almeida, L. B. C. (2012). *Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: Avaliação de um protótipo de currículo*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Andrelo, R. (2013). O potencial educativo da linguagem radiofônica. *Comunicação Midiática*, 8, 154-175.
- Andrelo, R. (2012). O rádio na educação brasileira: uma história de nove décadas. *Revista HISTEDBR On-line*, 47, 139-153. Acedido a 25 de abril de 2015, em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4210>.

- Andrelo, R., Almeida, L. B. C. & Polesel Filho, P. (2008). *Os meios de comunicação e o cotidiano das escolas públicas: A importância da formação de professores*. In: Congresso Brasileiro de Ciências Da Comunicação, 31, Natal: 1-15. Acedido a 25 de abril de 2015, em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0523-1.pdf>.
- Aparici, R. & Osuna, S. (2014). Educomunicação e cultura digital. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicação: para além do 2.0*(317-328). São Paulo: Paulinas.
- Assumpção, Z. A. de (1999). *Radioescola: Uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume.
- Assumpção, Z. A. de (2002), A rádio no espaço escolar: Um estudo de caso comparativo. *Revista de Estudos da Comunicação* 5, 61-68.
- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Annablume; Hucitec.
- Balsebre, A. (2005). A linguagem radiofônica. In E. Meditsch (Ed.), *Teorias do Rádio – Textos e Contextos* (327-336). Florianópolis: Insular.
- Cabello, A. R. G. (1999). A expressão verbal na linguagem radiofônica. In N. R. Bianco & S. V. Moreira (Ed.), *Rádio no Brasil: Tendências e perspectivas* (15-39). Rio de Janeiro: Editora da UERJ e Editora UNB: 15-39.
- Charaudeau, P. (2005). Problemas de análise das mídias. In E. Meditsch (Ed.), *Teorias do Rádio – Textos e Contextos* (223-230). Florianópolis: Insular.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- CLEMI (2002), *La radio, média des jeunes – en milieu scolaire et associatif*. Paris: CFPJ Éditions.
- Cloutier, J. (1975). *A Era do emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*. Lisboa: I.T.E.
- Cunha, M. A. V. C., Frega, J. R., & Lemos, I. S. (2011). Portais de serviços públicos e de informação ao cidadão no Brasil: Uma descrição do perfil do visitante. *Revista Eletrônica de Sistemas de Informação*, 10 (1), 1-19.
- Day, K. (2007). Radio, télé, cinéma... ouverture sur le monde au CDI. *Revue Inter CDI*, 207, 12-15.
- Duez, D. (2003). Le pouvoir du silence et le silence du povoir – comment interpréter le discours politique?, *Média Morphoses*, 7, 77-82.
- Étienne, B. (2006). La radio en cours de français – élaboration d’une parole radiophonique. *Les cahiers innover e réussir*, 12, 20-24.
- Fuzellier, E. (1965). *Le langage radiophonique*. Paris: Institut des Hautes Etudes Cinématographiques.
- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias: Les controverses fécondes*. Paris: Hachette Éducation.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Barcelona: Paidós.
- Jullier, L. (1995). *Les sons au cinéma et à la télévision: Précis d’analyse de la bande-son*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Kellner, D. & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29 (104), 687-715. Acedido a 25 de abril de 2015, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004).

- Lévy, P. (1994). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Livingstone, S. (2012). Internet literacy: A negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *MATRIZES*, 4(2), 11-42. Acedido a 25 de abril de 2015 em <http://200.144.189.42/ojs/index.php/MATRIZES/article/view/7990/7396>.
- Machado, E. S., Lago, C. & Leão, M. I. A. (s/d). A democratização dos meios pelo projeto educom.rádio: Um sonho possível. Acedido a 25 de abril de 2015 em <http://www.usp.br/nce/wcp/arc/textos/15.pdf>.
- Martín, A. G. (2014). Criação multimídia e alfabetização na era digital. In R. Aparici (Org.), *Educomunicação: para além do 2.0* (188-201). São Paulo: Paulinas Editora.
- McLeish, R. (2001). *Produção de rádio: Um guia abrangente da produção radiofônica*. São Paulo: Summus.
- Meditsch, E. (1997). *A nova era do rádio: O discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Acedido em 26 de abril de 2015, em <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-discurso-radiojornalismo.html>.
- Meditsch, E. (2001). *O rádio na era da informação: Teoria e técnica do novo radiojornalismo*. Florianópolis: Insular, UFSC.
- Ministério da Educação do Brasil (1998). Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Acedido em 25 de abril de 2015, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica).
- Orlandi, E. (2000). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Presidência da República do Brasil, Secretaria de Comunicação Social (2014). *Pesquisa brasileira de mídia 2015: Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom.
- Reyzábal, M. V. (1999). *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: Edusc.
- Roberto, M. S., Fidalgo, A. & Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. *Observatório (OBS\*) Journal*, 9(1), 43-54.
- Santaella, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora verbal visual*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Schafer, R. M. (1979), *Le paysage sonore*, Paris: J-C Lattes.
- Silva, J. L. (1999). Rádio: Oralidade mediatizada – o spot e os elementos da linguagem radiofônica. São Paulo: Annablume.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J. & Jordan, A. B. (2011). *Crianças, adolescentes e a mídia*. Porto Alegre: Penso.
- Teruya, T. K. & Moraes, R. A. (2009). Mídias na educação e formação docente. *Linhas Críticas*, 14(27), 327-343. Acedido a 25 de abril de 2015, em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7481/5786>.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Nacional/USP.