

LETRAMENTO RADIOFÔNICO NA ESCOLA

Marcos Baltar*

Resumo: O presente trabalho discute a pertinência e a viabilidade da implantação/implementação de rádios escolares, tendo por base uma experiência com cinco rádios implantadas em escolas públicas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul – RS, Brasil. O projeto tem seguido as fases da pesquisa-ação: problematização/ ação-reflexão/ transformação, prevendo a atuação dos pesquisadores na esfera escolar, como parceiros para a construção da rádio escolar.

Palavras-chave: letramento; rádio escolar; gênero textual; ensino.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo, a partir da observação de projetos de letramento midiático-radiofônico desenvolvidos na região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul¹, discute a pertinência e a viabilidade da construção de rádios escolares em escolas públicas de educação básica – mais especificamente no Ensino Fundamental. No decorrer do texto, são tecidas algumas reflexões oriundas da pesquisa-ação, e projeto de letramento, Radioesc: ferramenta de interação sociodiscursiva na escola, empreendida pelo grupo Estudos de Gêneros Textuais (EGET – UCS/CNPq)². Entende-se por projeto de letramento um conjunto de

* Professor do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul. Líder do grupo Estudos de Gêneros Textuais, EGET/UCS/CNPq. Doutor em Lingüística. E-mail: <marbalt@ucs.br>.

¹ Especial agradecimento à Secretaria de Educação, à direção, à coordenação pedagógica e aos professores da escola Francisco Zili de Otávio Rocha-, 1º de maio e São José do município de Flores da Cunha e das escolas José Protázio e Luciano Corsetti de Caxias do Sul, por terem aceito o desafio de implantar uma rádio escolar em suas escolas.

² Agradecimento aos demais pesquisadores que integram o grupo EGET pelas profícuas discussões. O projeto teve início em agosto de 2007, com previsão de término em julho de 2009. Até o momento, cinco escolas se envolveram na construção de rádios escolares. Quatro delas estão em processo de implantação de rádios e uma – Francisco Zili – já está no processo de implementação;

atividades de linguagem – práticas sociais letradas –, envolvendo o uso de um conjunto de gêneros de textos – orais e escritos –, que circulam predominantemente em um determinado ambiente discursivo – em uma determinada esfera social. Os projetos de letramento, além de organizarem estratégias de ensinagem³ para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas situadas, também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais. Kleiman (2000, p. 238) os define como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...]

A autora considera que, à medida que os sujeitos usuários de uma língua adquirem domínio sobre o código, devem ser submetidos à prática social de linguagem (KLEIMAN, 2005). Quanto ao papel do formador no processo de apropriação e uso da tecnologia escrita em sociedade, essa autora propõe que ele assuma uma função de agente de letramento⁴, organizando, em contextos situados, atividades de linguagem que permitam o desenvolvimento de múltiplos letramentos nos sujeitos.

O letramento está sendo entendido aqui como o domínio, em diferentes níveis, das atividades e ações de linguagem das quais participam os usuários de uma língua em contextos especializados da sociedade e pelo seu respectivo “empoderamento” para agir em sociedade mediante esse domínio.

Assim, a noção de múltiplos letramentos está associada às práticas de letramento forjadas historicamente nas diversas esferas da sociedade como a família, a escola, a universidade, a mídia, a empresa, entre outras. Essas práticas são construídas por restrições culturais, sócio-econômicas e político-ideológicas e são dinamizadas pela interação entre

ou seja, está produzindo programas com regularidade, num nível crescente de inclusão de estudantes e de aprimoramento dos gêneros, quadros e programas que estão indo ao ar.

³ O termo ensinagem está sendo empregado a fim de ressaltar uma posição contrária à dicotomia ensino-aprendizagem.

⁴ O termo **agente de letramento** postulado por Kleiman (2005) define o professor (ou outro agente) como um mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado, pelas quais os estudantes passam ao longo de seu processo de letramento.

os usuários de uma língua via textos verbais (orais e escritos) e não verbais, que, em virtude de semelhanças estruturais e de recorrências funcionais e contextuais são denominados gêneros de texto. De acordo com o domínio que os sujeitos têm dos gêneros de textos que circulam nas diversas esferas sociais, ou mesmo do funcionamento desses gêneros em sociedade (sistema de atividades), é possível lhes atribuir, então, graus de autonomia para agir nessas esferas.

Barton e Hamilton (1998) enfatizam que letramento não é um comportamento restrito à leitura e à escrita realizadas na escola, mas trata-se de um conjunto de práticas construídas na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura.

O projeto de letramento discutido aqui segue os pressupostos de Street (1984) no que concerne a letramento ideológico. Trata-se de instaurar, na escola, um espaço para a prática de atividades de linguagem de ambientes discursivos diversos, não somente escolares, que de fato ocorrem cotidianamente no tecido social, como, por exemplo, a audição e a produção de um programa de rádio.

O acesso, questionamento e a compreensão dessas práticas na escola permitem extrapolar o modelo asséptico de letramento autônomo, escolar, mecânico, individualizado, centrado no domínio da escrita como tecnologia desvinculada da vida social, do qual nos fala Street (2003). Embora muitos professores não se dêem conta, a reprodução do letramento escolar autônomo, mesmo que inconscientemente, porque ideológico,⁵ acaba por ratificar o estado de coisas posto pelas forças dominantes de poder a quem não interessa a formação de sujeitos protagonistas sociais, mas sim o fabrico de uma legião de técnicos e de consumidores a mercê das leis nem sempre consensuais do capitalismo.

2 POR QUE PROMOVER O LETRAMENTO MIDIÁTICO NA ESCOLA?

Partimos do pressuposto de que a mídia – tanto quanto ou mais do que a família, a igreja, a escola e a universidade – exerce, hoje, uma

⁵ Conceito de ideologia de Karl Marx.

grande pressão no agir em sociedade da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isso fica evidente se levarmos em consideração os dados do Índice de Desenvolvimento Juvenil, publicados em dezembro de 2007 no Relatório da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), que apontam a média de apenas 8,4 anos de permanência na escola dos jovens brasileiros e revelam que 53,1% desses jovens não estudam em qualquer modalidade de ensino⁶. Numa situação como essa, a leitura crítica da mídia, como agência formadora de discursos contemporâneos, e a compreensão das nuances desses discursos são imprescindíveis para professores formadores e estudantes de qualquer nível de formação.

A maioria dos temas tratados nas filas de banco, nas conversas de bar, nos corredores universitários, nos refeitórios das empresas é proposta por não mais que uma dezena de agências de notícias centralizadas em alguns poucos países do hemisfério norte com suas sucursais repetidoras em esfera global. Além do problema do “bombardeio temático cotidiano” e do monopólio das pautas que são tratadas pelo aparato midiático diário, é necessário também problematizar o tratamento ideológico que é dado a essas pautas. Portanto, estamos defendendo que a escola e os educadores devem trabalhar no sentido de “desnaturalizar” o discurso midiático para que os estudantes, no curto tempo em que lá passam, tenham a oportunidade de fazer uma leitura crítica da mídia e possam compreender o seu discurso de forma sistematizada. Para isso, o caminho mais direto é o engajamento na atividade de linguagem significativa de natureza midiática (por exemplo, a produção de gêneros, quadros e programas radiofônicos) para refletir sobre e entender os meandros desse discurso a partir dos seus bastidores.

Assim, a exemplo do que propuseram alguns educadores franceses, nas décadas de 70 e 80 do século passado, inclusive contando com o apoio do Ministério de Educação daquele país, inspirados em Freinet (1974), quando implementaram uma prática pedagógica de leitura de jornais nas escolas, visando formar cidadãos críticos dessa mídia, talvez a escola brasileira, dadas as nossas circunstâncias históricas recentes, devesse organizar programas curriculares que contemplassem

⁶ Ver a seção “Artigos de mídia” em www.stellabortonni.com.br e o site www.ritla.net.

também o estudo crítico dos textos e dos discursos que circulam nos veículos da mídia, notadamente a televisão e o rádio.

A omissão da escola e da universidade – dos educadores que atuam nessas duas agências de letramento –, em razão do privilégio dado aos conteúdos conceituais⁷ nos currículos, é preocupante, sob pena de assistirmos àquilo que Foucambert (1994) havia preconizado, quando falava da diferença entre o indivíduo ser formado como um mero consumidor ou como um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Já é usual, em muitas escolas brasileiras, a utilização por parte de professores de Língua Portuguesa, de jornais e revistas como portadores de textos do ambiente discursivo midiático, para estimular atividades de leitura e/ou de produção de textos escolares⁸. Não há como negar a importância da realização dessas atividades, que aproximam gêneros textuais da esfera midiática tais como notícia, reportagem, artigos, crônicas, entrevistas, entre outros, do ambiente discursivo escolar, visto que ampliam a visão de mundo dos estudantes, acostumados na escola a associar o ato de ler apenas à leitura de textos do ambiente discursivo literário⁹.

Entretanto, é necessário que esse trabalho seja elaborado de modo que possa formar sujeitos críticos para compreender, com autonomia, os discursos das esferas sociais em que atuam ou desejam atuar¹⁰. Em outras palavras, deve-se evitar levar para escola textos de jornais e revistas, ou mesmo filmes, já entronizados pela mídia convencional, que funcionam mais no sentido de acentuar o pensamento de senso comum por ela difundido do que no sentido de provocar reflexão crítica sobre os temas ali abordados. Alguns, ingenuamente (ou não), se pautam um semestre inteiro por matérias de uma mesma emissora de tevê, rádio, revista ou jornal do *mass media*, sem oferecer outra angulação a seus estudantes, sem proporcionar um contraponto.

⁷ Defendemos a tese de que o tratamento dos conteúdos deve ser dado de forma tridimensional; isto é: conceitual, procedimental e atitudinal.

⁸ Ver Rojo (2000) sobre gêneros textuais de outras esferas sociais que são escolarizados, funcionando na escola como objetos de ensino.

⁹ Ver Cosson (2006) sobre o dilema do letramento literário na escola.

¹⁰ Ver Baltar (2006, p. 109-121) sobre o uso de jornal na escola. Nesse texto o autor advoga que a produção de jornais na escola estimula o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, além de propiciar a emergência de gêneros textuais midiáticos escolares.

Agindo assim, além de deixarem de abrir espaço para a discussão acerca de temas de interesse local da comunidade escolar, atuam como mantenedores do *status quo* social vigente.

Foucambert (1994) declarava que a *escola nova* teria o grande desafio de promover o encontro de seus estudantes com o que chamava de *leiturização*¹¹, isto é, o acesso às práticas de escrita por intermédio **dos textos autênticos** que circulam nas diversas esferas da sociedade. O autor francês concebe a escrita como ferramenta que desencadeia processos cognitivos, permitindo o distanciamento em relação ao conjuntural imediato, propiciando a construção de modelos mentais estruturais do mundo; ou seja, como uma forma privilegiada de viabilizar e de visibilizar pensamentos e consciências.

Kleiman (2005), definindo letramento como o processo de acesso às práticas de escrita situadas nos diferentes domínios sociais, postula a representação de agentes de letramento para se pensar a formação de professores. Baltar (2006), indo ao encontro da tese dessa autora, propõe à noção de agentes de múltiplos letramentos na sociedade, visto que o desenvolvimento, desde os primeiros anos na escola, de múltiplos letramentos (o desenvolvimento de capacidades de uso da língua escrita para atuar autonomamente em diversas esferas sociais) seria uma condição *sine qua non* para a formação emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

2.1 Letramento radiofônico na escola

A implantação de uma **mídia radiofônica** no ambiente discursivo escolar funciona como contraponto ao discurso escolar tradicional, alicerçado em transmissão de conteúdos assépticos e em relações assimétricas de poder, em que predominam, na maior parte do tempo destinado à ensinagem, a voz do professor e da escola. Além disso, a implantação da mídia radiofônica escolar pode também funcionar como um contraponto ao discurso midiático convencional, construindo pontes para a compreensão do ambiente discursivo midiático, estabelecendo uma relação interdiscursiva escola-mídia e contribuindo, assim, para

¹¹ O conceito de leiturização de Foucambert pode equivaler-se ao conceito de letramento.

novos gêneros da mídia e da escola e, por conseguinte, para uma nova escola e uma nova mídia.

Se, por um lado, a escola e outras instituições não governamentais brasileiras têm cumprido de modo relativamente exitoso o papel de alfabetizar grandes massas populacionais (os dados do índice de desenvolvimento juvenil publicados no relatório da RITLA, referentes ao ano de 2006, mostram um índice de 2,4% de analfabetos absolutos no país entre jovens na faixa de 15 a 24 anos) e o censo do INAF, de acordo com Ribeiro (2003), revela que 95% das crianças em idade escolar estão matriculadas em escolas); por outro lado, ainda estamos longe de resolver a questão dos 75% de analfabetos funcionais: aqueles que lêem o código, mas têm uma compreensão mínima dos textos e dos discursos que estão lendo e não conseguem expressar o que sentem e pensam por intermédio de um texto escrito ou oral. O problema é que esses 75%, de quatro em quatro anos, votam e, numa democracia mais representativa do que participativa, escolhem políticos para os cargos legislativos e executivos do país **pautados principalmente** pelo discurso da mídia.¹²

É possível que estejamos pagando o preço de passar de uma sociedade de tradição oral diretamente para uma sociedade do audiovisual, na qual os indivíduos ainda lêem o mundo mais pela tela de tevê e pelas ondas do rádio do que pelas páginas de jornais, revistas, livros e internet.

A proposta de letramento radiofônico que defendemos, partindo do estudo crítico dos textos/discursos da mídia convencional, dentro de um processo de conscientização sobre as práticas de letramento da esfera

¹² É preciso esclarecer que não defendemos posição de que só os “letrados” deveriam votar. Muito pelo contrário, queremos chamar a atenção para o fato de que o mecanismo de disponibilizar um direito sem criar as condições para que as pessoas tenham real acesso a ele é profundamente antidemocrático e pode funcionar na perpetuação de privilégios sociais de uns poucos. Indo ao encontro do que diz Kalman (2004) quando diferencia disponibilidade de acessibilidade ao mundo letrado, e relembrando o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, quando falava sobre o *analfabeto político*, é possível dizer que, embora o sistema democrático de direito, depois de duas décadas de opressão, tenha sido (re)instalado no país, pós golpe de 64, e hoje tenhamos o direito de votar para eleger nossos representantes, em diferentes instâncias de “poder”, a problematização sobre o discurso político em termos de acesso e compreensão ainda é deficitária. Se é feita a miúdo, hoje, nas universidades em alguns cursos, nas escolas, raramente acontece, o que deixa muitos jovens inseguros diante da tarefa de participar do processo democrático de seu país, tendo que escolher seus representantes diante de um emaranhado de siglas de partidos políticos, cuja origem desconhecem, visto que se apresentam e são tratados pelo *mass media* de forma homogênea.

mediática que temos, e a que poderemos forjar, orienta-se pela efetiva *construção* de uma **mídia própria** e adequada à **comunidade escolar**. Uma mídia que se configure como decorrência de atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo **como** e, sobretudo, **o que** querem comunicar: a pauta (os temas), os tipos de programas, os quadros, gêneros de texto, a linguagem.

Um trabalho como esse pode potencialmente estimular a discussão sobre a representação que a comunidade escolar tem de uma rádio, podendo contribuir decisivamente para a transformação desse veículo na sociedade. Professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, ao entenderem que podem construir um modelo genuíno de Rádio Escolar (RE), estarão dando importante passo para exercer seu protagonismo social, já que poderão agir criativamente e conscientemente rumo à construção de um espaço discursivo particular na escola.

2.2 Que modelo de Rádio Escolar?

A discussão entre professores e estudantes sobre os tipos de rádio que existem hoje na nossa sociedade é fundamental para se chegar à resposta da rádio que se quer construir na escola.

Na década de 30 do século passado, de acordo com Frederico (2007), o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, nos moldes do *intelectual orgânico* de Gramsci (1989), defendia a tese de que o rádio deveria ser um instrumento dialógico de comunicação. Ele acreditava que o rádio poderia ser como uma tribuna para ampliar as vozes daqueles que não pudessem ser ouvidos e, principalmente, como um canal de interação, para que o ouvinte também pudesse se expressar, conectando-se ao mundo.

No Brasil, o educador Paulo Freire, nos anos 60, já havia desenhado um projeto de alfabetização de adultos denominado MEB: Movimento de Educação de Base, utilizando o rádio como principal ferramenta. Esse projeto, que previa criar 15 mil radiopostos, foi interrompido pelo golpe militar de 64. Esse movimento de Paulo Freire provavelmente tenha vindo na esteira do manifesto de 30, pela Escola

Nova, encabeçado por Anísio Teixeira, que já pensava associar a comunicação à educação (ALMEIDA, 2004).

Um dos legados do regime de exceção instaurado pelo golpe de 64 foi a concentração das concessões de rádio e tevê nas mãos de políticos *correligionários* dos governos militares. Os cerca de vinte anos de regime militar deixaram uma herança que até os dias de hoje se mostra decisiva em relação aos rumos da comunicação em nosso país. Alguns sociólogos postulam que o problema das concessões de rádio e televisão no Brasil hoje é tão grave quanto à reforma agrária. Sugerem que estamos vivendo em um estado de *coronelismo eletrônico*, já que, aproximadamente, apenas uma dezena de famílias gerencia diretamente ou controla indiretamente os grupos de comunicação radiofônica tidos como comerciais; ou seja, grande parte das emissoras ainda está sob o controle de políticos.

No que concerne às rádios comunitárias, o cenário não se mostra muito diferente, haja vista que as concessões demandadas por entidades comunitárias que não contam com a intermediação política chegam a levar dez anos para serem aprovadas, diferentemente das concessões solicitadas por redes de comunicação, igreja e partidos políticos, embora essas últimas situações sejam ilegais. No tocante às rádios educativas a celeuma é menor já que são concedidas para instituições de educação, fundações, universidades ou órgãos ligados ao governo.

A análise desse contexto da apropriação e gestão dos meios de comunicação é essencial para que se possa planejar e desenvolver projetos de implantação/implementação de uma Rádio Escolar (RE) no âmbito da escola, pois, embora se trate de um veículo de circulação local, não se pode esquecer de relacioná-lo com a realidade externa à escola, já que o letramento que se pretende com esse projeto é social, político e ideológico.

Entre os elementos que permitem articular o rádio ao seu contexto e realidade social, estão a escolha do perfil editorial; a atribuição de papéis e responsabilidades aos sujeitos envolvidos na produção dos programas, a procura de parcerias, a análise dos modelos de rádio comercial, e a participação da comunidade, necessidades infra-estruturais que discutiremos sucintamente a seguir.

A escolha do **perfil editorial** da RE, bem como a formatação dos seus programas, varia de acordo com a compreensão que os produtores

(principalmente professores e estudantes) possuem do potencial transformador desse dispositivo, bem como da sua formação sociodiscursiva. É importante destacar que a rádio escolar deve ser desenhada a partir da participação democrática de toda a comunidade escolar, que pode sugerir tipos de programas e quadros de seu interesse. Os programas como Variedades, por exemplo, que abarcam quadros diversos, podem esclarecer a comunidade escolar sobre questões de direito e de cidadania, sobre saúde e meio-ambiente, sobre profissões e mercado de trabalho. É interessante também que os professores da escola vejam a rádio escolar como possibilidade de dar um tratamento diferenciado aos conteúdos de suas disciplinas, de preferência no âmbito tridimensional: conceitual, procedimental e atitudinal.

A concepção e a execução dos programas da RE (que visa estimular o protagonismo) comumente são de responsabilidade dos estudantes e dos professores. Sua coordenação pode ficar a cargo de professor (es) ou dos líderes estudantis. Todavia, é inerente à atividade de linguagem de construção de uma RE a flutuação de papéis com maior ou menor responsabilidade pelo agir sociodiscursivo em pauta. À medida que de fato ocorra essa alternância de funções e responsabilidades nos grupos de **autores** dos programas, legitimando a flexibilização do grau de agentividade no circuito (- + ator) < > (-+ agente),¹³ pode ocorrer um crescente desenvolvimento de competências/capacidades individuais e coletivas, potencialmente presentes nessa atividade de linguagem.

Diferentemente das rádios comerciais, educativas e comunitárias que já estão “legitimadas”, a rádio escolar ainda está em um processo embrionário em nosso país. No cenário dos últimos anos é possível vislumbrar um movimento de implantação/implementação de rádios escolares em várias regiões brasileiras, mas ainda como ações pontuais de escolas, a partir do trabalho individual de alguns professores e líderes estudantis. Algumas dessas iniciativas estão associadas à experiência de projetos acadêmicos nas universidades (como o projeto educom.radio, coordenado pelo professor Ismar Soares, da Escola de Comunicação e

¹³ Dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo a noção de agentividade pode ser tratada da seguinte forma: Actante é um termo genérico dado aos sujeitos que participam das atividades/ações de linguagem. Assim, quanto maior o grau de capacidade para e responsabilidade pelo agir mais ATOR será o sujeito, e quanto menor for esse grau mais AGENTE. Ver sobre isso, especialmente Bronckart (2006).

Artes da Universidade de São Paulo), outras a programas oriundos de ONGs (como o Rádio nas Escolas do Instituto Paulo Freire), instituições que defendem valores como paz, sustentabilidade, democratização da informação, entre outros.

As emissoras de rádio comercial funcionam como protótipo estereotipado dessa mídia para os estudantes. Essa representação demonstra uma cadeia de reducionismos conceituais, entre os quais talvez o mais importante seja o apagamento dos demais tipos de rádio, como as comunitárias e educativas, elegendo como rádio, exclusivamente, as emissoras comerciais, restringindo o conceito de rádio comercial (AM e FM) exclusivamente à rádio FM, e reduzindo o conceito de rádio FM à programação restrita a música. Uma análise da rádio comercial permite demonstrar o grau de inserção dessas emissoras na comunidade e a difusão do discurso *mass media* tradicional que, alicerçado no entretenimento, funciona como mecanismo de inculcação ideológica dos setores dominantes da sociedade, via propaganda, pincelada com alguma informação angulada segundo os interesses da hegemonia capitalista.

Essa representação redutora da mídia radiofônica passa a ser paulatinamente desconstruída à medida que o projeto de implantação da RE na escola assume configuração de um projeto de letramento. Daí a importância de se produzir a mídia **da** escola, como prática de letramento genuína, em detrimento da prática ingênua do trabalho com textos da mídia **na** escola.

Desde a fase de implantação da RE, e ao longo do seu processo de implementação, a participação integral de todos os segmentos da comunidade escolar é decisiva para ampliar o grau de letramento dos sujeitos envolvidos. Sob o ponto de vista ético, é imprescindível que os pais dos estudantes sejam plenamente esclarecidos sobre o funcionamento da RE na escola, para que possam cancelar o projeto.

Pautada por uma perspectiva de inclusão, a rádio pode abrir espaço, por exemplo, para os pais dos alunos falarem sobre suas especialidades. Também pode ser criado um quadro em que a merendeira da escola fale sobre a preparação da merenda e sobre hábitos alimentares. As funcionárias da limpeza podem contribuir, sensibilizando os estudantes sobre questões de higiene. A bibliotecária pode ter espaço

para dar dicas de leitura ou auxiliar os estudantes escolher livros. Enfim, são inúmeras as possibilidades de engajamento da comunidade escolar nos programas da rádio da escola.¹⁴

Muitas são as questões que preocupam os gestores que querem implantar uma RE em sua escola, uma das quais diz respeito às condições físicas efetivas da escola para levar a frente um projeto de RE. Desde questões infra-estruturais e técnicas; do tipo: “na prática”, como fazer funcionar a rádio em minha escola com o equipamento que existe? Como fazer isso com o espaço físico de que se dispõe? Será necessário investir que soma de recursos? De que rubrica virá o recurso? Aconselha-se sempre a ter como ponto de partida um inventário do que se tem na escola para depois orçar o que falta para viabilizar a RE.

Por todas essas questões levantadas, é importante que fique claro a toda comunidade o que é o projeto de implantação e implementação de uma RE na escola.

Considera-se como a fase de *implantação* o processo inicial de construção da RE que envolve: a pesquisa de opinião na comunidade sobre a validade de se construir a RE na escola, a reunião com o corpo diretivo e a coordenação pedagógica da escola para garantir apoio institucional ao projeto, a formação de grupos de estudantes para produzir os programas, a escolha do espaço físico e a instalação do equipamento de áudio para o funcionamento do estúdio de gravação e transmissão de programas, a instalação de caixas de som nas salas de aula da escola e a produção dos primeiros programas pelos estudantes envolvidos, além do engajamento de todos na busca de recursos, junto ao órgão mantenedor ou junto à comunidade (Ciclo de Pais e Mestres – comércio, indústria local etc.).

Considera-se a *implementação* como a fase do trabalho na qual a RE já foi posta no ar e está em funcionamento regular. Essa fase prevê o aprimoramento gradativo e a garantia da continuidade da produção dos programas (variação do tipo de programa, seleção e incremento de novos quadros, escrita e reescrita, apropriação de gêneros de texto

¹⁴ É interessante, também, deixar espaço para que membros da comunidade escolar possam participar da RE, extrapolando sua relação convencional, estritamente funcional com a escola. Um exemplo disso seria uma funcionária merendeira ou da limpeza ou um funcionário da segurança da escola contribuindo num quadro de poesias ou num quadro de opinião, ou ainda dando dicas de leitura.

genuinamente radiofônico-escolar, organização da lauda etc.), além do domínio do processo de gravação e transmissão (pronúncia, treino de locução, uso do microfone, controle dos aspectos técnicos etc.).

É válido ressaltar que o projeto deverá fazer parte do planejamento da escola e do professor, e não poderá funcionar como uma atividade a mais na carga horária dos docentes envolvidos. A proposta é trabalhar diferentemente dentro de sua carga-horária habitual e não fazer tudo que sempre se faz na escola, **mais** o programa de rádio. Se essa questão não fica bem esclarecida e não é assumida pelo corpo de professores e gestores da escola, pode haver conflito, já que normalmente os professores trabalham em mais de uma escola e têm o seu tempo semanal totalmente preenchido.

Em ambas as fases, as práticas de letramento são complexas e exigem, da equipe coordenadora, ampla compreensão do sistema de atividades de linguagem que está em jogo para que se possa potencializar o projeto.

Exemplificando a multiplicidade e diversidade de experiências que são viabilizados pelo projeto RE, as práticas podem, na fase da implantação, envolver um sistema de atividades — e a mobilização de diferentes gêneros de textos que permitem a participação nessas atividades — tais como:

- a) produção de ofícios para demandar auxílio após o diagnóstico de necessidades infra-estruturais;
- b) agendamento de reunião com o Conselho Escolar e com o CPM;
- c) apresentação do projeto em reunião com o CPM e o Conselho Escolar;
- d) criação de livro ouro para angariar recursos;
- e) produção de orçamentos para a compra de equipamentos;
- f) leitura de manuais de instrução dos equipamentos necessários à produção e transmissão dos programas;

- g) leitura da planta arquitetônica da escola para escolher o espaço físico para o estúdio da RE e para definir a instalação dos fios das caixas de som a serem disponibilizadas nas salas de aula;
- h) produção de edital de concurso na escola para escolher o nome da RE;
- i) produção de cartaz para divulgar a RE.

Em síntese, todas essas atividades podem ser abordadas como práticas de letramento, envolvendo em sua execução ações diversas de linguagem por intermédio da atualização de diferentes gêneros de texto.¹⁵

Na fase de implementação, as práticas concentram-se mais no âmbito didático-pedagógico de ensinagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências, além do estudo mais sistematizado de alguns gêneros de texto genuínos da mídia como notícia, reportagem, entrevista e artigo de opinião (comentário radiofônico, debates, entre outros).

Nessa segunda fase, as atividades propostas são, em geral, da seguinte ordem:

- a) audiência e análise de programas de rádio produzidos pela mídia convencional;
- b) escolha do tipo de programa e dos respectivos quadros;
- c) reunião de pauta, definição de funções nos programas (âncora, locutor, produtor, roteirista, editor, operador de áudio);
- d) elaboração de cronograma de trabalho;
- e) produção escrita dos quadros e organização dos textos na lauda;
- f) organização de seqüências didáticas para apropriação de gêneros textuais que circularão nos quadros e programas da RE;
- g) ensaio de locução;

¹⁵ Ver Bazerman (2005) sobre sistema de atividades e gêneros textuais e Baltar et al (2006) sobre circuito de gêneros.

- h) primeira gravação;
- i) análise do programa gravado;
- j) gravação final;
- l) visita a um estúdio de rádio convencional;
- m) sessão de cinema para assistir a filme que trata da história da implantação de uma rádio comunitária.

O processo de implantação de uma RE na escola leva em média um ano letivo. A primeira fase de instalação da rádio e de elaboração dos primeiros programas pode levar de dois a três meses, e o desafio dos envolvidos no projeto é manter a chama das produções acesa, para que a RE possa ofertar aos ouvintes programas regulares. Em princípio, os programas podem ir ao ar diariamente, uma vez por semana ou uma vez por quinzena, dependendo da condição de produção de cada RE. Trata-se de uma dinâmica de trabalho complexa que requer, além das condições infra-estruturais básicas, muita organização e disciplina; entretanto, quando os jovens se sentem envolvidos e recebem o apoio de seus professores, todos os obstáculos são transpostos e a produção e a difusão dos programas passam a fazer parte da rotina da escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível dizer que a experiência de implantação das REs nas escolas da região do entorno da UCS apresenta-se promissora considerando a sua expansão. Desde seu início, em 2006, até o final de 2008, o projeto já assessorou a implantação de RE em cinco escolas públicas de educação básica: duas em Caxias do Sul – uma delas na modalidade EJA – e três em Flores da Cunha.

Entretanto, ainda é cedo para avaliarmos com mais precisão os ganhos em termos de letramento radiofônico resultantes dessa experiência. Os relatos dos sujeitos que têm participado da construção da RE têm sido positivos, no sentido de revelar certa ampliação de visão de mundo e singela compreensão de um discurso que, pouco a pouco, começa a ser desnaturalizado pelas comunidades participantes dos

projetos. Possivelmente os sujeitos envolvidos nessa experiência não mais receberão, com a mesma aderência, os textos veiculados nas emissoras de rádio às quais têm acesso.

Se, de um lado, a verve crítico-analítica em relação à mídia radiofônica é acionada, por outro lado, a verve criativa também tem que ser expandida por intermédio da produção diversa de programas, quadros, gêneros de textos e trilhas sonoras produzidos.

O grupo de pesquisa EGET vem incentivando as escolas a adotar um amplo grau de liberdade na construção da identidade de sua RE. Defende-se, junto aos coordenadores das rádios, um projeto que seja inclusivo, que abra espaço para a participação do maior número possível de estudantes e professores, pais e funcionários, respeitando suas singularidades. Isso tem colaborado para que seja possível ouvir diferentes vozes com diferentes sotaques nos programas. O fato de o programa ir ao ar durante o tempo destinado às aulas tem permitido que toda escola ouça e comente, criticando, positiva ou negativamente, gerando um processo de interação sociodiscursiva.

Entretanto, a compreensão da RE como um projeto de letramento social, político e ideológico, nem sempre se dá de imediato, visto a especificidade das histórias de vida das comunidades escolares (notadamente estudantes e professores) que participam do processo da construção da RE nas escolas. Considera-se que a implantação/implementação de um espaço midiático permanente **na e da** escola, associado ao debate permanente sobre os textos e os discursos (forma e conteúdo) que ali circulam – espaço discursivo altamente prestigiado pela sociedade (não) letrada contemporânea –, possa provocar, com o tempo, diferentes graus de autonomia no agir dos sujeitos envolvidos nesse projeto de letramento tanto no que concerne ao ambiente discursivo escolar quanto ao ambiente discursivo midiático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. **Novos rumos do rádio educativo**: uma proposta de educomunicação. TCC (Comunicação social – Habilitação em Jornalismo) – Universidade de Caxias do Sul, 2004.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal em sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

_____; et al. O circuito de gêneros: atividade significativa de linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3: "Gêneros textuais e ensino-aprendizagem" org. por Adair Bonini e Maria Marta Furlanetto, p. 375-387, set./dez. 2006.

BARBOSA FILHO, A. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo, SP: Paulinas, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais**: tipificação e interação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática: São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREDERICO, C. Brecht e a "Teoria do rádio". **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 217-226, 2007.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra**. México: Siglo XXI editores, 2004.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

RIBEIRO, V. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

Recebido em 16/08/08. Aprovado em 23/09/08.

Title: Radiophonic literacy at school

Author: Marcos Baltar

Abstract: This article discusses the relevance and viability of implementing school radios, taking as background a media-literacy project carried out in five public schools in the region surrounding the University of Caxias do Sul, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The project has been following the stages of action-research (problematization-action-reflection) and was organized so as to allow the researchers' participation in the school activities in partnership with the regular teachers to set up the school radios.

Keywords: literacy project; genre; teaching; school radio.

Titre: Littérature radiophonique à l'école

Auteur: Marcos Baltar

Résumé: Ce travail discute l'appartenance et la viabilité de l'implantation/implémentation de radios scolaires, qui ont comme base une expérience avec cinq radios établies dans des écoles publiques dans la région des alentours de l'Université de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, Brésil. Le projet suit les phases de la recherche-action (problématisation – action – réflexion – transformation), prévoyant le rôle des chercheurs dans la sphère écolière, comme des partenaires pour la construction de la radio écolière.

Mots-clés: littérature; radio écolière; genre textuel; enseignement.

Título: Literacia radiofónica en la escuela

Autor: Marcos Baltar

Resumen: El presente trabajo discute la pertinencia y la viabilidad de la implantación/implimentación de radios escolares, teniendo por base una experiencia con cinco radios implantadas en escuelas públicas de la región del entorno de la Universidad de Caxias do Sul – RS, Brasil. La experiencia sigue las fases de la investigación-acción (problematización-acción-reflexión-transformación), previendo la actuación de los investigadores en la esfera escolar, como socios para la construcción de la radio escolar.

Palabras-clave: literacia; radio escolar; género textual; ensino.