

Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva

Marcos Baltar¹

Maria Eugênia T. Gastaldello²

Marina A. Camelo³

Bárbara M. Lipp⁴

Universidade de Caxias do Sul - UCS

RESUMO: Este trabalho discute a implementação de Rádios Escolares em escolas públicas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul como ferramentas de interação sociodiscursiva, visando estimular o protagonismo social das comunidades escolares envolvidas, bem como oferecer novos caminhos para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: rádio escolar, gêneros textuais, formação de professor.

ABSTRACT: In this work we present the experience of implementing radio stations in state schools in the city of Caxias do Sul - Brazil, as a tool for teaching and learning. The main goal of radios is to create the space for sociodiscursive interaction in order to stimulate the social protagonism in scholar communities involved in the project. The radio also showed as a different tool to enhance children, teenagers and adults learning.

KEY-WORDS: School radio, textual genres, teacher's education.

Introdução

Desde a metade do século passado as pesquisas no âmbito da Linguística vêm oferecendo importantes contribuições para subsidiar o trabalho com a educação básica de nível superior em nosso país. Destacam-se os aportes das teorias que discutem os gêneros textuais: Sócio-Retórica, Interacionismo

¹ Professor pesquisador do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Professora pesquisadora do Departamento de Educação Universidade de Caxias do Sul (UCS).

³ Estudante pesquisadora do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

⁴ Estudante pesquisadora do curso de Comunicação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Sociodiscursivo, Análise de discurso bakhtiniana, bem como as Teorias do Letramento, entre outras. O grupo de pesquisa UCS/CNPq, denominado EGET: estudo dos gêneros textuais orais e escritos, levando em consideração os aportes teóricos mencionados, vem atuando na formação inicial e continuada de professores de educação básica, valendo-se também de contribuições da pedagogia de projetos e da abordagem de ensinagem⁵ por competências, especialmente no tocante à competência discursiva.⁶

O presente artigo, fruto de trabalho investigativo do grupo EGET acerca da implantação/implementação de rádios escolares (RE) produzidas por comunidades de escolas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul, Brasil, analisa os efeitos da construção da Rádio Espaço Jovem (REJ) da Escola Municipal de Caxias do Sul José Protázio. O objetivo dessa investigação é verificar a potencialidade da RE como um instrumento de interação sociodiscursiva e de estímulo ao protagonismo social na comunidade escolar. A RE é aqui considerada não apenas como um dispositivo de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos, cuja potencialidade auxilia os professores da educação básica a aprimorar suas práticas didático-pedagógicas, notadamente no que concerne aos conteúdos conceituais, procedimentais, e atitudinais de Língua Portuguesa, mas também como importante ferramenta para discutir-se desde a escola a relação entre mídia e educação.

O artigo está organizado de modo a esclarecer alguns pressupostos centrais do quadro teórico de base da investigação, tópico 2; a seguir demonstra o tipo de abordagem que está sendo seguida, no tocante à relação mídia e escola, tópico 3. No tópico 4, apresentamos algumas características dos diferentes tipos de rádios que circulam na sociedade: comercial, comunitária, educativa. No tópico 5, discutimos a rádio escolar, objeto desse estudo de caso, fechando o texto com algumas considerações sobre a implementação de RE em uma escola da região do entorno da UCS.

Pressupostos teóricos

Contribuição do interacionismo sociodiscursivo (ISD)

Bronckart, e outros colaboradores (1985 *et al.*, 1997, 2004, 2006), num quadro inicialmente da psicologia da linguagem, inspirados na

⁵ O termo ensinagem está sendo utilizado com o propósito de superar a tradicional dicotomia existente entre ensino e aprendizagem.

⁶ Ver definição de Competência discursiva em Baltar (2006).

proposição interacionista de atividade e ação de linguagem, pensamento e consciência de Vygotsky (1985), baseados na Teoria do Agir Comunicacional de Habermas (1987), no conceito de interação verbal dialógica de Bakhtin (VOLOCHINOV) (1997a, 1997b), nos aportes de Foucault (1969) sobre as formações discursivas, na contribuição de Wittgenstein (1961) sobre linguagem como um produto de interação social e do uso, no jogo das relações entre os usuários de uma língua natural, em busca de um quadro teórico que pudesse enfrentar as lacunas que separam as ciências que estudam o humano, propuseram um edifício teórico ao qual denominaram Interacionismo sociodiscursivo (ISD).

O ISD, em suma, postula que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, considerando a linguagem como principal característica da atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar, por meio de atividades (coletivas) e ações (individuais) de linguagem, concretizadas por intermédio de textos de diferentes gêneros. Dentro desse quadro, o termo **agir** é utilizado para designar *toda a forma de intervenção orientada* de um ou vários seres humanos no mundo.

Dois outros termos gozam de um estatuto teórico ou interpretativo: o termo **atividade**, designando a leitura do agir, implicando as dimensões *motivacionais e intencionais* mobilizadas no nível **coletivo**, isto é, designando as formas de organização de *cooperação-colaboração* dos humanos, em que as dimensões motivacionais, intencionais e estruturais são regidas pelo coletivo; e o termo **ação**, designando uma leitura do agir implicando as dimensões *motivacionais e intencionais* mobilizadas no nível **individual**, de pessoas singulares, remetendo a condutas finalizadas e motivadas de um indivíduo.

Em se tratando dos humanos em situação de agir, o ISD utiliza-se do termo neutro *actante* para evocar toda pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, utiliza-se do termo *ator*, quando o atuante é a fonte do processo, dotado de capacidades, motivos e intenções e utiliza-se do termo *agente*, quando o actante não é a fonte do processo.

Enquanto que a noção de *actante* é situada e sincrônica e pode designar um organismo que é a fonte de um dado agir (ator), a noção de *pessoa* designa a estrutura psíquica que se elabora diacronicamente em cada organismo. Essa estrutura é o resultado da acumulação de experiências de agentividade, que variam em quantidade e qualidade (em função dos contextos de mediação formativa) e que se desenvolvem em uma temporalidade sempre particular, constituindo, assim, uma microistória experiencial.

Esse tipo de noção também se aplica ao domínio da linguagem. O ISD define **atividade de linguagem** como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, cujo objetivo é estabelecer uma compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral; trata-se de uma meta-atividade que (re)semiotiza as representações humanas no quadro das possibilidades disponíveis de uma língua natural. Quanto à noção de **ação de linguagem**, o ISD a define como uma parte dessa atividade, cuja responsabilidade é imputada a um ator singular.

Como toda ação, a ação de linguagem apresenta, ao mesmo tempo, uma dimensão comportamental ou física (ela requer um ato de tomada da fala ou da escrita de um actante inscrito no espaço-tempo, eventualmente em presença com outros atores/agentes) e uma dimensão social (ela se inscreve em uma forma de interação que pré-determina os objetivos que podem ser almejados e que consagra aos actantes emissores e receptores um papel social específico).

A noção de **texto** da qual se utiliza o ISD se assemelha à noção voloshinoviana/bakhtiniana de enunciado/texto/discurso; ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal: oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente “no mundo das obras humanas”, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade. Os textos, de acordo com suas características estruturais e funcionais, como unidades de interação verbal humana, podem ser classificados em gêneros textuais, o que garante sua indexação no inventário geral historicamente construído pela interação humana denominado **arquitrato**.

Nesse recorte do mundo das obras culturais humanas estão os textos etiquetados em gêneros de textos, que são atualizados cada vez que ocorre uma ação de linguagem; e, portanto sempre suscetíveis de uma carga de novo aportada pelo estilo individual dos interlocutores e pelas restrições contextuais das ações de linguagem produzidas historicamente. Se não fosse assim, como já havia advertido o círculo bakhtiniano, a cada nova interação seria necessário criar um novo gênero textual. O reconhecimento e a escolha de um gênero que mediatiza o interagir verbal humano é a primeira instância da interação verbal humana e é sempre interdependente de uma ação geral não verbal que se processa num determinado tempo e lugar social.

Dito de outra forma, onde há interação verbal há o exercício feito pelos interactantes de mobilizar e atualizar um gênero indexado ao **arquitrato**, cujo

produto será um texto empírico, de extensão indeterminada: desde um pedido de “socorro” até um livro com centenas de páginas, dependendo da atividade interativa que está em jogo. A duração do texto empírico é limitada pelo momento em que o locutor inicia a interlocução até o instante em que a finaliza, na oralidade ou na escrita. Para o ISD, sua textualização leva em conta mecanismos de coerência temática: conexão e coesão e posicionamento enunciativo (modalização e voz).

A produção de um novo texto empírico sempre modifica o inventário histórico já construído dos gêneros textuais, denominado de arquitexto, contribuindo para a sua constante renovação ao longo da história cultural da interação humana. Os avanços tecnológicos da sociedade e as características de estilo de cada indivíduo ao mobilizar uma língua natural são responsáveis pelo constante estado *ad hoc* do arquitexto. Um exemplo disso está na circulação de textos orais ou escritos, figurando em uma mídia escolar: jornal ou rádio produzidos por estudantes.

O ISD considera que há espécies de textos, funcionando como unidades relativamente estáveis⁷ disponíveis no arquitexto, criadas historicamente pela prática social: atividades gerais e atividades de linguagem, circulando nos diversos ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural escolhem e atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. E é o trabalho de análise e de conceitualização dessas espécies de textos que dão origem à noção empregada pelo ISD de **gêneros textuais**.

Contribuição da sócio-retórica

Dos autores da sócio-retórica que têm contribuído para a discussão dos gêneros textuais dentro do quadro da lingüística, destacamos especialmente os trabalhos de Swales (1990), Bhatia (1993) e Bazerman (2004, 2007). É possível dizer que os três têm em comum o fato de levarem em consideração, ao mesmo tempo, aspectos formais e contextuais na categorização de gêneros textuais, atribuindo vital importância às práticas sociais situadas dos usuários na análise e categorização dos textos/gêneros. Swales (1990, p.58) define gênero como:

⁷ Termo tomado de empréstimo de Voloshinov/Bakhtin (1986).

Uma classe de eventos discursivos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos [...] que são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva [...] e demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, conteúdo, estilo e público alvo [...] têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades [...] constituindo uma comunicação etnográfica valiosa, que tipicamente precisam de validação adicional.

Bazerman (2004, p.34) considera importante:

[...] Levar em consideração o sistema de atividades juntamente com [sic] o sistema de gêneros [...] focalizando no que as pessoas fazem e em como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar nos textos como fins em si mesmo.

Bhatia, por sua vez, embora muito influenciado pelo trabalho de Swales, destaca o fato de que a análise de Swales negligencia os aspectos psicológicos, incluindo os cognitivos, que contribuem para a dinamicidade dos gêneros. Bhatia (1993, p. 16) comenta que:

Swales oferece uma boa fusão de fatores lingüísticos e sociológicos na sua definição de gênero; entretanto, ele subestima os fatores psicológicos, diminuindo a importância dos aspectos táticos da construção de gêneros, o que desempenha um papel significativo no conceito de gênero como um processo social dinâmico e não como um processo estático.

O autor assevera que “cada gênero é uma instância de comunicação exitosa de um propósito específico em que se usa um conhecimento convencionalizado dos recursos lingüísticos e discursivos”. Defende a tese de que a análise de gêneros é um modo de análise de discurso em que múltiplas disciplinas podem aportar subsídios aos analistas. Sugere que para proceder a uma análise equilibrada, os analistas devem lançar mão de três tipos de orientação: uma orientação lingüística, em que se privilegie traços lingüísticos, discursivos e retóricos (gramaticais, lexicais, estilos, registros etc.); uma orientação sociológica, que permite ao analista entender como um determinado gênero define, organiza e comunica a realidade social. Bhatia (1993, p. 18) argumenta que:

Esse aspecto da realidade do gênero enfatiza que o texto por si só não é um objeto completo com significado em si mesmo, devendo ser

considerado como um processo contínuo de negociação num contexto de questões, tais como: papéis sociais, propósitos de grupos, preferências profissionais e organizacionais e pré-requisitos, além de restrições culturais. Um conhecimento exaustivo do contexto sociológico e cultural fornece uma das mais importantes contribuições a que Geertz (1973) se refere como uma densa descrição de qualquer realidade social, incluindo o comportamento lingüístico de qualquer realidade social, de qualquer comunidade de falantes: acadêmica ou profissional.

E, finalmente, uma orientação psicológica ou psicolingüística, em que se focalizam os aspectos táticos ou estratégicos da construção de gêneros. Enquanto o aspecto psicolingüístico da análise de gêneros tem a ver com a estruturação cognitiva, o aspecto tático refere-se às escolhas estratégicas individuais que o produtor de texto faz a fim de tornar a ação mediada pelo texto/gênero eficaz, alcançando assim seu propósito comunicativo. A escolha dessas estratégias leva em conta muitos fatores tais como a especificidade da audiência, os meios utilizados na ação de linguagem, além das convenções e restrições próprias do gênero textual em questão. Bhatia faz questão de frisar que essas estratégias não alteram o propósito comunicativo essencial do gênero. São maneiras específicas de organização retórica para conseguir efeitos desejados, sem infringir as restrições e convenções do gênero já estabelecidas pela comunidade de falantes.

O autor dá como exemplo alguns vieses dados às notícias de jornal, visíveis quando se compara notícias sobre o mesmo fato/tema, escritas por jornalistas diferentes, em periódicos diferentes.

Em síntese, na perspectiva sócio-retórica, os gêneros textuais são ações retóricas tipificadas, recorrentes e situadas que organizam e estruturam a comunicação/interação humana em sociedade.

Contribuição das teorias do Letramento

Soares (1998) assevera que “o grande desafio dos professores é alfabetizar letrando”, ou seja, ao mesmo tempo que organizem estratégias de ensinagem para que o estudante tenha acesso à tecnologia da escrita, é necessário que organizem atividades de linguagem que viabilizem a interação sociodiscursiva desses sujeitos por intermédio de um gênero de texto. Kleiman (2003) considera que à medida que os sujeitos usuários de uma língua adquirem domínio sobre o código eles devem ser submetidos “à praxis social de

linguagem.” Quanto ao papel do formador no processo de apropriação e uso da tecnologia escrita em sociedade, a autora propõe que ele assuma uma função de agente de letramento, organizando, em contextos situados, atividades de linguagem que permitam o desenvolvimento de múltiplos letramentos nos sujeitos.⁸

O termo letramento nessa investigação está sendo entendido como o domínio das atividades e ações de linguagem que tem um sujeito em contextos especializados e pelo empoderamento desse sujeito para agir em sociedade mediante esse domínio. Assim, por extensão de sentido é possível falar em múltiplos letramentos como o literário, acadêmico, midiático, digital, jurídico, em cinema, em música etc., de acordo o domínio que os sujeitos têm dos gêneros de textos que necessitam para participar das atividades/ações de linguagem, práticas letradas organizadas nessas esferas.

Na mesma linha de Freire (1981), quando propõe que “a leitura do mundo antecede à leitura da palavra”, de Barton (1994), quando enfatiza que letramento não é um comportamento restrito à leitura e à escrita feitas 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, e de Miller (1994, p.71), quando nos propõe: “[...] ver o gênero como um constituinte importante e específico da sociedade [...] como um aspecto superior da sua estrutura comunicativa, como uma das estruturas de poder de que as instituições se valem,” diríamos que a leitura e apreensão sociodiscursiva para um agir autônomo em sociedade passa pela domínio/apropriação dos gêneros de textos que circulam nas suas diferentes esferas sociais.

Assim, a proposta de desenvolvimento de múltiplos letramentos que adotamos nessa investigação dialoga com o que Soares (2003) tem chamado de letramento social e ao que Street (1983) chamou de letramento ideológico, ou ainda ao que Britto (2003) denomina de letramento político. Trata-se de dar relevo, desde a escola, ao estudo das atividades de linguagem/práticas letradas em contextos não somente escolares que de fato ocorrem cotidianamente

⁸ Enquanto o termo **agente de letramento** postulado por Kleiman (2003) 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, o termo **agente** para o ISD (BRONCKART, 2005), contrastando a noção de ator, refere-se a um actante que não é fonte do agir.

no tecido social, para permitir que os indivíduos possam ingressar nessa práxis, com autonomia inclusive para transformá-la.

No que concerne ao letramento midiático radiofônico, proposto desde a escola, é possível prever uma sensível transformação nos indivíduos que participam da discussão, análise da mídia convencional e da elaboração de rádios escolares, que passam a ler essa mídia diferentemente, podendo influenciar decisivamente na construção de uma mídia do futuro.

Outrossim, o acesso a essas práticas permite extrapolar o modelo asséptico de letramento escolar, mecânico, individualizado, centrado no domínio da escrita como tecnologia desvinculada da vida social.

O trabalho com mídia na escola

Admitindo que o trabalho com rádio na escola é menos comum do que o trabalho com jornal, revista, e mesmo com a internet, inicialmente, comentaremos algumas dessas experiências para ressaltar as características específicas do trabalho com a mídia rádio que estamos empreendendo.

É usual a utilização de jornais e revistas como portadores de textos do ambiente discursivo midiático, para estimular atividades de leitura e/ou de produção de textos escolares.⁹ Consideramos importante a realização de atividades como estas, que aproximam os gêneros textuais da esfera da mídia 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 literário.

Entretanto, consideramos importante que esse trabalho seja elaborado de modo que possa formar sujeitos críticos para compreender os discursos das esferas sociais em que atuam ou desejam atuar com autonomia.¹⁰ Em outras palavras, deve-se considerar o fato de que alguns professores levam 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. Agindo assim a escola deixa de abrir espaço para a discussão acerca de temas de possível interesse da comunidade escolar e, no

⁹ Ver Rojo (2000) sobre gêneros textuais de outras esferas sociais que são escolarizados, funcionando na escola como objetos de ensino.

¹⁰ Ver Baltar (2006, p. 109-121) sobre o uso de jornal na escola.

lugar de funcionar como instância questionadora, até mesmo debatedora do discurso hegemônico dos veículos de comunicação de massa, atua ingenuamente como mantenedora do *status quo* vigente, chancelando um modelo social pouco democrático em que o ter vale mais do que o ser.

A propósito de um ideal de sociedade democrática, que possibilite o pleno exercício da cidadania, Foucambert (1994) declara que a *escola nova* tem o grande desafio de promover o encontro de seus estudantes como o que chama de *leiturização*, ou letramento; isto é, o acesso às práticas de escrita por intermédio dos textos autênticos que circulam nas diversas esferas da sociedade na condição de leitor responsivo e de produtor consciente. O autor francês assevera que cabe à escola, mas naturalmente não só a ela, executar políticas educacionais que sejam capazes de inserir indivíduos no mundo da escrita. A escrita é aqui concebida 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, é uma forma privilegiada de viabilizar e de visibilizar pensamentos. Kleiman (2003), definindo letramento como o processo de acesso às práticas de escrita situadas nos diferentes domínios sociais, assevera que os professores poderiam vir a ser agentes de letramento, ou como postula Baltar (2006) agentes de múltiplos letramentos na sociedade. Esse autor considera o processo de desenvolvimento de múltiplos letramentos desde a escola uma condição *sine qua non* para a formação emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. O acesso ao mundo discursivo da rádio a partir da escola, criando ali uma zona interdiscursiva permitiria transformar a educação básica que tem sido tão questionada atualmente pela sociedade brasileira, visto a divulgação de dados alarmantes sobre o rendimento de nossas crianças, jovens e adultos em provas que medem seu grau de letramento: matemático e em língua materna.

De fato, a escola, com outras instituições não governamentais, apesar de estar cumprindo de modo exitoso o papel de alfabetizar grandes massas populacionais, ainda está longe de tratar a questão de cerca de 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. De acordo com Ribeiro (2004), no Brasil, atualmente, cerca de 95% das crianças em idade de escolarização estão matriculadas em uma escola, conforme o censo realizado pelo INAF. 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 lêem o mundo mais pelas telas de tevê e pelas ondas do rádio do que pelas páginas de jornais, revistas, livros e internet.

Portanto, diante desse contexto, a RE não pode ser concebida apenas como mero recurso de apoio a um fazer pedagógico estabelecido, visto que esse dispositivo permite inserir não só professores e alunos, mas toda a comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada moderna, o que pode ajudar a escola a cumprir o insistente propósito de uma educação verdadeiramente universal e democrática.

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 (1976), 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, devesse organizar programas que contemplassem também o estudo crítico dos textos e dos discursos que circulam nos veículos da mídia, notadamente a televisão e o rádio, sob pena de assistirmos aquilo que Foucambert (1994) havia preconizado, quando falava da diferença entre o indivíduo ser mero consumidor ou um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

A proposta de RE que defendemos, partindo do estudo crítico dos textos/discursos da mídia convencional, dentro de um processo de conscientização sobre a mídia 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 tipos de programas, os quadros, gêneros de texto etc. Um trabalho como esse estimularia 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 seu modelo genuíno de RE, diferentemente dos vários modelos de rádio que existem na sociedade, estarão dando importante passo para exercerem seu protagonismo social, já que poderão agir

criativamente e conscientemente em direção da construção de um espaço discursivo particular. Essa ferramenta pode configurar-se como uma chance a mais para o exercício pleno da cidadania, ao instituir um permanente viés crítico que permite analisar os diferentes recursos midiáticos que circulam, tanto na escola quanto na sociedade, além de estimular o viés criativo dos indivíduos envolvidos.

Considerando as contribuições de Ferraretto (2001) e Almeida (2004), segue uma breve caracterização de alguns tipos de rádio existentes: comercial, comunitária e educativa, para que posteriormente sejam apresentadas as características da RE, objeto deste estudo.

Tipos de Rádio e suas funções na sociedade

A discussão pública sobre os tipos de rádio que existem hoje na nossa sociedade moderna se mostra fundamental para chegarmos à resposta da rádio que queremos construir desde a escola e naturalmente dos tipos de rádio que queremos ouvir na sociedade.

Na década de 30 do século passado, o intelectual alemão Bertold Brecht defendia a tese de que a rádio deveria ser um instrumento dialógico de comunicação. Ele acreditava que o rádio poderia ser como uma tribuna ampliando as vozes daqueles que não pudessem ser ouvidos e principalmente 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 veio na esteira do manifesto de 30, pela escola nova, encabeçado por Anísio Teixeira, que já pensava associar comunicação à educação.

Um dos legados desse regime de exceção instaurado pelo golpe de 64 foi ter concentrado as 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 mídia em nosso país. Alguns sociólogos postulam que o problema das concessões de rádio e televisão nos Brasil hoje é tão grave quanto a reforma agrária. Sugerem que estamos vivendo em um estado de *corolenismo eletrônico*, já que, aproximadamente, apenas uma dezena de famílias gerenciam diretamente ou

controlam indiretamente os grupos de comunicação radiofônica tidos como comerciais. Algo excepcional é que grande parte das emissoras ainda está sob o controle de políticos.

No que concerne às rádios comunitárias, o cenário não se mostra muito favorável, haja vista que as concessões demandadas por entidades comunitárias que não contam com a intermediação política chegam a levar dez anos para sair, diferentemente das concessões feitas 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 é essencial para que se possa pensar a rádio escolar num viés situado: esfera escolar, já que se trata de um veículo de circulação local. Todavia, não se pode esquecer de relacioná-la com a realidade externa à escola.

O que estamos buscando é o diálogo constante com os outros tipos de rádio que existem hoje na sociedade para que, transitando nesse interdiscurso, se tenha ferramentas para criar um discurso próprio. Vejamos então uma breve categorização dos tipos de rádios que existem hoje no Brasil.

Rádio Comercial

As emissoras comerciais diferenciam-se por serem empresas cujo objetivo prioritário é a obtenção de lucro. Elas representam crescente parcela de emissoras no Brasil e, como consequência disso, atingem a maioria dos ouvintes, devido sua potência de alcance. Caracterizam-se pela veiculação de peças publicitárias intercaladas intencional ou subliminarmente em sua programação. O foco primordial é a informação e o entretenimento. Essas emissoras possuem dois tipos de clientes: os ouvintes que são compradores em potencial e os anunciantes que patrocinam os programas em troca de publicidade. Estão associadas à grande mídia, são estreitamente vinculadas a grupos econômicos e políticos. Atuam sobre a égide do discurso *mass mídia*, do capital, do mercado, da relação vertical do poder, que escolhe a quem e a que vai dar *visibilidade* social.

Rádio Comunitária

As rádios comunitárias diferenciam-se das rádios comerciais por serem produzidas e veiculadas pelos próprios moradores de uma comunidade e por não possuírem fins lucrativos. Têm o intuito de promover e qualificar o

convívio, estimular a interação, valorizar o que lhe é típico, difundir idéias, criando espaço para as múltiplas vozes da comunidade. Essas emissoras transmitem programas artístico-culturais, esportivos, noticiosos, de utilidade pública, entre outros, dentro de um limitado raio de transmissão de, em princípio, aproximadamente 10 km, atingindo assim um número restrito de ouvintes.¹¹

Rádio Educativa

Essas emissoras têm por objetivo a veiculação de programas de cunho educativo. Em princípio, a concepção da programação é feita por educadores e a execução por comunicadores. Essas rádios não possuem fins lucrativos e são mantidas pela União, governos estaduais ou municipais, fundações e universidades. Seu foco é a difusão do conhecimento e a formação de opinião do ouvinte, alinhado a um perfil editorial próprio de cada instituição. Esse modelo de rádio permite um diálogo da produção local com a produção regional e nacional, respeitando o multiculturalismo.

Rádio Escolar: radioesc

As rádios escolares caracterizam-se por ser instrumentos de interação sociodiscursiva entre os integrantes da comunidade escolar. Os programas produzidos para a rádio são mais comumente elaborados por estudantes e professores e, eventualmente, contam com a participação da direção e coordenação pedagógica ou outros membros da comunidade como pais e funcionários. Embora o programas da RE sejam transmitidos dentro do espaço geográfico circunscrito à escola, os temas ali tratados devem extrapolar essa realidade, buscando contribuir para que os ouvintes e produtores possam acessar o discurso de outras esferas da sociedade.

A escolha do perfil editorial da RE, bem como a formatação dos seus programas, varia de acordo com a compreensão que os produtores possuem do potencial transformador desse dispositivo, bem como da sua intenção sociodiscursiva de interação. Fruto de projetos de trabalho, as RE podem funcionar como recurso de ensinagem de conteúdos: conceituais, procedimentais

¹¹ Sobre rádio comunitária recomendamos assistir ao filme **Uma onda no ar**, cujo argumento central é a história da implementação da rádio comunitária denominada **Rádio Favela**, na cidade de Belo Horizonte-MG.

e atitudinais, articulando as atividades didático-pedagógicas previstas no projeto político pedagógico da escola, que visam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes.

A concepção e a execução dos programas da RE, estimulando protagonismos, comumente são de responsabilidade dos estudantes e dos professores, sua coordenação podendo 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 ocorre essa alternância de funções e responsabilidades nos grupos autores dos programas, legitimando a flexibilização do grau de agentividade no circuito (-+ ator) < > (-+ agente), 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 mais legitimadas, a rádio escolar ainda está em um processo embrionário em nosso país. Hoje é possível vislumbrar um movimento de implantação/ implementação de rádios escolares em várias regiões, 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 do projeto educom.radio, coordenado pelo professor Ismar Soares, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), outras ao programa Rádio nas Escolas do Instituto Paulo Freire, instituições que defendem valores como paz, sustentabilidade, democratização da informação, entre outros.

A rádio escolar que propomos e estamos ajudando a construir no nosso âmbito de atuação está estreitamente vinculada a esses preceitos sociológicos do Educom e do Instituto Paulo Freire, mas também busca subsídios no quadro epistemológico de uma Lingüística plural, focalizando no desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, estimulando múltiplas competências, notadamente a competência discursiva e, sobretudo dialogando com outras áreas do conhecimento como a psicologia interacionista, a sociologia, a nova retórica, as teorias de letramentos, a etnografia da comunicação etc.

Assim, tratando sempre de dar ênfase nas questões interativas, sociológicas e discursivas que envolvem sua construção, olhamos para a rádio escolar também como uma ferramenta de ensinagem de gêneros de textos orais e escritos, e como um instrumento, ao mesmo tempo, aglutinador/articulador e catalisador do trabalho didático-pedagógico na esfera escolar que pode se configurar dentro de uma proposta interdisciplinar de estudo de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Rádio Espaço Jovem: um estudo de caso

Nesse tópico analisaremos as fases de implantação e implementação da RE Espaço Jovem (REJ) da Escola Municipal de Caxias do Sul José Protázio.¹²

A implantação da REJ nessa escola decorreu da iniciativa da professora de Língua Portuguesa que, insatisfeita com os dispositivos didático-pedagógicos vigentes e instigada pela oficina de rádio escolar promovida pelo projeto de pesquisa-ação UCS-PRODUTORE, do grupo EGET, decidiu organizar uma RE, envolvendo inicialmente uma de suas turmas.

No ano de 2005, depois de ter feito intuitivamente cerca de 10 programas de variedades, transmitidos ao vivo, a professora procurou o grupo de pesquisa com o intuito de qualificar sua prática. No ano de 2006, essa atividade de linguagem passou a ser monitorada sistematicamente pelo grupo de pesquisa, como um estudo de caso de interação sociodiscursiva na escola, via pesquisa-ação. Nesse período, foram produzidos 12 novos programas: 7 de variedades e 5 especiais de música, com a participação de duas turmas. No ano de 2007, foram produzidos 9 programas de variedades e um programa radionovela com 8 capítulos, coordenados pela professora de Língua Portuguesa mentora da rádio com a participação de cinco turmas, e 1 programa de variedades coordenado por outra professora, com uma turma do ciclo inicial de formação.

Na implantação da RE, o objetivo da professora de Língua Portuguesa com a produção dos programas era a inclusão do maior número de estudantes na atividade de linguagem, com o intuito de desenvolver suas habilidades de comunicação, desinibição e leitura, considerando os referenciais pedagógicos “dialógicos freireanos”, como ela própria definiu seu trabalho. O coordenação da atividade era partilhada entre professora e estudantes. A pauta e os quadros dos 10 programas produzidos inicialmente eram variáveis, mudando de acordo com o grupo de estudantes envolvidos. Segundo o depoimento da professora, “isso contribuía para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.”

Mas, como o trabalho era construído de forma assistemática, com condições técnicas precárias, levando em consideração mais o produto do que o processo, freqüentemente o resultado final causava frustração. Assim, alguns

¹² A escola José Protázio é uma escola ciclada, que organiza seu trabalho didático-pedagógico de forma trimestral, seguindo a pedagogia dialógica freireana. Situa-se em um bairro da periferia da cidade de Caxias do Sul.

estudantes, temendo que as falhas gerassem críticas depreciativas dos colegas, insistiram para que a professora revisse a dinâmica da produção dos programas. Embora não pensassem em desistir de participar da REJ, no intuito de se preservarem, eles próprios propunham à professora “mais ensaios de leitura” para prosseguir com a proposta.

A coleta de dados sobre a implantação/implementação da RE na escola valeu-se de questionários aplicados à equipe diretiva (diretor, vice e coordenação pedagógica), a duas professoras do quadro da escola e a primeira turma de estudantes envolvidos na experiência. Além disso, utilizou-se de outros instrumentos tais como depoimentos da professora coletados em reuniões, entrevistas semi-estruturadas e observação direta de aulas.

Concomitantemente a esse processo, nas reuniões do grupo de pesquisa, procedeu-se à análise de três programas (dois gravados na escola e um gravado no estúdio de rádio da UCS), visando subsidiar a professora para qualificar sua prática. As informações extraídas dessa análise e da leitura dos questionários aplicados aos estudantes indicaram o desejo de inclusão de mais músicas nos seus programas. Essas informações ensejaram um novo ciclo de discussões entre pesquisadores e professora (ação-reflexão-ação), em que ficou consensualizado a observação direta das aulas voltadas especificamente para a produção dos programas da RE, em duas diferentes turmas: uma que já havia trabalhado e outra que ainda não havia trabalhado com a rádio.

A observação direta das aulas permitiu a análise contrastiva de procedimentos de ensinagem utilizados na atividade de produção dos programas nas duas turmas envolvidas com RE, considerando o conhecimento prévio dos estudantes acerca dessa atividade de linguagem e a dinâmica global de implementação da RE em cada turma.

A turma, que já havia trabalhado com a rádio, expressou o interesse de inclusão de mais músicas nos programas, revelando representações que alguns estudantes possuíam da mídia rádio como um suporte para atividades/ações de linguagem restrito ao entretenimento, negócio e informação, por intermédio da veiculação de músicas, peças publicitárias e notícias.

A solicitação de inclusão de mais músicas (extrapolando a função específica das trilhas, vinhetas, características) feita pelos estudantes foi acatada, entretanto negociou-se com eles um trabalho de pesquisa de conteúdo, de seleção de músicas das suas bandas ou cantores preferidos para que, respeitando sua proposta inicial de dar maior espaço à música em seus programas, a RE mantivesse sua configuração de espaço de prática de múltiplos

letramentos desde a escola, diferenciando-se da proposta de entretenimento de uma rádio comercial.

O depoimento dos estudantes indicou a rádio comercial como sua única referência, revelando desconhecimento acerca da diversidade de tipo de rádios que circulam na sociedade, tampouco suas respectivas características e finalidades.

As emissoras de rádio comercial funcionam como protótipo estereotipado da mídia rádio para os estudantes. Essa representação, além de demonstrar uma cadeia de reducionismos conceituais (ignora-se outros tipos de rádio como comunitárias e educativas, considerando-se rádio, exclusivamente, as emissoras de rádio comercial; restringe-se o conceito de rádio comercial, em princípio AM e FM, exclusivamente para rádio FM e, reduz o conceito de rádio FM como rádio de programação restrita de música), demonstra o grau de inserção dessas emissoras na comunidade, difundindo o discurso *mass media* tradicional, que, alicerçado no entretenimento, funciona como mecanismo de inculcação, via propaganda e alguma pincelada de informação.

A partir dessa constatação, discutiu-se as diferenças entre os perfis editoriais de uma RE e de rádios comerciais, principalmente emissoras de FM, que declaradamente expressavam a preferência dos estudantes.

A análise do processo de implementação da rádio foi evidenciando uma das teses do grupo de pesquisa de que se os professores e estudantes fossem estimulados a acionar seu conhecimento prévio sobre o ambiente discursivo midiático, diferentes tipos de rádio, variados tipos de programas e diferentes gêneros textuais que podem circular nos diferentes quadros dos programas da rádio, materializando as ações de linguagem oriundas da interação produtor-ouvinte, haveria maior probabilidade de compreensão das funções formativas específicas desse dispositivo.

No intuito de ampliar a representação sociointerativa dos estudantes acerca das atividades/ações de linguagem passíveis de ocorrer na construção da RE, o grupo de pesquisa, apoiado pela direção da escola, proporcionou aos estudantes e à professora uma visita ao estúdio de rádio da Universidade para gravar alguns programas da RE, originalmente produzidos na escola. Isso lhes possibilitou a vivência de uma produção mais qualificada de um programa de rádio e o contato com profissionais e estudantes de comunicação, que cotidianamente mobilizam recursos tecnológicos próprios desse contexto de produção. A chance de gravar seus programas na rádio da UCS serviu como incentivo e deu mais sentido ao trabalho com a RE na escola, visto que

proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa, praticada no imbricamento desses ambientes discursivos: academia, mídia radiofônica e escola.

A referida visita à rádio da Universidade criou a oportunidade para os estudantes receber esclarecimentos técnicos gerais sobre rádio educativa, principalmente sobre a importância da definição de papéis dentro do grupo responsável pela elaboração dos programas: produtor(es), roteirista(s), âncora, locutor(es), repórter(es), operador de áudio, entre outros. Isso contribuiu para o esclarecimento sobre as especificações de responsabilidades e o aumento do comprometimento coletivo na qualificação do projeto de implementação da REJ.

Durante o acompanhamento das primeiras aulas para a construção dos *especiais de música*, detectou-se a necessidade de mais sistematização e focalização das atividades de ensinagem por parte da professora, com o intuito de obter crescente qualidade na produção dos programas com melhor dimensionamento do tempo de sala de aula disponibilizado à RE. Não obstante as controvérsias de natureza teórico-prática que envolvem a apresentação de modelos para subsidiar a produção desses programas foram sugeridos três modelos de lauda, criados pelo grupo de pesquisa a partir de busca na literatura radiofônica e do diálogo com a professora e os estudantes, abertos para eventuais modificações, de acordo com o conteúdo do programa.

Essa atividade também contribuiu para que os estudantes entrassem em contato com um protótipo de lauda (unidade composicional, unidade temática e estilo), gênero textual típico do ambiente discursivo de mídia radiofônica.

Dentro do processo de ação-reflexão-ação, discutiu-se com a professora e estudantes a função da lauda para a organização geral do programa radiofônico. A construção das laudas pelos estudantes foi monitorada pela pesquisa uma vez que o propósito consistia em acompanhar os progressos em termos de domínio desse gênero de texto.

Com a outra turma, que estava trabalhando com a rádio pela primeira vez, a professora, com os pesquisadores, optou por fazer programas de *variedades*. Assim, os estudantes poderiam conhecer o funcionamento da dinâmica mais global de produção de um programa de rádio, tendo acesso a diferentes quadros/gêneros de texto. Essa escolha de formato foi ensejada pelo fato de a professora demonstrar conhecimento prévio das atividades relacionadas a essa modalidade de programa, bem como porque esse tipo de programa pode dar oportunidade aos estudantes de trabalhar com temáticas que abordam questões, em princípio, associadas à realidade e às falas da

comunidade que vinham sendo trabalhadas pela escola, possibilitando uma abordagem de desenvolvimento e ampliação dessas falas.

Para o formato *variedades* também foi utilizada uma lauda própria, elaborada pelo grupo de pesquisa, a partir de consulta à literatura de referência e da análise dos quadros/gêneros já utilizados nos programas anteriores. Visando à apropriação do gênero lauda, iniciou-se um trabalho de seqüência didática,¹³ apresentando a situação de produção desse gênero, associando o contexto de produção de uma rádio escolar ao contexto de produção radiofônica convencional.

As intervenções feitas pelo grupo durante a implementação da REJ objetivavam potencializar o trabalho com a rádio na escola. Do diálogo entre pesquisadores, estudantes e professora levantou-se as seguintes alternativas para a sistematização da dinâmica de produção de programas da RE: a) elaboração de cronograma especificando as atividades da rádio a serem desenvolvidas na proposta de trabalho da professora; b) divisão da turma em grupos; c) definição dos tipos de programas; d) discussão de pauta dos programas; e) definição dos respectivos quadros e gêneros textuais; f) deliberação das funções dos integrantes de cada grupo de estudantes (coordenador do grupo, produtor, roteirista, âncora, locutores, repórteres, operador de áudio); g) escrita e reescrita da lauda; h) exercícios de técnicas de locução, ensaio de leitura; i) gravação e regravação; j) análise dos programas gravados; e k) análise contrastiva dos tipos de rádio: comercial, comunitária, educativa e escolar, entre outros, configurando a seqüência didática para a construção de uma RE.

A elaboração e execução do **cronograma de trabalho** proporcionou um avanço na sistematização das atividades referentes à produção dos programas, bem como a compreensão holística da atividade.

Em síntese, à medida que a professora ia se empoderando de domínios técnicos da construção da RE, ia diminuindo o componente intuitivo subsidiário de suas decisões iniciais.

Além da operacionalização do cronograma de trabalho, durante as discussões com a professora e estudantes decidiu-se implementar a dinâmica de **revisão dos textos escritos na lauda**. A primeira revisão teve como um de seus propósitos resolver problemas focais como ortografia, acentuação, organização sintática do texto, buscando melhorar a visualização dos textos e

¹³ Ver sobre SD, Schneuwly; Dolz (2004).

sua legibilidade para a locução, possibilitando ganhos em dicção no momento da gravação dos programas.

A dinâmica de produção escrita inicial, com sucessivas reescritas dos textos e o respectivo registro na lauda, objetivou assegurar uma leitura sem tropeços. Para essa revisão foram utilizados parâmetros técnicos de locução como uso do microfone, postura corporal, respiração, bem como parâmetros fonéticos como clareza da pronúncia das palavras, acentuação silábica, ligação entre os vocábulos, entonação, intensidade da voz, além das pausas necessárias para a leitura no rádio.

Percebeu-se por meio dessa atividade uma sensível melhora na leitura e uma gradativa diminuição das dificuldades técnicas envolvidas no processo de gravação final. É preciso dizer que, embora tenha havido melhora do desempenho dos estudantes no ato de leitura dos textos escritos, na hora de gravação dos programas, em decorrência da sistematização dos textos escritos na lauda, ainda são necessários incisivos investimentos na qualificação da expressividade dos locutores, principalmente no que diz respeito à fluência na transposição do discurso escrito para o oral.

Algumas considerações finais

É importante evidenciar que a rádio escolar é um dispositivo de múltiplo potencial na formação de pessoas. Além de suporte para trabalhar gêneros textuais para a ensinagem de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais de Língua Portuguesa, o trabalho com a rádio tem sinalizado benefícios didático-pedagógicos em direções variadas, pois para a obtenção de um bom *produto* radiofônico é imprescindível dedicar especiais cuidados ao *processo*. No início, professora e estudantes demonstravam elevada expectativa quanto ao programa que ia ao ar, ou seja, o *produto*, provavelmente por desconhecerem a multiplicidade de aspectos a serem respeitados na montagem de um programa dessa natureza. Com o avanço da interação entre escola e equipe de pesquisa, professora e estudantes foram descobrindo paulatinamente a importância dos cuidados exigidos em cada etapa do *processo*, passando a demonstrar crescente dedicação a fim de qualificar o *produto*.

Para que a rádio escolar não caia na vala de mais um ativismo pedagógico é fundamental ter claras as competências e habilidades que através dessa atividade de linguagem se pretende desenvolver. Ao constituir-se em uma ação pedagógica, focaliza-se não só na *aquisição*, mas, sobretudo, no *refinamento* e na *orquestração* das habilidades em pauta na busca da efetivação de competências

sociointerativas. É importante frisar que a noção de habilidades e competência aqui utilizadas extrapolam a dimensão individual, visto que a atividade de linguagem em jogo, ou seja, a produção de programas de rádio veiculados no contexto escolar é duplamente interativa, visto que promove a interação sociodiscursiva na escola, além de engendrar nessa agência de letramento práticas de linguagem específicas do ambiente discursivo midiático radiofônico.

Os estudantes e professores que participam dessa atividade de linguagem passam a desenvolver gradientes de competência discursiva para interagir como protagonistas sociais, uma vez que ampliam sua compreensão acerca da dinâmica de atuação responsiva nessas duas agências de letramento.

É possível dizer que o potencial educativo da atividade realizada extrapola a ensinagem de produção de gêneros de textos, sejam orais ou escritos, indo ao encontro da ensinagem da produção de discursos que transitam por esse veículo de comunicação, visto que viabiliza a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, permitindo aos estudantes reconhecer além das intenções explícitas, as implícitas que são veiculadas nos diferentes tipos de rádio. Pesquisadores, estudantes e professora gradativamente passam a descobrir as múltiplas funções, aplicações e implicações da rádio na escola e na sociedade, modificando paulatinamente a representação que tinham dessa ferramenta midiática.

No que diz respeito à atuação da professora, motivada a romper definitivamente com práticas tradicionais de ensino, mesmo agindo intuitivamente, à medida que o trabalho da REJ evoluía, foi paulatinamente desvinculando-se da prática tradicional de um professor de Língua Portuguesa, passando a atuar mais como um agente de letramento, conforme Kleiman (2003).

A escolha dos quadros e do tipo de programa proporcionou o contato dos produtores da REJ com ambientes discursivos variados. No caso dos programas analisados aqui, **Variedades e Especial de música**, abriu-se um mundo discursivo *suigeneris* aos estudantes, que pôde ser diferenciado a cada nova produção. O programa do tipo *variedades*, com quadros tais como: *O que está rolando na escola*, proporcionou uma formatação flexível com os gêneros notícia e reportagem; o quadro Dicas culturais, entre outros, que pode ser incrementado de acordo com a escolha e intenção dos estudantes. Quadros como Meio Ambiente, Cidadania, Esportes, Alimentação e Saúde, Ciências, Tecnologia podem ser incluídos nos programas de modo que outras disciplinas do currículo escolar possam ser contempladas, estimulando outros professores a participarem do projeto. Em suma, cada grupo de sujeitos envolvidos dispõe

de um amplo grau de liberdade na tomada de decisões quanto à escolha dos tipos de programas, quadros e gêneros a serem produzidos.

A RE, além de encorajar a aprendizagem participativa e emancipatória, pode abrir espaços para os planejamentos inter e transdisciplinares, buscando crescente aproximação dos mapas curriculares como sustentação de práticas pedagógicas inovadoras capazes de afastar da escola cenários sombrios e pouco encorajadores às aprendizagens significativas.

A implantação/implementação de Rádio Escolar Espaço Jovem na Escola Municipal José Protázio vem demonstrando a possibilidade de se constituir em uma ação mobilizadora de processos de ensinagem criativos na educação básica do nosso país, extrapolando a sala de aula, envolvendo diferentes extratos da comunidade escolar.

Além do trabalho sistemático de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos, próprio da disciplina de Língua Portuguesa, utilizando-se do procedimento de escrita e reescrita, há no trabalho com a RE a possibilidade de desenvolver uma série de habilidades de várias ordens, coletivas e individuais, que proporcionam aos sujeitos envolvidos uma dinâmica de formação escolar mais estimulante, corroborando o desenvolvimento de múltiplas competências dentro da escola, visando, em suma, formar sujeitos que tenham condições de interagir na sociedade como protagonistas.

Enfim, esse estudo de caso indicou uma ampla gama de possibilidades de exploração dessa atividade de linguagem, no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes e aos dispositivos didático-pedagógicos transformadores que os professores podem mobilizar na escola, visando ampliar o grau de letramento e interação sociodiscursiva dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Essa experiência vem servindo de referência para a implantação/implementação de outras RE em escolas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul, a exemplo da Escola Municipal Francisco Zili do Flores da Cunha.

Referências

- ALMEIDA, A. A. *Novos rumos do Rádio Educativo: uma proposta de educomunicação. Correspondente Escolar. TCC: Comunicação social – Habilitação em Jornalismo. Orientador: Maria da Graça Guaranha Greisner. RS: Caxias do Sul: EDUCS, 2004.*
- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1997a.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- _____. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2007.
- _____. *Multimídia na escola: letramentos e gêneros textuais*. Caxias do Sul, 2007. Inédito.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK, Blackwell, 1994.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- BONINI, A. *Metodologia para o estudo dos gêneros textuais: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal? Universidade do Sul de Santa Catarina, 2002. Inédito.*
- _____. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 4, n. 1, 2003.
- _____. Os gêneros do jornal: um exemplo de aplicação da metodologia sócio-retórica. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.
- BRITTO, L.P. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. *Une introduction aux théories de l'action*. Carnets des sciences de l'éducation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2005.
- _____. (Org.). Agir et discours en situation de travail. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*. n. 103, p. 101-118, 2004.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. East Lansing: Michigan State University, 1985.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.
- FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio: o veículo, a história e a técnica*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- FILHO, André B. *Gêneros Radiofônicos: os formatos e os programas em áudio*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HABERMAS, J. *Teorias de l'agir comunicational: rationalité de l'agir et rationalization de la société*. Paris: Fayard, 1987.
- KLEIMAN, A. Significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *A formação do professor: retextualização e práticas de letramento*. Campinas: Unicamp/Fapesp, 2003. Inédito.
- _____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.) *Ensino de línguas: letramento e representações*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.
- LUZ, Dioclécio. *Rádios Comunitárias: na intenção de mudar o mundo*. Brasília: Copyleft, 2001.

- MCLEISH, Robert. *Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica*. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- MILLER, C.R. Rethorical community: the cultural basis of genres. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. (Ed.) *Genre and the newrhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- MOREIRA, Sônia Virgínia. Jornalismo de rádio no Brasil: instantes precursores da prática e do ensino. *Conexão: Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul: EDUCS, v. 2, n. 3, p. 25-32, jan-jun. 2003.
- PENTEADO, H.D. *Televisão e escola: conflito ou competição*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.
- ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC, 2000.
- ROJO, R. H. R.; CAVALCANTE, J. C.; PIO, D. A. Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 10, p. 125-136, 2001.
- RUSSEL, D. *Online, multimedia case studies for professional education: revising concepts of genre recognition*. In: IV SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais). Tubarão: Unisul, 2007. Comunicação inédita.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. O ensino da língua oral na escola. *Enjeux - revue de didactique du français*. Universidade de Genebra, p. 130-158, 1997.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- VIHOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigations philosophique*. Paris: Gallimard, 1961.