

UNIVERSIDADE SAGRADO CORAÇÃO

AMANDA LACERDA MALVAZI DA SILVA

**ESTUDOS DE RECEPÇÃO DE PEÇAS
RADIOFÔNICAS PELO PÚBLICO INFANTIL DE SEIS
A DEZ ANOS**

**BAURU
2015**

AMANDA LACERDA MALAVAZI DA SILVA

**ESTUDOS DE RECEPÇÃO DE PEÇAS
RADIOFÔNICAS PELO PÚBLICO INFANTIL DE SEIS
A DEZ ANOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Jornalismo, sob a orientação da Prof^a Ma. Daniela Pereira Bochembuzo.

BAURU
2015

Silva, Amanda Lacerda Malavazi da
S5861e

Estudos de recepção de peças radiofônicas pelo público infantil de seis a dez anos / Amanda Lacerda Malavazi da Silva. -- 2015.
105f. : il.

Orientadora: Profa. Ma. Daniela Pereira Bochembuzo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) – Universidade do Sagrado Coração – Bauru – SP.

1. Rádio. 2. Educação. 3. Dramaturgia. 4. Recepção. 5. Público Infantil. I. Bochembuzo, Daniela Pereira. II. Título.

AMANDA LACERDA MALVAZI DA SILVA

**ESTUDOS DE RECEPÇÃO DE PEÇAS RADIOFÔNICAS PELO
PÚBLICO INFANTIL DE SEIS A DEZ ANOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Jornalismo, sob a orientação da Prof^a Ma. Daniela Pereira Bochembuzo.

Banca Examinadora:

Prof^a Ma. Daniela Pereira Bochembuzo
Universidade Sagrado Coração

Prof^a Ma. Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação
Universidade Sagrado Coração

Prof^a Dra. Roseane Andrelo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Bauru, 17 de junho de 2015.

Dedico este trabalho especialmente aos meus avós. Os paternos, Antônio e Maria, que não tiveram a oportunidade do estudo, mas me incentivaram em cada passo, em cada escolha e, inclusive, em cada renúncia. Os maternos, Celso e Terezinha, que não acompanharam a concretização do jornalismo na minha vida, mas que foram inspiração em cada obstáculo, em cada conquista.

AGRADECIMENTOS

Sentar para escrever os agradecimentos do Trabalho de Conclusão de Curso significa que, efetivamente, mais uma etapa se finda, mais uma meta foi atingida. Ao longo desses quatro anos, muitas pessoas cooperaram e inspiraram minha caminhada na graduação.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por se tornar Verbo – diariamente -, por me permitir cada momento da graduação. Por me dar forças mesmo quando eu pensei que não as tivesse mais. Por cada sinal que parecia gritar “Continua! O melhor ainda está por vir”. E olha, Deus, “cheguei no nível mais difícil até aqui”.

Agradeço imensamente a Ana Paula, minha fortaleza e minha inspiração, por me permitir a vida, por acreditar nos meus sonhos e não me permitir desistir deles. Por me animar todas as manhãs cansadas com um “Vamos... Tá acabando.”, pelo incentivo em todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do curso, mesmo que alguns não fizessem muito sentido pra ela. Por me esperar chegar da faculdade para, então, relaxar e dormir. Pela paixão pela educação. Por tudo, mãe, você é incrível!

A Mariana e ao Igor, por alegrar e colorir a vida, ainda que com o pouco contato físico que tivemos, nossos corações estavam sempre próximos – nossas mensagens comprovam isso. Ser a irmã mais velha de vocês é uma honra e uma responsabilidade absurda, mas acho que dou conta do recado.

Ao Renan, minha companhia pra toda hora e todo compromisso, por todas as vezes que foi comigo pra faculdade, que me esperou e me inspirou. Pelos puxões de orelha e por toda paciência quando eu mais precisei. Você é incrível e me incita a ser melhor a cada dia.

Aos meus colegas de classe, por todo o crescimento pessoal e profissional que vivemos juntos. Pelos trabalhos incríveis, pelas discussões e briguinhas que nos trouxeram até aqui.

Aos legais, por compartilharem projetos, sentimentos, risadas e comida. Pelos áudios de madrugada e por cada surto – gente, conseguimos!

Aos patos da minha vida. Samanta, companheira e conselheira, Marco, nosso homenzinho que tanto nos inspira, Cynthia, nossa pretinha e Letícia, nossa diva, por cada momento – bom ou construtivo – que o Jornalismo nos

proporcionou, pela cumplicidade e companheirismo inabaláveis. Voltamos à máxima de que os amigos da faculdade são pra sempre – amém!

Aos meus amigos ‘de fora da faculdade’ por toda a compreensão nesse momento tão apreensivo. Pelo carinho e consideração de sempre.

A Daniela, por ter acreditado na união da educação e da comunicação, pela confiança, orientação e incentivo. Por nos inspirar com sua paixão imensurável pelo jornalismo.

Aos professores da USC, por todo conhecimento transmitido, pela amizade, e pela participação incontestável na construção do sonho jornalístico.

Aos membros do Núcleo de Dramaturgia em Áudio, por terem se disponibilizado e aceitado o desafio da produção de peças radiofônicas junto comigo. Vocês foram fantásticos e o resultado ficou incrível.

Aos técnicos do laboratório de rádio da USC, Leandro e Alex, e aos técnicos do laboratório de TV, Felipe, Yuri e Juninho, pela paciência e competência nos trabalhos que fazem, vocês foram essenciais durante todo esse período.

À equipe da Escola Municipal Odila Galli Lista, que autorizou a realização da pesquisa de campo, também acreditando na potencialidade da comunicação na educação.

Às professoras Livia e Roseane, por aceitarem o convite e comporem a banca de avaliação do trabalho.

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
- depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar.

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido para a conclusão do curso de Jornalismo e originário de pesquisa de iniciação científica realizada por meio do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), busca estabelecer uma relação entre o meio radiofônico e o processo educativo que envolve crianças entre seis e dez anos. O rádio foi escolhido dentre os demais meios de comunicação de massa por ser caracterizado como o mais acessível financeiramente, facilidade de manuseio, além de exigir a construção de uma mensagem envolvente, capaz de promover compreensão e assimilação individual e coletiva. Por ser um meio cego, exige que o conteúdo seja tido como um estímulo à imaginação e à memória. Considerando tais pontos, a veiculação de uma peça radiofônica baseada em conto de fadas que aborda valores universais adaptados ao contexto atual em um ambiente escolar poderia, assim, suscitar em crianças o reconhecimento da identidade e da alteridade? Para responder este problema de pesquisa, este trabalho ampara-se em metodologia composta por pesquisa bibliográfica sobre os temas história do rádio, linguagem radiofônica, gêneros radiofônicos, dramaturgia no rádio e desenvolvimento infantil e pesquisa de campo com o intuito de estudar a recepção infantil na prática. O estudo de campo envolve amostra de 12 crianças da cidade de Macatuba – SP, na Escola Municipal Odila Galli Lista, apoiada na aplicação de questionário quali-quantitativo e pelo método grupo focal. O estudo de recepção, autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da USC, permitiu a confirmação das hipóteses levantadas sobre o reconhecimento da alteridade, a aceitação e o respeito ao diferente, além de confirmar a possibilidade de utilização de peças radiofônicas como instrumento de dinamização do processo de ensino-aprendizagem, apesar dos impactos das mídias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Rádio; Educação; Dramaturgia; Recepção; Público infantil.

ABSTRACT

This work was developed for the conclusion of the Journalism course and originate from scientific research conducted through the Voluntary Program for Scientific Initiation (PIVIC) and tries to establish a relationship between the radio and through the educational process involving children between six and ten years. The radio was chosen compared to other mass communication vehicles for being characterized as more financially accessible, easy to handle, and require the construction of an surround message, capable of promoting understanding and assimilation individual and collective. For being a half blind, requires that the content has as stimulus to the imagination and memory. Considering such points, the transmission of a radio theatre based on the fairy tale that teach to deal with universal values adapted to the current context in a school setting could awaken in children the recognition of identity and alterity. To answer this problem, this research supports work in methodology consisting of bibliographic research on the topics history of radio, radio, language radio kinds, dramaturgy on the radio and child development and field research with the aim of studying children's reception in practice. The field study involves sample of 12 children from the town of Macatuba-SP, at Escola Municipal Odila Galli Lista, based on questionnaires and the focus group method. The reception study, authorized by the ethics and Research Committee (CEP) of USC, allowed the confirmation of assumptions about the recognition of otherness, acceptance and respect for the different, in addition to confirm the possibility of use of broadcasting as a means of boosting the teaching-learning process, despite the impacts of digital media.

KEYWORDS: Radio; Education; Dramaturgy; Reception; Children.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. JUSTIFICATIVA	13
1.2. PROBLEMA	14
1.3. HIPÓTESES	14
1.4. OBJETIVOS.....	14
1.5. METODOLOGIA.....	15
1.6. DESENVOLVIMENTO.....	17
2. HISTÓRIA DO RÁDIO	18
2.1. IMPLANTAÇÃO.....	18
2.2. ESTRUTURAÇÃO	22
2.3. APOGEU.....	22
2.4. DECADÊNCIA.....	25
2.5. REESTRUTURAÇÃO	28
2.6. SEGMENTAÇÃO	31
3. LINGUAGEM RADIOFÔNICA	34
4. GÊNEROS RADIOFÔNICOS	43
4.1. PEÇA RADIOFÔNICA	45
4.1.1 DRAMATURGIA NO RÁDIO.....	46
5. DESENVOLVIMENTO INFANTIL	50
5.1. CAUSALIDADE	53
5.2. EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	54
6. OBJETO DE PESQUISA E ANÁLISE	64
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A	75
Roteiros	75
O PATINHO FEIO.....	75
OS TRÊS PORQUINHOS.....	82
CHAPEUZINHO VERMELHO	86
APÊNDICE B	91
QUESTIONÁRIO	91
APÊNDICE C	92

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA AMOSTRA DO GRUPO FOCAL DE CRIANÇAS DE 6-7 ANOS.....	92
APÊNDICE D	96
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
AUTORIZAÇÃO	97
TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	98
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – para menores	100
APÊNDICE E	102
PEÇAS RADIOFÔNICAS (CD)	102
ANEXO A	103
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA .	103

1. INTRODUÇÃO

O rádio é um meio de comunicação de massa capaz de transmitir mensagens sonoras à distância através da tecnologia da radiodifusão e por streaming. Essas mensagens podem ser destinadas a uma audiência numerosa, mesmo possuindo a característica marcante de um discurso individual, porque se dirige a cada ouvinte.

Apesar do discurso individual, o rádio tem capacidade de falar para um número diverso de ouvintes, já que, como afirma Luiz Artur Ferraretto (2001), o veículo tem uma audiência ampla, heterogênea e anônima.

Essa facilidade do rádio em falar para uma audiência diferente e diferenciada justifica a escolha por produzir peças radiofônicas com roteiros de adaptações de contos de fadas para um público com idade entre seis e dez anos, em função da parca produção radiofônica para o público em questão. Sendo assim, o presente projeto visa um estudo sobre a recepção infantil da mensagem emitida pelo meio rádio.

A característica de meio cego inerente ao rádio deve ser suprida pela capacidade envolvente emitida pela mensagem radiofônica., como afirma Robert McLeish (2001, p. 15): “Ao contrário da televisão, em que as imagens são limitadas pelo tamanho da tela, as imagens do rádio são do tamanho que você quiser.”.

Entre as possibilidades proporcionadas pelo rádio, segundo Mario Kaplun (2008 apud MEDITSCH) está a relação de identificação que se dá através da empatia, que promove afeto, estimula a imaginação do ouvinte, facilita a identificação e faz com que haja um retorno positivo por parte do receptor.

Entretanto, esta questão deve ser tratada com cautela, para que não crie atmosfera manipuladora, provocando, conseqüentemente, alienação do público. “Sempre será necessário equilibrar os elementos de identificação com os de crítica.” (KAPLUN, 2008 apud MEDITSCH, p. 90).

Devido ao baixo custo e à facilidade de acesso ao veículo, este ainda pode ser usado como instrumento de educação pelos próprios educadores, já que fala uma única vez para um número variável de audiência. Daí o fato de o

rádio ter sido escolhido, entre todos os outros meios de comunicação de massa, para o desenvolvimento desta pesquisa, acrescido pela facilidade de contato: exige apenas que o ouvinte tenha em casa – ou onde estiver – um aparelho receptor, de baixo custo, e sintonia com a frequência que preferir.

Outro ponto importante para a escolha do rádio foi o estímulo proporcionado ao ouvinte: a mensagem sonora convida-o a buscar na memória imagens e conceitos pré-existentes, além de despertar a imaginação. Esse estímulo torna a recepção da mensagem mais eficaz, já que exige maior atenção ao que está sendo recebido.

É necessário imaginar as personagens e o cenário ao mesmo tempo em que se absorve a história contada para posterior reflexão, que fará com que a percepção do ouvinte, além da recepção, seja mais profunda.

Nesse sentido, a produção de peças radiofônicas com roteiros adaptados de contos de literatura infantil e sua disponibilização em ambientes onde há concentração do público a ser estudado – ambientes escolares -, se mostra propícia, já que esta adaptação pode se dar para as diferentes faixas etárias que serão estudadas, tornando-se adequada para o público que irá recebê-la.

O material produzido poderá ser disponibilizado para professores, que podem dinamizar a aula, além de transmitir a mensagem de maneira intrínseca e facilitar essa transmissão, já que o áudio poderá ser ouvido por todos os alunos de uma só vez, ao invés do auxílio para o manuseio de um aparelho individual.

A escolha da faixa etária se justifica por tratar-se de uma geração que já nasceu na era digital, que conhece e sabe lidar com aparelhos digitais desde muito cedo. Ademais, os contos infantis já são de conhecimento prévio desse público, são facilmente encontrados, inclusive nas instituições escolares, e auxiliam no processo de formação da identidade social e individual através da reflexão das histórias que sempre aparecem acompanhadas de uma lição de moral, através da assimilação e reflexão proporcionada.

Essa reflexão acontece de maneira individual, quando é secreta, íntima; e de maneira coletiva, quando o entendimento é exposto para os demais presentes, como afirma Jesus Martín-Barbero, “o que constitui o verdadeiro

movimento da trama é a ida ao desconhecimento e ao reconhecimento da identidade” (2001, p.178).

Sendo assim, a pesquisa se volta para um gênero de entretenimento especial. A divisão em gêneros tem como objetivo facilitar a produção, emissão e recepção das mensagens. André Barbosa Filho (2003, p.60) afirma que

Eles [os gêneros] são geradores de sentido e servem de instrumento para a produção de textos, possibilitam um regulamento para codificar a informação, adaptar-se à transmissão do veículo de comunicação, assegurar a perfeita decodificação do leitor.

Nesse sentido, o gênero serve como um caracterizador do discurso emitido, enquadrando-o em um contexto e uma linguagem que já deve ser esperado pelo ouvinte.

1.1.JUSTIFICATIVA

A ideia desta pesquisa surgiu no primeiro semestre de 2013, quando foi solicitada a produção de uma peça radiofônica de, no máximo, cinco minutos de duração para um público de seis a dez anos, para a disciplina Laboratório de Jornalismo Radiofônico I. O roteiro poderia ser adaptado ou original.

Em grupo foi produzido um roteiro original, inspirado no conto do Patinho Feio, de Hans Christian Andersen. A peça – “O Patinho Gordo” – retratava o bullying sofrido por um patinho que era “gordo demais para os padrões da sua espécie”.

Dois estudos de recepção, um doméstico realizado pela professora orientadora e duas crianças da faixa etária delimitada e outro aplicado em uma turma de Pré do Colégio Batista Brasileiro, localizado em Bauru, no estado de São Paulo, entre novembro e dezembro de 2013, indicaram a pertinência da proposta através da aceitação e identificação de alguns alunos com a história e a problemática nela inserida.

Levando em conta que a educação pública caracteriza um perfil heterogêneo e possui alunos oriundos de diversas faixas etárias, classes sociais e perfis, então, suas características se misturam às do rádio no sentido de heterogeneidade e homogeneidade. Na educação, um mesmo sistema de

ensino transmitido a alunos com características distintas da mesma forma que uma mesma mensagem é emitida pelo discurso radiofônico para atingir um público diverso. Sendo assim, avalia-se a viabilidade de utilização do meio radiofônico para dinamização da aula e como fator de incentivo social, já que respeita a alteridade sem interferir na identidade do seu público.

A pertinência da ideia também se justifica pela proposta de formação de um grupo de dramaturgia dentro do Projeto de Extensão Webrádio, oferecido pela Universidade Sagrado Coração, para a produção de peças radiofônicas novas e inéditas durante o primeiro semestre letivo.

1.2. PROBLEMA

A veiculação de uma peça radiofônica baseada em conto de fadas que aborda valores universais adaptados ao contexto atual em um ambiente escolar poderia suscitar em crianças o reconhecimento da identidade e da alteridade?

1.3. HIPÓTESES

O meio rádio, no formato de peças em áudio, pode ser utilizado como ferramenta de processos de ensino-aprendizagem, mesmo quando entre seus receptores estão crianças tidas como “nativas digitais”. O rádio permanece como instrumento eficaz de transmissão de conteúdo, apesar dos impactos das mídias digitais na sociedade, e pode servir de auxílio na absorção e reflexão de conteúdos culturais, educacionais e sociais.

1.4. OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo principal estudar como se dá a recepção de peças radiofônicas pelo público infantil. E como objetivos específicos, verificar como as crianças associam o conteúdo veiculado pela peça radiofônica à realidade em que estão inseridas, de forma a reconhecer

identidade e alteridade; proporcionar conhecimento sobre o uso do veículo rádio e a conteúdos educativos em áudio como instrumento de educação.

1.5. METODOLOGIA

O percurso metodológico deste projeto envolve pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados sobre história da rádio, programação, linguagem radiofônica, público infantil e adaptação de discurso. Esses dados servirão de auxílio para pesquisa *in loco*, que envolve a produção de peças em áudio adaptadas de contos de fadas ao contexto atual e ao público a que se destinam, em parceria com o Núcleo de Dramatização em Áudio do projeto de extensão Webradio, integrante do programa de extensão Comunicação 3.0, subordinado à Coordenadoria Geral de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da Universidade Sagrado Coração, de Bauru – SP.

Em seguida é realizado estudo de recepção do conteúdo ao público a que se destina o estudo: crianças de 6 a 10 anos de idade. O lócus da pesquisa é a cidade de Macatuba – SP e a amostra é formada por 60 estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Odila Galli Lista. Este estudo envolve audição das peças em áudio produzidas acompanhadas de pesquisa qualitativa para mapeamento do público infantil, verificando o interesse desse público para o assunto em questão. O método qualitativo escolhido é o de grupo focal, que consiste na realização de entrevista coletiva com participantes do público delimitado, a fim de avaliar a reação e o comportamento do público ao produto.

O estudo da recepção em grupo torna a reação ao pesquisador mais natural, uma vez que não será realizada análise individual – o que poderia constranger as crianças, tornando a recepção, percepção, reflexão e reconhecimento mais difíceis por expô-las a um estranho. A decisão, então, foi por uma dinâmica de pesquisa guiada por roteiro de perguntas previamente elaboradas a partir do problema estudado.

Maria Eugênia Belczak Costa, no livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação* (2001), compilado por Jorge Duarte e Antonio Barros, afirma que uma das vantagens apresentadas do método é a sinergia que o grupo

focal proporciona, já que promove participação conjunta, interação, e estes aspectos unidos permitem uma pesquisa em maior profundidade.

A abordagem qualitativa se dá pela interpretação dos dados coletados através do questionário oral, realizado antes e depois da audição das peças, durante o momento de reflexão coletiva. Já a abordagem quantitativa se dá pelas informações coletadas em uma amostra maior que a do grupo focal, conferindo informações que o público possui sobre o objeto estudado, no caso, o rádio.

Esses dados permitirão classificar o público de acordo com o contato que possuem com o meio, o nível de conhecimento das histórias a serem ouvidas e as percepções posteriores a elas, além de favorecer maior interação entre a pesquisadora e o público em questão. Este método foi escolhido em função da proximidade de opinião das crianças em contraponto às diferentes experiências de vida. Estas se sentem confortáveis para refletir e expor suas percepções sobre o material escutado na presença de pessoas que já conhecem, no caso, colegas de sala.

Outro benefício é que o método permite analisar um público homogêneo e heterogêneo, já que algumas características são comuns entre os membros do grupo devido ao tempo de convivência e também às percepções e opiniões diferentes em alguns aspectos.

Costa (2001) afirma que o método grupo focal pode ter papel fundamental no aprofundamento das assimilações do próprio pesquisador.

O grupo focal é altamente recomendável quando se quer ouvir as pessoas, explorar temas de interesse em que a troca de impressões enriquece o produto esperado, quando se quer aprofundar o conhecimento de um tema. (COSTA, 2001 apud MEDITSCH, p. 183).

Para que isso se efetivasse foram desenvolvidos os instrumentos de pesquisa capazes de auxiliarem a pesquisadora no levantamento em campo. Os instrumentos são: questionário para levantamento quantitativo e qualitativo e peças radiofônicas para posterior transmissão.

Esta pesquisa conta, ainda, com pesquisador participante, já que este será responsável pela aplicação do material e terá contato direto com o público alvo, tendo em vista a facilidade de acesso à unidade escolar.

As reuniões com os grupos focais, realizados na própria unidade escolar do público previamente selecionado (levando-se em consideração o não estranhamento de um ambiente novo), foram transcritas para posterior análise.

1.6. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa conta com oito capítulos, divididos entre teóricos, práticos e análise dos dados coletados. Os cinco primeiros capítulos compreendem a parte teórica do trabalho, sendo História do Rádio, Linguagem Radiofônica, Gênero Radiofônico, Dramaturgia no Rádio e Desenvolvimento da Criança.

O sexto capítulo se refere ao desenvolvimento do instrumento de pesquisa, realizado em parceria com o Núcleo de Dramatização em Áudio do Projeto de Extensão Webrádio, da Universidade Sagrado Coração, e à análise e descrição dos dados coletados na pesquisa de campo. E, finalmente, o sétimo capítulo abrange as considerações finais da pesquisa.

2. HISTÓRIA DO RÁDIO

Entender o potencial das peças radiofônicas passa, primeiramente, por compreender o que é o meio rádio, sua importância e relação com os ouvintes. Preliminarmente, pode-se conceituar o rádio como um meio de comunicação de massa que transmite mensagens a distância através de ondas eletromagnéticas e por streaming, via web. Sua história foi dividida em partes: Implantação, Estruturação, Apogeu, Decadência, Reestruturação e Segmentação. Essa divisão facilita o entendimento e atenua as principais características de cada momento do veículo.

2.1. IMPLANTAÇÃO

O rádio utiliza-se, predominantemente, da mesma tecnologia da telefonia – transmissão de voz através de fios – e passou a ter esse nome a partir de 1916, quando o russo David Sarnoff, residente dos Estados Unidos, previu, na Marconi Company, que os moradores poderiam ter em suas casas aparelhos capazes de receber esse tipo de mensagem.

Isto se daria, segundo o próprio Sarnoff, através da instalação de

Um transmissor radiotelefônico com um alcance compreendido entre 40 e 80 quilômetros em um lugar determinado em que seria produzida música [...]. ao receptor poder-se-ia dar a forma de uma singela caixa de música radiotelefônica[...]. (FERRARETTO, 2001, p. 88).

Desta forma, desde sua idealização, o rádio foi tido como meio de entretenimento, comparado pelo seu criador com um piano ou o fonógrafo (aparelho que registra e reproduz som com uma espécie de funil metálico para difundir o som emitido).

O rádio nasceu com objetivo de estabelecer comunicação bidirecional, como facilitador de contato entre duas pessoas que estavam longe, como afirma Maria Cristina Romo Gil (1994 apud FERARETTO, 2001, p. 88), e Sarnoff vislumbrou-o como um possível meio de comunicação de massa. Entretanto, “os avanços técnicos tornaram possível que o rádio perdesse sua

bidirecionalidade constituindo-se em um meio de comunicação massiva unidirecional” (GIL, 1994 apud FERRARETTO, 2001, p. 88)

Quatro anos depois, quando a Marconi Company já havia sido transformada em Radio Corporation of America (RCA), Sarnoff apresentaria sua ideia mais uma vez, sem sucesso. Suas projeções só se tornariam realidade através da empresa Westinghouse Electric and Manufacturing Company, e de sua emissora KDKA. Um morador da Pensilvânia seria o pioneiro na transmissão radiofônica. Esta foi realizada a partir de sua casa, em Wilkinsburg.

Em 2 de novembro de 1920, nascia oficialmente a indústria radiodifusora, junto com a KDKA, na cidade de Pittsburgh. A KDKA foi a primeira emissora a obter licença comercial para operar.

No Brasil, o rádio foi implantado também na década de 20, período marcado por não possuir “ainda uma programação contínua, sem interrupções” (CÉSAR, 2005, p. 195). A primeira transmissão oficial ocorreu no dia 7 de setembro de 1922, no Rio de Janeiro, em comemoração ao Centenário da Independência. Nesta ocasião, foram transmitidos discursos do então Presidente da República, Epitácio Pessoa. Houve, entretanto, uma transmissão com data de 6 de abril de 1919, em Recife, considerada experimental.

O alto custo do equipamento fez com que uma pequena parcela da população tivesse acesso às produções, que eram consideradas elitizadas e o público ouvinte era praticamente formado por quem produzia o conteúdo radiofônico, tido também como elitizado, em decorrência do alto poder aquisitivo.

Essas características esbarraram na tentativa de valorização e elevação de cultura popular que o médico, professor e antropólogo Edgar Roquette-Pinto e o então presidente da Academia Brasileira de Letras, Henrique Morize, haviam idealizado. Essa fase marca um período não democrático do rádio, já que, para ter acesso às suas produções, era necessário possuir assinatura.

Com o slogan “*Trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil*” (FERRARETTO, 2001, p. 97), Roquette-Pinto defendia um novo veículo de comunicação, muito mais democrático e

acessível, que fosse além da informação, com a responsabilidade da formação de seus ouvintes (ZUCOLOTO, 2012, p. 37).

As primeiras transmissões da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foram marcadas por uma programação com música erudita, eventos científicos e análise da questão política. Nesse momento, foi possível perceber o elitismo do meio, confrontando com a ideia de um meio de comunicação massiva. “O rádio dos clubes e sociedades de radiodifusão é um passatempo da elite em uma sociedade que começa a se urbanizar.” (FERRARETTO, 2001, p. 99).

O baixo acesso da população foi dificultado pelo alto custo dos aparelhos, como justifica Zucoloto. “[...] O elitismo do rádio pioneiro se caracterizou também pelo público extremamente restrito que consegue acesso aos aparelhos receptores.” (ZUCOLOTO, 2012, p. 39).

O início da urbanização e o êxodo rural foram sinais de desenvolvimento do país na era cafeeira, mas isso não representou ascensão social e financeira, já que o rádio continuou um instrumento elitista.

Nesse contexto elitizado, Elba Dias, um dos técnicos da estruturação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, viu no rádio a possibilidade de ganhar dinheiro. Surgia, então, na Rádio Clube do Brasil, a transmissão de propaganda no meio radiofônico. Logo depois, o governo do presidente Arthur Bernardes cedeu a estrutura da Praia Vermelha, e as transmissões intercaladas funcionaram para as duas emissoras. Até a regulamentação da publicidade no rádio, em 1932, foram criadas muitas emissoras em diversos estados do Brasil, desde a Bahia até o Rio Grande do Sul.

Em 1931, surgia a emissora “idealizada como empresa em busca do lucro” (FERRARETTO, 2001, p. 105), a Rádio Record. Um dos pioneiros do rádio espetáculo, César Ladeira, transferiu-se para a Mayrink Veiga, em 1933, onde criou audições exclusivas com cantores da época. Adhemar Casé, ex-vendedor de receptores e outro pioneiro no rádio espetáculo, alugou o horário entre as 20h e 00h da Rádio Phillips, onde transmitia, a partir das 22h, o Programa do Casé, que tinha como marca registrada a valorização da propaganda. O restante do horário era preenchido com música erudita.

Uma nova fase foi inaugurada no meio radiofônico no ano de 1932, momento em que a publicidade foi regulamentada e as emissoras puderam ter

lucro de forma lícita – a propaganda era limitada a 10% da programação. A partir de então, começaram a surgir novas emissoras de radiodifusão sonora nos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Paraná, Maranhão, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Após a autorização de uma forma de obtenção de lucro, o rádio começou a se estruturar como um meio de comunicação, e não apenas como novidade. O meio adquiriu auto-sustentação financeira e, conseqüentemente, mais anúncios, favorecendo o desenvolvimento de uma grade de programação mais completa.

A partir da década de 30, o rádio ganhou contornos políticos mais evidentes. Em 23 de maio de 1932, a Rádio Record, em São Paulo, foi invadida por um grupo de estudantes que declararam, no microfone, a invasão e chamaram o povo a mudar a situação política do país. Na mesma noite, a sede da antiga Legião Revolucionária, então sede do Partido Popular Progressista, foi invadida. Quatro estudantes foram baleados, dando origem à sigla MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo -.

Com a Revolução Constitucionalista, em 1932, o veículo assumiu importância política, mobilizando-se contra ou a favor do governo Vargas. Neste momento, foi dada a conscientização do poder do meio na emissão de mensagens de massa, para formar opiniões e mobilizar – e persuadir - a população. A Rádio Record foi caracterizada como a líder em transmissões contra o governo até o fim da Revolução, em 1932. Octavio Augusto Vampré (1979) afirma que a Revolução Constitucionalista criou um caráter unitário, unindo a população, mesmo se tratando de um período tenentista.

E o rádio foi a grande força de integração coletiva, em São Paulo e parcialmente em outros estados e regiões. Mas unindo brasileiros de Norte a Sul, através de exortações cívicas e amplos noticiários (VAMPRE, 1979, p. 52).

Nesta fase, já é notável a força que o meio radiofônico possui enquanto símbolo e instrumento de comunicação de massa.

2.2. ESTRUTURAÇÃO

Neste contexto, foi criada em 22 de julho de 1935 a Hora do Brasil (atual Voz do Brasil), com a intenção de mostrar os feitos do governo. O programa tornou-se obrigatório em 1938, com a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), na programação de segunda à sexta-feira, das 18h45 às 19h30. Em 1939, quando o Departamento de Imprensa e Propaganda substituiu o antigo Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural, foram colocados censores em cada emissora.

Sem Poder Legislativo, sem liberdade de imprensa, sem eleições livres, o Brasil vive anos de ditadura só comparáveis aos dos presidentes militares Emílio Médice e Ernesto Geisel. (PRADO, 2012, p.108).

Com a intenção de facilitar a entrada e a ascensão em outros países e culturas, os Estados Unidos lançam a campanha da Boa Vizinhança, o *American way of life* – o estilo de vida norte-americano que media a felicidade das pessoas através da quantidade de bens que eram capazes de adquirir - ficou evidente com a penetração da cultura estadunidense na programação de entretenimento, caracterizada pelos programas de auditório, de humor e radionovelas (FERRARETTO, 2001, p. 112). É a chamada Era de Ouro do Rádio. Nesse período, o rádio atingiu o auge de sua repercussão. As produções, principalmente no que diz respeito à dramaturgia, possuíam força para alcançar grande parcela da população, já que uma mesma mensagem era capaz de atingir um grande número de pessoas e que o limitador fisiológico da recepção radiofônica é o sentido da audição. Além disso, os programas de auditório levavam a população a interagir e participar das produções, promovendo aproximação do público com o meio.

2.3. APOGEU

Como marca dessa Era, a dramaturgia - as radionovelas -, que já estava presente no meio radiofônico desde a década de 30, transmitida pela Rádio Record, Mayrink Veiga e Rádio Nacional, evidenciou a popularização do meio, já que, a partir de então, as famílias se reuniam em torno do aparelho

diariamente para acompanhar a dramatização. Calabre (apud CUNHA; HAUSSEN, 2003, p. 51), afirma que, quando a radionovela chegou ao Brasil, “já era um gênero de programa consolidado e de grande sucesso no restante da América Latina.” A primeira radionovela transmitida no Brasil, *Em busca da felicidade*, foi ao ar em primeiro de junho de 1941, pela Rádio Nacional. Era transmitida às segundas, quartas e sextas-feiras, no período da manhã.

“Em busca da felicidade” alavancou as vendas da empresa norte-americana Colgate-Palmolive, patrocinadora do programa. No mesmo ano, na Rádio São Paulo, começou a ser transmitida a primeira radionovela criada no Brasil – *Fatalidade*. Os dramas possuíam enredo simples e conservador, caracterizado, principalmente, pelas cenas românticas. Prado (2012) afirma que, as radionovelas, tais quais as propagandas veiculadas – que foram ampliadas - durante os intervalos, eram dirigidas às mulheres, “buscando conquistar um público mais amplo” (PRADO, 2012, p. 139).

Os programas de auditório, também parte da grade de entretenimento, serviram como mais uma forma de afirmação do *American way of life*.

José Ramos Tinhorão apresenta uma boa definição a respeito deste tipo de programa radiofônico: “Mistura de programa radiofônico, show musical, espetáculo de teatro de variedades, circo e festa de adro (o que não faltavam eram sorteios) [...]”. (FERRARETTO, 2001, p. 121).

O sucesso era crescente. E o acesso que a população tinha ao aparelho receptor também. “É a Era do Rádio, do rádio espetáculo numa sociedade em crescente industrialização, em constante crescimento urbano e já possuidora de grandes massas assalariadas.” (ZUCOLOTO, 2012, p. 67). A Rádio Nacional foi palco da característica massiva desse formato, através de três apresentadores: Paulo Gracindo, César de Alencar e Manoel Barcelos. O primeiro começou com o programa *Calouros do Ary*, com o apresentador e narrador esportivo Ary Barroso, e dividia-se entre programas de auditório e radiodramaturgia.

Manezinho e Quilhantilha ilustraram o início do humor no rádio, na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1931. Ao longo da década de 30, a dramaturgia humorística ficou mais evidente com o surgimento de vários outros programas humorísticos, entre eles, *Tancredo e Trancado* e *Piadas do*

Manduca. Alguns programas sobreviveram ao rádio e migraram para a televisão, como é o caso do *Balança Mas Não Cai*, por exemplo.

Mudando de gênero, “a primeira expressão das indústrias culturais no Brasil” (FERRARETTO, 2001, p. 113), a força do veículo apareceu à medida em que o Brasil se envolve na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), adquirindo característica massiva e tornando-se instrumento de guerra ideológica. A aproximação brasileira da realidade estadunidense se deu através do *Repórter Esso*, referência no que diz respeito ao jornalismo radiofônico.

Patrocinado pela Esso Brasileira de Petróleo, o noticiário diário trazia informações da *United Press International* e estreou em 28 de agosto de 1941 na Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, e na Rádio Record, em São Paulo. No ano seguinte, “a primeira síntese noticiosa do Brasil” (PRADO, 2014, p. 120) passou a ser transmitida, também, na Rádio Farroupilha, no Rio Grande do Sul, na Rádio Inconfidência, em Minas Gerais, e na Rádio Jornal do Comércio, em Pernambuco.

Atribui-se ao ‘Repórter Esso’ ter aberto o caminho para o radiojornalismo brasileiro buscar uma linguagem e formas de realização próprias, porque é a partir dele que começam, inclusive, a surgir regras de redação, apresentação e coleta de informações para notícias radiofônicas. (ZUCOLOTO, 2012, p. 88).

Segundo Prado (2012), o texto do Repórter Esso tinha um formato diferente, que contribuiu para a redação do jornalismo radiofônico de maneira geral, já que apresentava fórmula abrangente e transmitia credibilidade à mensagem emitida, além, é claro, de enfatizar o esforço norte-americano na guerra.

O “Repórter Esso” serviu, nesse sentido, como caixa de ressonância dos interesses e forças dos Estados Unidos no Brasil – a despeito do profissionalismo de sua equipe e do rígido controle da produção, preconizado de um manual específico para a redação. (PRADO, 2012, p. 120).

A despedida do programa aconteceu no dia 31 de dezembro de 1968. O noticiário tinha exatos cinco minutos de duração e transmitia as notícias produzidas pela *United Press Associations* (UPA).

As informações sobre acontecimentos mundiais chegavam à UPA, no Rio de Janeiro, diretamente dos Estados Unidos. O texto era redigido na agência de notícias com quase uma hora de antecedência, e enviado por um contínuo até o edifício da Rádio Nacional, na Praça Mauá. Para São Paulo, era transmitido por telégrafo. (KLÖCKNER, 2011, p. 58).

Francisco de Assis Chateaubriand, empresário e proprietário da “maior rede de comunicações da história do país” (FERRARETTO, 2001, p. 131), os Diários e Emissoras Associados, possuía um verdadeiro império, que compreendia uma agência de representação, uma agência de publicidade, uma editora, duas agências de notícias, duas gravadoras, duas fazendas, três empresas de serviço, três gráficas, 22 estações de TV, 25 emissoras de rádio, 28 revistas, e 33 jornais.

A primeira emissora radiofônica foi a Rádio Tupi, inaugurada em 25 de setembro de 1935, no Rio de Janeiro. Em três de novembro de 1937, surgia a Rádio Tupi em São Paulo. Essas duas emissoras faziam intercâmbio de seus artistas, o que favoreceu que a Rádio Record, de Paulo Machado de Carvalho, fizesse um acordo com a Rádio Mayrink Veiga e a Rádio Nacional.

“É o pioneirismo de Assis Chateaubriand que, de certo modo, dá o primeiro passo em direção ao fim da era de ouro do rádio.” (FERRARETTO, 2001, p. 132). Isto porque, em 18 de setembro de 1950, a TV Tupi-Difusora de São Paulo fez sua primeira transmissão regular.

O radiojornalismo foi, também, uma das marcas registradas do Apogeu do rádio, que teve o Repórter Esso como símbolo do *American Way of Life* na produção jornalística como fórmula inicial para que esse gênero se fixasse no meio radiofônico.

2.4. DECADÊNCIA

O Império de Chateaubriand sofreu uma lenta decadência após a trombose cerebral de seu imperador, em 1960. Após a sua morte, em quatro de abril de 1968, a crise acelerou e a outorga da Rede Tupi de Televisão foi cassada. No fim do século 20, o grupo Diários e Associados conta com apenas 13 emissoras de rádio, 12 jornais impressos e seis estações de TV.

O surgimento da televisão é um dos fatores que levaram o rádio à decadência. Quando iniciaram as transmissões da TV Tupi, o Brasil contava com apenas 200 aparelhos receptores, já que estes eram financeiramente inacessíveis. Em 20 de janeiro de 1951, foi inaugurada a TV Tupi no Rio de Janeiro.

Assim como o rádio, a televisão teve, a princípio, problemas para estruturar sua grade e definir seus programas, tanto na questão técnica quanto na artística. O rádio, “em 1955, ainda concorre bem com a televisão” (FERRARETTO, 2001, p. 135). Os profissionais do rádio, gradativamente, migraram para a televisão, e o que antes parecia inofensivo para o veículo, se apresentou como uma ameaça.

Nesse mesmo ano, no dia 3 de outubro, Juscelino Kubitschek era eleito presidente do Brasil, e o investimento na industrialização do país era tão grande quanto a euforia de desenvolvimento de 50 anos em 5. A classe média viveu, então, certa estabilidade, resultando em urbanização e êxodo rural.

Como fatores comprometedores do sucesso do rádio diante da televisão, estão a migração de verbas publicitárias, a repetição de programas e a perda de profissionais para o meio televisivo.

Mas de forma completamente oposta à sua “Época de Ouro”, quando tinha suas orquestras próprias, músicos e cantores contratados, um verdadeiro “*broadcast*”, que alcançava imenso sucesso exatamente por estar nas ondas de rádio. Seus “*broadcasts*” numerosos e arrebatadores de público e publicidade transferem-se para a televisão ou são desfeitos. (ZUCOLOTO, 2012, p. 98).

Mas a tecnologia radiofônica ainda possuía uma carta na manga. Era o chamado transístor, que permitia maior mobilidade ao aparelho radiofônico, já que, a partir de então, este poderia funcionar com pilhas como fontes de energia, eximindo a necessidade de fios. O aparelho, apresentado nos Estados Unidos em 23 de dezembro de 1947 e trazido ao Brasil no fim da década de 50, fez com que “deslocado de um lugar de destaque na sala de estar, agora ocupado pelo televisor, o receptor radiofônico passa com a transistorização, em definitivo, a acompanhar os ouvintes.” (FERRARETTO, 2001, p. 138).

O golpe e a Ditadura Militar, instaurada em primeiro de abril de 1964, trouxe consigo perseguição, prisão, invalidação de direitos e demissões

sumárias nos meios de comunicação. A censura foi instalada nos meios de comunicação e concessões foram cassadas. Nesse momento, segundo Prado (2012), houve a necessidade de reformulação das práticas comunicacionais, acarretando “novas categorizações e referenciais.” (PRADO, 2012, p. 278).

O Serviço de Rádio e Televisão Educativa, criado em 1965 pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul em parceria com a Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação, produziu séries educativas para rádio e televisão, e foi pioneiro no ensino supletivo “com recepção organizada em todo o país” (PRADO, 2012, p. 283). Em 1967, deu-se a necessidade da criação de uma entidade com maior possibilidade de atuação, Feplam. A fundação possuía métodos que atendiam às necessidades dos diferentes grupos onde atuava, desde periferias até zonas rurais. “A Feplam utilizava-se de um sistema de multimeios e desenvolveu notoriamente o setor de pesquisa e avaliação, com assessoria nacional e internacional.” (PRADO, 2012, p. 283)

Tratava-se da dita ‘comunicação alternativa’, definida como “uma comunicação livre que se pauta pela desvinculação de aparatos governamentais e empresariais de interesse comercial e/ou político conservador” (PERUZZO, 2008 apud PRADO, 2012, p; 278). Surgiam, então, as conhecidas ‘rádios piratas’, também chamadas de livres ou clandestinas, contestando o monopólio das emissoras nas mãos de grandes empresas e o domínio do Estado concessor.

Em 13 de dezembro de 1968, várias emissoras de rádio e televisão anunciaram o decreto do 5º Ato Istitucional, que conferiu plenos direitos ao governo. A censura e a ameaça à liberdade de imprensa ficaram evidentes no artigo 16 da chamada Lei de Segurança Nacional, que punia com penas de seis meses a dois anos, quem “divulgar por qualquer meio de comunicação social notícia falsa, tendenciosa ou fato verdadeiro truncado ou deturpado de modo a indispor ou tentar indispor o povo com as autoridades constituídas”. (BAHIA, 1990, apud FERRARETTO, 2001, p. 153).

A difusão da autocensura também foi marcada pelo excesso de zelo que os proprietários das emissoras possuíam. Isto se deu pelo medo de perda de verbas, especialmente nos veículos de pequeno porte, em que empresas e

bancos estatais eram os principais patrocinadores; a omissão dos fatos na divulgação de notícias se tornou recorrente e até mesmo um hábito.

O rádio voltou a se definir como forte meio de comunicação na década de 70, no período chamado de 'anos de chumbo', quando o General Emílio Médici assumiu a presidência do país (FERRARETTO, 2001, p. 154).

Um forte auxílio para a reestruturação da transmissão radiofônica brasileira foi o início das transmissões em frequência modulada (FM). Essa tecnologia de radiodifusão, desenvolvida por Edwin Armstrong, começou a operar nos Estados Unidos em 1942. Em 1961, a *Federal Communication Commmition (FCC)* regulamentou a "transmissão de som estereofônico". (FERRARETTO, 2001, p. 156) E, embora a radiodifusão em FM seja de menor alcance, a qualidade sonora é superior. O período de implantação das FMs foi marcado pela exclusividade de programação musical, "sendo utilizadas, pela recepção, apenas como som ambiente, de fundo" (ZUCOLOTO, 2012, p. 101).

Em São Paulo, a Rádio Difusora FM, pertencente aos Diários Associados, foi a primeira emissora a operar exclusivamente em FM no Brasil, muito embora Fernando Veiga afirme que

[...] No Rio, a primeira emissora de FM foi a Rádio Imprensa, que começou em 1955 vendendo sua programação para os supermercados Disco. Possuía dois canais: um comercial e outro não comercial, cuja programação era vendida para lojas e escritórios. (MOREIRA, apud FERRARETTO, 2001, p. 157).

Essa transmissão, entretanto, era considerada, como ainda afirma o próprio Ferraretto (2001, p. 157), uma espécie de recepção radiofônica por assinatura, já que a empresária Anna Khoury, idealizadora da Rádio Imprensa, cobrava uma taxa de seus clientes.

2.5. REESTRUTURAÇÃO

A Portaria nº 333, de 27 de abril de 1973, do Ministério das Comunicações, priorizava a expansão das FMs e garantia incentivos à indústria eletroeletrônica para a produção de aparelhos transmissores e receptores.

Esse foi um período bastante marcado pela intervenção político militar no Brasil, já que se tratava de uma fase em que o poder estava nas mãos dos militares.

Foi quando o Governo Militar criou o Projeto Minerva, um programa de educação formal e não formal à distância. A coordenação do Projeto ficou sob responsabilidade do Serviço de Radiodifusão Educativa, que possuía ligação com a Rádio MEC do Rio de Janeiro. O programa era constituído de cinco horas semanais, com trinta minutos diários de programação de segunda a sexta, e uma hora e 15 minutos aos finais de semana.

No entanto, as características do programa não deixaram seu viés ditatorial e tecnicista de lado, ou seja, não buscavam a construção de um cidadão politizado e crítico sobre o contexto social em que estava inserido, possuindo, assim, “processo pedagógico voltado apenas a instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, sem refletir criticamente sobre a realidade [...]” (FERRARETTO, 2001, p. 162). O Projeto Minerva saiu do ar no dia 16 de outubro de 1989, após quase 20 anos de atuação discutível.

Outra tentativa do Governo Militar de controlar a comunicação foi a criação da Empresa Brasileira de Radiodifusão, a Radiobrás, em 15 de dezembro de 1975. A preocupação maior foi a transmissão por ondas curtas, buscando atingir, principalmente, locais onde havia poucas rádios.

Em 15 de março de 1979, o último presidente do período militar assumiu o cargo e traços do fim da ditadura foram percebidos a partir da anistia aos exilados, a libertação de presos políticos e o reaparecimento de militantes. Nesse período eclodiram as greves e nasceu um novo movimento sindical.

A pressão sobre a liberdade de imprensa continuou até as Diretas Já, em 1984, mas ganhou perfil de autocensura. O que refletiu que parte da população já acostumada a ter suas ideias e críticas podadas reagiu como adestrada na produção de seu material. Simultaneamente, a segmentação da programação radiofônica ganhou espaço nos grandes centros urbanos e se estendeu até a década de 90.

Com a posse de João Figueiredo, em 1979, “ganha força a expressão abertura lenta e gradual” (FERRARETTO, 2001, p. 169). Mas a repressão e a censura retornaram com força à realidade, especialmente quando o então

presidente declarou estado de emergência no Distrito Federal, em 18 de abril de 1984.

O controle do governo sobre as notícias emitidas pelo povo ficou claro no período de votação do item 6 da Resolução 1/ME/84, sobre os meios de comunicação. Esse item tirava todo e qualquer poder de decisão das mãos dos transmissores de informações. Isso só seria feito depois de uma autorização da Divisão de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal e do Departamento Nacional de Telecomunicações, bem como a transmissão de informações, entrevistas e pronunciamentos que fizessem referência ao Congresso Nacional.

O papel informativo do rádio voltou à tona nas décadas de 80 e 90, baseado em interesses políticos. Apoiado nisso, três emissoras brasileiras se aventuraram em uma programação jornalística de 24 horas diárias. A pioneira, Jornal do Brasil, apostou em um modelo exclusivamente jornalístico, o americano *all news* (transmissão exclusiva de notícias). A segunda, Rede Brasil Sul, arriscou uma mistura de notícias, entrevistas e interação de um âncora com o ouvinte, o modelo *all news* e *all talk* (predominância de entrevistas, opinião e comentários). O Sistema Globo de Rádio operou em uma série de emissoras voltadas para o jornalismo na Central Brasileira de Notícias, a CBN.

A Jornal do Brasil teve baixo investimento profissional e técnico, daí o motivo de ter dado continuidade à programação 24 horas por apenas seis anos. A CBN protagonizou um acontecimento inédito: cobriu a denúncia do pagamento de propina ao então ministro do Trabalho e da Previdência Social, Antônio Rogério Magri, para liberação de recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). No fim da década de 90, ocupou o lugar deixado pela Jornal do Brasil, vendida em 1993.

A integração de emissoras educativas de rádio e televisão se deu com a segmentação da programação e transmissão via satélite. Em março de 1982, a Bandeirantes AM, primeira emissora de rádio a usar sinal de satélite para transmissão radiofônica, usou “o tempo ocioso do subcanal que a Rede Bandeirantes de Televisão havia alugado no Intelsat 4”(FERRARETTO, 2001, p. 166).

Assim, em maio de 1983, foi criado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, órgão vinculado à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. O Sinred foi coordenado pela Fundação Roquette-Pinto, que, mais tarde, se tornaria a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, que administrava a Rádio MEC AM, do Rio de Janeiro e de Brasília, a Rádio MEC FM, também do Rio de Janeiro e as TVs Educativas do Rio de Janeiro e de São Luís, no Maranhão. O Sinred “foi o último projeto oficial voltado para a transmissão em caráter educacional” (PRADO, 2012, p. 422).

2.6. SEGMENTAÇÃO

A década de 2000 marca, segundo Prado (2012), a solidificação das redes radiofônicas no Brasil – a segmentação da produção radiofônica. Nesse momento a preocupação foi com a adaptação do discurso para maior alcance real da população. A preocupação com o sotaque dos locutores não chegou ao radioespetáculo. Prado (2012) ainda afirma que a dramaturgia no rádio pode ser usada para além de sua essência, como fundo de uma campanha publicitária, por exemplo, daí sua resistência ao tempo.

Zucoloto afirma que a segmentação é uma das marcas registradas da FM, que, como citado anteriormente, é um modelo de transmissão radiofônica que teve seu início pensado apenas em uma programação musical. Por isso, teve de se adequar ao público alvo, daí a segmentação.

A segmentação foi implantada de forma a voltar a programação inteira para uma única camada, construindo, ao mesmo tempo, uma especialização. Por exemplo, emissoras segmentadas e especializadas em programação para jovens, em música clássica (esta principalmente em rádios educativas) ou em destinada ao público adulto de classe alta. (ZUCOLOTO, 2012, p. 124).

O fim da década de 90 é marcado pelo serviço de rádio comunitária, que foi autorizado com a aprovação da Lei nº 9.612 pelo Congresso Nacional, em 1998, especificamente. Esse modelo de radiodifusão, também chamado de livre ou pirata quando realizado fora da outorga, já foi motivo de interferência em emissoras legais e até de interdição de pistas em aeroportos. (FERRARETTO, 2001, p. 186). A ideia é a operação em duas mãos, com maior

interatividade do ouvinte, o momento em que o cidadão participa, de forma efetiva, de decisões e emissões da mensagem radiofônica da emissora.

A partir do século XXI, o rádio adquiriu característica cada vez mais técnica, marcado pelo “tempo histórico em que a digitalização da produção se completa a cada dia, pela velocidade das inovações e atualizações tecnológicas, continua a se aprofundar.” (ZUCOLOTO, 2012, p. 32). Sendo assim, tratava-se de um período em que o fazer rádio sofreu constantes mudanças e adaptações.

Atualmente, a produção jornalística, musical e de entretenimento, disponível para dispositivos móveis, possui característica itinerante e o acesso livre à internet e programas por ela disponibilizados, permite que cada vez mais pessoas tenham alcance aos meios de comunicação, e não apenas na recepção das mensagens, mas também nas transmissões.

O futuro (ou um presente contínuo) do rádio, além da segmentação e personalização do material produzido, pode ser caracterizado como momento de convergência da transmissão para o meio digital. As rádios passaram a realizar transmissões simultâneas na internet antes mesmo dos anos 2000.

Em 1999, as transmissões de áudio pela internet estavam disseminadas em escala mundial. Os portais de entrada na rede apresentavam canais de áudio entre as opções multimídia, com transmissões simultâneas de emissoras AM e FM ou “rádios” produzidas para os usuários da internet. (MOREIRA in MOREIRA; DEL BIANCO, 2001, p. 16).

O formato MP3 foi bastante contestado em função da facilidade que proporcionava à pirataria e ilegalidade na disseminação e distribuição de áudios, principalmente por parte das gravadoras, que perderiam controle sobre autoria de suas produções, isso porque “o ouvinte de arquivos MP3 consegue montar blocos de músicas ou de leitura de livros (...), muitas vezes sem a necessidade de pagar pelo serviço de cópia pessoal” (MOREIRA in MOREIRA; DEL BIANCO, 2001, p. 18).

Ainda segundo Moreira (2001), a questão da convergência dos meios de comunicação não se aplica apenas ao rádio, mas a todos os transmissores de mensagens, já que

[...] a transmissão de rádio ao vivo na internet, a compressão digital que permite a criação de arquivos sonoros MP3 online e os padrões de transmissão terrestre ou via satélite de áudio digital (serviços de áudio e de dados) são tecnologias acessíveis a milhares de usuários na virada para o século XXI. (MOREIRA in MOREIRA; DEL BIANCO, 2001, p. 22).

Este é um processo que está em andamento. As novas televisões são exemplo claro dessa convergência. São as chamadas *SmarTvs* ou as televisões inteligentes. Com a tecnologia que carregam, permitem o acesso ao conteúdo pela segunda ou até terceira tela: o celular, o computador, o tablet. Funciona da seguinte forma: enquanto um conteúdo está sendo assistido, o contexto ou produções extras podem ser acessadas, basta uma conexão com a internet.

No caso do rádio, tal tecnologia permite ao ouvinte não somente acessar conteúdo via onda eletromagnética, mas também por streaming, por meio de tablets, computadores e smartphones, aparelhos presentes na vida de milhares de pessoas, inclusive crianças.

3. LINGUAGEM RADIOFÔNICA

Como indicado no capítulo anterior, o perfil de rádio democrático permanece desde sua popularização, a partir da década de 30 até os dias atuais. Esse delineamento se caracteriza pela facilidade de acesso – tanto financeira quanto de localização de um aparelho receptor -, até a capacidade de aproximar pessoas para acompanhar determinada programação. É válido frisar que, em toda a sua trajetória, o rádio serviu para entreter, ensinar e comunicar.

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

O rádio tem a capacidade de falar tanto com uma minoria quanto com um público numeroso. Por essa razão, se classifica como meio de comunicação massiva, veiculando conteúdo para audiência ampla, heterogênea e anônima, e “sua mensagem é definida pela média de gosto e tem, quando transmitida, baixo retorno” (FERRARETTO, 2001, p. 23).

Por baixo retorno, entende-se que a mensagem emitida, recebida e decodificada é dificilmente respondida pela totalidade de ouvintes, já que as formas de resposta são o telefone e, atualmente, a internet. Além disso, a velocidade com que as mensagens são emitidas e a programação radiofônica é segmentada impedem retorno imediato. Se o ouvinte não estiver próximo a um aparelho receptor no momento em que a mensagem for emitida, dificilmente poderá recebê-la novamente.

Apesar dessa característica, o discurso do rádio é voltado para cada ouvinte, singularmente, cativando-o e seduzindo-o, uma vez que o processo de decodificação da mensagem emitida exige sua associação com o repertório pessoal de cada integrante da audiência. Tal característica permite que o discurso atenda a uma audiência personalizada e individual, ainda quando este fala para um expressivo número de ouvintes (BARBOSA FILHO, 2003). Esse discurso individualizado deve ser usado de forma positiva pelo locutor, que

pode se aproximar de seu público, criando identificação e, conseqüentemente, mantendo a audiência por mais tempo.

Outra característica marcante do rádio é a capacidade de criar um diálogo mental com o público ouvinte. Isto se dá através do envolvimento que o meio proporciona à audiência. A mensagem bem produzida para o rádio é capaz de criar imagens mentais, com a finalidade e a consequência de envolver quem a recebe, buscando conceitos e percepções preexistentes. “Ao contrário da televisão, em que as imagens são limitadas pelo tamanho da tela, as imagens do rádio são do tamanho que você quiser.” (MCLEISH, 2001. p. 15).

Este diálogo também pode se estabelecer através dos elementos da linguagem radiofônica (voz, efeito sonoro, silêncio e ruído), que proporcionam proximidade com a realidade e são responsáveis pela transmissão da emoção do produto, como a tensão, por exemplo.

Ana Rosa Gomes Cabello (in Del Bianco, 1999, p. 15) afirma que o texto radiofônico, que é escrito para ser lido e ouvido, exige emprego de normas técnico-linguísticas e linguístico-gramaticais, além da coerência e coesão na construção do texto.

Para que a mensagem seja coerente, é necessário que emissor e receptor partilhem dos mesmos elementos lingüísticos e tenham proximidade no conhecimento do assunto. A coesão confere sentido ao texto, organiza-o de forma semântica. Já a coerência é explicada como um “*fenômeno externo*” (CABELLO in DEL BIANCO, MOREIRA, 1999, p. 29), que não está presente apenas na construção textual, mas também no entendimento do que está escrito, estabelecendo relação comunicativa.

Cabello fala da diferença da mensagem emitida pelo meio impresso, televisivo e radiofônico. O primeiro fica à disposição do receptor, que pode ler quando e como bem entender; o segundo tem a imagem para cativar e seduzir o telespectador; e o rádio só se utiliza do som, fazendo com que haja um discurso bem apoiado na oralidade e na coerência, lido em uma velocidade agradável – lenta o suficiente para ser entendida, e rápida o suficiente para não ser cansativa. “Torres (1985, p.18) alerta que, embora a voz humana seja rica e

persuasiva, o texto radiofônico não deve valer-se de improvisação, visto que não se fala como se escreve e vice-versa” (DEL BIANCO, 1999, p. 16).

Além disso, a estrutura linear de transmissão de mensagem é imprescindível. Para isto, é necessário que emissor e receptor conheçam o código utilizado para transmitir a mensagem, para que a codificação e decodificação sejam feitas de forma efetiva e eficiente – o que não significa que o que será emitido será entendido, no sentido de subjetivação da mensagem.

Nesse modelo mais simples de comunicação, pode-se acrescentar a tecnologia, responsável por criar todo e qualquer efeito capaz de agir no imaginário do ouvinte e provocar a ambientação do produto apresentado. Segundo Armand Balsebre (in Meditsch, 2005, p. 327), o entendimento e a interpretação da mensagem devem estar presentes em dois níveis: no semântico, nível superficial de significação das palavras; e no estético, ou seja, a variação da composição e da percepção da mensagem; a mensagem estética possui outro nível de significação, um tanto quanto subjetivo.

Para a eficácia da mensagem, deve haver um equilíbrio entre a mensagem estética e a semântica, assim como o repertório do emissor e do receptor deve ser de níveis parecidos, facilitando a decodificação do conteúdo emitido.

A coerência se estabelece na relação emissão-ouvinte. Entretanto, a base para que isso se dê é o texto dotado de um encadeamento semântico específico, ou seja, um texto estruturado através de marcas coesivas características. É fato que a coesão não garante a coerência. No entanto, é vital para a linguagem radiofônica. Isso significa que sua presença não garante o sentido, mas sua ausência compromete a informação. (CABELLO in DEL BIANCO, MOREIRA, 1999, p. 36).

Armand Balsebre afirma que a linguagem radiofônica já não é mais considerada uma linguagem verbal, já que agora conta com os componentes que a tecnologia permite: música, efeitos sonoros e ambientação. “É importante ressaltar que definir a linguagem radiofônica apenas como linguagem verbal é excluir o caráter do rádio como meio de expressão” (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 328).

O autor chama esses componentes da linguagem radiofônica de “recursos expressivos” e afirma que eles conferem o sentido simbólico (das palavras) e o estético à linguagem radiofônica, quando combinados. São eles: palavra, música, efeitos sonoros, silêncio e montagem.

O texto é considerado primeiro ‘recurso expressivo’ do rádio, por isso deve possuir as características do locutor. Não adianta escrever um texto cheio de carisma se o locutor que vai utilizá-lo tem perfil mais sério. É necessário que haja casamento entre a voz e o texto, imprimindo naturalidade.

Sobre a improvisação, Balsebre define três regras importantes para que haja sucesso nesta etapa: não tentar falar sobre o que não sabe, cuidar para não se empolgar e fugir do tema, e ter certa liberdade física. Além disso, também é necessário cuidado com o silêncio, que não deve ser prolongado para não causar a sensação de ruído.

E assim, como não se deve identificar a linguagem radiofônica como unicamente verbal, também não se deve crer que a criatividade expressiva do veículo se dá exclusivamente pela música ou pelos efeitos sonoros. (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 330).

Ainda sobre a voz, Balsebre (1980) ressalta quatro elementos que considera cruciais para a “*produção de cores do som: intensidade, volume, intervalo e ritmo.*” (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 331). Nessa concepção, as vogais colorem a voz e as consoantes são responsáveis pelo conteúdo. O som agudo projeta imagens claras e luminosas enquanto que o grave, imagens mais escuras.

O tom de voz de também é capaz de proporcionar sensações de distanciamento: os mais agudos causam a sensação de que o locutor está mais longe, enquanto o som mais grave provoca a sensação de proximidade. As vozes mais graves também são indicadas para um período do dia em que o ouvinte está mais calmo, no caso, o noturno; enquanto as mais agudas – e alegres - são usadas em momentos de maior agitação.

Então, no código “visual” da palavra radiofônica, a “cor” denota a luminosidade, a distância, a presença, define a imagem estética, a imagem “fotográfica”. Enquanto a melodia é, ao contrário, a transição de um instante a outro da sequência, da paisagem sonora. (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 332).

A justaposição ou superposição desses elementos é responsável pela percepção que o ouvinte tem da mensagem transmitida. Por isso é comum aparecer uma voz masculina e uma feminina durante a programação da rádio, já que é mais fácil para o ouvido – e para o cérebro – reconhecer dois timbres bastante diferentes, associando um ao outro, criando essa harmonia auditiva.

Ainda falando sobre a harmonia auditiva, Balsebre defende a capacidade impar que a música tem de melhorar essa harmonia. Para ele, a música tem duas funções: expressiva e descritiva. A primeira quando ela cria a atmosfera sonora, a ambientação; e a segunda quando descreve um cenário. “A música é a imagem no rádio.” (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 333) Então, no código visual do rádio, a música é o movimento. Ela é responsável pela aproximação afetiva com o ouvinte.

A música é capaz de criar a ambientação, colocar o ouvinte no cenário que está sendo descrito, seja pelo próprio detalhamento do contexto ou da memória auditiva que o ouvinte possui de determinado som.

Kaplún (1994 apud SILVA, 1999, p. 79) destaca duas funções para a música na produção de radiodramas: descritiva e expressiva. A primeira situa o ouvinte no ambiente tanto no tempo quanto no espaço, e a segunda tem função emocional, cria a atmosfera, caracteriza personagem, personalidade.

Albano da Silva (1999) afirma que a combinação dos elementos radiofônicos na produção de uma obra deve ser feita de forma paralela para que um não anule o outro, mas para que juntos formem um produto mais agradável de ouvir, prendendo a atenção do ouvinte. “Quando sonoplastia e texto entram em equivalência, um traço da materialidade da palavra é emprestada à sonoplastia e vice-versa.” (SILVA, 1999, p. 81).

Para Balsebre, os efeitos sonoros não têm mais – apenas – a função de ambientação. Também são responsáveis por uma característica mais conotativa, tornou-se um “som inarticulado” (BALSEBRE in MEDITSCH p. 333). Os efeitos sonoros também aparecem na justa ou superposição com o texto e a música, com intenção de adiantar o assunto que vai ser tratado, ou ativar a imaginação do ouvinte para a construção da atmosfera sonora. Possuem

função ambiental, expressiva, narrativa e ornamental, sendo a última mais estética.

Para Silva, os efeitos sonoros – ou ruídos desejáveis – servem, também para impedir que a produção radiofônica fique monótona e cansativa, conferindo-lhe dinamismo e, até mesmo, movimento.

Para acentuar o poder de sugestão incorporado na palavra articulada pela voz e, conseqüentemente, atrair a escuta do ouvinte, a música e o ruído assumem diferentes funções de acordo com a sua natureza física e com seu significado para o ouvinte. (SILVA, 1999, p. 75).

Os ruídos, quando desejados e previstos, provocam associações, constituem parte essencial da construção da atmosfera sonora e levam o ouvinte a algo através de indicações, pistas, atuam como direcionamento. Desta forma, “o ruído/efeito sonoro tem a tendência de assumir a natureza de pelo menos duas estruturas, a descritiva e a narrativa [...]”. (SILVA, 1999, p. 76).

Vale lembrar que tanto os ruídos quanto os efeitos sonoros devem ficar em segundo plano. Os efeitos aparecem para complementar, para minimizar a característica maçante da voz do locutor – ainda que tenha certa naturalidade – e, a não ser que se trate de um programa musical, estes não devem sobressair-se à voz.

O silêncio é outro elemento capaz de transmitir mensagens. Para Balsebre, a pausa é mais forte na definição de sentimentos: “quanto mais intenso for o sentimento menos palavras poderão defini-lo” (BALSEBRE in MEDITSCH, 2005, p. 334). Entretanto, deve ser usado de forma moderada e com cautela, já que também pode soar como ruído ou falha na transmissão, perdendo a atenção do ouvinte.

O uso do silêncio, quando contextualizado dentro de uma estrutura sintática, tem a possibilidade de adquirir significados que, por sua vez, podem realçar a importância da continuidade sonora, ou podem atuar como signo, ou seja, representar um mistério, uma dúvida, a morte, a expectativa. Mas deve estar contextualizado para que não seja interpretado como uma falha [...].(SILVA, 1999, p. 74).

Então, a expressão de emoções e sentimentos que ganham destaque na produção radiofônica, quando acompanhada de uma pausa, concede maior drama à cena e atiza em maior proporção a imaginação do ouvinte.

O hábito de estar em contato constante com algum tipo de som aumentou a partir da Revolução Industrial e urbanização, explica Silva, quando os ruídos aumentaram consideravelmente, “transformando radicalmente a paisagem sonora dos centros urbanos” (SILVA, 1999, p. 72), então, as pessoas estavam na presença de barulho o tempo todo, e, na maioria das vezes, em volume maior do que o adequado para a condição natural do ser humano. Daí a desvalorização do silêncio – ou da ausência de sons. Durante o amadorismo do rádio – e neste período a programação era ao vivo -, explica a autora, entre uma programação e outra o microfone era desligado e o ouvinte ficava “à deriva” de um silêncio que soava como abandono.

Finalmente, a montagem radiofônica, defendida por Balsebre (in MEDITSCH, 2005, p. 334), é o processo técnico da mensagem radiofônica, capaz de alterar sonoras, montar programas previamente gravados. Esse poder da técnica com a tecnologia proporciona a realidade radiofônica. A montagem cria um imenso repertório de possibilidades de união dos materiais disponíveis. A combinação desses elementos, evidenciando um ou outro, torna a produção radiofônica agradável – aos ouvidos e à mente.

A palavra, a música, o silêncio e os efeitos especiais perdem sua unidade conceitual quando são combinados e exercem uma interação modificadora entre eles (BAUMWORCEL apud MEDITSCH, 2005, p. 339). Além disso, uma produção radiofônica sem nenhuma intervenção técnica – efeitos sonoros, silêncio, ou qualquer outro estímulo diferente da voz – tende a se tornar monótona e cansativa.

A função comunicativa do rádio, caracterizada pelo ineditismo e velocidade em transmitir informação para o ouvinte, é apontada por Balsebre como um fator que leva o discurso a assumir apenas função comunicativa e deixando de usar todos os recursos disponíveis. Os interesses econômicos também mudaram a produção radiofônica, criando uma fórmula repetitiva que atende às vontades dos patrocinadores – ‘quem paga a pizza, escolhe o sabor’.

Meditsch e Arnheim concordam ao afirmarem que os recursos da linguagem radiofônica transpõem os limites do formato radioteatro, mas Meditsch (2005) explica que, apesar de possível, esse uso deve ser cauteloso, já que um programa jornalístico e um radiodrama, por exemplo, possuem realidades distintas, e estas devem ser mantidas. Luiz Alberto Sanz (1999, p. 31) afirma que “a utilização de técnicas dramáticas não implica o descompromisso com a verdade, implica o reconhecimento e o compromisso com a subjetividade.” (BAUMWORCEL in MEDITSCH, 2005, p. 342). E a subjetividade é inerente à produção dramática, que não possui compromisso apenas com a realidade e a objetividade, como o radiojornalismo, pelo contrário, tem aval para deixar mensagens intrínsecas para levar o ouvinte à reflexão e ao desenvolvimento crítico.

Balsebre afirma que, a emissão e recepção da mensagem radiofônica nada mais são do que a estrutura linear da mensagem. Para isto, é necessário que emissor e receptor conheçam o código utilizado para transmitir a mensagem, para que a codificação e decodificação sejam feitas de forma efetiva. Nesse modelo mais simples de comunicação, acrescenta-se a tecnologia, responsável por criar todo e qualquer efeito capaz de agir no imaginário do ouvinte e provocar a ambientação do produto apresentado.

Para o autor, essa decodificação acontece em duas etapas: no nível semântico - mais superficial de significação das palavras – e no estético – variação da composição e da percepção da mensagem; a mensagem estética possui um nível superior de significação, um tanto quanto subjetivo. Para a eficácia da mensagem, deve haver um equilíbrio entre a mensagem estética e a semântica, assim como o repertório do emissor e do receptor devem ser de níveis parecidos. Ou seja, a recepção no nível semântico se assemelha para todo receptor, enquanto que a estética se relaciona com a bagagem cultural, social e intelectual de cada um, individualmente.

Assim, a linguagem radiofônica transforma a linguagem simples, utilizada para a comunicação, numa composição harmoniosa e agradável aos ouvidos, nas inúmeras combinações possíveis aos seus elementos.

A tendência da organização/montagem dos elementos da linguagem radiofônica é ser realizada predominantemente

através do paralelismo, ou seja, os elementos da sonoplastia, embora tecnicamente ocorram ao mesmo tempo que a performance do locutor, em nenhum momento se entrecruzam, se justapõem. (SILVA, 1999, p. 80).

Sendo assim, os elementos da linguagem radiofônica, que possuem inúmeras combinações que soam agradáveis ao sentido auditivo, também têm de ser atraentes quando tratados individualmente.

4. GÊNEROS RADIOFÔNICOS

A associação entre linguagem radiofônica e função e ênfase dadas a determinado tipo de mensagem permitem que o rádio tenha inúmeros tipos de conteúdo. A divisão da programação radiofônica em classes deve ser realizada para facilitar a produção, veiculação, transmissão e decodificação da mensagem. Essas classes são chamadas de gênero. Sendo assim, essa classificação não serve apenas para quem produz a obra em si, mas também como forma de se expressar, receber e decodificar o que está sendo transmitido. Os gêneros são evidenciados de acordo com o contexto histórico do meio: a Era de Ouro do rádio é marcada pela dramaturgia das radionovelas e pelo sucesso dos programas de auditório; o período da II Guerra Mundial é marcado pelo radiojornalismo, por exemplo.

Os gêneros compreendem o discurso e a característica sonora que, juntos, assimilam um programa. É importante deixar clara a diferença entre gênero e formato radiofônico: o primeiro é o programa de rádio – e como ele está classificado – e o segundo está dentro do gênero, é a materialização.

No momento da produção do texto, o gênero é um mecanismo de codificação, é uma ferramenta, um código de escritura utilizado pelo sujeito de enunciação para realizar seu trabalho. No momento da decodificação ele é o que Jauss (1970, p.52) chama de 'consciência compreensiva', criador do sentido do enunciado, que permite ao leitor identificar determinada intenção. (BARBOSA FILHO, 2003, p. 57).

Sobre essa premissa, o autor aborda várias definições e divisões de gêneros, entre elas as definições de Lasswell e Wright, que dividem os gêneros de acordo com suas funções e as expectativas que produz no ouvinte, baseados nas características do rádio enquanto meio de comunicação, de educação e até mesmo de fonte de renda (enquanto venda de espaço publicitário), utilizadas por Marques de Melo (BARBOSA FILHO, 2003, p. 70). Nesta divisão constam 7 gêneros. São eles: Jornalístico; Educativo-cultural; Entretenimento; Publicitário; Propagandístico; Serviço e Especial.

O gênero Jornalístico tem função informativa, divulga fatos e, em alguns casos, como nas produções dramáticas, pode possuir característica mais subjetiva. Compreende nota, notícia, boletim, reportagem, entrevista,

comentário, editorial, crônica, radiojornal, documentário jornalístico, debates, programa policial, programas esportivos e divulgação tecnocientífica.

O gênero Educativo-cultural é pouco presente na programação do rádio no Brasil, apesar de ter sido mais evidente no período em que começaram as radiodifusões. Essa função mudou com a chegada da TV, que possui maior capacidade de retenção de audiência. Fazem parte deste gênero: programa institucional, audiobiografia, documentário e programa temático.

O uso do espaço radiofônico para venda e divulgação de produtos e serviços acontece através do gênero Publicitário, que envolve spot, jingle, testemunhal e peça de promoção.

O gênero Propagandístico serve para a veiculação das propagandas e atua na persuasão do público a fim de convencê-lo a adquirir e consumir determinado produto ou serviço. Aqui estão peça radiofônica de ação pública, programas eleitorais e programa religioso.

Informações sobre o trânsito, divulgação de vagas de emprego, meteorologia e agenda cultural são mensagens presentes no gênero de Serviço, que contém notas de utilidade pública, programete de serviço e programa de serviço.

As características do gênero de entretenimento se relacionam em vários aspectos às características gerais do rádio, como o estímulo à imaginação e à memória do ouvinte. Este gênero é o que mais utiliza recursos proporcionados pela linguagem radiofônica: a voz humana, que pode variar entre os locutores ou até mesmo no tom, causando a impressão desejada; o silêncio, que é capaz de dar o clímax ao produto, quando utilizado de forma adequada; o ruído, que quando usado propositalmente tem capacidade e função de efeito sonoro; a trilha sonora como plano de fundo tem capacidade de trabalhar no inconsciente do ouvinte, enquanto o texto fala ao consciente (FERRARETTO, 2001, p. 26). A combinação destes elementos é capaz de suprir a necessidade da imagem, já que o áudio é composto de texto e efeitos.

Sendo assim, além de explorar a linguagem radiofônica mais do que todos os outros gêneros, o entretenimento alcança horizontes cada vez mais distantes, uma vez que se trata de algo ilimitado e dinâmico, que atinge dimensões cada vez maiores.

Kaplun (1978 apud BARBOSA FILHO, 2003, p.118) divide o entretenimento em: humor e drama; e ainda em unitário, seriado (ou programa em série) e radionovela. Esses formatos são subdivididos em: peças radiofônicas, programas de humor e programetes de humor. A peça radiofônica tem característica unitária e não integra conjunto; enquanto o programa de humor pode ser unitário ou seriado e os programetes têm pequena duração (cerca de três minutos) e podem ser constituídos de esquetes (quadros) ou trama contínua.

O gênero especial, que se apresenta como formato híbrido, classificado como gênero multifuncional, é composto, também, pelo Programa Infantil, com o objetivo claro de informar, educar e divertir. Barbosa Filho (2003, p.138) defende que “esse formato tem de oferecer informações sobre temas de interesse dela [criança], muitas brincadeiras, jogos e músicas, além da radiofonização de situações e adaptação de histórias”. Martín-Barbero (2001, p.178) defende que “o que constitui o verdadeiro movimento da trama é a ida ao desconhecimento e ao reconhecimento da identidade”.

4.1. PEÇA RADIOFÔNICA

O presente trabalho se propõe a produzir peças radiofônicas para o público infantil e se caracteriza como híbrido, pois mescla os gêneros de entretenimento e educativo-cultural. Apesar de se dirigir ao público infantil, o produto não é composto por brincadeiras e jogos.

A proposta é apoiada na produção de peças radiofônicas, sendo assim, produções unitárias. A escolha do gênero e do formato se justifica pela função e objetivo do projeto, já que a ideia é a reflexão coletiva através de um material produzido com base em conceitos e contextos de conhecimento prévio do público em questão.

Além disso, a combinação dos gêneros com o formato unitário permitirá a utilização de diversas combinações dos elementos da linguagem radiofônica na produção dramática.

4.1.1 DRAMATURGIA NO RÁDIO

A dramaturgia é um marco na história do rádio a partir da década de 1930 e classificada como ponto forte da Era de Ouro (1930-1955) do veículo. A popularização do meio foi fator importante para o aumento do alcance da audiência, já que tornou o aparelho receptor financeiramente acessível.

O início da dramaturgia radiofônica se deu com apresentações de peças como as realizadas nos teatros – sem adaptação nenhuma. “Era literalmente o teatro sendo transportado para o rádio.” (MEDEIROS, 2008, p. 48). Os atores apenas liam os scripts entregues alguns minutos antes de o programa entrar no ar, o que exigia boa leitura desses profissionais. Luiz Maranhão Filho (apud MEDITSCH, 2005) explica tratar-se de um gênero que tem linguagem própria, diferente da do teatro e características que o distanciam da trilha sonora, típica da televisão e do cinema. O autor ainda defende que essa derivação do teatro não foi positiva, já que o teatro também utiliza de questões visuais.

Segundo Ferraretto (2001), a dramaturgia radiofônica possui três tipos: novelada – que possui vários capítulos e pode se desenrolar por meses –; seriada – que possui mais de um capítulo, mas que mantém as mesmas personagens do começo ao fim da produção –; e unitária – cuja produção se esgota em apenas um programa.

A marca da dramaturgia radiofônica é a radionovela, do inglês *soap opera*. A produção carrega esse nome porque, segundo Medeiros (2008), eram patrocinadas por empresas que vendiam produtos de limpeza – então, ópera de sabão. Essas empresas resolveram investir nas radionovelas após uma pesquisa que revelou que eram as donas de casa que resolviam quais produtos dos supermercados seriam levados para a casa. Sendo assim, resolveram produzir para quem consumia a sua marca. “Aplicar verbas nos dramas foi a melhor opção para conquistar o universo feminino, particularmente o de baixa renda, que fazia das ficções seu momento de relaxamento.” (MEDEIROS, 2008, p. 32).

As propagandas eram veiculadas nos intervalos da radionovela, que geralmente contava com uma programação que durava cerca de 30 minutos e as “encenações traziam um mundo de fantasia para a senhora do lar. Ela não

mais se sentia tão solitária quando se dedicava aos trabalhos domésticos.” (MEDEIROS, 2008, o. 33).

Esse modelo de produção que podia ser dividido em mais de um capítulo também foi parte importante na história do radioteatro. Alguns clássicos foram adaptados para entreterem famílias inteiras através desse viés do gênero, *Os miseráveis*, de Victor Hugo, é um exemplo. Essa adaptação foi dividida em dois capítulos de meia hora, transmitidos pela rádio Mayrink Veiga.

As produções iam de histórias do detetive *Sherlock Holmes* ao cowboy mascarado de *O vingador*. A vantagem da produção seriada é que não tomava tanto tempo dos espectadores e era capaz de reunir toda a família para acompanhar o desenvolver da trama.

Assim como a mensagem radiofônica propriamente dita tem como fator limitador a imaginação do ouvinte, a peça radiofônica se ampara no mesmo fator. Então, a preparação e produção adequada são inerentes ao gênero, já que compreendem o meio para o resultado que é a boa recepção do produto.

Uma história pode oferecer a estrutura para a compreensão – ou pelo menos para a interpretação – dos eventos da vida. Em geral, funciona como um espelho em que podemos ver a nós mesmos – nossas ações, motivos e defeitos. (MCLEISH, 2001. p. 179).

A imaginação do ouvinte é estimulada pelas informações que recebe, portanto, a descrição do cenário e a preocupação em fornecer a quantidade adequada de dados para que haja sucesso na recepção da mensagem, sem desestimular a atenção do ouvinte. Além disso, a reação do público deve ser esperada pelo autor, ao menos uma vaga suposição.

McLeish também fala da importância do trabalho em conjunto no momento da produção da peça. O autor e o produtor têm de estar em sintonia, já que o primeiro tem a ideia e constrói todo o enredo e o segundo tem a responsabilidade de transformar essa ideia no mais verossímil e fidedigno possível, promovendo, assim, a identificação e aceitação do produto. Para tanto, é necessária uma estreita relação entre os dois ou uma descrição detalhada do que o autor espera do produtor. Vale destacar – mais uma vez – que a intenção é ativar a imaginação do ouvinte. “As partes componentes do

trabalho de ambos são a fala, a música, os efeitos sonoros e o silêncio.” (MCLEISH, 2001, p. 180).

Para falar sobre a composição da peça radiofônica, o retorno aos componentes da linguagem radiofônica é inevitável. A voz, “sintetizador humano”, como define Klippert (in MEDITSCH, 2005, p. 175) tem potencial e responsabilidade de reproduzir, além da fala, todo o ambiente em que está contextualizado. O autor lista como parte dessa responsabilidade “estereofonia, apropriação do meio, montagem e língua” (KLIPPERT in MEDITSCH, 2005, p. 176). Ou seja, a ambientação é um conjunto de técnicas e tecnologias capazes de transportar o ouvinte ao local onde se passa a trama.

Nesse sentido, a voz é apenas uma forma de disseminar a palavra – e contexto – e não um elemento mais importante que ela. Nesse sentido a personagem não é interpretada apenas pelo ator, mas também pela voz, que se torna personagem da obra. “Na verdade, a voz, na peça radiofônica, é a imagem de alguém que, oticamente, não a tem.” (KLIPPERT in MEDITSCH, 2005, p. 179). A voz, defendida por Klippert como elemento principal da produção radiofônica, tem de ser capaz de suprir a ausência de imagem. Assim, a boa interpretação é imprescindível. “Com vozes é possível desenvolver paisagens vocais (...) ou esclarecer processos históricos.” (KLIPPERT apud MEDITSCH, 2005,p.190).

Nessa supremacia da voz, alguns aspectos devem ser especialmente observados. Sabe-se que o texto produzido para o meio radiofônico é diferente do impresso, já que deve ser escrito para ser falado e ouvido, e não lido. Com base nisso, Ana Rosa Gomes Cabello (in MEDITSCH, 2005) define o “estilo próprio oral-auditivo” (CABELLO in MEDITSCH, 2005, p. 20), que se sustenta em algumas características definidas por Muñoz e Gil (1990). Essas características são: tempo – a velocidade da fala tem de ser lenta para um bom entendimento e rápida para não soar cansativa –; dinâmica – ser dotada de ênfases, pausas e alterações no ritmo da leitura –; melodia – possuir palavras eufônicas, além de saber quando e como usar palavras musicais, emocionais, fortes e doces –; sons complementares – adicionam contexto e ambientação à informação –; voz humana – que é persuasiva e rica de inflexões por si só –;

articulação – na clareza, volume e intensidade da voz; e, finalmente, a linguagem do locutor deve ser compatível com o texto que está sendo lido.

Além de toda essa sustentação que o texto deve possuir, Cabello frisa a importância da coesão e coerência. Para que haja coerência, é necessário que emissor e receptor partilhem dos mesmos elementos linguísticos e tenham proximidade no conhecimento do assunto. A coesão confere sentido ao texto, organiza-o de forma semântica. Já a coerência é explicada como um “fenômeno externo” (CABELLO in MEDITSCH, 2005, p. 29), que não está presente apenas na construção textual, mas também no entendimento do que está escrito, estabelecendo relação comunicativa.

Para que haja coerência entre a mensagem emitida e o público alvo, é necessário que esse público seja de conhecimento prévio. Quer dizer, não adianta usar termos técnicos e vocabulário rebuscado se o receptor em questão não possui o mínimo de conhecimento para compartilhar e absorver a mensagem emitida. No trabalho em questão, a mensagem é produzida para o público infantil (de seis a dez anos), então, a partir dessa informação, é necessário um levantamento sobre o conhecimento e o contexto em que as crianças estão inseridas, para que não haja estranhamento à mensagem. Nota-se, sobretudo, a necessidade de conhecer as fases do desenvolvimento da faixa etária a ser estudada, o que será explorado no capítulo seguinte.

5. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O capítulo de desenvolvimento infantil baseia-se na Teoria Epistemológica, do pesquisador Jean Piaget, que estuda o desenvolvimento da infância, dividindo-o em fases de acordo com as faixas etárias.

A teoria explora a forma como o conhecimento – e a inteligência – se dão, a ordem que seguem e as habilidades adquiridas. A inteligência, segundo ele, é a capacidade de sobrevivência que o indivíduo adquire ao longo da vida, como resolver problemas, se adaptar a novas situações e ambientes, como explica Pádua (2009):

E como a inteligência é uma organização, o desenvolvimento dela não se dá por acúmulos de informação, mas sobretudo por uma reorganização desta troca de inteligências, ou seja, crescer é uma forma de reorganizar a própria inteligência de forma a ter maiores possibilidades de assimilação. (PÁDUA, 2009, p. 23).

Piaget defende que a inteligência tem caráter funcional e estrutural. Enquanto função tem a capacidade adaptativa, que garante a sobrevivência do indivíduo no contexto em que está inserido. E, como estrutura, é capaz de organizar os processos que estão associados ao conhecimento, já que, para Piaget, a inteligência é a organização e reorganização constante desses processos, ou seja, quanto mais complexa a organização das informações, mais adaptação é exigida do sujeito – para a sua própria sobrevivência.

As organizações mentais das informações recebidas são definidas como esquemas, que “consistem num conjunto de ações interligadas que formam uma totalidade organizada, que funciona por si mesma” (FARIA, 1989, p. 9). Esses esquemas podem ser cognitivos, ou afetivos. Os [esquemas] cognitivos se definem pelo movimento físico para atingir um objetivo, seguido da sensação de sucesso ou fracasso. E os esquemas afetivos compõem os sentimentos posteriores às ações.

Os esquemas são utilizados na busca de estabelecer um equilíbrio nas estruturas mentais do indivíduo, ou seja, a mudança constante provocada pelas adaptações dos esquemas tem como objetivo o equilíbrio entre eles, provocando conforto e sinergia entre o sujeito e o meio.

Piaget também usa o termo estruturas. A diferença é que os esquemas são menos complexos que as estruturas e aparecem nos primeiros estádios da vida, e as estruturas “podem ser combinadas nos sentidos de ida e volta” (FARIA, 1989, p. 10), e estão presentes nos dois últimos estádios do desenvolvimento, quando já existe a consciência de associação de ações.

Essas tentativas de adaptação dos indivíduos são divididas entre assimilação e associação. Assimilação, na biologia, é a capacidade de retirar do alimento partes que são necessárias para serem transformadas em energia. No campo psicológico, é a retirada e a retenção de informações de um objeto em estudo, ou seja, não retém todas as informações e reorganiza os processos.

Ao contrário do que acontece na assimilação fisiológica em que o objeto sofre transformações químicas, na assimilação cognitiva o objeto não é alterado por ser assimilado pelas estruturas mentais, nem é convertido em substância própria do organismo, mas apenas integrado ao campo de aplicação dessas estruturas. (PÁDUA, 2009, p. 24).

Já a acomodação é a literal acomodação de uma nova estrutura, criando um novo esquema. É a interação entre o indivíduo e o meio e as modificações que essas interações acarretam, conforme a necessidade que o meio exige. Isso só é possível por conta da capacidade flexível e adaptável que as estruturas mentais possuem.

Nesta interação com o meio as estruturas mentais, ou seja, a organização que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e singularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e a esse processo, Piaget designou acomodação. (PÁDUA, 2009, p. 25).

A acomodação ainda é explicada como uma mudança de comportamento e não apenas como resposta a um estímulo produzido pela variação das estruturas mentais. Assim, todo processo de adquirir conhecimento passa pelas etapas de assimilação e acomodação

Os processos de assimilação e acomodação são indissociáveis. Conhecer um objeto é assimilá-lo e a resistência que esse objeto oferece ao

conhecimento exige adaptação do sujeito e da flexibilidade das estruturas mentais. Essa pressão exercida pelo objeto é a acomodação.

À medida que assimilação leva a vantagem sobre a acomodação ou dela se distancia, acontece a inconsciência parcial ou total. Quando ocorre o equilíbrio, mais ou menos completo, entre as duas funções, há compreensão do funcionamento e do motivo da conduta. (FARIA, 1989, p. 12).

O processo de equilibração nada mais é que a mudança nas estruturas mentais que o indivíduo tem de realizar para se sobrepor à resistência oferecida pelo objeto – acomodação - e ao possível conflito durante a assimilação. À essa busca de equilíbrio dá-se o nome de equilibração, porque não há estabilidade nesse processo, apenas a tentativa.

Na consciência piagetiana, a inteligência deve ser vista como equilíbrio entre a assimilação e a acomodação e ele, às vezes, a representa como duas funções opostas uma à outra, enquanto a assimilação é comandada pelo sujeito cognoscente, a acomodação é endereçada às exigências do ambiente. (PÁDUA, 2009, p. 26).

Então, a equilibração analisa: de que forma o que eu aprendo me ajuda no contexto em que estou inserido? Ou ainda: como o contexto interfere no que eu aprendo e como aprendo?

O conhecimento adquirido pela criança com ajuda do meio em que está inserida é realizado através da experiência, ou seja, o aprendizado se dá de forma empírica. Essa experiência pode ser física ou lógico-matemática.

A experiência física, que consiste no ato que o sujeito exerce sobre o objeto, proporcionando conhecimento a partir desse contato. “Descobre que o fogo queima, que a madeira flutua na água, que o limão é ácido, sem que necessite informações ou reforços provenientes de outras pessoas.” (FARIA, 1989, p. 13).

A experiência lógico-matemática é mais densa porque resulta da realização de várias ações e não apenas de uma ação isolada. “Esta experiência leva à aquisição da estrutura de série, de classe, de número, etc.” (FARIA, 1989, p. 13). A condição para a existência da experiência lógico-matemática é a preexistência da experiência física.

Para uma pessoa realizar uma experiência lógico-matemática, como a de reunir ou classificar objetos, precisa ter descoberto, anteriormente, as características semelhantes e diferentes dos mesmos, ou seja, ter realizado uma operação física.

O processo de construção da experiência empírica é iniciado no plano de ação concreta que, aos poucos, é substituído pelo abstrato, que é consequência da tomada de consciência e progressão do desenvolvimento.

Por isso, para a pesquisa de campo, serão produzidas mais de uma peça, por levar em consideração o nível de experiência que as crianças possuem, de acordo com a sua idade. Assim, a reação de uma criança de dez anos a uma peça produzida para crianças de seis anos tende a ser negativa, já que ela possui conhecimento superior ao enredo da peça. Além disso, é necessário avaliar que o público alvo pode não ter tido contato com o meio radiofônico, trazendo à pesquisa a necessidade de exposição e explicação do meio a ser utilizado.

5.1. CAUSALIDADE

As pesquisas realizadas na década de 70, relacionadas ao estado de equilíbrio entre assimilação e acomodação, levaram ao conceito de causalidade, atribuindo-lhe o foco que era dirigido às estruturas lógicas. Para Garcia (2002, p. 95 apud PÁDUA, 2009, p. 26), o papel desempenhado pelos conteúdos e relações causais pode ser resumido em quatro itens:

- Toda ação é causal;
- Causalidade está envolvida na formação de esquemas de ação e suas coordenações;
- O desenvolvimento cognitivo é a tomada de consciência das relações causais e construção progressiva das operações do sujeito e causalidade;
- Causalidade conduz aos fatos e às leis.

Assim, fica evidente a extrema importância das relações e dependências do sistema oriundo das operações lógico-matemáticas e as relações causais, que possuem o empirismo como base.

5.2. EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A teoria da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, busca explicar a construção da capacidade cognitiva do indivíduo através da sucessão de fatos e processos, desenvolvidos ao longo da vida, por um conhecimento em constante construção.

O fato da formação de capacidade cognitiva acontecer em períodos sucessivos decorre, principalmente, de que as competências que vão sendo adquiridas pelo sujeito ao longo de sua vida, pressupõem outras que lhes são anteriores. (PÁDUA, 2009, p. 27).

Piaget afirma que todo e qualquer conhecimento possui característica de novidade, apesar de estar em constante processo de construção, tudo o que é adquirido pelo sujeito necessita uma nova elaboração das estruturas mentais, conseqüente dos processos de assimilação, acomodação e estruturação.

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são concebidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas [...]. (PIAGET, 1990, p. 1).

Para o trabalho em questão, a mediação pode ser definida como o uso de meios de comunicação para proporcionar conhecimento sobre o próprio meio, além de reflexão sobre o material produzido e apresentado em um contexto de conhecimento prévio das crianças. Esse processo contínuo de construção do conhecimento acontece porque as estruturas estão em um processo de contínuo de construção, são flexíveis e se reorganizam a cada nova informação processada. Para o biólogo, nem o conhecimento nem o comportamento tem por suporte capacidades inatas, porque

[...] todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas fazem-se acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET, 1990, p. 1).

Sendo assim, o conhecimento não se dá de maneira uniforme e linear, “mas através de saltos e rupturas” (PÁDUA, 2009, p. 28), como pode ser verificado em cada um dos estádios do desenvolvimento do conhecimento, que “representa, justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta outra lógica do conhecimento” (PÁDUA, 2009, p. 28).

O desenvolvimento do conhecimento acontece em quatro estádios, segundo a Teoria da Epistemologia Genética: o primeiro é o da motricidade, o segundo da atividade representativa, e o terceiro e o quarto se enquadram no âmbito do pensamento operatório – o que os difere é que no terceiro estágio, o pensamento ainda está ligado ao concreto enquanto que o quarto já possui capacidade de relacionamento ao abstrato e formal.

Se para Piaget a inteligência dá saltos – muda de qualidade, cada estágio representa uma qualidade desta inteligência. Os estádios significam, ainda, que existe uma sequência e uma sucessão no desenvolvimento da inteligência e que esse desenvolvimento passa, necessariamente, por cada um desses estádios. (PÁDUA, 2009, p. 28).

Então, todo indivíduo passa por todas essas etapas do desenvolvimento do intelecto, adquirindo e associando informações que compõem o repertório e o conhecimento que auxiliam na construção da identidade social do sujeito.

O primeiro estágio é denominado de sensorio motor e compreende a fase entre zero e dois anos, e é subdividido em seis outros estádios. O período recebe esse nome porque, segundo Piaget, a criança não consegue distinguir o que é do que não é ela mesma. Ou seja, qualquer coisa com que a criança entre em contato é entendido como extensão do próprio corpo. Isso acontece porque

Até o terceiro estágio não há separação nítida entre a assimilação e a acomodação. Por isso, o equilíbrio completo entre as duas funções não é possível. O recém-nascido não pode interagir com o ambiente, de forma intencional. (FARIA, 1989, p. 23).

No primeiro subestádio, que compreende o período do nascimento até um mês de vida, não existe consciência entre o indivíduo e o mundo no qual

está inserido. O ato de sugar o seio da mãe, por exemplo, é uma consequência das características gustativas, instigadas logo após o nascimento.

[...] o sujeito só se firmará quando, posteriormente, coordenar livremente suas ações e o objeto só se constituirá ao submeter-se ou ao resistir às coordenações de movimentos ou de posições num sistema coerente. Por outro lado, como cada ação ainda forma um todo isolável, sua única referência comum e constante só pode ser o próprio corpo, daí uma centração automática sobre ele, embora nem deliberadamente nem consciente. (PIAGET, 1990, p. 10).

Então, as atitudes consequentes devem ser entendidas somente como uma resposta ao estímulo, uma repetição de esquemas que já são dominados pela criança, como o choro, por exemplo, para conseguir o que se busca – no caso, o seio da mãe.

O segundo subestádio envolve o período de um a quatro meses, e continua marcado pelas impressões sensoriais. Entretanto, nessa fase, existe uma busca do organismo em manter uma sensação – visual, gustativa – através da assimilação reprodutora. Por exemplo: se a chupeta cai da boca da criança, o movimento de sucção continua, porque o organismo ainda não ativa esquemas capazes de fazer com que a criança procure o objeto perdido.

No terceiro subestádio, de quatro a oito meses, a criança até encontra o objeto desaparecido – a chupeta, por exemplo -, mas não por intencionalidade. O ato de encontrar o objeto, ainda que acidentalmente, mostra um progresso em relação ao subestádio anterior, já que agora o bebê ‘procura’ pelo objeto onde ele possa ter caído, e não mais onde ele estava. Nessa fase também aparece a busca pelos resultados de sua ação, ainda que a intenção seja apenas de manter as sensações provocadas pelo objeto ou situação.

No período de oito a doze meses, o quarto subestádio, existe uma mudança na origem das ações. Isso acontece porque, nessa etapa, “os esquemas não são fundidos, como no estágio anterior, mas coordenados” (FARIA, 1989, p. 28), ou seja, aparecem indícios de inteligência na coordenação das ações.

A conduta passa a ser intencional ou inteligente, havendo um intervalo entre a necessidade de incorporar o objeto e a consumação do ato assimilatório. Diante de um objeto, a criança pode ativar primeiro o esquema de olhar, depois o de

pegar e, finalmente, o de sugar, numa sequência de ações marcadas pela atenção e pelo interesse. (FARIA, 1989, p. 28).

A partir dessa fase, são buscados meios para que o fim seja atingido, com coordenação de ações e não apenas atos aleatórios. A criança é capaz de fazer o adulto entender que busca por um objeto que está fora de alcance, mostrando, com a mão do adulto, o objeto de desejo.

[...] coordenar os meios e os fins respeitando a ordem de sucessão dos movimentos a executar constitui uma novidade em relação aos atos globais no seio dos quais meios e fins permaneciam indiferenciados [...] (PIAGET, 1990, p. 13).

A intencionalidade é evidente nesse estágio. Além disso, já é possível notar vínculos sociais e afetivos, como o comportamento inquieto da criança a um estranho, por exemplo. Faria (1989) afirma que a comunicação também avança nesse período, quando palavras começam a ser repetidas e imitadas. “A palavra, copiada através da imitação do outro, consiste numa parte do conjunto de ações que conferem significado às coisas.” (FARIA, 1989, p. 30).

O penúltimo subestádio, de 12 a 18 meses, marca a consciência de que o objeto é externo ao indivíduo, e não uma extensão. As ações exploratórias são ativadas quando a criança conhece um objeto novo, quando ouve uma palavra e tenta imitá-la e até mesmo quando tenta resolver uma situação de dificuldade, como alcançar um objeto. Todas essas novidades levam à constante busca por equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Em todas estas situações, observa-se que os esquemas podem ajustar-se mutuamente e a criança pode examinar de forma mais eficiente os pormenores dos objetos sobre os quais exerce sua ação. Em todas estas situações ocorre o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. (FARIA, 1989, p. 31).

A diferença é que, como citado, nesse momento, as ações são intencionais e não apenas casuais. E é através desse comportamento exploratório intencional que a criança descobre que tem capacidade de vencer a resistência oferecida pelo objeto, para descobrir como funcionam e para quê servem.

O sexto subestádio, que compreende o período entre 18 e 24 meses, a consciência de que o objeto é algo separado do sujeito é concluída. A imagem

de uma bola, por exemplo, já pode ser associada às ações que podem ser realizadas com ela, como chutar, rolar e pegar. “Isso acontece porque o objeto continua existindo na mente do sujeito, embora esteja ausente de seu quadro perceptual.” (FARIA, 1989, p. 33). Avalia-se, então, mudança comportamental. Se antes a criança só reconhecia um objeto que estivesse à sua vista, agora ela já possui memória e consciência do objeto, ainda que este não esteja presente no seu campo visual.

Vê-se assim que, a partir do nível sensoriomotor, a diferenciação nascente do sujeito e do objeto é marcada, simultaneamente, pela formação de coordenações e pela distinção entre elas de duas espécies: por um lado, as que ligam entre si as ações do sujeito e, por outro, aquelas que se referem às ações de uns objetos sobre outros. (PIAGET, 1990, p. 14).

O primeiro estágio do desenvolvimento infantil é marcado por constantes mudanças comportamentais e de consciência. Se no primeiro subestádio qualquer objeto era considerado apenas uma extensão do sujeito, no último essa dissociação é concluída. Além disso, “podemos dizer que a passagem de um estágio para outro é marcada por mudanças de comportamento em relação a objetos desaparecidos no campo visual, tátil, gustativo, etc.” (FARIA, 1989, p. 34).

O segundo estágio, denominado como pré-operatório, abrange o período entre dois e sete anos. Essa fase é marcada pela mudança da qualidade da inteligência. Se no primeiro estágio a inteligência compreendia agir e saber, no segundo ela se resume em representação.

A representação é a capacidade que a criança adquire, por meio de construções cognitivas, de pensar um objeto através de outro objeto. Além disso, a representação é crescente e consiste, em boa parte, numa interiorização progressiva daquelas ações que eram executadas de forma senso-motora. (PÁDUA, 2009, p. 30).

Ou seja, as ações que no primeiro estágio do desenvolvimento foram realizadas de maneira automática e com função repetitiva, nesse estágio adquirem representação simbólica, constituindo linguagem e servindo como meio para a comunicação. Além disso, quando uma criança diz uma palavra

que represente um objeto – gato, por exemplo – se refere ao animal com o qual realizou a exploração ativa, e não com qualquer felino.

[...] A passagem de condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social, mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. (PIAGET, 1990, p. 19).

Essa representação compreende todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilibração para organizar e reorganizar essas representações em um contexto.

Quando um indivíduo enfrenta um objeto novo, pode atuar de duas maneiras: construir uma imagem original deste objeto, acomodando-se a ele através de um conjunto de ações sensoriomotoras – predomínio da acomodação sobre a assimilação – ou fazer o objeto entrar à força nos esquemas disponíveis, fundindo a imagem recente com a antiga num todo incoerente [...]. (FARIA, 1989, p. 40).

Nesse sentido, predomina a assimilação sobre a acomodação, já que há contextualização do conceito novo com o preexistente.

Assim como no primeiro estágio, esse momento é igualmente marcado por mudanças cognitivas e comportamentais. É nesse período que acontece a introdução à linguagem como fator de vivência e socialização.

[...] Enquanto no início da fase simbólica a linguagem é incoerente e não tem poder de gerar conflitos, levando a criança à busca de acomodação e de equilíbrio completo, no final dessa fase a vida social gera choques que levam à acomodação e à assimilação entre o eu e o outro. (FARIA, 1989, p. 41).

Além disso, também é conceituada a diferença semiótica entre o signo e o significado – o que é o objeto e o que ele representa. A inserção à moralidade se dá nessa fase: é aprendido e apreendido o conhecimento e a distinção de certo e errado, e definição de valores, virtudes e regras. Isso porque, nesse momento, a criança já possui esquemas suficientemente organizados para compreender e praticar essas mudanças tão importantes para a vida em sociedade.

Piaget acredita que esse período é caracterizado pelo egocentrismo – não no sentido da criança ser centrada somente nela, mas como quem consegue ter uma visão de mundo de uma perspectiva individual e não coletiva.

O terceiro estágio – das operações concretas -, compreende o desenvolvimento entre 7 e 12 anos. Nesse período a inteligência é tida como concreta, pois as noções a partir de atitudes do sujeito só são percebidas quando se tratam de objetos reais, daí a “constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas concretas” (PÁDUA, 2009, p. 31).

Traçando uma linha do tempo entre os três primeiros estágios, é possível defini-los da seguinte forma: no primeiro, sensoriomotor, a criança é capaz de manipular o mundo, trabalhar o mundo e agir sobre o mundo; no segundo estágio, o pré-operatório, é adquirida a capacidade de representação e a de interiorização da ação; e no terceiro, estágio das operações concretas, a criança é capaz de pensar a ação e reverter o pensamento, ou seja, ação é interiorizada, reversível e coordenada. Então, a inteligência operacional é consequência da reversibilidade da ação interiorizada.

Entretanto, essa manipulação só se faz possível sobre objetos concretos – daí o nome do período de desenvolvimento -, palpáveis, situações vivenciadas ou de possível vivência, ou seja, não existe noção do abstrato. Agora o que se tem é “um processo atemporal análogo, mas que envolve a fusão num só ato das antecipações e retroações” (PIAGET, 1990, p. 29). Contextualizando tal fase ao propósito deste trabalho, existe a possibilidade do público não ter tido nenhum tipo de contato com o rádio, já que este instrumento de comunicação não é mais tão comum, principalmente quando se fala da geração Y (nascida a partir dos anos 2000). Isso significa que essa manipulação pode não ter acontecido, diferente do contato com a televisão e o computador, por exemplo.

O quarto estágio, período a partir dos 12 anos de idade, chamado de estágio operatório formal, compreende uma fase em que Piaget defende que a criança já é capaz de realizar operações baseadas em hipóteses, não somente em objetos, ou seja, o abstrato já é perceptível em seu consciente. “Com efeito, a primeira característica das operações formais consiste em poderem elas

realizar-se sobre hipóteses e não somente sobre objetos” (PIAGET, 1990, p. 46).

Faria (1989) afirma que, quando a operação deixa de ser simplesmente concreta e passa a ser abstrata, então o objeto em si deixa de ser estudado e o que passa a ser analisado é o que se diz sobre ele.

[...] através das operações formais, o indivíduo desliga-se do conteúdo material e começa a pensar sobre as proposições ou declarações feitas a respeito desse conteúdo; passa a raciocinar com base nas formas, isto é, nos símbolos matemáticos ou nos esquemas verbais. (FARIA, 1989, p. 78).

Então, o Estádio Operatório Formal marca um avanço no pensamento cognitivo, além de conhecimento e prática em direção a raciocínios formais e abstratos. Essas abstrações possuem características empíricas e reflexivas. “As informações retiradas do objeto de conhecimento pelo sujeito são abstrações empíricas; ao passo que as informações retiradas das ações do sujeito sobre o objeto são abstrações reflexivas”. (PÁDUA, 2009, p. 33).

Esses avanços não significam, entretanto, que tudo o que é recebido e processado é tido como verdade pelo indivíduo, haja vista que se trata de hipóteses que podem ou não serem confirmadas pelo sujeito.

É nessa fase que acontece o processo de mão-dupla de interiorização e exteriorização do conhecimento, que consiste em

[...] assegurar essa harmonia paradoxal entre um pensamento que se liberta, enfim, da ação material e de um universo que engloba essa última, mas supera de todas as formas. (PIAGET, 1990, p. 50-51).

Faria (1989, p. 79) afirma que esse avanço acontece somente até os 16 anos, momento em que esquemas mentais não são mais desenvolvidos, e as operações realizadas até então serão utilizadas para o resto da vida.

Em sentido paralelo, acontece a construção da afetividade, responsável pela “conquista da personalidade e de sua participação na sociedade adulta” (FARIA, 1989, p. 79). Então, num processo constante e gradativo, faz-se necessário o conhecimento e o respeito à alteridade, já que este não pode ser desenvolvido de forma abrupta de uma hora para a outra.

A inteligência, então, é um meio pelo qual o homem constrói conhecimento ao longo de toda a sua vida, passando por processos de evolução na aquisição desse conhecimento: de um estado de total desconhecimento até o reconhecimento e superação de limites que transcendem o contexto físico e individual em que está inserido.

O contexto psicológico, porém, define esse desenvolvimento em três etapas – e não quatro, como a Teoria Epistemológica -: a da função semiótica, em que o signo adquire diferentes significados, de acordo com o contexto e o repertório do sujeito; a da reversibilidade dos pensamentos em ações, num sentido de ida e volta; e a das operações formais, quando a capacidade cognitiva e intelectual vai além do conhecimento concreto. A Tabela 1 facilita o entendimento do desenvolvimento calcado na Teoria Epistemológica de forma visual.

Tabela 1 – Desenvolvimento infantil

Estádio	Denominação	Desenvolvimento
1º estágio (0-2 anos)	Sensoriomotor	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo é entendido como extensão do próprio corpo. • Impressões sensoriais . • Busca por resultados das ações. • Intencionalidade. • Ações exploratórias.
2º estágio (2-7 anos)	Pré-operatório	<ul style="list-style-type: none"> • Representação. • Introdução à linguagem. • Egocentrismo.
3º estágio (7 aos 12 anos)	Operações concretas	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar a ação e reverter o pensamento. • Experiência anterior com objetos.
4º estágio (a partir dos 12 anos)	Operações formais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento empírico e reflexivo. • Afetividade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Piaget (1990), Pádua (2009) e Faria (1989).

A relação do ser humano com o processo de comunicação é inerente e inata. O choro da criança é reconhecido pela mãe como um pedido, uma dor, ou até manha, mas, ainda assim, já é parte de um processo comunicacional. De forma similar, o contato com os meios de comunicação começa muito cedo, seja o contato com a televisão ou com um livro infantil, apresentado à criança pelos pais, responsáveis e/ou professores.

Associar o uso do meio, no caso o rádio, durante o final da fase pré-operatória e durante a fase de operações concretas, associando-o a conteúdos que ensejem o reconhecimento da identidade da criança e de alteridade, pode auxiliá-la a construir representações mais positivas sobre si e os outros, bem como pensar ações de respeito e tolerância e reverter pensamentos preconceituosos, fundamentais para a fase posterior, marcada pela construção da afetividade.

6. OBJETO DE PESQUISA E ANÁLISE

A fim de estudar a recepção do público infantil a peças radiofônicas imbuídas de novas significações, durante a pesquisa de campo, faz-se necessário produzir os conteúdos em áudio. Isto foi desenvolvido em parceria com o Núcleo de Dramatização em Áudio, do projeto de extensão Webrádio, integrante do programa Comunicação 3.0 e subordinado à Coordenadoria Geral de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da Universidade do Sagrado Coração, de Bauru - SP.

O Núcleo, que conta com a participação de alunos dos cursos de Jornalismo e Artes Cênicas, foi criado com o propósito de desenvolver peças radiofônicas que propiciem impacto social a partir de temáticas como cultura, meio ambiente, trabalho e direitos humanos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram desenvolvidas peças radiofônicas para diferentes faixas etárias já que, como citado em capítulos anteriores, a recepção e reflexão obtida pelos receptores, no caso, as crianças podem variar de acordo com a faixa etária e o repertório de cada uma.

A ideia é que o roteiro das peças fosse pertinente não somente no que diz respeito ao discurso, mas também no contexto em que a pesquisa de campo será realizada, no caso, o ambiente escolar porque, uma vez reconhecidos, tal ambiente e história propiciam interiorizar a ação, refletir sobre ela e revertê-la.

Desta forma, após reuniões com o Núcleo de Dramatização em Áudio, foi decidida a produção de três peças radiofônicas: “A lebre e a tartaruga”, “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”. Também optou-se por utilizar a peça “O patinho feio”, roteiro produzido para atividade em sala em 2013 e princípio idealizador desta pesquisa.

“O patinho feio” conta a história de um pato que era diferente dos seus irmãos e que já sofria por isso dentro de casa. O sofrimento continua quando a personagem começa a frequentar a escola e, diferentes dos seus irmãos, não conhece ninguém, porque nunca havia saído de casa. A moral da história aparece quando a professora, Dona Coruja, explica sobre a necessidade de aceitar e respeitar as diferenças, já que cada um tem suas particularidades. Essa peça possui bastante participação do narrador, como auxílio no

reconhecimento de ambiente e sentimentos, já que é dirigida ao público de seis anos.

“A lebre e a tartaruga” fala sobre a velocidade no processo de aprendizagem. A lebre, que tem facilidade para aprender coisas novas acaba se acomodando e não faz o dever de casa, enquanto a tartaruga demora um pouco mais, mas se esforça em acompanhar a sala. Quando a professora começa a perguntar sobre o texto que deveria ser lido, a lebre se “enrola” toda e a tartaruga consegue responder a todas as perguntas. Essa peça contém participação menor do narrador e se dirige às crianças com sete e oito anos, em fase de letramento.

Na história “Os três porquinhos”, o Lobo é o professor da turma e propõe uma tarefa comum para os animais da floresta: plantar abacaxis. A tarefa deveria ser realizada em grupo, e é quando aparece o porquinho Eustáquio, que era fanho e não tinha amigos. Os grupos se dividiram e se organizaram para realizar a tarefa, mas nenhum deles conseguiu cumprir o que foi pedido, com exceção de Eustáquio, que fez o dever sozinho e ainda trouxe à moral da história a questão sobre trabalho em equipe e solidariedade. O narrador ainda aparece e a peça é dirigida ao público de 9 anos.

A “Chapeuzinho Vermelho” aborda a história da menina que desobedece a mãe quando vai levar pães e doces para a casa da avó. Anna encontra o Lobo Mau no caminho da floresta, local que sua mãe pediu para que ela não passasse. O Lobo chega antes de Anna na casa da Vovozinha, amarra e amordaça-a. Assim que Anna percebe o que aconteceu, é surpreendida pelo Lobo com perguntas iguais às que estavam no dever de casa. Com as respostas certas, Anna liberta a avó e compreende a importância de ter responsabilidade. O narrador praticamente não aparece nessa peça, que é dirigida aos alunos de 10 anos.

Os roteiros foram produzidos em grupo, durante as reuniões do projeto Webrádio no laboratório de rádio da Universidade Sagrado Coração. Os roteiros foram precedidos de ensaios, avaliação e caracterização das vozes, gravados e editados com auxílio da professora coordenadora do curso de Jornalismo e dos técnicos do laboratório. O processo como um todo foi realizado ao longo dos meses de março a maio de 2015.

Após a etapa de produção das peças, esta pesquisadora desenvolveu o questionário que levanta questões sobre o conhecimento e o contato com o rádio e histórias infantis, buscando introduzir o público no contexto da peça.

O questionário quantitativo foi aplicado na sala de aula, no dia 19 de maio de 2015, aos alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I, discriminados como mostra Tabela 2, de forma oral e anterior à audição das peças, para que seja feito um levantamento quantitativo sobre o contato e o conhecimento que o público sobre sua relação com o meio radiofônico, conforme Tabela 3¹.

Tabela 2 – Amostra da pesquisa de campo

Total de alunos	23
Alunos presentes	20
Meninos	13
Meninas	10
Seis anos	20
Sete anos	3

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 – relação entre as crianças e o rádio

Pergunta	Quantidade de alunos
Quem conhece rádio?	20 alunos
Quem já mexeu no rádio?	14 alunos
Quem já ouviu rádio pelo menos uma vez?	19 alunos
Quem ainda ouve rádio?	19 alunos
O que ouve no rádio?	Música – 11 alunos Notícia – 4 alunos Esporte – 3 alunos
Quando ouve?	Indo e voltando da escola – 11 Período da tarde – 6

¹ O procedimento foi autorizado pela diretora da unidade escolar, Karla Sacoman Iazbek, que assinou Autorização e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice D.

	Fim de semana – 2
Ouve com quem?	Mãe/Pai – 11 Avô – 11 Sozinho – 8
Gosta do que ouve?	14 alunos
Quem gosta de ouvir histórias?	18 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às respostas, a unanimidade é presente quando se pergunta quem conhece o rádio, mas esse número diminui quando as crianças são questionadas sobre quem já manuseou o instrumento. Apenas um aluno não se manifestou quando a pergunta foi sobre quem já ouviu pelo menos uma vez e ainda ouve mensagens radiofônicas.

Sobre o que costumam ouvir no rádio, a maioria (11 alunos) disseram ouvir música, quatro alunos ouvem notícia e três, esporte. Vale lembrar que o aluno que não aparece na contagem, identificado como A12, é deficiente auditivo e apenas sente as vibrações provocadas pelo som. A audição de rádio no carro é predominante.

Onze alunos afirmaram ouvir rádio no caminho entre casa e escola, seis alunos ouvem no período da tarde e dois alunos disseram que ouvem rádio aos fins de semana. Sobre a companhia para ouvir rádio, o número excede o total de alunos em função de repetição de respostas – alguns alunos ouvem com os pais e os avós, por exemplo. Seis alunos responderam que não gostam do que ouvem, e um deles se justificou dizendo que “não é coisa de criança”.

Finalizando o questionário quantitativo, os alunos foram questionados sobre gostarem de ouvir histórias. Dois alunos não se manifestaram e não justificaram o motivo de não gostarem.

6.1. ESTUDOS DE RECEPÇÃO

Para este trabalho, foi optado por realizar apenas um grupo focal, como teste para ajustes que possam ser realizados para a realização das demais

audições, previstas no cronograma de Iniciação Científica. A peça escolhida foi “O patinho feio”, aplicado às crianças com 6 anos, pertencentes ao primeiro ano do ensino fundamental. O grupo focal foi realizado na Escola Municipal Odila Galli Lista, na cidade de Macatuba/SP, no dia 19 de maio de 2015, na sala de informática da própria unidade escolar.

A audição foi gravadas para posterior transcrição e análise do material coletado, visando a confirmação ou não das hipóteses levantadas no início da pesquisa.

Os alunos foram selecionados pela professora da turma, de forma aleatória, o que tornou o grupo heterogêneo, tal como proposto na metodologia. A aplicação do questionário oral, audição da peça e reflexão coletiva teve duração de 20 minutos. Todo o material oriundo dessa abordagem foi transcrito e encontra-se na seção de apêndices deste trabalho.

Para a análise e compilação dos dados, os participantes da pesquisa foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12, a fim de não identificá-los, como assegurado no protocolo de pesquisa acordado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/USC) divididos em cinco grupos focais, conforme a idade de cada um.

É importante frisar que um dos alunos, identificado como A12, possui deficiência auditiva. O aluno foi auxiliado pela intérprete e acompanhou todo o processo normalmente. A diretora da unidade escolar também participou da aplicação do material.

Durante a audição da peça, houve concentração e expressão corporal e imediata, que retrataram espanto no momento em que a Dona Galinha se assusta com o tamanho do Patinho, tristeza quando o Patinho fica isolado dos demais animais na sala de aula e compaixão quando o personagem reflete sobre ser diferente dos demais animais.

Após a audição, foi realizado outro questionário, buscando uma reflexão sobre o material apresentado. Os alunos relataram ter gostado e já conhecer a história, além de citar a diferença entre os a história original e a peça adaptada, o que confirma a relação que a faixa etária (segundo estágio do desenvolvimento) é capaz de estabelecer relação com elementos de

conhecimento prévio, como citado anteriormente. Além disso, essa atitude caracteriza a assimilação de um objeto novo com o preexistente.

O entendimento e a reflexão sobre a moral da história e o que é certo ou errado também fazem alusão a um momento importante do segundo estágio do desenvolvimento: a introdução a conceitos morais. O aluno A3, por exemplo, quando questionado sobre o que essa mensagem transmitia, afirmou que não pode maltratar os outros e que “moral da história é que todo mundo tem uma diferença”. Nesse momento, o aluno A5 citou outros animais e suas peculiaridades, exemplificando a explicação dada pelo A3.

O aluno A12, deficiente auditivo e de fala, demonstrou entendimento e domínio sobre o material exposto, afirmando que os amigos do Patinho tiram “sarro” dele e que não pode fazer isso, além de sentir pena do personagem.

Poucos alunos participaram da discussão, ainda que tenham sido incentivados. O aluno A11, entretanto, se mostrou bastante tímido e com certa dificuldade de comunicação verbal. Ainda assim, conseguiu entender a mensagem transmitida, mesmo que não soubesse expressar em palavras.

Houve reconhecimento do roteiro com a primeira versão. Além disso, os alunos a compararam com a peça produzida para o rádio. No primeiro roteiro “o cisne nasce no lugar do pato. [...] E no final da outra história do patinho feio, que ele encontra a mãe dele cisne”, como conta A7 e “nessa ele é feio, gordo e diferente...”, como explicou A4.

Em um dado momento, a diretora convida o aluno A11 a participar da conversa, questionando o que ele entendeu da história e o que ela quis transmitir. O aluno A8, em resposta, demonstrou um comportamento bastante quieto e até um pouco tímido, enquanto outro colega notou o comportamento e perguntou “por que você é sempre tímido?”. Aqui é possível perceber a alteridade, a diferença de comportamento entre um aluno tímido e outro mais extrovertido, capaz de reconhecer e questionar essas atitudes.

Quando a diretora perguntou, novamente, quais eram os ensinamentos da história, o aluno A8 se pronunciou acerca de um assunto completamente diferente, mas que ainda fez parte de reconhecimento. O aluno afirmou que o tio dele faz faculdade, o que pode ser associado aos momentos iniciais da

pesquisa de campo, quando a pesquisadora foi apresentada pela diretora para a turma.

Quando a pergunta foi sobre o reconhecimento da situação – se o bullying que o patinho sofreu já havia acontecido com algum dos alunos ou se eles já haviam presenciado algum acontecimento parecido – a aluna A4 disse ter presenciado o episódio com um amigo, e que a sua reação foi pedir para a pessoa parar, “porque ele [o amigo] não gosta”.

Sobre o mesmo questionamento, o aluno A8 disse que o tio costuma chama-lo de gordo, e sobre a reação, o aluno respondeu que faz o mesmo, “chamo ele de gordo também”. Diante desse comportamento, a diretora se pronunciou, dizendo que são situações diferentes, que quando o tio o trata dessa forma, está brincando, diferente do que acontece com o patinho.

Depois de alguns momentos de distração, a diretora perguntou quem já havia se sentido como o patinho, mostrando o outro lado da história. A turma ficou em silêncio quando o aluno A7 disse que sim. Diante disso, a diretora deu continuidade ao questionamento perguntando, então, como o patinho havia se sentido. O aluno A7 respondeu que ele se sentiu doente. Os alunos A8 e A9 prontamente perguntaram “doente?”, e depois da diretora contextualizar dizendo que o patinho sentiu tristeza, vergonha, o aluno A7 disse que “doente é tristeza”.

O reconhecimento da identidade e alteridade ficam, assim, confirmados. O respeito aparece nas respostas e nas expressões faciais demonstradas pelas crianças no momento da audição da peça e da reflexão coletiva. O discurso demonstra que as crianças reconhecem a particularidade inerente a cada um, inclusive nelas mesmas, e que dão valor e respeito a isso.

A reflexão coletiva durou cerca de oito minutos. Ao final da contextualização, muitos alunos se mostraram dispersos e se distraíram com um material exposto na sala onde foi realizada a pesquisa. O que representa que a concentração tem duração limitada, reforçando a ideia inicial de que a peça radiofônica deve ter curta duração.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho, integrante do projeto de Iniciação Científica Voluntário da Universidade Sagrado Coração, é avaliar a pertinência e a viabilidade da utilização de peças radiofônicas no processo de ensino-aprendizagem de forma a suscitar o reconhecimento da identidade e da alteridade, buscando apresentar um meio relativamente novo às crianças da geração y, tidas como nativas digitais.

O levantamento demográfico realizado na cidade de Macatuba-SP, em uma escola municipal de ensino fundamental, e uma conversa prévia com a gestora da unidade escolar confirmaram a hipótese de realização da pesquisa de campo no município.

O baixo custo de material para produção das peças – proporcionado pela facilidade de acesso que os alunos da Universidade Sagrado Coração possuem ao laboratório de rádio – permitiu que fossem produzidas três peças, adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo selecionado.

A produção de roteiros em grupo e com a participação de alunos dos cursos de Jornalismo e Artes Cênicas proporcionaram a qualidade das peças produzidas, no que diz respeito à adaptação do roteiro e do discurso, bem como o respeito ao objetivo pretendido.

O estudo realizado sobre o desenvolvimento infantil serviu como base para a seleção das peças para cada faixa etária. No caso do grupo de seis anos, a aplicação do questionário revelou a surpresa de que as crianças já conheciam e têm contato com o meio radiofônico, já que o esperado era o estranhamento ao meio, em função de serem tidas como nativas digitais. Isto porque o conteúdo programático do ano escolar em que estão inseridos envolve o tema Meios de Comunicação e observou-se, por meio da primeira abordagem, que a família estabelece um importante veículo de mediação com o rádio.

A audição das peças no ambiente escolar proporcionou maior autenticidade no momento da reflexão coletiva, já que os alunos se sentiram à

vontade em um lugar de conhecimento prévio, apesar de a pesquisadora ser uma pessoa desconhecida.

A utilização dos recursos da linguagem radiofônica como fatores responsáveis pela ambientação, localização e emoção dos ouvintes durante a peça também foi considerada pertinente, já que houve reconhecimento da mudança de ambiente e de emoções.

O roteiro baseado em contos de fadas – histórias de conhecimento do público alvo – foi ao encontro da questão levantada por Piaget na Teoria da Epistemologia Genética, no que diz respeito ao conhecimento empírico e reconhecimento de objetos, bem como a questão da ação e da reflexão, proporcionada por esses instrumentos mediadores de uma mensagem que faça referência à importância de conhecimento e respeito da alteridade.

Somado a isso, a questão da adaptação do discurso para melhor apreciação do material pelo público alvo não compromete a veracidade da mensagem que pretende transmitir através de todo o roteiro e, principalmente, da moral no fim de cada história.

Então, ficam confirmadas as hipóteses em relação à utilização de peças radiofônicas como instrumento de dinamização da aula. Ainda que sejam produções curtas, tais peças podem despertar a curiosidade e as crianças, quando estimuladas, respondem com reconhecimento e respeito ao que foi ensinado e associado durante a reprodução das peças.

Além disso, também se confirmam, neste trabalho as teorias sobre a importância do rádio como meio criativo, capaz de fomentar o diálogo mental e instigar o ouvinte a despertar na memória elementos preexistentes, que podem compor novos e inúmeros repertórios através de vínculos mentais. Em tempo de lembrar e ressaltar toda a facilidade que o meio radiofônico proporciona aos seus ouvintes, como o baixo custo de um aparelho receptor, a facilidade de utilização e a predisposição em proporcionar reflexões individuais e coletivas, como mostrado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Alessandra. GUEDES, Brenda. **Culturas infantis de consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos: Os formatos e os programas em áudio**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- CÉSAR, Cyro. **Rádio: a mídia da emoção**. São Paulo: Summus, 2005.
- CUNHA, Mágda Rodrigues de; HAUSSEN, Doris Fagundes. **Rádio Brasileiro: episódios e personagens**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003
- DEFLEUR, Melvin L. **Teorias da Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2e. São Paulo: Atlas, 2010.
- FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.
- FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: O veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- KASEKER, MÔNICA P. Modos de Ouvir: A escuta do rádio ao longo de três gerações**. Curitiba: Champagnat, 2012.
- KLÖCKNER, Luciano. **O Repórter Esso: a síntese radiofônica mundial que fez história**. Porto Alegre: AGE; EDIPUCRS. 2011
- LAGO, Cláudia. BENETTI, Marcia (org). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. 3e. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. 2e. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MCLEISH, Robert. **Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica**. São Paulo: Summus, 2001.

MEDEIROS, Ricardo. **O que é radioteatro?** Florianópolis: Insular. 2008

MEDITSCH, Eduardo. (org). **Teorias do rádio:** textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2005.

_____, Eduardo; ZUCOLOTO, Valci (org). **Teorias do rádio:** textos e contextos. Florianópolis: Insular, Vol II, 2008.

PÁDUA, Gelson Luiz Dalgean de. **A epistemologia genética de Jean Piaget.** Revista FACEVV, número 2, p. 22-35, 1º semestre de 2009.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fortes, 1990.

SÁ MARTINO, Luís Mauro. **Teoria da comunicação:** Ideias, conceitos e métodos. 3e. Petrópolis: Vozes, 2012.

SALOMÃO, Mozahir. **Jornalismo radiofônico e vinculação social.** São Paulo: Annablume, 2003.

VAMPRE, Otavio Augusto. **Raízes e evolução do rádio e da televisão.** Porto Alegre: FEPLAM – RBS, 1979.

ZUCOLOTO, Valci Regina Mousquer. **No ar:** a história da notícia de rádio no Brasil. Florianópolis: Insular, 2012

MOREIRA, Sonia Virgínia; DEL BIANCO, Nelia R. (org). **Desafios do rádio no século XXI.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

APÊNDICE A

Roteiros

O PATINHO FEIO

1. SONORA: “O PATINHO FEIO” até 0:21’
2. MÚSICA “ERA UMA VEZ” – SANDY E JUNIOR – ATÉ ‘FELICIDADE’ – 28’
3. NARRADOR: Mas, nem só de felicidade vivia aquele lugarejo. Existia alguém ali muito, muito triste. E é essa a história que vamos contar agora...
4. MAMÃE PATA: (BRAVA) Mas, por que esse ovo enorme teima em não abrir? Ah, estou cansada de ficar aqui chocando!
5. SOM DE TEMPO PASSANDO (SONORA TIC TAC)
6. NARRADOR: Quando o ovo finalmente abriu, a Mamãe Pata tomou um susto. SILÊNCIO
7. MAMÃE PATA: Meu Deus! Que pato grande! E (PENSATIVA) ... feio! Muito feio! Será que eu choquei demais essa coisa???
8. NARRADOR: O patinho era realmente diferente dos outros que a Mamãe Pata tinha acabado de chocar: era grande demais para os padrões de um pato comum. Na verdade, ele era (MAIS FIRME) enorme!!! A Mamãe Pata procurou não pensar muito nisso e ficou feliz quando percebeu que tinha visitas...
9. SOM DE BATIDAS NA PORTA
10. PORCO (SOM ABAFADO, FALANDO DE FORA DA CASA): Mamãe Pataaaaa... (SOM DE PORCO) Viemos visitar seus pequenos patinhos!
11. SOM DE PORTA SE ABRINDO
12. GALINHA (ANIMADA): Cócórocóco, Mamãe Pata! Parabéns! Quantos patinhos nasceram dessa vez?
13. MAMÃE PATA (UM POUCO NERVOSA): Ah... Oi, senhora galinha! Senhor Porco, como vão? Ah... nasceram cinco patinhos dessa vez.
14. NARRADOR: A galinha, que era bem curiosa e um pouco intrometida, já estava perto dos patinhos...
15. GALINHA: Olha só! Que bonitinhos... (DE REPENTE, ASSUSTADA) Aaaah!!! O que que é... isso??? Que pato mais... estranho é esse??

16. NARRADOR: O porco, mais do que depressa, sai correndo para ver, enquanto a Mamãe Pata se perguntava o que tinha feito para merecer aquilo...
17. PORCO (CURIOSO): Deixa eu ver, deixa eu ver... Ahhhhh (CHEIO DE TERNURA/BARULHO DE PORCO), que coisa mais linda! Grande, gordo, forte... Poderia ser meu afilhado, hein Mamãe Pata! Se parece tanto comigo...
18. MAMÃE PATA (NERVOSA): Já chega! Eles precisam descansar e eu também! Vão embora... agora!!!
19. NARRADOR: Mamãe Pata fazia de tudo para que seu filho diferente ficasse longe de todos, pois tinha vergonha daquela aberração que ela mesmo chocara... Mas, o tempo passou e chegou o primeiro dia de aula dos irmãos patinhos...
1. MÚSICA ANIMADA, EVIDENCIANDO A ALEGRIA E O BARULHO DE VOLTA ÀS AULAS
 2. CACHORRO CRIANÇA: Au, au, au! Bom dia, gente!! Não via a hora de começar as aulas e encontrar vocês...
 3. BEZERRO: Oieeee!!! Eu estava com saudades de vocês... Mas vejam, quem é aquela coisa esquisita que está chegando???
 4. NARRADOR: Todos os animaizinhos olharam assustados para a porta e viram o patinho...
 5. SOM DE SUSPENSE (ESQUILO DRAMÁTICO)
 6. NARRADOR: Ele era mesmo diferente dos outros de sua espécie, era tão gordo que mal conseguia andar.
 7. CAVALO CRIANÇA: Jéééesus!!! Que bicho é esse???
 8. SOM DE BURBURINHO NA SALA DE AULA
 9. GALINHA CRIANÇA: Parece um pato... Mas não pode ser! É muito grande e gordo pra ser meu primo!
 10. MACACO: E eu vou esconder minhas bananas, ele vai querer comer tudo na hora do recreio!
 11. NARRADOR: O patinho sentou triste em uma cadeira isolada, no fundo da sala.
 12. INSTRUMENTAL LARA FABIAN – LOVE BY GRACE

13. NARRADOR: Percebendo que todos comentavam sobre ele, o patinho pensou:
14. PATINHO (TRISTE): Por que será que ninguém quer sentar perto de mim? Por que todos já se conhecem e eu nunca saí de casa, como meus irmãos? Ah... eu não queria ser grande assim, gordo... Por que eu não sou igual aos meus irmãos? Assim, todo mundo gostaria de mim!
15. NARRADOR: A professora, dona Coruja, percebeu o desânimo e tristeza do novo aluno e começou a sua com uma grande lição:
16. BARULHO DE BAGUNÇA NA CLASSE, QUE VAI DIMINUINDO
17. DONA CORUJA (SÉRIA, PORÉM DOCE): Crianças, alguém pode me explicar o que está acontecendo? Por que essa conversa toda? E por que nosso aluno novo está isolado lá no fundo? Macaco, cachorro, o que vocês estão cochichando aí?
18. MACACO: Ah, tia Coruja... É que... (EXITANTE)... bom... ninguém conhece ele e ele é... bem... estranho!
19. GALINHA: (MURMURANDO) Estranho não, gordo!
20. NARRADOR: E o patinho ia se encolhendo, cada vez mais, em sua cadeira.
21. DONA CORUJA: Ora, ora, ora... Por que estranho? Só porque ele é um pouco mais pesado e maior do que os outros patos? Isso é ser estranho?
22. NARRADOR: A sala ficou em silêncio e, um a um, os animaizinhos foram abaixando a cabeça...
23. DONA CORUJA: Vejo que vocês têm muito ainda o que aprender... o fato dele ser diferente não significa que vocês são melhores que ele!! Chamar alguém de gordo não te deixa mais magro... Chamar alguém de feio não te deixa mais bonito... Você, Cavalos... Seus dentes são maiores do que os dos outros animais e por isso alguém deixa de te amar e brincar com você? E você, Sapo, sua língua é bem maior do que a dos seus amigos e isso te faz melhor ou pior do que eles? Cada um aqui tem suas diferenças e peculiaridades e é isso que nos faz ser únicos e especiais!
24. MACACO: - Maaas,...
25. DONA CORUJA: Mas... sem mas, macaco! Todos somos iguais, apesar das características diferentes. Então não quero ver esta cena novamente.

26. Narrador- todos ficaram calados e admirados com o que a professora falou, logo todos começaram a brincar juntos e então o sinal do recreio tocou

27. (SINAL DO RECREIO TOCA)

28. MÚSICA BRUNO MARS – LAZY SONG

29. FICHA TÉCNICA: Este trabalho é uma adaptação do conto “O patinho feio”, para a disciplina Redação de Jornalismo Radiofônico I, produzido pelos alunos do segundo ano de Jornalismo da Universidade Sagrado Coração Amanda Malavazi, Leticia Toledo, Marco Nascimento e Samanta Ravazzi, sob a orientação da professora Daniela Bochembuzo e produção técnica de Alex Costa e Leandro Zacarim.

A LEBRE E A TARTARUGA

1. NARRADOR: Era uma vez uma escola muito distante e nessa escola estudavam dois alunos bem especiais: a Lebre e a Tartaruga. (BARULHO DE CONVERSA) A lebre, conhecida pela sua incrível habilidade de ler e escrever muito rápido, adorava competir com os coleguinhas, mas tinha preguiça de fazer o dever de casa.
2. LEBRE: Ah professora, dever de novo?!
3. NARRADOR: Já a Tartaruga, por escrever e ler devagar, mal conseguia acompanhar o ditado da professora, mesmo assim não desistia de terminar a lição até o sinal tocar.
4. SINAL DE ESCOLA
5. TARTARUGA: Ufa,consegui acabar essa lição!
6. PROFESSORA: Vamos lá sala, qual palavra se forma com essas letras B-O-L-A? Repetindo B-O-L-A... Alguém sabe?
7. LEBRE: Bola professora!!
8. PROFESSORA: Muito bem Lebre, parabéns! Como você é rápida nas respostas... Agora é com você, Tartaruga.
9. TARTARUGA: Annn
10. PROFESSORA: Qual palavra se forma com as seguintes letras G-O-L? Repetindo G-O-L.
11. TARTARUGA: éééé, go go... ga ...
12. COELHA: Ih, olha lá Macaquinho. Lá vai ela começar a gaguejar de novo...
13. MACACO: Calma, Coelhinha, devagar ela consegue.
14. LEBRE: É Gol, professora!!!
15. PROFESSORA: Está correto Lebre, mas era a vez da sua colega responder! Bem turma, vou passar um texto para vocês bem curtinho, chama-se Branca de Neve. Assim vocês podem treinar a leitura e amanhã farei algumas perguntas valendo nota ok?!
16. LEBRE: Nossa professora outra lição !! Ah...
17. MACACO: Nossa, justo hoje que é a final do campeonato Planeta Ball.
18. LEBRE: Relaxa, Macaco. Vamos jogar a partida e depois nós lemos, temos muito tempo ainda. Vamos lá Tartaruga jogar uma partida de futebol? Talvez seja legal...

19. TARTARUGA: Ah, não posso. Tenho que ler o texto da professora!
 20. LEBRE: Ah, para de ser devagar. Depois você lê... Vai dar tempo.
 21. TARTARUGA: Acho melhor não, amiguinhos. Fica pra próxima.
 22. LEBRE: Você quem sabe... O último a chegar é a mulher do Jacaré
1. NARRADOR: E lá se foi a Tartaruga para casa. Disposta a ler o texto, ela passou a tarde inteira treinando. E não é que valeu a pena? - Depois de uma tarde toda de leitura na casa da Tartaruga:
 2. TARTARUGA: Noooossa que legal essa historia da Branca da Nave. Opa de Neve (RISADAS). Não vejo a hora de ler de novo!
 3. MÃE TARTARUGA: Mas agora já é tarde, filha. Vá para tua caminha descansar
 4. TARTARUGA: Tá certo, mãe. Tô mesmo bem cansadinha (bocejo)
 5. NARRADOR: Não muito longe dali, na casa da Lebre...
1. LEBRE: Maãããeee! Quero meu leitinho.
 2. MÃE LEBRE: Calma menino, tô levando! Você não tem lição de casa, não?
 3. LEBRE: Nossa! Eu esqueci o texto. Ah, amanhã cedo antes da aula eu leio, vai dar tempo!!! (Bocejo)
 4. DESPERTADOR
 5. LEBRE: Ai meu Deus ! Eu perdi a hora, estou atrasado !
 6. MÃE LEBRE: Lebrezinha, não vai tomar café da manhã, não?
 7. LEBRE: Não dá tempo, mamãe. Eu estou atrasado.
1. BURBURINHO
 2. PROFESSORA: Bom dia alunos! Como dito ontem hoje farei algumas perguntas sobre o texto que passei. Vou chamar dois alunos para começar! Hum... Lebre e Tartaruga, por favor, venham aqui.
 3. MACACO: Ufa! Ainda bem que não sou eu. Fiquei tão cansado do futebol ontem que acabei dormindo cedo e nem li o texto.
 4. COELHA: Não acredito! Nossa, Macaquinho...
 5. MACACO: E você leu, Coelhinha?
 6. COELHA: É... Não... Mas eu sei tudo sobre a Branca de Neve, humpf !
 7. MACACO: Ah, sei...

8. PROFESSORA: Não é preciso nervosismo. Vou escrever aqui na lousa as sílabas e vocês vão ler e dizer qual nome se forma para mim, ok?! Vamos lá... Lebre qual nome se forma com essas sílabas DUN-GA
9. LEBRE: Dunga professora!
10. PROFESSORA: Certíssimo Lebre. Você, Tartaruga. Qual nome se forma com essas sílabas: SO-NE-CA?
11. TARTARUGA: Ah... Soo..neee..caa! Soneca professora!!!
12. PROFESSORA: Parabéns Tartaruga! De novo Lebre. Com essas sílabas se forma... CO-MI-LÃO
13. LEBRE: Comilão professora!!! Que fácil essa tarefa...
14. PROFESSORA: Parabéns! Agora a última é uma pergunta: qual desses três nomes é o nome de um anão da Branca de Neve?
15. TARTARUGA: Soneca, professora.
16. PROFESSORA: Muito bem, Tartaruga. Agora você, Lebre. Qual desses dois nomes corresponde ao outro anão da Branca de Neve?
17. LEBRE: Éééé... Eu sei... Ééé... Claro ele come muito e é muito legal... Pequeninho igual um anão... Ééé... É o Comilão!
18. PROFESSORA: Lebre, você leu o texto??
19. LEBRE: Sim, claro que sim!!!
20. PROFESSORA: Então me responda: quantos anões moravam com a Branca de Neve??
21. LEBRE: Ééé... Eram muitos que nem cabiam na casa. Uns 100, professora!
22. PROFESSORA: Esta errado Lebre! Macaquinho, responda você quantos anões moravam com a Branca de Neve?
23. JOANINHO: Ah... Éééé... Eu não sei!!!
24. PROFESSORA: Você pode me responder, Tartaruga?
25. TARTARUGA: É... Sete, professora!! E o outro anão que a senhora escreveu na lousa se chama Dunga!
26. PROFESSORA: Meus amores, a Tartaruga está correta. A leitura de casa é muito importante, ajuda a vocês aprenderem mais coisas e terem responsabilidade. Lebre eu espero que isso não aconteça de novo!
27. LEBRE: Desculpa, professora. Não vai mais acontecer.

28. PROFESSORA: Bem, eu trouxe essa caixa de chocolate para premiar quem respondesse sobre o texto mas a única que soube foi a Tartaruga então acredito que ela mereça a caixa toda !
29. BURBURINHO
30. TARTARUGA: Professora é muito pra mim, se eu puder gostaria de dividi-la
31. SALA: Siim, siiim...
32. PROFESSORA: Se você quiser, ela é toda sua!!!
33. LEBRE: Hum muito obrigado Tartaruga! e desculpa professora, prometo que de agora em diante vou ler tudo o que a senhora passar! E ganhar todos os chocolates... (RISOS)... Pra dividir com a sala, claro!!!
34. PROFESSORA: Assim espero, Lebre. E que sirva de lição e todos vocês melhorem! Ter força de vontade para melhorar, como a Tartaruga fez, leva vocês para um ótimo futuro.
35. LEBRE: Viu, Tarta... Aproveitando a situação, me surgiu uma curiosidade. Quais eram os nomes dos outros anões?!
36. TARTARUGA: Ah, eu vou contar: tinha o Zangado, o Mestre, o...
37. MÚSICA DOS SETE ANÕES PARA ENCERRAMENTO

OS TRÊS PORQUINHOS

1. NARRADOR: Era uma vez a escola dos bichos. Lá todos os animais da floresta aprendiam com o professor Lobo diversas coisas. A ler, escrever, acampar, fazer contas e até a cultivar as melhores frutas da floresta. Um dia, o professor Lobo deu uma tarefa para seus alunos: plantar o pé de abacaxi mais docinho e suculento que eles já viram.
2. SINAL DE ESCOLA
3. BURBURINHO
4. PROF. LOBO: Isso mesmo crianças, cada grupo deverá plantar um pé de abacaxi e eu vou escolher quem foi o melhor na tarefa. Mas antes eu quero que vocês formem grupos.
5. NARRADOR: E a turma inteira se animou para fazer o trabalho da semana. Incluindo os únicos três porquinhos da escola: Anastácio, Arquimedes e Eustáquio. O problema era que Eustáquio era fanho e não tinha amigos.
6. CONVERSA
7. EUSTÁQUIO: Ei, Urubu. Posso fazer a tarefa do professor Lobo com você?
8. URUBU: Mas lógico que não, porco Eustáquio. Tenho uma reputação a zelar! O que vão pensar de mim se me virem andando com o bicho novo e fanho da floresta?!
9. NARRADOR: Do outro lado da sala, o porquinho Anastácio era convencido e nem se preocupou em ouvir as ideias do seu colega Jabuti.
10. JABUTI: Anastácio, você vai ajudar a gente na tarefa, não vai?
11. ANASTÁCIO: Para de bobeira, Jabuti! É claro que eu vou. Sou o melhor plantador de abacaxis da região.
12. NARRADOR: Já o porquinho Arquimedes era desligado e não prestava muita atenção no que estava acontecendo.
13. GALINHA: Arquimedes, você vai fazer com a gente, as galinhas?!
14. ARQUIMEDES: O quê... hã? Ah, a tarefa! Tudo bem, eu faço.
15. GALINHA: Mas você que vai fazer ele sozinho, Arquimedes. Tenho que passar o dia cuidando dos meus lindos pés de galinha!

16. NARRADOR: Todo mundo estava animado, menos o porquinho Eustáquio. O professor Lobo, que via a animação da sala, percebeu que Eustáquio era o único que estava triste.

17. PASSOS SE APROXIMANDO

18. PROF. LOBO: Eustáquio? O que houve? Por que está triste?

19. EUSTÁQUIO: Ninguém quer ser meu amigo, professor Lobo. Não vou fazer a tarefa, pois estou sem grupo.

20. PROF. LOBO: Não diga isso, Eustáquio. Seus colegas de sala ainda não viram o quão especial você é. Faça o trabalho sim!

21. EUSTÁQUIO: Mas como, professor?

22. PROF. LOBO: Eu vou te dar uma força, confie no seu professor.

1. NARRADOR: Dias depois, no grupo do porquinho Anastácio:

2. JABUTI: Anastácio, eu encontrei as sementes e plantei o pé de abacaxi. Agora é sua obrigação regar.

3. ANASTÁCIO: Tá, eu faço isso.

4. JABUTI: Te mandei as instruções sobre como regar certo.

5. ANASTÁCIO: Aff, não preciso de instruções. Eu sei como fazer isso!

6. NARRADOR: Logo, vocês podem imaginar a surpresa do porquinho Anastácio quando o pé de abacaxi dele secou até morrer. E tudo isso um dia antes de mostrar o trabalho para o Professor Lobo.

7. ANASTÁCIO: Ai meu Deus! E agora que minha planta morreu e eu preciso entregar a tarefa?! O Jabuti vai fazer torresmo comigo!! (SOM DE IDEIA) Já sei! Vou pedir ajuda para o Arquimedes!

8. NARRADOR: E lá se foi Anastácio atrás da ajuda do Arquimedes. (PASSOS CORRENDO). Chegando ao sitio onde o amigo morava. Encontrou o porquinho sentado jogando videogame.

1. SOM DE VIDEOGAME

2. ANASTÁCIO: Ei, Arquimedes.

3. ARQUIMEDES: Oi, Anastácio! Tudo bom, cara?

4. ANASTÁCIO: Mais ou menos, amigo. Escuta, como está a tarefa do professor Lobo?

5. ARQUIMEDES: Tarefa?

6. ANASTÁCIO: Sim, o de plantar um pé de abacaxi. Você está fazendo junto com as galinhas.
 7. ARQUIMEDES (SURPRESO): Ai caramba! Eu fiquei jogando videogame e esqueci completamente. E agora? O trabalho é pra amanhã!!!
 8. ANASTÁCIO: Não sei o que fazer também.
 9. (ASSOBIO)
 10. ARQUIMEDES: Tá ouvindo esse assobio?
 11. ANASTÁCIO: Sim, de quem é?
 12. NARRADOR: Arquimedes e Anastácio sobem no muro para descobrir de onde vinha o assobio que estavam ouvindo. Era do Eustáquio e da pequena plantação que ele tinha no quintal de seu sítio.
1. SOM AMBIENTE DE SÍTIO
 2. ARQUIMEDES: Eustáquio, amigo. Que me diz de ajudar na tarefa do professor Lobo com esses abacaxis bonitos que você está cuidando?
 3. EUSTÁQUIO: Oi, amigos. Entrem, tem fruta pra todo mundo. Na verdade eu já gostava de plantar bem antes do professor Lobo passar o dever de casa.
 4. ANASTÁCIO (CONFUSO): Mas... Eustáquio, nós te tratamos tão mal. Por que está nos ajudando?
 5. EUSTÁQUIO: O professor Lobo me disse que isso podia acontecer. E ele me disse que a gente precisa se ajudar. Estamos todos aprendendo, podemos aprender juntos. Vocês topam?
 6. ANASTÁCIO/ARQUIMEDES (JUNTOS): Sim!
 7. CONVERSA
 8. NARRADOR: E com a ajuda dos porquinhos Anastácio e Arquimedes, a turma inteira apareceu na aula do professor não apenas com abacaxis deliciosos, mas também uvas, morangos, maçãs, laranjas, jabuticabas e mais um montão de frutas.
1. PROF. LOBO: Parabéns, crianças. Eu estou muito contente com vocês. Aprenderam que espírito de equipe é mais importante que qualquer diferença.
 2. NARRADOR: E foi assim que Anastácio, Arquimedes e Eustáquio viraram grandes amigos, conhecidos como os Três Porquinhos.
 3. MÚSICA DE ECERRAMENTO

CHAPEUZINHO VERMELHO

1. (SOM DE LÁPIS ESCREVENDO NO PAPEL)
2. CHAPEUZINHO: Um mais um, é igual a dois. Dois mais quatro... Hum... seis. Duas vezes dois... Hum...
3. (SOM DE PASSOS)
4. MÃE: Filha, depois que você terminar de fazer o dever de casa, poderia levar uns pães e doces que fiz para a sua avó?
5. CHAPEUZINHO: Claro mamãe, eu levo agorinha mesmo, depois eu termino o dever...
6. MÃE: Nem pensar, primeiro faça o dever que é importante para a sua aprendizagem, depois você leva as coisas para a sua avó!
7. CHAPEUZINHO: Mas mãe, vai demorar muito...
8. MÃE: Não importa, faça seu dever! Vou arrumar as coisas na cesta.
9. (SOM DE PASSOS SE DISTANCIANDO)
10. CHAPEUZINHO (MEIO EMBURRADA): Ta bom... Duas vezes dois, quatro. Dez menos sete, três. Quatro menos dois... Dois.
11. CHAPEUZINHO: Pronto, terminei! Agora vou por minha capa com capuz vermelho que a vovó fez para mim e vou para a casa dela!
12. SOM DE PASSOS CORRENDO
13. CHAPEUZINHO: Mãããe, terminei o dever. Já estou pronta pra ir para a casa da vovó!
14. MÃE: Que bom, filha! Aqui está à cesta com os pães e dos doces... Vá direto para a casa da vovó! E vá pela estrada, não entre na floresta e não fale com estranhos!
15. CHAPEUZINHO: Ta bom, mãe, pode deixar!
16. CHAPEUZINHO: Tchau mãe!
17. MÃE: Tchau filha...
18. PORTA FECHANDO
1. MÚSICA DA CHAPEUZINHO VERMELHO
2. CHAPÉUZINHO CANTANDO "PELA ESTRADA AFORA"
3. SOM AMBIENTE DE FLORESTA

4. CHAPEUZINHO: Nossa, que flores lindas! Acho que não tem problema se eu entrar só um pouquinho na floresta e colher algumas para a vovó, a mamãe nem vai saber...
5. (SOM DE PÁSSAROS)
6. LOBO (CANTAROLANDO): Eu sou o Lobo Mau, Lobo Mau, Lobo Mau, eu pego criancinhas pra fazer mingau...
7. LOBO (FALANDO CONSIGO MESMO): Oh... Uma menininha sozinha na floresta... Acho que hoje terei um belo jantar... (CHAMA A MENINA) Ei, menina! Qual o seu nome?!
8. CHAPEUZINHO (ASSUSTA): Oh! Ah! É Anna, mas todos me chamam de Chapeuzinho Vermelho. E o senhor, como se chama?
9. LOBO: Haha... Me chamo Mauricio, mas todos me conhecem como o grandioso, o fabuloso, o inteligente: Lobo Mau! Mas... O que está fazendo sozinha aqui na floresta?
10. CHAPEUZINHO: Ah, eu estou levando uns pães e doces para a vovó, mas parei para colher umas flores para presentear-la...
11. LOBO: Hum... Entendi... Mas onde mora sua avó?
12. CHAPEUZINHO: Ah, ela mora do outro lado da floresta, numa casinha amarela, mas terei que dar a volta pela estrada para chegar lá...
13. LOBO: Entendi... Bom, eu já vou indo, tenho umas coisas para resolver... Até logo Chapeuzinho Vermelho...
14. CHAPEUZINHO: Até logo Seu Lobo Mau! (FALANDO CONSIGO MESMA) Nossa, que lobo simpático... Acho que tá bom de flores. Vou voltar para a estrada e ir para a casa da vovó...
15. LOBO (FALANDO CONSIGO MESMO/MÚSICA AMBIENTE): (RISADAS) Vou cortar caminho pelo floresta e chegar primeiro que ela. Hoje terei um belo banquete... Eu sou o Lobo Mau, Lobo Mau, Lobo Mau...
16. LOBO: Pronto, já atravessei a floresta, agora é só achar a casa... Hum... Ahá! Esta é a única casa amarela daqui, deve ser esta! Haha!
1. (SOM DE BATIDADA NA PORTA)
2. VOVÓ: Quem é?
3. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): Sou eu vovó, a Chapeuzinho Vermelho!
4. VOVÓ: Pode entrar querida, a porta está encostada...

5. (SOM DE PORTA ABRINDO E FECHANDO NUMA BATIDA)
6. LOBO: (RISADAS) Você vai virar lanche, vovó!
7. VOVÓ (HISTÉRICA): Oh! Socorro! Alguém! Por favor...
8. LOBO: Calma vovó, vou te deixar viver até sua neta chegar, ai sim eu terei um belo banquete, com direito á sobremesa! (RISADAS). Vem cá, vou te amordaçar e trancar no armário!. Esse lenço vai na sua boca para a senhora não gritar mais, e essa corda para amarrar suas mãos e seus pés para a senhora não fugir. Pronto!
9. VOVÓ TENTANDO GRITAR AMORDAÇADA
10. SOM DE PORTA FECHANDO
11. LOBO: Pronto, agora está bem presa! Vou por essa camisola, essa touca e esses óculos para me disfarçar. Pronto, agora vou me deitar e esperar.
Haha.
12. SOM DE BATIDA NA PORTA
13. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): Quem é?
14. CHAPEUZINHO: Sou eu vovó, a Chapeuzinho Vermelho!
15. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): Oh, pode entrar querida, a porta está encostada!
16. SOM DE PORTA ABRINDO
17. CHAPEUZINHO: Nossa vovó, sua voz ta estranha.
18. PORTA FECHANDO
19. CHAPEUZINHO: Deve estar muito doente mesmo... A mamãe mandou alguns pães e doces para a senhora, vou deixar a cesta aqui sobre a mesa...
20. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): Sim minha netinha, a vovó está muito doente...Vem cá me dar um abraço.
21. CHAPEUZINHO: Claro... (PASSOS SE APROXIMANDO) Nossa vovó, por que essas orelhas tão grandes?
22. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): É para te ouvir melhor, minha querida.
23. CHAPEUZINHO: Por que estes olhos tão grandes?!
24. LOBO (DISFARÇANDO A VOZ): É para te ver melhor, minha querida.
25. CHAPEUZINHO: E essa boca tão grande?!
26. LOBO: Pra te comeeer!!

27. CHAPEUZINHO (AMEDRONTADA): Aaaaaah! Não! Socorro! Por favor! Eu faço o que quiser!
28. LOBO (RI DEBOCHADO): E o que você tem a me oferecer, hem garotinha boba?
29. CHAPEUZINHO: Não sei, o que quiser! Mas não me coma, por favor!! E cadê minha avó?!
30. LOBO: Ela está trancada no armário te esperando para o banquete. HAHAHA. Bom, vou lhe fazer duas perguntas, se souber me responder, eu deixarei você e sua avó livres!
31. CHAPEUZINHO: Ta bom, manda!
32. LOBO: Hum... Eu tinha 10 maçãs, comi 7. Quantas sobraram?
33. CHAPEUZINHO: Essa é fácil, fiz no meu dever de casa. Dez menos sete, igual a três, sobraram 3 maçãs para você!
34. LOBO (UM POUCO REVOLTADO): Essa foi fácil, só pra testar... Lá vai a outra, essa você nunca saberá responder e eu terei meu banquete! (RISSADAS). Haviam 2 frangos no meu quintal, meu irmão me presenteou com mais alguns, e então eu fiquei com 2 vezes o número de frangos que eu tinha, quantos frangos meu irmão me deu e com quantos frangos eu fiquei?
35. CHAPEUZINHO: Hum... Bom, você tinha 2 frangos, seu irmão te deu uma quantia que fez com que aumentasse 2 vezes mais a quantidade de frangos. Então seu irmão te deu 2 frangos, e duas vezes dois, é igual a quatro. Você ficou com 4 frangos! Isso! Ele te deu 2 frangos e agora você tem 4. E eu estou livre!!!
36. LOBO (REVOLTADO): Não! Você me paga, Chapeuzinho! Você me paga!
37. SOM DE PORTA ABRINDO NUMA BATIDA
38. POLICIAL: Ouvi gritos, aconteceu alguma coisa com a vovó?!
39. Porta fechando
40. POLICIAL: Ah, seu lobo sacana! Não adianta fugir! Está preso em nome da lei!
41. SOM DE ALGEMA FECHANDO
42. SOM DE PORTA ABRINDO
43. CHAPEUZINHO: Venha vovó, estamos a salvo. A senhora está bem?

44. VOVÓ: Estou sim, minha querida.
45. POLICIAL: Bom, se as duas estão bem, eu vou levar esse sacana para a prisão onde ele não pode incomodar ninguém. Tchou, tenham uma boa tarde!
46. VOVÓ E CHAPÉUZINHO: Tchou Seu Policial, muito obrigada!
47. CHAPEUZINHO: Vovó, a mamãe lhe mandou pães e doces, estão na cesta sobre a mesa.
48. VOVÓ: Muito obrigada minha querida, vou preparar um lanchinho para nós.
49. CHAPEUZINHO: Ta bom vovó... E eu prometo nunca mais desobedecer a mamãe.
50. MÚSICA DA CHAPEUZINHO ENCERRANDO A PEÇA

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO**

Antes da audição da peça

1. Quem conhece rádio ?
2. Quem já mexeu no rádio?
3. Quem já ouviu rádio?
4. Quem ouve rádio?
5. O que ouve no rádio?
6. Quando ouve?
7. Ouve com quem?
8. Gosta do que ouve?
9. Quem gosta de ouvir histórias?

Depois da audição da peça

1. Gostaram?
2. Que história era essa?
3. Já tinham ouvido antes?
4. O que diz a história?
5. O que vocês entenderam da história?
6. Alguém se identificou com a história ou já viu isso acontecer?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA AMOSTRA DO GRUPO FOCAL DE CRIANÇAS DE 6-7 ANOS

- Audição da peça

- Observadas expressões faciais e corporais de espanto, compaixão e tristeza

- Grupo focal

Pesquisadora: Gostaram?

Coro: Siiiiim.

Pesquisadora: Que peça era essa?

A8: O patinho feio

A7: Patinho feio

A10: Patinho feio (diminuindo o volume da voz)

Pesquisadora: Vocês já haviam escutado essa história?

Coro: Siiiiim.

Pesquisadora: O que conta a históri... Levanta a mão ! O que essa história conta?

A7: Ah, que tem... É que... É que o pa... O cisne nasce no lugar do pato. E a... E o final... E no final da outra história do patinho feio, que ele encontra a mãe dele cisne.

Pesquisadora: Que mais?

Diretora: É essa que vocês ouviram no rádio? Como é essa história? Quem lembra?

A3: Fala que... Fala que não pode maltratar os outros.

Diretora: É, isso mesmo...

A3: Moral da história é que todo mundo tem uma diferença.

Diretora: Isso...

A5: Tipo o sapo... Tem uma língua grande. Tipo o gavião... Tem o bico grande... O pinguim, tem o pé feio...

RISADAS

Pesquisadora: E o que vocês entenderam da história? ... Levanta a mão

Diretora: A11... Deixa o A11 falar... Espera, depois você conta... Essa história que você ouviu...

A11: Do patinho feio

Diretora: Isso... E o que você entendeu? O que ela quis transmitir?... O que ela ensinou pra você? Essa história?

A11: Eu entendi que ele é feio, gordo, ficam chamando (diminui o tom da voz...)

A8: A11, por que você é sempre tímido?

Diretora: Não, ele não é. Ele fala baixinho...

A8: Mas ele é tímido.

Diretora: O que o A12 entendeu da história?

BURBURINHO

Intérprete: Que os amigos do patinho tiram sarro dele, e não pode... Que todos são iguais.

Pesquisadora: Mais alguém?

Diretora: o que você entendeu?

A6: Que não pode falar que os outros é estranho.

Pesquisadora: Por quê?

A6: Porque é feio.

Diretora: O A12...

Pesquisadora: Pode falar...

Intérprete: "Tadinho" do pato, ninguém quer brincar com ele...

Diretora: A7, o que você entendeu da história, A7?

A7: Eu entendi a história do patinho feio.

Diretora: E o que essa história quis ensinar pra você?

A7: Ensinar o quê?

Diretora: ensinar o quê, A7?

A7: Da história

Diretora: Da história. E essa história tem um ensinamento. O que foi?

A8: O meu tio estuda na faculdade.

BURBURINHO

Pesquisadora: Pessoal, olha, alguém se identificou com a história ou já viu isso acontecendo com algum amiguinho? Pode falar...

A4: Eu já.

Pesquisadora: Se identificou ou aconteceu com algum amiguinho ?

A4: Já vi acontecer com um amiguinho.

Diretora: É? E o que você fez?

A4: Eu pedi pra ele parar, porque ele não gosta.

Pesquisadora: Quem mais? Você levantou a mão, né?

A8: Alguns dizem que eu sou gordo, tipo meu tio... Ele acha que eu sou gordinho.

Pesquisadora: E aí? O que você faz?

A8: Ah, eu chamo ele de gordo também.

Diretora: Mas aí, nessa situação, é igual aconteceu com o patinho ou é uma situação diferente? Porque com o patinho feio... O que aconteceu com ele? Foi gostoso?

Coro: Não

Diretora: E quando seu tio brinca assim com você, é legal?

A8: Ahn...

Diretora: São situações um pouquinho diferentes, né, Amanda?!

A8: Vou dar uma dica pro meu tio...Tenho três dedos. Só tenho três dedos...

Diretora: Quem mais quer falar alguma coisa sobre o que entendeu da história?

...

Diretora: Quem já se sentiu igual ao patinho feio em alguma ocasião?... Você já se sentiu igual ao patinho feio, A7?

A7: Sim...

Diretora: E o que o patinho feio sentiu? Quando aconteceu tudo aquilo com ele? Ele ficou como? O que você acha que o patinho feio sentiu quando os amigos dele começaram a chamar ele de gordo, de feio? O que que ele sentiu, dentro do coração? O que ele sentiu?

A7: Sentiu doente.

A8, A9: doente?

Diretora: Sentiu triste... Vergonha, tristeza...

A7: Triste...

A9: O A7, por que você falou doente?

A7: Doente é tristeza.

Intérprete: Ela quer comentar que tem uma galinha em casa, e eu falei pra ela prestar atenção na história... E ela tem mesmo.

Diretora: Vocês gostaram de ouvir essa história no rádio?

Coro: Siiiiim.

Diretora: Foi diferente? Não? O que teve diferente hoje nessa contação de história?

A4: Nessa tem escola. É diferente da outra.

Diretora: Escola...? Ah, tá. Todos os dias vocês ouvem histórias, não ouvem?

Coro: Sim

Diretora: Hoje vocês ouviram também, e foi um pouco diferente, não foi?

Coro: Foi

Diretora: Qual foi a diferença de hoje?

A4: O patinho, quando é na história normal... Ele é feio.

Diretora: E nessa?

A4: Nessa ele é feio, gordo e diferente...

...

Pesquisadora: E vocês sempre escutam história no rádio?

A6: Não

Pesquisadora: E como é?

A6: Do livro, de vez em quando.

Pesquisadora: Do livro?

A6: Aham, todas as vezes...

...

Pesquisadora: Muito obrigada, pessoal !

PALMAS

Diretora: Isso, pode bater palma...

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Estudos De Recepção De Peças Radiofônicas Pelo Público Infantil De Seis a Dez Anos

Endereço completo: Rua 9 de Julho, 965.

Telefone: (14)3298-1505/(14)99693-1384

Pesquisador responsável: Amanda Lacerda Malavazi da Silva

Local em que será desenvolvida a pesquisa: E.M. Odila Galli Lista

Resumo: Esta pesquisa é uma contribuição voluntária, livre de qualquer recompensa aos participantes. O objetivo é verificar a reação de crianças de seis a dez anos diante da transmissão de peças radiofônicas.

Eu, Karla Sacoman Iazbek, entendo que as informações obtidas sobre os estudantes desta unidade escolar serão confidenciais. Também entendo que os registros da pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. As identidades serão preservadas e não serão publicadas, desta forma, consinto na publicação dos dados coletados para propósitos científicos.

Direito de Desistência

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará adversamente meu tratamento na clínica ou causar perda de benefícios para os quais eu poderei ser indicado.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi o conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: 

Data: 11/12/2014

Eu certifico que expliquei a(o) Sr. (a) Karla Sacoman Iazbek, acima, a natureza, o propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e que testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável: 

Data: 11/12/2014

AUTORIZAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

A Professora Mestre Daniela Pereira Bochembuzo vem solicitar à diretora Karla Sacoman Iazbek a autorização para realizar a pesquisa Estudos de Recepção de Peças Radiofônicas Pelo Público Infantil de 6 a 10 anos, a ser desenvolvida na Escola Municipal Odila Galli Lista, localizada na Rua João Batista Cavalari, 844, Centro, Macatuba, cujo objetivo é a análise das reações dos alunos ao material aplicado.

A pesquisa consiste em levantamento bibliográfico sobre história do rádio, programação radiofônica, público infantil, linguagem radiofônica e adaptação do discurso. O método para aplicação do material produzido é chamado grupo focal, e consiste no uso de grupos em pesquisas, o que torna mais fácil a avaliação da reação e comportamento do público diante do produto. O estudo da recepção em grupo torna a reação ao pesquisador mais natural, uma vez que não será realizada análise individual – o que poderia constranger as crianças, tornando a recepção, percepção, reflexão e reconhecimento mais difícil por expô-las a um estranho.


O projeto terá como pesquisadora a aluna Amanda Lacerda Malavazi da Silva, do terceiro ano do curso de Jornalismo da Universidade Sagrado Coração.

Aproveitamos o ensejo para renovar nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Profª Mª Daniela Pereira Bochembuzo
Pesquisadora responsável


Amanda Lacerda Malavazi da Silva
Aluna orientada

De acordo: 
Karla Sacoman Iazbek
Cargo: Diretora da E.M. Odila Galli Lista

Macatuba, 9 de Dezembro de 2014.

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Estudos de recepção de peças radiofônicas pelo público infantil de seis a dez anos”. A sua diretora, responsável pela escola em que você estuda, permitiu que você participe. Queremos saber como acontece a recepção de peças radiofônicas por crianças com idade entre seis e dez anos, e como vocês entendem, se identificam ou estranham o material que produzimos para vocês, além de ensinar sobre como usar o rádio e como ele pode ser usado na escola. A pesquisa será feita na Escola Municipal Odila Galli Lista, onde as crianças vão conversar com a pesquisadora e ouvir as peças radiofônicas com mais alguns colegas da sala. Depois, a pesquisadora vai fazer algumas perguntas. Para isso, serão usadas peças radiofônicas produzidas pelos alunos da Universidade Sagrado Coração. O uso dessas peças é considerado seguro e não apresenta riscos. Caso aconteça algo errado, você pode nos contatar pelos telefones (14) 99693-1384 ou (14) 3298-1505, da pesquisadora Amanda Lacerda Malavazi da Silva. Mas há coisas boas que podem acontecer, como gostar da história, aprender com ela e depois contar e ensinar para os colegas que não participaram da pesquisa. Como a pesquisa será realizada em horário de aula, você não vai precisar sair da escola, pois a pesquisadora vai até lá. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente, que protege todos com menos de 18 anos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão analisados e aparecerão no relatório da Iniciação Científica e do Trabalho de Conclusão de Curso. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi meus telefones na parte de cima desse texto.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Estudos de recepção de peças radiofônicas pelo público infantil de seis a dez anos”, que tem os objetivos de estudar como acontece a recepção de peças

radiofônicas por crianças com idade entre seis e dez anos, como entendemos, nos identificamos ou estranhamos o material produzido, além de ensinar sobre como usar o rádio e como ele pode ser usado na escola. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com a minha diretora, Karla Sacoman Iazbek. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – para menores

Título do projeto: Estudos de Recepção de Peças Radiofônicas Pelo Público Infantil de Seis a Dez Anos

Endereço completo: Rua 9 de Julho, 965.

Telefone: (14)3298-1505/(14)99693-1384

Pesquisador responsável: Amanda Lacerda Malavazi da Silva

Local em que será desenvolvida a pesquisa: E.M. Odila Galli Lista

Resumo: Esta pesquisa é uma contribuição voluntária, ou seja, você só participa se quiser, não ganha nenhum bem material, mas também não perde nada se não quiser participar. O objetivo é estudar como crianças entre seis e dez anos reagem quando ouvem uma peça radiofônica.

Já conversei com a diretora, dona Karla Sacomanlazbek, e expliquei que o que você me disser é segredo, que os dados vão ser publicados, porque é importante para a minha pesquisa, mas ninguém vai saber quem me contou, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente, que protege todo mundo com menos de 18 anos. Essas informações são importantes para os resultados do trabalho.

Direito de Desistência

Se você quiser, pode desistir ou se negar a participar da pesquisa, é um direito seu, e ninguém vai ficar bravo com você.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li e entendi o conteúdo. Uma cópia deste formulário será fornecida para mim e minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: _____

Eu certifico que expliquei a(o) _____, acima, a natureza, o propósito, coisas boas e que não há riscos associados à sua

participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e que testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: _____

APÊNDICE E

PEÇAS RADIOFÔNICAS (CD)

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE DO SAGRADO
CORAÇÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudo de recepção de peças radiofônicas pelo público infantil: de seis a dez anos

Pesquisador: Daniela Pereira Bochembuza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42442915.0.0000.5502

Instituição Proponente: Universidade do Sagrado Coração - Bauru - SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.065.005

Data da Relatoria: 06/05/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto adequado com todos os itens fundamentais para uma pesquisa científica.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa objetiva estudar a recepção de peças radiofônicas pelo público infantil na faixa etária de seis a 10 anos, como também analisar a recepção radiofônica pela audiência infantil, verificar como as crianças associam o conteúdo veiculado pela peça radiofônica à realidade em que estão inseridas, de forma a reconhecer identidade e alteridade e proporcionar conhecimento sobre o uso do veículo rádio e a conteúdos educativos em áudio como instrumento de educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, pois trata de um estudo analítico social.

Os benefícios envolvem a possibilidade de checar a recepção do público infantil a um conteúdo midiático de baixo custo e expressivo potencial educativo e reflexivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

NDN

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos presentes

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação

Bairro: Rua Irmã Armanda Nº 10-50

CEP: 17.011-160

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)2107-7051

E-mail: prppg@usc.br

UNIVERSIDADE DO SAGRADO
CORAÇÃO



Continuação do Parecer: 1.065.005

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BAURU, 15 de Maio de 2015

Assinado por:
Marcos da Cunha Lopes Virmond
(Coordenador)

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação
Bairro: Rua Irmã Arminda N° 10-50 **CEP:** 17.011-160
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)2107-7051 **E-mail:** prppg@usc.br