



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB**

TÂNIA MARIA DIAS FELIX

**A RÁDIO ESCOLA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: A ORALIDADE
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cajazeiras - PB

2016

TÂNIA MARIA DIAS FELIX

**A RÁDIO ESCOLA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: A ORALIDADE NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Coordenação de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
UFCG/CFP, como requisito para obtenção do
Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário

Cajazeiras - PB

2016

TÂNIA MARIA DIAS FELIX

**A RÁDIO ESCOLA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: A ORALIDADE NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Coordenação de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
UFCG/CFP, como requisito para obtenção do
Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Luz Olegário
CCJS/UFCG (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Cajazeiras - PB

2016

Aos meus pais Maria Dias (Mariza) e José Jovelino
(Zeca) pelo exemplo de determinação, amor e carinho
sempre.

Às minhas filhas Ana Laura, Jamile, Aline e Clarissa Lis e
Ao meu filho Isaque Dehom,

Meus eternos amores.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso glorioso e bom Deus, força suprema que emana do universo conduzindo-nos para o mais alto pódio de perfeição espiritual, o meu eterno reconhecimento pela sua presença viva na minha vida, tornando-me forte para a superação dos desafios que se apresentam em cada etapa da minha vida.

Aos meus pais pelo exemplo de honestidade e determinação nos mais diversos momentos de superação na vida.

Aos meus amados e queridos filhos, Ana Laura, Jamile, Isaque, Aline e Clarissa Lis pela força e incentivo que me deram nos momentos mais difíceis desta pesquisa em que estive prestes a desistir. Obrigada, meus filhos.

A minha orientadora Dra. Maria da Luz Olegário pela constante disponibilidade para auxiliar-me no desenvolvimento desta pesquisa e pelo carinho e aceitação em conduzir-me neste trabalho. Os meus mais sinceros agradecimentos.

À Maria Tereza Alencar, diretora da escola em que trabalho pela sua grande compreensão e aceitação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que fizeram parte do corpus desta pesquisa pela disponibilidade e boa vontade em atender às solicitações nas entrevistas.

À coordenação do Profletras da UFCG/CFP, na pessoa do Professor Dr. Onireves pelo seu zelo e compromisso no atendimento às nossas solicitações ao longo do curso e pelo seu incentivo, sempre elevando nossos ânimos para o vencimento de cada etapa do curso de mestrado. MUITÍSSIMO obrigada Onireves. Aprendi muito com a sua determinação.

Aos professores do Profletras da UFCG campus Cajazeiras – PB pela oportunidade de partilhar um pouco dos seus conhecimentos através das aulas ministradas ao longo do curso de Mestrado.

A minha colega companheira de trabalho, Elaine Angelim, com quem tenho aprendido muito sobre o fazer pedagógico.

A minha amiga Goreth Santos pelo incentivo para conclusão do mestrado, pelo companheirismo e boa vontade em substituir-me no trabalho quando estive ausente para atender ao compromisso de aluna do Profletras.

Aos alunos da Escola Polivalente do Crato pelo carisma e simpatia que despertam em mim e por me proporcionar tantas aprendizagens.

Aos colegas e amigos, Jader, Esdras e Erdênia, companheiros de viagem com os quais pude vivenciar momentos de alegria e descontração durante o percurso Crato-Cajazeiras durante a realização deste curso.

A todos os colegas da turma do Mestrado pelo grande aprendizado construído durante nossa convivência em sala de aula. Vou sentir saudades de todos vocês e serei sempre grata pelos momentos de alegria e companheirismo.

Carinhosamente, às professoras Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais e Dra. Hérica Paiva Pereira, componentes da minha Banca de Qualificação, pelas orientações que foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e de forma extensiva à banca de defesa, pela disponibilidade em contribuir como examinadoras desta pesquisa.

Com estima a minha querida amiga Mariana Andrade pela sua grande colaboração auxiliando-me na formatação e correção deste trabalho e estando sempre disponível para minhas solicitações. Muito obrigada, Mariana.

Por fim, às amigas, mães adotivas, Regina Celi e Lenanda Lima às quais devo todo o meu sucesso e superação em cada etapa de estudo concluída, por serem as primeiras pessoas que contribuíram financeiramente e com apoio moral na minha carreira de estudante. Sou-lhes muito grata.

RESUMO

Considerando o rádio não só como meio de comunicação de massa importante para divulgação da informação, superando expectativas de extinção devido a características que lhe são peculiares e, ainda, como eficiente estratégia didática no meio educacional, mas, também, como mídia radiofônica favorável a sua utilização no estudo, análise e produção linguística dos gêneros textuais orais, é que se propõe o presente estudo cujo objetivo é compreender a utilização da rádio-escola como recurso midiático no desenvolvimento de atividades que envolvam a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A abordagem metodológica proposta para este trabalho é de natureza qualitativa fundamentada por autores como Bogdon e Binklen (1994); Oliveira (2014) por meio do método de observação não participante e entrevista através de questionário. Esta pesquisa tem como aporte teórico Almeida (2012), Antunes (2003), Araújo e Silva (2013), Alves (2007), Baltar (2012), Cagliari(2007), Consani (2007), Gomes (2009), Milanez(1993), Sancho (2006), Schnewly e Dolz (2004), Teixeira (2016) e Torres (2014). Os resultados apontaram para o fato de que mesmo sendo considerada nos meios de comunicação como uma mídia de fácil manuseio técnico e estando presente na escola com os equipamentos básicos que a compõem, a mídia rádio, denominada como rádio-escola, ainda não é utilizada pelos professores na sua totalidade como recurso facilitador para a produção e divulgação dos gêneros textuais orais. Confirmando o que adverte Sancho (2006) para o fracasso na incorporação às aulas de cada um dos meios de comunicação, pois o trabalho com a comunicação além de favorecer a linguagem oral e verbal acrescentam outros conhecimentos. Os resultados apontam para a necessidade de planejar melhor o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais a partir da integração dessa mídia à sala de aula. A partir desse resultado, propõe-se aqui um conjunto de atividades de leitura e produção de gêneros textuais orais para serem desenvolvidas com alunos do 7º ano do ensino fundamental tendo como ferramenta didático-pedagógica a mídia rádio-escola.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Oralidade. Rádio-escola. Gêneros textuais.

ABSTRACT

Considering the radio not only as an important means of mass communication for disseminating information and media, but also as a favorable radio media to use in the study, analysis and linguistic production of oral genres, is that proposes the present study whose goal is to understand the use of radio-school as a media resource in the development of activities involving oral communication in Portuguese Language classes in elementary school. The methodological approach to this work is qualitative founded by authors such as Bogdon and Binklen (1994); Oliveira (2014) through the non-participant and interview through questionnaire method of observation. This research has the theoretical basis Almeida (2012), Antunes (2003), Araújo e Silva (2013), Alves (2007), Baltar (2012), Cagliariari (2007), Consani (2007), Gomes (2009), Milanez (1993), Sancho (2006), Schnewly and Dolz (2004), Teixeira (2016) and Torres (2014). The results pointed to the fact that even being considered in the media as an easy technical handling media and being present at school with basic equipment that compose the radio media, referred to as radio school, is not used by teachers in their entirety as a facilitator resource for the production and dissemination of oral genres. Confirming the warning Sancho (2006) for failure to incorporate the lessons of each of the media, for work with communication in addition to promoting the oral and verbal language add other knowledge. The results point to the need a better plan the teaching and learning of genres from the integration of this media into the classroom. From this result, it is proposed here a set of reading and production of oral genres to be developed with students from the 7th grade of elementary school having as didactic and pedagogical tool to radio school media.

Keywords: Portuguese. Orality. Radio school. Textual genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – O oral informal, o escrito formal e o oral formal.....	35
Quadro 2 – Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos.....	39
Quadro 3 – Prática de produção de textos orais e escritos.....	40
Quadro 4 – Síntese das atividades da rádio-escola.....	63
Gráfico 1 – Percentuais de matrículas de tempo integral.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
2.1 O significado de ensinar a língua materna	23
2.2 O professor como mediador do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	26
3 ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS	30
3.1 O lugar da oralidade nas aulas de língua portuguesa	32
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL	40
4.1 Programa Mais Educação	45
5 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O RÁDIO	50
5.1 O rádio na história	51
5.2 A rádio escolar	60
6 RESULTADOS E ANÁLISE	63
6.1 Observação e diário de campo	63
6.2 Análise a partir dos questionários aplicados	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	

APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

A mídia rádio comparada às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, em termos de estrutura, pode ser considerada muito simples e ultrapassada, porém se apresenta, desde sua descoberta, como sendo o meio de comunicação de massa mais popular e abrangente, uma vez que tem o poder de atingir as mais variadas camadas populares, do pobre ao rico, do culto ao analfabeto, em diferentes espaços, da zona urbana à zona rural.

Por sua facilidade de condução, desde que foi criado o rádio portátil, esse meio de comunicação tem o poder de acompanhar o ouvinte nas suas mais diversas tarefas do cotidiano, permitindo, assim, o acesso à informação e ao entretenimento de forma simples e democrática. Hoje, essa possibilidade torna-se cada vez maior, pois é possível, por exemplo, ouvir o rádio via *internet*, através do celular, tecnologia que a cada dia se torna mais acessível.

Não é recente a prática de utilização da rádio nos espaços escolares. Muitas experiências educacionais brasileiras e internacionais utilizaram o rádio hatziana (AM e FM)¹ tradicional como instrumento pedagógico. Nas últimas décadas, tem-se vivenciado a experiência da implantação das rádios-escola em circuitos abertos e/ou fechados, *online*, web rádio, possuindo cabine de controle, aquário, estúdios e microfones à disposição de alunos e professores.

Neste trabalho, será dado enfoque a essa segunda experiência, isto é, ao tratamento da rádio como instrumento pedagógico que possibilita o desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais orais para a sua leitura e produção. E, por conseguinte, ao resgate das possibilidades e vantagens dessa parceria para o crescimento do discente, entendendo-o como sujeito pensante e partícipe do agir pedagógico para a construção da sua autonomia, como sujeito ativo e crítico das suas próprias produções.

À escola, como instituição social que planeja e executa atividades não só para a aquisição do conhecimento pelo aluno, mas, também, para a sua produção, cabe a responsabilidade pelo incentivo para a utilização dos recursos midiáticos disponíveis aos professores e aos alunos, visando oferecer suporte para a efetivação do ensino

¹ Refere-se a forma de modulação dos sinais de rádio (AM e FM) em que AM significa Amplitude Modulada e FM Modulação pela Frequência do sinal. A palavra Hatziana vem da unidade de medida Hertz, que tem como símbolo HZ.

da leitura e produção dos gêneros textuais orais, a partir da vivência de situações concretas de fala, como a rádio-escola, já que essa tecnologia tem se apresentado como coadjuvante no trabalho de fortalecimento do espírito comunicativo na escola, tanto através da categoria de rádio restrita, que funciona somente no âmbito do espaço escolar, quanto em forma de rádios comunitárias. Os equipamentos para funcionamento dessa tecnologia são advindos de uma ação do Governo Federal, através do Programa Mais Educação para as escolas públicas dos estados. São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Sergipe e Pará já desenvolvem projetos exitosos utilizando essa tecnologia.

O Ceará não é diferente. Muitas escolas já apresentam seus projetos de rádio-escola nas quais trabalham programas com temas variados como, meio ambiente, cultura e entretenimento. Como exemplo de utilização dessa tecnologia como ferramenta didática, na cidade Nova Olinda, no Ceará, encontra-se a rádio “Voz da Liberdade”, no espaço da Fundação Casa Grande, dirigida por crianças e adolescentes que une a experiência comunitária com a emissão aberta, via FM.

Diante de tal propósito, poderão surgir questionamentos em torno da validade e viabilidade do trabalho de utilização deste veículo de comunicação como meio integrador do fazer pedagógico, oriundos de uma concepção que o julga como ultrapassado, mediante a presença maciça das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – nos meios sociais.

Porém, não se pode deixar de perceber que, apesar do grande surgimento dessas novas Tecnologias, as quais também não estão totalmente incorporadas às práticas de ensino de forma eficaz, ainda que sejam muito utilizadas pelos adolescentes (SANCHO *et al.*, 2006), a rádio não perdeu seu espaço como meio de comunicação para informação e entretenimento. Em oposição a isso, mediante suas características, as quais serão aprofundadas mais adiante, é percebido no decorrer do tempo uma integração dessa tecnologia às novas, por exemplo, o podcast² e a web rádio³, que ampliam a sua potencialidade, contrariando as previsões de sua extinção.

² Podcasts é nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato de MP3 ou ACC (esquema de codificação criado para substituir o MP3) para compressão com perda de dados de som digital.

³ Web rádio, também conhecido como Rádio Via Internet ou Rádio online, é uma rádio digital que realiza sua transmissão de áudio via internet utilizando a tecnologia stramng, serviço de transmissão de áudio/som em tempo real.

Nota-se, então, que uma tecnologia não elimina a antecedente e nem a substitui, mas se acrescentam num processo cumulativo, de integração, de convergência e aperfeiçoamento. Uma nova tecnologia surge como um aperfeiçoamento para melhorar cada vez mais o fazer humano em busca de melhores condições de vida e de maior integração ao mundo. Cabe a cada um a atitude de agir com prudência para utilizá-la em prol de uma cultura de paz, respeito e atenção aos direitos humanos.

Nesse sentido, pensando no contexto da educação, pode-se fazer referência à importância do trabalho do professor como agente transformador que organiza e executa sua prática, considerando o aluno como principal ingrediente para a construção de uma educação de qualidade, através da qual se desenvolve um ensino na vida e para a vida e não apenas compreendendo os discentes como repetidores de conhecimentos.

Ainda que a rádio-escola tenha sua abrangência somente no espaço interno da escola, comparada à audiência de sala de aula, oferece muito mais oportunidade de trabalho, tendo em vista a formação geral do aluno para a cidadania e o letramento, bem como para a construção de uma escola democrática.

Com essa visão e sabendo do encantamento das crianças e dos adolescentes, que se mostram interessados por novas formas de linguagem, advém a proposta de desenvolver a presente pesquisa cujo objetivo geral **é compreender a utilização da rádio-escola como recurso midiático no desenvolvimento de atividades que envolvem a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental nas escolas que fazem parte do Programa Mais Educação.**

Conseqüentemente, e refletindo o seu caráter político, as questões que norteiam esta pesquisa são: Como a rádio-escola é utilizada para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais orais na Escola de Ensino fundamental e Médio Governador Adauto Bezerra? Quais as possíveis contribuições da tecnologia rádio-escola como ferramenta didático-pedagógica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa?

Para aprofundar a discussão, buscaram-se conhecimentos sobre a mídia rádio e seu contexto histórico e social a partir de uma revisão de literatura que aborda o tema estudado.

O espaço de pesquisa é uma escola pública estadual, denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra, inaugurada

em 14 de fevereiro de 1978, localizada no Bairro Seminário, na cidade de Crato no estado do Ceará. Tal instituição possui uma rádio-escola utilizada para audiência de músicas no intervalo das aulas e, às vezes, divulgação de avisos da escola para os alunos.

A referida escola atende a alunos do Ensino Fundamental (a partir do 7º ano) e Médio na faixa etária de 11 a 17 anos de idade. Os dois níveis de ensino são distribuídos da seguinte forma: Ensino Fundamental e Médio nos turnos manhã e tarde e, à noite, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Pré-vestibular. O corpo docente é formado por 70% (setenta por cento) de professores efetivos e 30% (trinta por cento) de professores contratados temporariamente, sendo todos graduados, a maioria especialista, 1(um) mestre e cinco mestrandos.

A maioria dos alunos atendidos pela escola é oriunda do bairro no qual a mesma está localizada, formado por moradores de classe média pobre, oriundos da zona rural ou de outros municípios. Segundo informações apresentadas no documento – Projeto Político Pedagógico – da escola, alguns desses alunos são provenientes de uma estrutura familiar diferente da tradicional, como consequência da “falta de emprego ou de uma atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas”.

A escola possui 18 salas de aula de tamanhos médio e grande; 01 sala de professores com 02 banheiros (1 masculino e 1 feminino) e 01 almoxarifado; 01 sala de secretaria; 01 biblioteca; 01 laboratório de ciências, química e física; 02 laboratórios de informática; 01 sala de direção; 01 sala de coordenação e 01 sala de vídeo; 02 banheiros com 06 sanitários; 01 sala multifuncional; 01 quadra coberta; 01 academia de musculação de pequeno porte e uma rádio-escola que possui os seguintes aparatos: 01 Microsystem com toca CD; mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio; 01 Microfone de corpo metálico; 01 fone de ouvido; 02 caixas de som estéreo com 3 canais.

Todo esse material é fornecido pelo FNDE – Fundo Nacional e Desenvolvimento da Educação MEC – Ministério da Educação e Cultura, através do Programa Mais Educação.

A escolha dessa escola na qual se trabalha como *locus* da pesquisa se deu pelo fato de a mesma fazer parte do Programa Mais Educação⁴, que possibilita a prática de atividades do componente curricular de Língua Portuguesa que acontecem em horários diferentes do regular, utilizando os equipamentos tecnológicos da rádio-escola como ferramenta pedagógica de professores e alunos do ensino fundamental.

Além dessa característica estrutural, a convivência dos alunos com problemas externos à escola, que podem afetar o estímulo dos mesmos para a aprendizagem e até mesmo levá-los ao abandono escolar e à repetência, demonstra a necessidade do desenvolvimento do ensino de forma significativa, preparando-os de forma integral para sua inserção no mundo letrado. O Programa Mais Educação está inserido na política da educação Integral que constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. É necessário, então, fazer uso dessa oportunidade, como forma de superar possíveis fracassos escolares.

Para levantamento da frequência de alunos e professores à rádio-escola e constatação da qualidade de uso da mesma, foram adotadas técnicas de observação não participante ao ambiente físico durante setenta e cinco dias no período de 07 de dezembro de 2015 a 25 de fevereiro de 2016, totalizando 18 (dezoito) visitas, nos turnos manhã, tarde e noite, em horário oficial da aula, com duração mínima de três horas cada visita, foram registradas no caderno de campo todas as atividades desenvolvidas no referido ambiente e constatou-se a presença de alunos que operam a rádio para divulgação de música no início da aula e no intervalo de recreio, nos turnos manhã e tarde. Na ocasião, foram registradas no caderno de campo todas as atividades desenvolvidas no referido ambiente e a maneira como seus operadores atuavam, observando a participação dos alunos e os gêneros textuais que eles liam e produziam durante a programação da rádio.

Para atribuir mais autenticidade à pesquisa, foram aplicados, ainda, questionários de sondagem, com perguntas semiabertas, sendo 2 duas objetivas e

⁴ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal desenvolvido nos Estados, Municípios e Distrito Federal em consonância com o projeto pedagógico da escola e tem como objetivo principal contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações e ampliando os espaços, tempos e oportunidades para a aprendizagem dos componentes curriculares.

quatro subjetivas, para quatro professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental, tendo um deles 18 (dezoito) anos de serviço prestado na rede estadual de ensino, dois em estágio probatório com dois anos de exercício no magistério e 1 (um) com vínculo empregatício temporário e quatro anos de exercício no magistério. Três desses professores são especialistas, pós-graduação *latu sensu* em ensino de Língua Portuguesa e 1 (um) está cursando o mestrado em Letras. Justifica-se a escolha desses professores por serem professores do ensino fundamental e trabalhar diretamente com os conteúdos de leitura e produção textual.

A pesquisa caracteriza-se como sendo empírica, de abordagem qualitativa, uma vez que se buscou uma maior compreensão do tema abordado a partir da aplicação de instrumentos que auxiliaram para o esclarecimento do problema aqui apresentado, como sendo a observação ao ambiente da rádio escolar e aplicação de questionários (OLIVEIRA, 2008).

Pesquisas mostram que, apesar do crescimento das produções acadêmicas favoráveis ao desenvolvimento de práticas de ensino que têm como eixo a leitura, escrita, análise linguística e oralidade, esta última ainda é pouco abordada de forma sistemática pela escola e, menos ainda, no seu nível formal, o que nos confirma Antunes (2003, p. 24) ao afirmar que “Ainda se pode constatar uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações de comunicação privada”. Ou seja, as práticas de ensino voltadas para a oralidade ainda não alcançaram o nível de sistematização exigido pelo ensino do oral. Fato que comprova a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem da escrita ainda é a principal ou até a única responsabilidade da escola nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, não se pode cometer a falha de desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, utilizando a modalidade oral da língua, unicamente como instrumento para permitir o trabalho com os diversos conteúdos de ensino (BRASIL, 1998), pois isso não garante resultados eficientes para o alcance da competência linguística do aluno em qualquer nível de ensino, muito menos do Ensino Fundamental. Faz-se necessário, então, contemplar a oralidade da língua nas suas mais diversas formas de manifestação social, inclusive nas interações ocorridas dentro da própria escola.

O equívoco de achar que os alunos já chegam à escola sabendo falar gera a ausência de atividades na sala de aula envolvendo a oralidade (MARCUSCHI, 2001

apud ANTUNES, 2003), o que impossibilita um trabalho de análise sistemática da língua nessa modalidade. Cabe, então, ao professor elaborar e executar projetos, seqüências didáticas e/ou atividades estruturadas que visem o desenvolvimento de competências e habilidade exigidas dos alunos nas diversas práticas sociais nas quais estão inseridos, tornando-os, assim, leitores eficientes e críticos no meio em que vivem, seja ouvindo, falando, lendo ou escrevendo.

Em virtude de tal fato, justifica-se essa pesquisa como de real necessidade, uma vez que se pode fazer uso da rádio-escola, não só para o trabalho da oralidade nas salas de aula do ensino fundamental, a partir da compreensão e produção dos gêneros textuais orais, como também para proporcionar a condição de dar voz e vez ao aluno na construção da escola democrática e participativa. Nesse sentido, como adverte Possenti (2012, p. 36), “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o trabalho de utilização da rádio-escola para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais orais no contexto escolar, tendo em vista o letramento e a cidadania. De forma específica, pretende-se compreender as possíveis contribuições desse ensino para as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, na EEFM Polivalente Governador Adauto Bezerra, localizada na cidade do Crato.

Considerando que o mestrado Profissional em Letras - Profletras - elegeu como área de concentração dos estudos “Linguagens e Letramentos”, distribuída em duas linhas de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino; Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, foi definido como tema para a presente pesquisa a rádio escolar como ferramenta pedagógica integrada à prática da leitura e produção dos gêneros textuais orais na sala de aula, que se encaixa na segunda linha de pesquisa.

Ademais, tal escolha justifica-se, também, pelo grande interesse dos alunos pela rádio que se encontra instalada na escola como meio de entretenimento e até por suas demonstrações do sentimento de vaidade ao fazer uso do microfone, como se o mesmo lhes desse o poder de independência e participação ao expressarem-se em público. Fato que despertou a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a utilização da rádio como recurso pedagógico para o ensino da leitura e escrita na sala de aula.

Destarte, esta pesquisa está organizada em seis capítulos, sendo a introdução como primeiro capítulo, na qual se discutem as possíveis contribuições que a rádio-escola oferece como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho de compreensão e produção dos gêneros textuais da oralidade no alcance da competência linguística do aluno de forma significativa para o seu letramento e sua formação cidadã. Será discutida, ainda, neste tópico, a sistematização do trabalho pedagógico para a integração do recurso midiático aqui citado, levando em consideração as possibilidades que ele oferece para o desenvolvimento das múltiplas linguagens do aluno como sujeito participativo e crítico que se almeja formar.

No segundo capítulo, contendo dois tópicos, discutir-se-ão os conceitos de linguagem e língua fundamentados em correntes científicas e filosóficas que formam concepções tradicionais e/ou emancipatórias que guiam a elaboração dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. O segundo tópico trata do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando o seu papel de mediador para o acesso do aprendiz aos conteúdos de forma significativa e constante.

No terceiro capítulo, subdividido em 1 (um) tópico, discutir-se-á a importância da abordagem da oralidade da língua como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades exigidas nas diversas situações de comunicação que serão vivenciadas pelos alunos nos seus mais diversos momentos de interação, bem como a inserção dos gêneros textuais orais, dando enfoque à linguagem radiofônica e sua abordagem no espaço da sala de aula.

No quarto capítulo, apresentar-se-ão o conceito e a concepção de Educação Integral como perspectiva de formação global do ser humano contemplando seus aspectos físicos, biológicos, sociais, emocionais, culturais e psicológicos, ampliando, portanto, os espaços e os tempos de sala de aula e aumentando o grau de interação do indivíduo com o meio. No tópico dois do referido capítulo, apresentar-se-á o Programa Mais Educação e sua operacionalização como medida estratégica do Governo Federal para implantação e implementação da Educação Integral nas escolas de Ensino Básico das redes estaduais, municipais e Distrito Federal.

No quinto capítulo, subdividido em dois tópicos, discutir-se-á a integração da mídia rádio ao universo das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs; no tópico 1, será apresentado um breve histórico da tecnologia rádio no Brasil

e no mundo enfatizando o seu caráter educativo e sua contribuição para a consolidação da comunicação na educação; e no segundo e último tópico, a contextualização acerca da implantação da rádio-escola no espaço escolar, através do Programa Mais Educação.

No sexto capítulo, são apresentados os resultados com vistas a responder aos objetivos específicos da pesquisa a partir da análise dos dados colhidos. Para isso, no seu tópico 1, disponibiliza-se o quadro síntese das atividades desenvolvidas pelos operadores da rádio-escola, colhidas a partir da observação *in loco* do pesquisador, seguido de uma breve análise. Já no seu tópico 2, apresenta-se os depoimentos dos professores que constituem o *corpus* da pesquisa e a análise, também com o objetivo de compreender como os professores integram a rádio-escola às suas práticas pedagógicas de sala de aula.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentam-se as considerações finais respeitando o contexto de realização da pesquisa, mas, também, expondo pontos positivos e pontos que precisam ser considerados para o aprimoramento da inserção da rádio-escola pelo professor no cotidiano de sala de aula, considerando-a como interface para o trabalho de leitura e produção dos gêneros textuais orais que ainda se mostram escassos na escola de ensino fundamental.

Com o objetivo de contribuir na construção de uma escola ativa e democrática, na seção seguinte, será apresentada uma proposta de ensino compilada em um caderno de atividades que poderá ser utilizado pelos professores e alunos do Ensino Fundamental Nível II para compreensão e produção dos gêneros textuais orais, tendo a rádio-escola como recurso midiático a favor da aprendizagem, na Escola Polivalente de Crato, no Ceará.

2 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem, na sua mais atual forma de concepção por filósofos, psicólogos, linguistas e demais estudiosos, organiza-se como atividade de interação entre interlocutores, produzindo efeitos de sentido entre si a partir da língua que se estabelece como instrumento dessa interação em um determinado contexto histórico, social, econômico e cultural. Assim, pela linguagem o ser humano age sobre o mundo procurando entendê-lo e ser entendido por seus interlocutores, constituindo-se como sujeito.

Deve-se compreender a linguagem como uma atividade interativa, ideológica, por meio da qual dois ou mais interlocutores situados num contexto social e num momento histórico, específicos, constroem significados e compreensões, isto é, comunica-se entre si (CAMPOS, 2014, p. 23).

Nesse processo de interação no qual estão presentes a diversidade de objetivos dos locutores e interlocutores, as circunstâncias e contextos, a língua não pode ser vista como algo estático, como código pronto a ser utilizado pelas pessoas, mas como o resultado de um fazer social, histórico e político de uma comunidade, criando e produzindo diversas formas de linguagem de acordo com seus objetivos específicos, em cada situação real de comunicação.

Esse caráter dinâmico da língua é corroborado a partir da ideia de Bagno (2014, p. 22-23) que diz:

A língua não é, ela sempre está, está sempre em formação, em decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes. E cada um de nós tem todo o direito de usar e abusar da língua, que faz parte da nossa própria constituição biológica, é uma parte de nós, e não alguma coisa que está fora de nós e que, por isso, não nos pertence.

Sendo assim, é possível afirmar que a condição humana de pertencimento social seja determinante da linguagem como representação da dinamicidade da própria vida humana, biológica, em que tudo está sempre se transformando, renovando-se. Nesse contexto, os elementos da natureza são integrados aos bens

culturais do homem, dando vida à própria vida humana. E é nessa condição que a língua é produzida. Como afirma Almeida (2012, p.14):

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer.

Tal estado de sofrimento, gerado por uma posição social, política e econômica desfavorável, interfere ou reflete na constituição da linguagem que termina sendo prejudicada pela falta de poder: poder dizer, poder ser ouvido, poder de expressão dos desejos e anseios. Por isso é que “a miséria social confunde-se com a miséria da língua” (ALMEIDA 2012, p. 14). Fato que também é confirmado nas palavras de Bagno (2014, p.22) quando diz:

A língua é um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva, ou seja, ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é dele. (Grifos do autor).

Ao retratar a herança cultural, permite-se uma referência à aquisição dos conhecimentos que dão acesso à cultura letrada, fazendo lembrar que mesmo aquelas pessoas que não nasceram inseridas nesse meio devem a ele ser integradas, garantindo-lhes um direito adquirido. Fato que confere ao Estado e à escola, em sua totalidade, o compromisso de criar condições (do Estado, exige-se as condições materiais e humanas e, da escola, as condições estratégicas) a fim de que todos que a ela adentrem desenvolvam as habilidades linguísticas, respeitando suas diversas formas de falar e garantindo-lhes o sucesso em qualquer situação da vida pessoal e profissional como falante de Língua Portuguesa.

O respeito, sob essa ótica, significa a ausência de preconceito quanto à capacidade dessas pessoas de aprender novas formas de linguagem, além daquela já adquirida no seu meio social, bem como a não contextualização de toda a sua condição histórico-social.

Como afirma Almeida (2012, p. 16): “Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores”, terminando por

reproduzir formas de ensino que contribuem para a permanência da desigualdade social, resultantes da ausência de uma análise crítico-social dos conteúdos.

Até aqui, os conceitos de língua e linguagem foram apresentados como fenômenos heterogêneos e variáveis que, por sua vez, manifestam os desejos dos interactantes. São, portanto, essas as concepções consideradas ideais para serem analisadas, estudadas, lapidadas e utilizadas na realidade pelos falantes. Porém, nem sempre foi assim. Até chegar a esse entendimento, os conceitos de linguagem e de língua se apresentaram de forma conservadora, primitiva, podendo-se até julgá-las como ilógicas. Porém importantes, pois fazem parte de um processo de aquisição e maturação do conhecimento.

Em se tratando do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a posição adotada pelo professor para abordar os significados de língua e linguagem poderá determinar sua forma de trabalho em sala de aula, o que vale também para a estruturação da educação (TRAVAGLIA, 2009). Isso significa dizer que as aulas de língua portuguesa e/ou a sistematização da educação poderão apresentar características tradicionais, retrógradas ou progressistas. Isso dependerá da posição adotada pelos seus agentes.

Ainda que exista uma grande diversidade de formas para conceber a linguagem humana, de acordo com Travaglia (2009, p. 21-23, grifos do autor), normalmente elas são agrupadas em três:

A primeira vê a **linguagem como expressão do pensamento**. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

A segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de

efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

De acordo com a primeira concepção, o desempenho linguístico depende única e exclusivamente do ser que se expressa. Para a segunda, a atenção está voltada para o código, em que as pessoas, pelo menos duas, precisam utilizá-lo de forma semelhante, considerando que a língua é igual para todos que a utilizam. Portanto, para uma perfeita comunicação é necessário apreendê-la como objeto com regras a serem seguidas. Na terceira concepção, os estudos estendem-se por uma visão ampla em que os aspectos biológico e psicológico são considerados importantes, bem como os espaços sociais, culturais e o tempo em que a linguagem acontece. Nessa perspectiva, a fala é vista como objeto de estudo e pesquisa. Já a língua é compreendida como constituidora de vida, já que seus falantes estão vivos e a utilizam para estar no mundo e dele fazer parte.

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes de estudos linguísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a linguística da enunciação. (GERALDI, 2012, p. 41).

Uma vez que aqui a discussão teve seu início voltado para a concepção interacionista, acreditando que tal postura seja a mais completa e, ainda, que a linguagem e a língua se apresentam como processo de interação, será mantida essa visão. Defendendo, também, que, sendo esse olhar adotado no ensino de Língua Portuguesa, implicará em resultados positivos para todos que nele estão inseridos. Isso significa propiciar ao aluno a efetiva prática da língua como elemento de integração social.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições e possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p.19).

Adotando essa perspectiva para o desenvolvimento do seu projeto educativo, a escola estará demonstrando o seu comprometimento com a democratização do

saber e, particularmente, na abordagem de ensino de língua materna, estará oportunizando, aos seus alunos, a aquisição dos conhecimentos linguísticos necessários para a construção da sua identidade e para o exercício da cidadania.

2.1 O significado de ensinar a língua materna

Sabendo que as concepções sobre língua e linguagem discutidas no tópico anterior influenciaram e influenciam o tratamento dado para o ensino da língua, considera-se importante, aqui, uma breve apresentação e discussão sobre os objetivos gerais que também são formulados e sistematizados com base nessas concepções para o ensino de Língua Portuguesa. Essa discussão será realizada à luz dos conceitos de teóricos como Travaglia (2009), Geraldi (2012), Cagliari (2009) e dos apresentados no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento oficial norteador do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para o Ensino Fundamental.

Esses autores, entre outros, ao discutirem sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa ou língua materna, como se queira denominar, questionam-se sobre o sentido de ensinar português para quem já fala essa língua. Quase sempre, com raríssimas exceções, os alunos que chegam à escola, desde a alfabetização, já chegam sabendo falar o português. Através dessa língua se expressam, comunicam-se discutem e se entendem. Sendo assim, qual o sentido desse ensino e por que estudar Língua Portuguesa?

Travaglia (2009, p.17-18) apresenta respostas a partir de quatro propostas: na primeira, define que o principal objetivo do ensino de uma língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos seus usuários. Ou seja, torná-los capaz de fazer uso da língua em todas as situações de comunicação das quais venha participar. Essa competência “implica duas outras *competências*: a gramatical ou linguística e a textual”.

Para o desenvolvimento dessas competências é necessário que as aulas de Língua Portuguesa sejam realizadas a partir da leitura e compreensão de textos utilizados nas mais diversas situações de comunicação, através de uma reflexão sobre as ideias do texto. Este objetivo atende às expectativas da Linguística Textual, apontando para uma visão interacionista da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 34) - referem-se a essa prática da reflexão e esclarece:

É na prática de reflexão sobre a língua e linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p.34).

Nessa prática reflexiva certamente surgirá oportunidade em que o professor, juntamente com o aluno, irá ponderar sobre as condições em que o texto foi produzido, como foi planejado e os possíveis limites apresentados pelo gênero textual em virtude do seu portador, norteador, assim, o ensino de Língua Portuguesa que deverá ser construído a partir do ponto de vista do outro (o aluno), considerando o que ele já sabe sobre a língua, o que ele precisa aprender, por que precisa aprender e como ensinar o que ele ainda não sabe.

Cagliari (2009, p.25) adverte: “a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para, a partir daí, ensinar o que deve”. A escola parece estar sempre construindo seu ensino a partir de uma artificialidade. Não que a escola tenha sempre que concretizar tudo o que ensina e não possa simular situações, mas é necessário que essas simulações partam das experiências linguísticas do aluno. Com base nessas situações os alunos terão a oportunidade de compreender como a língua funciona. Como adverte Cagliari (CAGLIARI, 2009, p.24), quando diz

O objetivo de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

Esse ensino da funcionalidade da língua requer vários procedimentos que envolvem a utilização de portadores de gêneros textuais orais e escritos que circulam no contexto social, fora da escola, tendo em vista a aquisição de padrões de língua que são próprios desses gêneros. Criando, assim, a oportunidade de estudar a língua não só na modalidade escrita, mas, também, na sua modalidade oral, uma vez que a formalidade da língua também se encontra na escola.

A escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1997, p. 49).

Tal procedimento caracteriza um ensino que está centrado na priorização das relações estabelecidas entre as pessoas no momento em que falam, discutem e na maneira como cada interlocutor faz uso da língua para atingir determinados objetivos, influenciando e sendo influenciado.

Abordar o ensino de Língua Portuguesa nesse parâmetro condiz com a inserção do estudo da gramática partindo do princípio de que ela está presente em todos os falares, em todos os textos, apresentando normas e regras, por isso não pode ser única, assim como a língua também não é. Essa tendência requer um ensino voltado para as variedades linguísticas.

Esse estudo deve ser feito numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção dos textos, orais ou escritos, curtos ou longos (ANTUNES, 2003, p.125).

Assim, percebe-se que não existe ensino do Português sem ensino de normas, de regras da língua, seja no dialeto padrão ou não padrão. O que se espera e exige-se é uma diferenciação de abordagem para esse ensino centrada no respeito pela diversidade dos falares, constituídos em diversas culturas e formas diferentes de viver, reconhecendo que a língua não é única e que o critério utilizado para a escolha do dialeto padrão não é linguístico e sim social. Para isso a escola deve posicionar-se como instituição que trabalha o conhecimento, portanto não pode desvalorizar nenhuma forma de falar. Pelo contrário, deve informar os alunos e torná-los consciente da existência dessa variedade linguística.

2.2 O professor como mediador do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

Identificar o professor como mediador do conhecimento é a expressão que caracteriza a ótica do trabalho docente realizada por um sujeito integrante das variantes que compõem o processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor e o conhecimento a ser adquirido, neste caso, para o desenvolvimento da competência comunicativa (BRASIL, 1998).

Nessa tríade, o professor e o aluno têm papel ativo. Deles são exigidas ações decisivas para que o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos seja bem sucedido e todos tenham plenas realizações. Falar de uma dessas variantes é condição para falar de todas. Fato que comprova que a natureza do trabalho docente é de integração, parceria, cumplicidade.

Considerando que a principal função do professor é garantir que o conhecimento seja adquirido pelo aluno, ou seja, assegurar que seus alunos aprendam, seu desempenho torna-se um dos fatores determinantes para o sucesso do aluno. Isso evidencia a necessidade de compreender os fatores implicadores para o bom desempenho do professor, mais precisamente o que caracteriza um professor de qualidade ou, ainda, quais características podem identificar o professor que realmente desempenha seu papel de forma eficaz, o que torna um professor eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário entender que aquilo que define um professor de qualidade é exatamente a posição assumida por ele no que se refere à concepção de conhecimento, de ensino, de língua e linguagem. Essa postura envolve, também, uma opção política na gestão de sala de aula. Política, nesse contexto, deve ser considerada como o jeito de compreender e interpretar o mundo e a vida e de apropriar-se do conhecimento. Um jeito de entender-se como sujeito transformador de uma realidade indesejada, incentivando seus alunos a lutar contra injustiças sociais, políticas e econômicas em que possam se encontrar. Sendo assim, o professor será caracterizado no processo como o interlocutor, aquele que pensa junto com o aluno.

O papel mais importante do professor, convém ressaltar, é o de ensiná-los não é o de trazer informações e conhecimentos para “repassá-los” aos alunos, mas é o de ensiná-los a lidar com as informações e os conhecimentos que o mundo lhes propicia diariamente (CAMPOS, 2014, p. 21).

Conforme Travaglia (2009), o tratamento com a linguagem em sala de aula diz muito da concepção de língua e linguagem que tem o professor de Língua Portuguesa sobre esses fenômenos. Tal afirmação, de forma alguma, culpabiliza o professor quanto ao insucesso do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Até mesmo porque, nesse processo, estão envolvidos não só questões pedagógicas, mas também vários aspectos que fogem ao domínio do professor em sala de aula, por exemplo, o sistema de organização do tempo de ensino dos componentes curriculares em cada período.

Entende-se, então, que não é simples abordar o ensino da língua atendendo às perspectivas de uma educação fundamentada no tratamento da linguagem como interação social. Nesse processo, os falantes tornam-se sujeitos ativos na construção de significados, utilizando a língua como instituição concreta e considerando a oralidade tão importante quanto a escrita. Além disso, esses sujeitos têm suas atividades realizadas a partir da leitura e produção de textos baseadas nos gêneros textuais, análise linguística e de oralidade e no ensino da gramática baseado nos usos da língua.

Essa prática de ensino torna-se complexa porque envolve primeiro uma sólida formação acadêmica e um constante aprimoramento dos conhecimentos por parte do professor, entendendo a si mesmo como sujeito de aprendizagem, aquele que não está pronto, mas se constrói nas relações estabelecidas com seus pares e a partir da tematização da sua prática pedagógica. Não obstante, entendendo que o conhecimento acontece de forma sistematizada na escola, isso requer, além do desejo do professor para ensinar, um investimento constante e diário deste no planejamento e avaliação de todas as atividades que acontecem na gestão de sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN é tarefa do professor a condução do ensino de forma sistematizada para o alcance da aprendizagem do aluno de forma efetiva:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Além disso, a referida abordagem envolve as condições de trabalho do professor, os tipos e quantidade de artefatos disponíveis na escola para auxiliá-lo na sua prática de sala de aula. Requer, ainda, do docente não somente uma postura de “ensinante”, de professor, aquele que professa, mas, também, a postura de um sujeito educador que acredita no aluno e o percebe como sujeito de direitos e deveres, aquele para quem, por quem e com quem se desenvolve toda ação de educação, do professor e da escola como um todo, capaz de aprender independente da classe social que ocupe, do gênero, cor, raça ou cultura de que faça parte.

Para Possenti (2012, p. 35): “os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados”. Isso significa desenvolver uma prática pedagógica centrada no diálogo, reconhecendo no outro o poder de construção de sentido, desarticulando o discurso autoritário que desconsidera todo e qualquer saber constituído na coletividade. Pois, segundo Orlandi (apud MAGALHÃES e CYRANKA, 2014, p. 666)

Estudando as relações do sujeito com as redes de sentido, na construção do seu dizer, propõe a possibilidade de existência de três tipos de discurso: o autoritário, o lúdico e o polêmico. Reconhece-se o discurso pedagógico como do tipo autoritário que em nada incorpora a participação do aluno na construção do conhecimento do objeto e que permanece centrado no ponto de vista do professor, na ausência de explicitações necessárias para apresentação do referente, resultando em simples imposição. “É porque é”.

Como dito anteriormente, mesmo considerando complexo, é responsabilidade do professor, adotar em sala de aula uma postura de rejeição a esse discurso autoritário implantado, e, a partir da reflexão, ainda que paulatinamente, assumir o compromisso, juntamente com a escola, de fundamentar o ensino de Língua Portuguesa, bem como de todas as outras disciplinas, numa concepção de linguagem que contribua com a formação geral do aluno, tornando-o capaz de se constituir como cidadão responsável, autor da sua própria identidade e coadjuvante

da sociedade em que está inserido, configurando, assim, na reflexão falada por Geraldi (2012, p. 46) que diz:

A reflexão sobre o 'para quê' de nosso ensino exige que pensemos sobre o nosso fenômeno de sermos professores- no nosso caso a linguagem- porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

Essa reflexão do professor o conduz a uma atitude que resulta numa postura livre de preconceito, expresso no respeito para com o outro e, conseqüentemente, criando na sala de aula um ambiente de interação onde todos tenham direito à fala e onde os discursos, mesmo aqueles construídos nos conflitos e divergências, entrelacem-se para a constituição de um clima de companheirismo e crescimento mútuo.

3 ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS

Ao abordar o tema da oralidade defronta-se com questões que se tornaram assunto de muitos trabalhos, uma vez que envolve as grandes dificuldades enfrentadas para a sua inserção como conteúdo curricular nos cursos de formação inicial de professores e como objeto de ensino, nos diversos níveis de escolarização. Isso se deve ao fato de que, no princípio da Linguística como ciência, a fala foi excluída, sendo abordada por Saussure como objeto de estudo apenas a Língua como sistema.

O sistema de ensino tradicional, nos cursos de língua materna não prepara o aluno para um desempenho comunicativo eficaz em sociedade. Dentre as inúmeras falhas apontadas nesse sentido pelos linguistas é o fato de esse mesmo ensino privilegiar a língua escrita em detrimento da oral (MILANEZ, 1993, p. 15).

Segundo Araújo *et al* (2013), na mesma época em que Saussure (1975), no seu *Curso de Linguística Geral*, estuda a regularidade da língua, Bakhtin (1992), em uma posição de crítico, expressa seu pensamento voltado para o estudo da língua não só na sua regularidade, mas, também, para sua irregularidade e variabilidade a partir do seu contexto histórico-social e local, além de outros elementos que não foram considerados no primeiro paradigma.

Percebe-se, com o exposto, que a abordagem da língua por Saussure (1975) e os estudos de Bakhtin (1992) marcaram os vários estudos linguísticos realizados posteriormente. E que a partir de Bakhtin, inaugura-se um novo olhar para a oralidade como objeto de ensino e estudo.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998), divulgado na década de 1990 e considerado o principal documento oficial que dispõe de orientações para o ensino de Língua Portuguesa, acenam para uma possível mudança na abordagem da oralidade pela escola, orientando que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em

contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Entende-se, então, que a competência comunicativa da língua é desenvolvida a partir do ensino, sustentado na vivência de atividades que contemplem suas dimensões na totalidade e não apenas em parte, baseado na visão de que a escrita é a principal e única a ser ensinada. Para Gomes (2009, p. 97) “o papel da escola é ensinar a língua padrão, em suas habilidades oral e escrita”. Isso tudo evidencia, pois, que a oralidade não pode e nem deve ser negligenciada pela escola, principalmente em seu nível formal, que funciona como meio de comunicação nas atividades públicas onde nossos alunos poderão ser aceitos ou não, dependendo do seu desempenho comunicativo. Para tanto, nos orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Utilizar a linguagem na escuta e na produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, concebe-se que as aulas de oralidade devem se pautar no objetivo de desenvolver no aluno as competências e habilidades exigidas pelas situações de fala, tais como, nível de formalidade, turno de fala, saber escutar quando o outro fala, ou seja, refletir sobre a língua de forma crítica e competente, merecendo, então, uma atenção especial por parte da escola, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa (não excluindo com isso a contribuição que pode e deve dar as outras disciplinas do currículo escolar, nesse aspecto) para uma abordagem sistemática da mesma. Como nos mostra a afirmação abaixo:

A oralidade e as práticas e/ou gêneros a ela ligados são essenciais no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos dos mais diversos níveis de ensino, mas, principalmente do ensino fundamental (BENTES, 2010, p. 129).

Confirmam-se, ainda, a partir desses documentos oficiais, orientações para que a prática de ensino da oralidade seja planejada e executada na perspectiva da leitura e produção dos gêneros textuais orais, possibilitando, assim, a abordagem da língua em situação viva, de realização concreta.

O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso (SCHNEWLY *et al.*, 2004, p. 104-105).

Isso remete ao fato de que trabalhar os gêneros textuais orais e escritos, já a partir dos primeiros anos de ensino, produz efeitos positivos, pois, além de oportunizar a vivência da oralidade e da escrita em situações concretas, sem limitar o ensino dos gêneros que circulam somente na escola, ainda garante que o aprendiz chegue ao final do ensino fundamental dominando os principais gêneros de textos.

Dominar a leitura e produção dos gêneros textuais, identificando suas principais características é de fundamental importância, já que nada do que se produz em termos de língua está fora dos gêneros textuais.

É responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, em gêneros textuais. Estudamos gênero para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escreve/ler e falar/ouvir (MEURER *et al.*, 2002, p.12).

Dessa forma, inovar as aulas de língua portuguesa a partir da leitura crítica e da produção de gêneros textuais diversos para a compreensão do funcionamento da linguagem tornou-se uma exigência, fruto da grande diversidade de interações vivenciadas por todos os interlocutores, se é desejo da escola formar pessoas para o convívio social e democrático.

Essa atitude para o desenvolvimento do ensino gera, certamente, um maior envolvimento do aluno que perceberá o significado do aprender em cada situação, identificando cada etapa como uma oportunidade para se desenvolver e preparar-se para os desafios que supostamente serão enfrentados fora da escola.

3.1 O lugar da oralidade nas aulas de língua portuguesa

Na maioria das vezes, a escola atribui um tratamento para a oralidade que se confunde com a escrita, pois acredita que a escrita é a representação da fala. Isso acontece baseado na ideia de que toda e qualquer ação referente ao ensino de língua materna deve ter como norte o padrão escrito, ou seja, deve privilegiar a escrita em detrimento da oralidade (MILANEZ, 1993). Quando, na verdade, as duas modalidades têm aspectos específicos de cada uma, em se tratando de nível, estilo etc. Isso não significa dizer que a fala tenha que ser trabalhada de forma dicotômica, pois em alguns aspectos se imbricam oralidade e escrita Marcuschi (2001) apud Bentes (2010, p.138) confirma que “as diferenças entre fala e escrita não podem ser vistas em termos de separação estanques, mas em termos de um *continuum* de práticas de gêneros”.

Observando esse fenômeno que envolve as duas modalidades da língua, a escola estará propiciando a aprendizagem dos aspectos constitutivos tanto da fala quanto da escrita que são formados para dar significados a linguagem, produzindo, assim, os efeitos esperados pelos interlocutores no momento da interação.

Nesse *continuum*, percebe-se que não existe uma oposição entre fala e escrita, por isso não é possível uma separação na abordagem das mesmas nas atividades escolares. Dessa forma, faz-se necessário observar as especificidades de cada uma das modalidades. Assim, orientando para que o ensino do oral apresente essa característica, Antunes (2003, p.101) propõe:

O devido cuidado para que não se crie a ideia falseada de que a fala se opõe à escrita, será interessante que o professor saiba ressaltar os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes. Como se sabe, as modalidades oral e escrita da língua guardam similaridades e apresentam diferenças. O confronto entre uma e outra – desde que se considerem os mesmos níveis de registro (fala formal e escrita formal, por exemplo) – pode ser bastante produtivo para a compreensão daquelas similaridades e diferenças e para o entendimento das mútuas influências de uma sobre a outra.

Percebe-se, então, que não se pode trabalhar a oralidade como o outro lado da escrita, baseado na ideia de que a verdadeira expressão da realidade e do pensamento acontece somente através da escrita. A oralidade, mesmo preexistindo à escola, pois, na maioria das vezes, a criança já chega à escola com o domínio da oralidade esperado para sua idade, não pode ser excluída, mas necessita ser

aperfeiçoada e ampliada a partir do estabelecimento de objetivos e estratégias diferenciadas para o desenvolvimento das habilidades que envolvem o oral e o escrito. Essa visão de ensino do oral pode ser corroborada nas palavras de Bentes (2010, p.133) quando afirma:

A observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas pode levar à compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o envolvimento conversacional, para o uso eficaz de estratégias persuasivas e para a imagem de que se quer fazer de si para os outros e/ou dos outros para um público ainda maior.

Nessa observação sistemática das práticas de linguagem é possível desenvolver atividades de aprendizagem da língua nas suas diversas formas de realização, na sua modalidade oral e/ou escrita e nos seus níveis de formalidade e informalidade. Isso porque, assim como a escrita se apresenta no nível formal, também acontece no informal. O mesmo acontece com a modalidade oral que, por sua vez, ocorre não somente no nível informal, mas, também, na formalidade. Sendo, pois, necessária, por ocasião dos estudos de análise e produção da língua nas aulas de Língua Portuguesa, essa atenção voltada para os contextos históricos, políticos e sociais em que ocorrem as interações.

Esse cuidado é importante para não cair no equívoco de que escola não precisa abordar a informalidade da língua oral, pois os alunos já chegam dominando-a, e/ou não trabalhar a sua formalidade. Como nos diz Antunes (2003, p. 25-26), “não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão inevitavelmente condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial”; Ou ainda, de que a informalidade da língua escrita não é real, por isso a escola não precisa abordá-la. Fato que acaba resultando em um ensino voltado apenas para a forma padrão da língua, negando, assim, a sua variabilidade. A escola precisa considerar este fato. Milanez (1993, p. 38-39) corrobora a ideia quando diz:

A missão da escola seria a de mostrar ao educando as diferentes possibilidades linguísticas e a de sensibilizá-lo às diferentes normas da língua nas diferentes situações de comunicação. A grande maioria dos autores que tratam do assunto consideram que a postura da escola em relação às variantes sociais deve ser não a de impor um norma, mas a de mostrar a variedade da linguagem, destacando a relatividade da mesma em relação às situações socioculturais e linguísticas.

Apresenta-se, pois, um pequeno esboço dessas características da oralidade, com base no texto da autora Milanez (1993, p.66-104), que, considerando as situações comunicativas específicas, como profissionais, intelectuais, sociais, etc. e assim, públicas e de prestígio, faz um levantamento das características da elocução formal, com base em dois grupos de pesquisa: o primeiro trata de mostrar a diferença entre a língua falada e a escrita, comparando os dois níveis mais distantes entre si, que são o oral informal e o escrito formal, tendo como base o inglês; o segundo visa descrever o português oral do Brasil dentro do Projeto da Gramática do Português falado, especificando aqueles que tratam dos aspectos interativos.

Nessa pesquisa, a autora faz uma descrição da elocução formal a partir do confronto entre os dois exemplares focalizados pelos referidos autores: a conversação coloquial e a prosa expositiva formal, que é apresentado aqui através de um resumo em forma de quadro comparativo das listas de distinções.

Quadro 1 - O oral informal, o escrito formal e o oral formal.

DISTINÇÃO	ESCRITA (formal)	DISCURSO ORAL FORMAL	CONVERSAÇÃO
Quanto ao ato de produção	✓ Trabalho individual	✓ Individual sem interferências	✓ Social
Quanto ao processo interacional	✓ Indireta	✓ Não eficaz, nem dinâmica; ✓ Ausência de turnos	✓ Direta, imediata e dinâmica
Quanto à competência exigida	✓ Domínio da língua culta padrão; ✓ Exige-se a capacidade de reconstrução do contexto situacional	✓ Domínio da variedade culta padrão; ✓ Conhecimento de mundo em geral; ✓ Postura, volume de voz e velocidade de articulação adequados à situação, distribuição bem dosada do olhar à platéia, boa dicção, expressões faciais e gesticulação condizente com o assunto, comportamento seguro e equilibrado,	✓ Domínio da linguagem/elementos não-verbais e paralinguísticos

		etc.	
Quanto aos mecanismos coesivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos coesivos bem explícitos (referencial e seqüencial); ✓ Produção de sentido individualizado; ✓ Coesão verbal; ✓ Coesão suprasegmental (indireta e não nítida) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos coesivos (referencial e seqüencial); ✓ Envolvimento interpessoal; ✓ Construção do sentido coletiva; ✓ Marcadores conversacionais 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos coesivos (nem sempre precisa ser explícitos); ✓ Construção do sentido coletivo; ✓ Marcadores conversacionais
Quanto à alusão ao contexto (explicado já nos dois itens anteriores)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descreve o contexto situacional nitidamente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interlocutores num mesmo contexto situacional (interlocutores inseridos no “aqui e agora”) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interlocutores num mesmo contexto situacional (interlocutores inseridos no “aqui e agora”)
Quanto à coerência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto situacional menos freqüente /menos evidente; ✓ Menos dependente do contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dependente do contexto situacional; ✓ Referências contextuais em menor grau; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dependente do contexto situacional
Quanto à organização do discurso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discurso planejado (alto grau); ✓ Tema fluente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discurso planejado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discurso não planejado; ✓ Descontinuidade

	numa sequenci ação contínua; ✓ Alto grau de integraçã o sintática e discursiv a; ✓ Organiza ção linear e cognitiva		na sequênci a temática
Quanto às mudanças de tópicos	✓ Incomuns (conjunto unificado e coerente)	✓ Não são tão comuns ✓ Supertópico definido e específico; ✓ Subtópicos sistematicamente concatenados; ✓ A coerência pode ser reconhecida de forma linear.	✓ Atividade de coordena ção cooperati va; ✓ Mudança s comuns; ✓ Não é reconheci da de forma linear.
Quanto à estrutura gramatical (diretamente ligado aos dois anteriores)	✓ Mais integrado sintática e discursiv amente	Não existe alto grau de integração e nem alto grau de fragmentação	

Fonte: Milanez (1993)

O quadro apresentado acima mostra que a análise de produções orais nos seus níveis formal e informal, comparando-os com a escrita e levando em consideração os aspectos que envolvem o ato de produção, o processo interacional, a competência exigida, mecanismos de coesão, coerência, organização do discurso e estrutura gramatical, tanto o oral formal apresenta semelhanças com o informal quanto com a escrita formal. Assim, certifica-se que a elocução formal ao ser produzida exige do locutor o domínio de habilidades tão complexas quanto às exigidas na produção escrita.

Fica evidente a grande necessidade de a escola proporcionar práticas de estudo, pois é ela a responsável oficial pela sistematização do conhecimento, oportunizando a vivência de situações de leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos, com significados reais. Tal prática proporciona aos estudantes a oportunidade de refletir sobre esses aspectos da língua, não só na modalidade escrita, mas também na oral (tão importante quanto a escrita), comparando as características que as envolvem, podendo escrever, reescrever e/ou transcrever de uma modalidade para outra, garantindo a aprendizagem da competência linguística de forma dinâmica e criativa.

O aprendiz tem o direito não só de expressar-se bem na linguagem oral e escrita, como também de adquirir o conhecimento dos aspectos que as diferenciam nas diversas situações de uso. Firma-se, então, que para a aquisição desse conhecimento pode-se utilizar as tecnologias da comunicação, dentre elas o rádio, como mídia que desfruta, em especial, da oralidade da língua, através de gêneros textuais, como, notícia, entrevista, debates, contos e outros.

Os PCN, ao apresentar conteúdos para o ensino fundamental no terceiro e quarto ciclos correspondentes ao ensino fundamentais nível II (6º ao 9º anos), apresentam, em forma de quadro, sugestões de gêneros privilegiados para a prática de escuta e produção de textos orais e escritos.

Quadro 2 - Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
<u>Literários</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Cordel, causos e similares • Texto dramático • Canção 	<u>Literários</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Novela • Romance • Crônica • Poema • Texto dramático
<u>De imprensa</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentário radiofônico • Entrevista • Debate • Depoimento 	<u>De imprensa</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Editorial • Artigo • Reportagem • Carta ao leitor • Entrevista • Charge e tira
<u>De divulgação científica</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate • Palestra 	<u>De divulgação científica</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbetes Enciclopédico (nota/artigo) • Relatório de experiências • Didático (textos, enunciados de questões) • Artigo
<u>De publicidade</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda 	<u>De publicidade</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

Fonte: BRASIL (1998, p. 54).

Quadro 3 - Prática de produção de textos orais e escritos.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta ao leitor • Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Depoimento • Exposição • Seminário • Debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédias

Fonte: PCN (1998, p. 57).

Ao analisar as duas sugestões apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para a prática de escuta como para a prática de produção de textos, encontra-se a presença de gêneros orais que circulam no meio de comunicação rádio, por exemplo, o comentário radiofônico, entrevista, debate e notícia. Textos que serão utilizados dentro do caderno de atividades aqui proposto.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em virtude do Programa Mais Educação ter suas ações voltadas para a prática da Educação Integral como direito constituído, cabe aqui uma breve

discussão, sem a intenção de esgotar o assunto, sobre essa política de educação pública garantida através de vários documentos da legislação brasileira para a educação a partir da Constituição Federal.

É possível entender o termo educação como um ato, uma ação. Mas ele, também, pode ser compreendido como um processo. Assim, quando se trata da educação sistematizada em instituições de transformação do comportamento humano é mais coerente assumi-lo como processo. A palavra integral remete o leitor/ouvinte para ideias como total, inteiro, global. A junção desses termos para identificar um tipo de educação pode apresentar-se como incoerente ou redundante, já que não existe processo educativo se não contemplar o educando na sua totalidade. Compreende-se, então, que:

A educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, **educação integral** não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição (Centro de Referências em Educação Integral, grifo do autor).⁵

Não sendo uma modalidade, mas uma característica do próprio processo educativo, conclui-se que todo sistema educativo que visa uma educação de qualidade deve ter como princípio a perspectiva da educação integral. Para isso leva-se em consideração que o modelo de organização do ensino tradicional, do seu tempo e currículo, não comporta essa complexidade que demanda a educação integral. Por ela é exigida a articulação entre todos os outros setores socioculturais, além da escola.

Educação integral entendida como formação integral do ser humano amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações (MATHIAS, 2006, p. 12).

A educação é possível de acontecer em qualquer ambiente, espaço ou território. Para tanto, é necessário que haja intenções com articulações entre os

⁵ O Centro de Referências em Educação integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e apoio da UNDIME e UNESCO para contribuir para a formulação, implementação e aprimoramento de políticas públicas de educação integral a partir de ações de mobilização formação e articulação de agentes estratégicos para o tema. Fonte: www.educacaointegral.org.br.

representantes, os agentes de educação, as instituições e a utilização de equipamentos disponíveis nos ambientes sociais.

A educação integral parte do princípio de que o ser humano aprende nas relações com os outros, nas ações no meio e sobre ele e que, através dessas relações e ações se desenvolve. Para isso é preciso ampliar os espaços e os tempos em que os aprendizes estão em situação de aprendizagem, seja na sala de aula ou em outro espaço qualquer e aumentar o grau de interação do indivíduo com o meio e com as coisas, visando a sua formação integral.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado- ou seja- a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006, p. 16).

Sendo assim, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado pelo modelo tradicional, a educação integral prima pelo desempenho do educando de forma completa, a partir da oferta de experiências capazes de desenvolver as habilidades intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais, considerando as necessidades dos alunos em seus núcleos de convivência.

Dessa forma, como esclarece Arroyo (1988, p. 4), “na educação integral a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo”. As relações são consideradas como fatores determinantes para o processo dialógico do ensino. Nesse processo o papel desempenhado pelo educador materializa a sua posição tomada na relação com o aluno, pois já não é só ministrar conteúdo, mas proporcionar conhecimentos que tornem os educandos coautores das suas próprias aprendizagens, preparados para agir de forma autêntica. Essa visão de educador, confirmada por Guará afirma que:

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Nessa condição, o ensino exige do professor habilidades adquiridas a partir de uma formação integral na qual estarão em evidência não o acúmulo de conhecimento, mas a disposição para colaboração, compromisso, respeito, afetividade e companheirismo. Essas atitudes se estendem para todas as outras pessoas que queiram assumir o papel com a educação no intuito de promover a cidadania e a construção de um mundo melhor onde todos convivam.

O conceito de educação integral surgiu em Barcelona nos anos 90 e hoje é disseminado por meio da Associação Internacional de Cidades Educadoras-AICE⁶.

No Brasil, desde a primeira metade do século XX, a Educação Integral vem sendo aventada por meio dos movimentos ideológicos e até concretizada por ações bem intencionadas para esse fim. Esses movimentos eram liderados tanto por militantes como por educadores que defendiam o Integralismo e tinham suas bases caracterizadas por ideais políticos conservadores e/ou emancipatórios, dependendo do contexto sócio-político em que estavam inseridos (BRASIL, 2009). Anísio Teixeira (2007 apud SECAD, 2009, p. 15), um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ao pensar em um Sistema Público de Ensino para o Brasil, propôs:

Uma educação em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

A legislação brasileira tem apresentado uma preocupação com o desenvolvimento de uma educação que contemple todas as dimensões do ser humano: física, intelectual, social, emocional e simbólica, como consta na Constituição Federal de 1988, artigo 205, p. 56 que reza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como se percebe, a Carta Magna aponta para a importância da parceria entre os setores sociais na busca pelo desenvolvimento pleno do educando. Por isso,

⁶ É uma Associação sem fins lucrativos, constituída por uma estrutura permanente de colaboradores entre os governos locais comprometidos com a Carta de Cidade Educadoras, que é o roteiro das cidades que a compõem. Fonte: www.edcities.org/quem-somos.

como dito antes, a educação integral somente será possível a partir da realização da intersetorialidade, que pode ser justificada pelos ideais de uma gestão democrática do ensino público (Art. 206, inciso VI).

Além desse artigo, a Constituição Federal, no artigo 227, contempla o conceito de educação integral quando afirma que a educação, entre outras coisas, é dever da família, da sociedade e do Estado:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Reafirmando esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, aprovada em dezembro de 1996, no seu artigo 2º diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A educação integral também está contemplada no Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 53, quando se refere à educação como direito da criança e do adolescente, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nesse cenário de deveres e garantias de direitos constituídos pelos documentos legais no Brasil, diversas estratégias têm sido adotadas a partir da criação de Planos e Programas a fim de que aconteça na prática a política da educação integral. Dentre eles, cabe aqui citar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujo objetivo é melhorar todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, última etapa da educação básica, que tem como uma de suas ações a implementação do Programa Mais Educação, abrindo horizontes para ampliação da educação em tempo integral e induzindo a um programa de educação integral nos estados e municípios.

É importante lembrar aqui que o Plano Nacional de Educação, na sua segunda versão, define como meta a ser alcançada até o ano de 2024 a oferta de educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Segundo dados elaborados pelo programa Todos Pela Educação, em 2014, 42% das escolas da rede pública oferece matrículas em tempo integral, atendendo 15,7% dos alunos da Educação Básica, em cumprimento à meta 6, citada anteriormente.

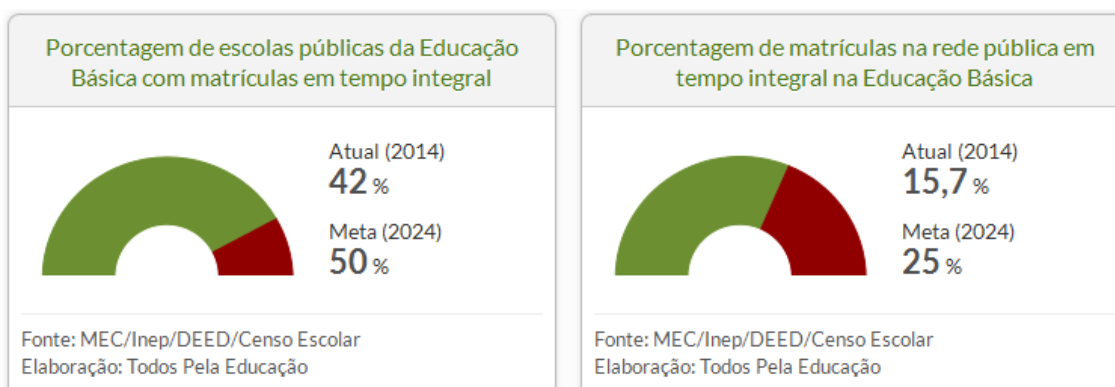


Gráfico 1 - Percentuais de matrículas de tempo integral. Fonte: Todos Pela Educação, 2014.

Analisando o gráfico acima, percebe-se, então, que tanto no que se refere ao percentual de escolas públicas que oferecem a educação integral como no percentual de matrículas realizadas pela rede pública, já em 2014, restando ainda dez anos para o prazo final, a meta está praticamente cumprida. Esse fato pode ser considerado positivo, pois aponta para a perspectiva de que em um curto espaço de tempo a educação integral seja uma realidade em todo o país, possibilitando, assim, às crianças, aos adolescentes e jovens do país o seu desenvolvimento integral, desde que essa educação seja acompanhada das condições necessárias para garantir a sua qualidade.

4.1 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação⁷ instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. Constitui-se como uma medida estratégica do Governo Federal que visa à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, bem como a organização curricular, induzindo essas instituições para o desenvolvimento da Educação Integral que reconhece o ser humano formado por múltiplas dimensões e suas diversas formas de desenvolvimento próprias de cada etapa da vida.

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação básica em tempo integral (BRASIL, 2011).

Ampliar o tempo requer, necessariamente, ampliar os espaços oportunizando diferentes formas de educar para melhorar o aprendizado do educando, qualificando-o para a convivência social e para o trabalho.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MEC-SECAD, 2009, grifos do autor).

O Programa funciona a partir do diálogo entre as ações e programas intentados pelo Ministério da Educação-MEC, Desenvolvimento Social e Combate à fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude, caracterizando-se como um programa interministerial.

O Programa Mais Educação teve suas atividades iniciadas efetivamente no ano de 2008, atendendo prioritariamente escolas que apresentavam baixo IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em capitais e regiões metropolitanas, com a participação de 1.409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental localizadas em 54 municípios de 25 estados mais o Distrito

⁷ Para mais informações sobre o Programa Mais Educação acessar o site do MEC: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf.

Federal, chegando a territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional.

Hoje o programa está presente na maioria das escolas públicas do Brasil, operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - que define os critérios a serem atendidos para que as escolas participem.

Esta iniciativa de programa tem como maior objetivo manter o aluno por mais tempo na escola, a fim de que o mesmo tenha suas oportunidades formativas ampliadas. E, a partir de atividades desenvolvidas na escola ou fora dela, em parceria com as instituições sociais, a família, associações, agentes comunitários, possam melhorar seu desempenho para o exercício da cidadania.

Assim, essas atividades são organizadas por meio da definição de Macrocampos⁸, que são dez, dos quais a escola escolhe no mínimo três que atendam as perspectivas da escola expressas no seu Projeto Político Pedagógico e que oportunizem aos seus alunos a visão de possibilidades para o crescimento intelectual e emocional como participantes da sociedade.

Considerando que o programa visa diminuir as desigualdades educacionais, quando a escola não optar por atender os seus alunos na totalidade, recomenda-se adotar critérios de seleção, tais como estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; aqueles que influenciam positivamente seus colegas; estudantes que desejam estar na escola por mais tempo; aqueles que apresentam distorção idade/série; que apresentam baixo desempenho; e aqueles que estão nas séries/anos de conclusão do ensino fundamental (4ª série/5º ano; 8ª série/9º ano). Esses critérios serão sempre definidos tendo em vista a proposta pedagógica da escola em diálogo com a comunidade escolar e as diretrizes do programa que exige no mínimo cem alunos.

A situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares (BRASIL, 2009, p. 10).

⁸ Para saber mais sobre os macrocampos e suas respectivas atividades acesse o site: <http://www.fnde.gov.br>.

Tendo em vista que a Educação Integral acontece a partir da parceria e mobilização de diferentes espaços, a responsabilidade educativa é de todos que têm interesse e desejam ver as crianças, jovens e adolescentes inseridos em ambientes construtivos e propícios à sua formação geral. Isso exige a articulação entre vários atores que atuam na garantia de direitos de todos os educandos e na corresponsabilidade por sua formação integral.

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calçados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, educação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009, p. 33).

Sendo assim, essa concepção de educação demanda um novo tipo de educador e seus valores são reafirmados. O programa orienta para a definição de um professor (professor comunitário), do quadro efetivo da escola com carga horária de 40 horas, para coordenar as atividades de educação integral que serão ministradas no turno contrário ao regular.

Desse professor são exigidas características importantes como dinamismo, com forte vínculo com a comunidade escolar, aberto às novas ideias, aquele que compartilha as histórias das famílias e emociona-se com suas histórias, ou seja, o professor ideal para esse trabalho é aquele que faz parte dessa comunidade. Além desse professor coordenador, o programa exige educadores que ministrarão as atividades no turno diferente do regular. Esses professores serão profissionais da educação que já desenvolvem atividades comunitárias, estudantes em fase de conclusão de cursos de formação docente, agentes culturais e aqueles que desenvolvem trabalho de voluntariado (Lei nº 9.608/1998).

O desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social (BRASIL, 2009, p. 33).

Ao diretor escolar cabe desenvolver um trabalho de articulação através da atuação do Conselho Escolar, buscando a colaboração e a parceria de toda a comunidade escolar para realização do trabalho, incentivando-a a participar das atividades e a contribuir com suas habilidades para a tomada de decisões, previsão de estratégias a fim de solucionar problemas e definir metas de trabalho para o sucesso do projeto escolar com a educação integral. Para isso, é importante, também, promover palestras e debates sobre Educação Integral no âmbito escolar. Segundo Paulo Freire, “A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”. O que revela o ensino como uma atividade dialógica.

Além do trabalho de parceria e colaboração de toda comunidade escolar, o programa sugere a formação do Comitê Local formado por diferentes atores do território onde a escola está inserida para elaborar e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Este plano contempla todas as atividades que serão desenvolvidas, os parceiros e os alunos que participarão das mesmas. Os territórios são constituídos pelo espaço escolar e todo seu entorno, incluindo os espaços no quais os alunos e suas famílias estão inseridos. Além desses espaços, os territórios são perpassados por programas e equipamentos das políticas de educação social, cultural, esportiva, ciência e tecnologia. Formando, portanto, uma “comunidade de aprendizagem” definida por Torres (2003, p. 83 apud BRASIL, 2009, p. 31):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

O Programa Mais Educação parte do princípio de que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” (provérbio africano). Sendo assim, faz-se necessário extrapolar os tempos e espaços definidos pela política de educação tradicional, assim como ampliar a possibilidade de mobilização dos atores e mapeamento dos espaços, tempos e oportunidades que constituem a comunidade na qual estão inseridos os educandos. Não é desculpa a falta de espaço escolar para realização das atividades, pois onde há pessoas há oportunidades de

aprendizagem, já que se relacionam e constroem conhecimentos. O programa não deve acontecer como uma atividade desvinculada do que a escola já faz. Porém, como uma atividade integrada ao Projeto Político Pedagógica da escola, superando seus limites e descobrindo novas possibilidades de aprendizagem.

É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2009, p. 36).

O projeto pedagógico da escola será, então, sempre o guia, o norte para o planejamento e organização de atividades curriculares que serão desenvolvidas no espaço escolar ou fora dele no intuito de alcançar a prática da Educação Integral para atender às demandas específicas de cada comunidade escolar.

5 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O RÁDIO

O fato de as Tecnologias estarem muito presentes na vida das pessoas, seja através de artefatos ou de processos, pode resultar na ausência de reflexão sobre suas causas de origem e até que ponto elas contribuem de forma positiva para o desenvolvimento humano, ou ainda, quando e como utilizá-las para que não se tornem um mal na vida das pessoas.

Não existindo essa consciência reflexiva sobre as tecnologias, corre-se o risco de conceituá-las de forma equivocada e, não entendendo, utilizá-la sem limites ou até extinguir algumas delas por entenderem que as mesmas surgiram para destruição da humanidade, criando, assim, equívocos que podem causar danos.

Mesmo assim, não sendo tão comum a consciência crítica e a discussão sobre os recursos tecnológicos e seus efeitos em todos os aspectos da vida humana, o seu desenvolvimento continua crescendo a passos acelerados e muitos são seus avanços tornando os espaços cada vez mais curtos e o tempo quase que inexistente, auxiliando e transformando as relações de forma cada vez mais sofisticada e acelerada.

Esclarecendo esses equívocos, entende-se que a versatilidade presente na tecnologia lhe propõe vários conceitos que se modificam de acordo com o contexto,

podendo ser vista ora como algo positivo ora como negativo, mas sempre com um caráter transformador e de desenvolvimento em diversos setores da vida humana. Segundo Sancho (2005, p. 17):

Atividades tão tradicionais como a agricultura se viram profundamente afetada pelas TIC. O mundo do trabalho, da produção científica, da cultura e do lazer passou por grandes transformações nas duas últimas décadas. Praticamente todas as ocupações se transformaram, algumas desapareceram, enquanto outras tantas surgiram que, até então, eram completamente desconhecidas.

Dessa forma, assimila-se que tecnologias são todos os recursos produzidos pelo homem para tornar sua vida facilitada, ou seja, são equipamentos que proporcionam ao homem melhor condição de vida. Sendo planejadas e construídas pelo homem, a partir de um conjunto de conhecimentos e princípios científicos, as tecnologias podem, em um dado momento ou espaço, ser transformadas, readaptadas e reconstruídas. Isto é, são resultados de uma sociedade e de uma cultura, por isso, submissa ao seu criador, recebendo novos significados e valores de acordo com a vontade humana.

As tecnologias e seus produtos não são bons ou maus em si mesmos, os problemas não estão nas mídias, e sim nos processos humanos, que podem empregá-los para a emancipação humana ou para a dominação (ALMEIDA, 2003, p. 05).

Além dos produtos e equipamentos tecnológicos como cadeira, mesa, talheres, óculos, roupas e transportes, encontramos as chamadas “tecnologias da inteligência”. As linguagens oral, escrita e digital são exemplos desse tipo de tecnologia em que os espaços (a mente) ou produtos (computador) foram utilizados como suportes para que as ações ocorressem. São construções criadas nos espaços da memória dos homens para que eles aprendessem mais.

Agregadas a estas, encontramos as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - que, por meio de seus suportes ou mídias, meios de comunicação, como jornal, rádio, televisão proporcionam a divulgação da informação em todo o mundo.

Desde o século passado, vivenciam-se situações em que ter acesso à informação em um curtíssimo período de tempo já não é problema, gerando uma

comunicação em tempo real, independente da dimensão de espaço em que se encontram os agentes da comunicação. O que ocasiona uma nova forma de viver e de aprender, seja nas ruas, em casa, ou na escola, criando desafios e problemas que precisam ser enfrentados pelos protagonistas da educação, seja formal ou informal.

Os meios de comunicação têm marcado a vida das pessoas seja no seu cotidiano ou nas relações sociais. Por conseguinte, as escolas se veem no desafio de inserir as mídias e os meios de comunicação de massa nas práticas pedagógicas, pois segundo Sancho (2005, p. 18):

A maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-los em conhecimento. A produção de bens e riquezas aumentou exponencialmente; mas sua distribuição entre a população mantém e agrava as desigualdades sociais.

Assim, as tecnologias da informação e comunicação estão presentes no mundo e permanecerão por muito tempo, modificando-o a partir das suas potencialidades. Nesse contexto, a educação deve dar atenção a isso, pois é uma realidade que se faz presente na escola e fora dela, o que possibilita o contato dos seus participantes com o mundo exterior, diminuindo a distância entre a escola e as instâncias sociais.

Para que a educação tire proveito dessas potencialidades das novas tecnologias, gerando novos impactos, é necessário antes de tudo saber unir as diversas mídias em favor do processo de ensino-aprendizagem dos diversos conteúdos e perceber suas implicações e as exigências que emergem dessa integração.

O uso da tecnologia na educação permite a extrapolação do universo possível de interações dos espaços tradicionais de aprendizagem e coloca a tecnologia centrada no ser humano, isto é, as pessoas passam a ser a finalidade dos processos de desenvolvimento (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 23).

Para Valente (2005), usar as tecnologias na educação requer atenção para dois aspectos: primeiro, a simultaneidade de ocorrência do domínio técnico e

pedagógico; segundo, refere-se a estar atento ao que é peculiar e específico de cada tecnologia com relação às aplicações pedagógicas.

O uso de uma tecnologia está diretamente ligado aos conteúdos estudados e aos objetivos que o professor pretende alcançar ao desenvolver determinada atividade; ou seja, para usar as tecnologias como recurso de aprendizagem é, antes de tudo, necessário ter o conhecimento das técnicas de cada mídia e das didáticas para o ensino, bem como aliar o que é próprio de cada tecnologia às finalidades das atividades, percebendo sempre a possibilidade de complementariedade entre elas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude das diversas possibilidades de uso das TIC nas atividades pedagógicas, é possível realizar aquelas que venham de fato contribuir para a construção de novos conhecimentos a serem apreendidos com a mídia ideal. Isso é possível a partir da articulação do professor, que deve estar preparado técnica e pedagogicamente, evitando que a informação se acumule sem transformação.

Assim, é importante observar que o conhecimento é construído de forma sólida a partir da reflexão crítica realizada entre professor e aluno sobre o objeto de estudo, sem fragmentá-lo, utilizando as informações que se apresentam no momento do processo de ensino e aprendizagem. E, nesse momento, “o papel da tecnologia pode ser um aliado extremamente importante, justamente porque demanda novas formas de interpretar e representar o conhecimento” (PRADO, 2005) que é formado a partir da ação do aluno, que terá a oportunidade de desenvolver habilidades a partir da resolução de problemas que venham emergir.

Diferentes organismos internacionais (Unesco, OCDE, Comissão Europeia, etc) advertem sobre a importância de educar os alunos para a *Sociedade do Conhecimento*, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TIC (SANCHO, 2005, p. 19-20).

Uma educação desenvolvida dentro desses parâmetros de valorização do educando significa que se leva em consideração que o processo de ensino e aprendizagem deve ser desenvolvido a partir das necessidades do aluno. Nesse processo, a transformação da informação em conhecimento se dá a partir da sua ação sobre o meio, mudando sua concepção de ver e entender o mundo.

Educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento requer professores preparados para planejarem suas aulas levando em consideração as novas representações, a forma como os sujeitos constroem o conhecimento, as diversas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nesse processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, exigem-se para essa educação uma estrutura fortificada com bons aparelhos tecnológicos, currículos atualizados e flexíveis capazes de estabelecer uma conexão com as necessidades dos alunos, considerando sua criatividade e autonomia intelectual.

Sancho (2005) diz que o uso das tecnologias por si só não irá transformar a educação. É necessário que todos os seus agentes estejam em sintonia para superação das inúmeras dificuldades que irão surgir no momento de tornar real a utilização das TICs para a melhoria do ensino.

As potencialidades educativas das redes informáticas obrigam a repensar muito seriamente a dimensão individual e coletiva dos processos de ensino-aprendizagem, os ritmos ou tempos de aprendizagem, as novas formas de estruturar a informação para a construção do conhecimento, as tarefas e as capacidades de professores e alunos, etc. as possibilidades de apoiar nesses recursos as práticas educativas integradoras, de uma perspectiva disciplinar, são evidentes. Mas não podemos esquecer que a tecnologia, em si mesma, não significa uma oferta pedagógica como tal. O que acontece é que sua validade educativa se sustenta no uso que os agentes educativos fazem dela. Assim, a formação pedagógica dos professores em TIC se converte em um dos fatores-chave para seu uso. Isso implica a construção de uma nova pedagogia baseada nesses novos recursos, que possibilite ou integre o local com o global (PABLOS, 2005, p. 73).

Nesse cenário de potencialidades educativas das redes informáticas e enfatizando a positividade da característica de complementariedade que possuem as tecnologias, principalmente as mídias da comunicação e informação, visualiza-se a web rádio, que é uma mídia clássica inserida no meio virtual com um serviço de transmissão de áudio via *internet* onde seu alcance é global, com a possibilidade de transmitir programação ao vivo ou gravada, superando as limitações de interação com o público ouvinte.

Assim, além da *internet*, que já se mostra como um potente recurso para a aprendizagem dos estudantes é possível inserir nesse cenário mídias clássicas,

como o rádio, enriquecendo o ambiente escolar e tornando possível novas interações e novas possibilidades de linguagens.

5.1 O rádio na história

O rádio teve sua estreia como tecnologia bélica, uma vez que a mesma levava vantagem, pela sua mobilidade, sobre o telefone, telegrafia e outros recursos postais existentes na época da Primeira Guerra Mundial (CONSANI, 2007, p. 24-25).

Com o fim da guerra, o rádio perde sua utilidade como aparelho de transmissão de informações nas linhas de frente e ganha espaço entre os cidadãos comuns, uma vez que foram vendidos em grande número para os mesmos com uma programação regular que tinha como carro-chefe a radionovela, o que fez muito sucesso, despertando o interesse dos patrocinadores para divulgação dos seus produtos.

Segundo Consani (2007), a invenção do rádio não se deu por acaso e nem pode ser atribuída a um único pesquisador. Muitos foram os colaboradores e não há um momento específico para esse evento. Embora tecnologicamente o rádio esteja basicamente ligado às invenções do telefone e da lâmpada elétrica, criadas, respectivamente, por Alexander Graham Bell (1847 e 1922) e Thomas A. Edison, nenhuma dessas criações intencionava ser o que o rádio é hoje: “Uma forma de comunicação coletiva, ou ‘de massa’, acessível e dinâmica” (CONSANI, 2007, p. 26).

O industrial Guglielmo Marconi (1874-1937), físico e inventor italiano que desenvolveu a tecnologia de transmissão de voz sem fios e, “a partir de aparelhos já patenteados, percebeu a possibilidade de desenvolver novos aparelhos, mais potentes e eficazes do rádio” (VAMPRE, 1979, p. 16) realizou seu primeiro teste em 1895, com o qual obteve sucesso. Nesse experimento, o físico utilizou basicamente os estudos sobre ondas eletromagnéticas que poderiam propagar-se no espaço, formuladas por James Clerk Maxwell que “mostrou a maneira como a eletricidade se propagava sobre forma de vibração ondulatória e, em 1887, o físico alemão Heinrich Rudolf Hertz detectou, pela primeira vez, ondas de rádio”. (MAGNONI et al, 2013, p. 4).

Contudo algumas evidências apontam que o padre brasileiro Landell de Moura já havia criado e experimentado algo semelhante. Em 1892, ele teria utilizado uma válvula amplificadora com três eletrodos

para transmitir e receber a voz humana, na cidade de Campinas, no interior paulista. O mérito do padre, contudo, não foi reconhecido.

No Brasil, o rádio foi inaugurado com sua primeira transmissão na cidade de Recife em 1919. No dia 7 de setembro de 1922, o discurso do presidente da República, Epitácio Pessoa, em comemoração ao centenário da independência do Brasil foi transmitido via rádio. Tratava-se da primeira transmissão oficial pelo novo veículo de comunicação. Porém, a primeira rádio brasileira foi instalada somente em 1^a de maio de 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Edgard Roquette Pinto – considerado pai do rádio brasileiro - e Henri Morize, que, compreendendo a importância do sistema de radiodifusão para o povo brasileiro, atribuiu-lhe um cunho educativo sem fins comerciais (MAGNONI). Esses fatos são analisados também por Prata (2008, p. 23):

O discurso do então presidente da República, Epitácio Pessoa, foi ouvido no Rio de Janeiro e também em Niterói, Petrópolis e São Paulo, graças à instalação de uma retransmissora e de aparelhos de recepção. Mas somente no dia 20 de abril de 1923 começou a funcionar realmente a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a emissora pioneira no Brasil. Segundo seus fundadores, Roquette Pinto e Henrique Morize, o objetivo da emissora era lutar pela cultura e educação do povo brasileiro. Alguns autores atestam, porém, que a Rádio Clube de Pernambuco, fundada por Oscar Moreira Pinto, em Recife, foi a primeira a realizar uma transmissão radiofônica no Brasil, no dia 6 de abril de 1919, com um transmissor importado da França.

As estações de rádio foram instaladas no Brasil durante toda a década de 20 do século passado e tiveram características muito semelhantes como empreendimentos comerciais de grupos aficionados do rádio, geralmente de classes mais abastadas.

Na década de 1930, com o Decreto nº 21.111 de 1º de março de 1932, insere-se a publicidade que correspondia a 10% da programação veiculada, surgindo, assim, a rádio comercial. O que resultou numa política de interesses mercantis, deixando de prevalecer interesses educativos, passando a atender a necessidades coletivas de recreação, informação e manipulador de opinião (MAGNONI, 2013).

Nessa mesma década, surge a propaganda política e os programas de auditório com a participação popular, e a Rádio Jornal do Brasil estabelece em sua programação o cunho informativo; nasce, também, a Voz do Brasil (ALVES, 2007).

Segundo Alves (2007), no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1980, do século passado, a história do rádio no Brasil foi marcada por mudanças de características, objetivos e monitoramento. Na década de 1940, foram realizadas grandes conquistas de audiência popular, todavia houve aqui um grande controle social com determinação do Governo Federal. Nessa década, a Rádio Nacional passou a fazer parte do patrimônio Nacional e as radionovelas tornaram-se o passatempo preferido das pessoas, que organizavam sua vida em função dos horários de exibição das mesmas, reunindo-se em torno do rádio para compartilhar emoções. A primeira rádio novela a ser transmitida foi “Em busca da felicidade” que durou três anos e foi escrita por Leandro Blanco, adaptada por Gilberto Martins. A sonoplastia era de excelente qualidade, fato que chamava a atenção dos ouvintes, aguçando a sua imaginação (MAGNONI et al 2013).

Na década de 1950, com as inovações tecnológicas, o apogeu do rádio cai, cedendo lugar para a televisão. Surgiram, então, os equipamentos mais leves e portáteis, permitindo às pessoas conduzirem seus próprios equipamentos. Com isso as produções e monitoramentos passaram a ser dirigidos em função de uma audiência individual e não mais coletiva (ALVES, 2007). Assim, segundo Magnoni et al (2013, p. 10)

A mobilidade do rádio representou, inclusive, fator importante para a sua sobrevivência quando teve que competir com a chegada da televisão no Brasil, na década de 1950. A expansão da TV comercial absorveu boa parte do mercado publicitário das emissoras em todas as regiões do país, por isso os concessionários de rádio tiveram que reinventar seus modelos de negócio a partir daquela década, e o veículo passou a enfrentar certo esvaziamento profissional.

Nos anos 1960 e 1970, surgem as rádios FM, que são aquelas com frequência modulada, canais abertos com programação voltada somente para música, atribuindo-lhe característica de *show*, na qual o locutor mantinha diálogo com os ouvintes, atendendo a diversos gostos musicais. A primeira FM, no Brasil, foi a Rádio Difusora de São Paulo (ALVES, 2007). Esse fato é corroborado nas palavras de Magnoni (2001, p.86) quando afirma:

Após 1950, o rádio perdeu para a tevê a preferência dos anunciantes e dos artistas, embora tenha conseguido manter a audiência. [...] O que salvou o rádio do desaparecimento foi a invenção do transistor no final dos anos 1940 e a popularização a partir da década de 1970, das emissoras em Frequência Modulada (FM), um sistema de transmissão com melhor qualidade sonora desenvolvido em 1933 pelo norte-americano Edwin Armstrong. O rádio em FM se popularizou com a multiplicação de emissoras musicais de alcance local e regional voltadas para o público jovem e urbano. Bardeen, Brattain e Shocley, físicos da imprensa norte-americana *Bell Laboratories* receberam, em 1947, o Prêmio Nobel pela descoberta do transistor. O transistor permitiu que os japoneses fabricassem a partir da década seguinte e com a licença dos EUA, bilhões de radinhos portáteis. [...] O rádio de pilha tornou-se o produto eletrônico mais barato e desejado que a indústria de bens de consumo conseguiu produzir durante o século XX.

Para superar o fracasso dos anos 1950, evidencia-se uma preocupação com a formação de profissionais para atuarem nesse campo. O governo cria, em 1976, a Radiobrás – Empresa Brasileira de Radiodifusão, que organiza e monitora todos os serviços de radiodifusão do Brasil e ainda promove e estimula a formação e o treinamento de pessoal especializado na área, dando uma característica profissional para o serviço de rádio no Brasil.

O rádio, no Brasil, apesar do que muitos imaginam, não é uma mídia obsoleta. Ela continua presente na vida de muitos brasileiros, seja para estar informando notícias, não perder o jogo de futebol ou ouvir uma boa música enquanto dirige e na escuta da dona de casa, enquanto realiza os afazeres domésticos. Estes são alguns dos muitos exemplos de situações que comprovam a presença do rádio na vida das pessoas, mesmo em meio ao grande avanço tecnológico das mídias.

As tecnologias não substituem umas às outras, mas se acrescentam: há um processo cumulativo, de integração, de convergência e aperfeiçoamento. Assim, é papel do professor decidir que tecnologia usar e em que contexto (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 27-28).

Apesar disso, a linguagem radiofônica é pouco explorada pela escola para o desenvolvimento da competência leitora e crítica do estudante. Com isso a escola perde de vivenciar práticas de estudo através das quais os alunos se tornam autônomos na construção do conhecimento, auxiliando o professor no planejamento e execução dos seus objetivos de ensino. A esse respeito:

O professor é um artista que busca projetar as bases de um currículo intrinsecamente motivador para o aluno tornar-se leitor e escritor. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos do processo de conhecimento, cada um atuando segundo seu papel e nível de desenvolvimento (ALMEIDA, 2005, p. 42).

Nesse contexto, e considerando o rádio um meio de comunicação de massa importante para divulgação de informação, uma vez que é capaz de atingir um grande número de pessoas, ele também se torna bastante acessível, pelo fato de superar as características do texto impresso que exige a competência da leitura e escrita formal.

Além disso, o rádio tornou-se um meio de comunicação que superou expectativas de extinção devido às suas características classificadas por Consani (2007, p.19-21) como Intrínsecas: liberdade imaginativa (capacidade de gerar ideias criativas no ouvinte, fazendo-o sonhar e ir além das fronteiras do real, visitando lugares nunca antes imaginados, proporcionando momentos de prazer e alegria); alcance geográfico (possibilidade de atingir milhões de pessoas no momento em que transmite suas comunicações); simplicidade de produção (seus meios técnicos exigidos para transmissão de mensagens são de fácil produção); baixo custo e agilidade (rapidez ao transmitir as informações); Extrínsecas: seletividade, personalidade, adaptabilidade, essencialidade e identificação pessoal; e Potenciais: didatismo, musicalidade e utilidade pública.

Em cada período decisivo, houve muita especulação acerca da sobrevivência desse veterano veículo de comunicação de massa. Com o surgimento da televisão e, posteriormente, da internet, as previsões pessimistas sobre o futuro do rádio se tornaram mais recorrente. Contudo, o rádio tem conseguido resistir aos anúncios apocalípticos exatamente por conta das características particulares que possui e que ainda tornam as emissoras radiofônicas bastante diferentes dos demais meios de comunicação de massa (MAGNONI *et al.*, 2013, p. 1-2).

Essas características, construídas ao longo dos séculos, devido a razões tecnológicas e históricas, dão ao rádio, também, a possibilidade de adaptação às novas tecnologias digitais gerando a condição de transformá-lo em uma ferramenta pedagógica de grande potencial para ser utilizada em sala de aula.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental II (1998), o rádio como veículo de comunicação mais popular abre diversas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa dentro do trabalho pedagógico que, por sua vez, deve ser realizado nesse nível de ensino com a “palavra falada e os sons”, por meio do estudo, análise das marcas de fala, gravações e transcrições dos programas existentes no rádio, confrontando ideias, bem como produzindo programas radiofônicos com os alunos.

Portanto, os PCN sugerem um trabalho didático em Língua Portuguesa, utilizando a tecnologia da mídia rádio para favorecer a aquisição da competência discursiva pelo aluno, através da organização da prática pedagógica nos eixos: estudo, análise e produção linguística dos gêneros textuais orais que são próprios da linguagem radiofônica, em que é possível também uma abordagem da linguagem escrita nesse meio de comunicação.

5.2 A rádio escolar

O termo rádio escolar ou rádio-escola faz menção ao processo de inserção dos recursos tecnológicos da mídia rádio na educação como suporte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em qualquer um dos níveis de ensino da educação básica. Proporcionando, assim, a oportunidade para que professores e alunos desenvolvam projetos criativos, podendo atuar como produtores e críticos de mídias, por meio da ação de criar programas de rádio.

O uso da rádio no espaço escolar constitui-se numa modalidade que possibilita a toda comunidade escolar a oportunidade de analisar, com critérios objetivos e a partir de um contato real com um meio de comunicação, a grande quantidade de informações que se recebe dos meios massivos. O rádio na escola torna-se um elemento que, enquanto ação educativa, prioriza a auto-estima e a autovalorização dos membros da comunidade, permitindo sua expressão, através da ampliação de sua voz, tornando-os agentes e produtores culturais (GONÇALVES *et al.*, 2004, p. 3).

A partir de uma iniciativa do Governo Federal, foi criado o Programa Mais Educação, a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007 cuja prioridade é contribuir com a formação integral das crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, em

consonância com o Projeto Pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades, através da articulação das políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o direito de aprender.

Através do referido programa, foi distribuída e implantada nas escolas as tecnologias de equipamentos de rádios, proporcionando aos alunos com baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e inseridos em comunidades específicas, maiores oportunidades de aprendizagem, de promoção da cidadania e do processo de informação e formação do ser humano, a partir da utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Construção de propostas de cidadania engajando os alunos em projetos de vida, sexualidade, saúde, meio ambiente, ao combate a todas as formas de discriminação e preconceito entre outras. (MEC, 2011)

Pelo exposto, percebe-se que o principal objetivo da implantação da mídia rádio na escola é integrar o aluno na cultura escolar, onde o mesmo possa desenvolver suas potencialidades, tendo a tecnologia como alternativa pedagógica a fim de que o mesmo possa desenvolver suas capacidades de participação no meio social em que está inserido, desempenhando o seu papel de construtor do saber como ser autônomo e capaz.

A rádio, no espaço escolar, promove a participação dos cidadãos (alunos, pais, professores, funcionários etc.) e defende seus interesses à medida que denuncia e busca soluções para os problemas enfrentados pela sua comunidade (GONÇALVES *et al.*, 2004, p. 6).

Para isso, é necessária a definição de objetivos que estejam fundamentados na valorização dos direitos e deveres das crianças e adolescentes da escola, buscando desenvolver, através da dinamização do trabalho do professor, as capacidades e os talentos de cada envolvido no processo de educação.

Considerar que a escola não é o único espaço no qual o aluno aprende e se comunica auxilia no desenvolvimento de uma pedagogia em que o mesmo é sujeito do saber e considera que esse estudante, ao adentrar à instituição escolar, interage com seus pares, influenciando e sendo influenciado pelas vivências adquiridas ao longo da sua vida, no seu meio social.

A escola como instituição social tem a função geral de, através do seu planejamento de ensino sistematizado, organizar atividades que atendam

expectativas de aprendizagem das habilidades que tornem o aluno competente, para atuar nas mais diversas situações da vida com responsabilidade, compromisso e respeito com o outro e consigo mesmo e, ainda, continuar os estudos.

Nessa perspectiva do papel social desempenhado pela escola e considerando que a escola pública ainda enfrenta o problema da escassez de recursos materiais que possam contribuir para a eficácia do ensino, compreende-se que a mídia rádio, disponível nos ambientes escolares, com sua linguagem radiofônica, pode contribuir para o desenvolvimento pedagógico e para o processo de construção do conhecimento a partir das informações e do estímulo à criatividade e à comunicação dos alunos. Como bem orienta Monteiro (2010, p. 4) para a utilização da rádio-escola:

A função da escola atual vai além da proposta tradicionalista de ensinar seres humanos através de uma abordagem conteudística, mas precisa formar cidadãos capazes de produzir com responsabilidade em todos os âmbitos exigidos pela sociedade contemporânea. Nesse contexto, professores e alunos passam a ser considerados sujeitos de um mesmo processo, ensinar e aprender, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de raciocinar e formar pessoas com consciência crítica em relação às possibilidades oferecidas pela Rádio Escola.

Assim, lembrando ideias já colocadas anteriormente, destaca-se que inserir o meio de comunicação rádio nas atividades escolares certamente trará grandes benefícios para a educação, ressaltando que, por ocasião do seu lançamento no Brasil, o rádio teve exatamente um caráter educativo por motivo da inexistência de uma indústria radiofônica (CONSANI, 2007, p. 33).

Fundamentalmente, o ideal humanista de Roquette-Pinto, que influenciou profundamente a relação entre rádio e educação no Brasil, era plenamente justificável: o rádio enquanto inovação tecnológica de grande potencial deveria ser empregado prioritariamente para levar educação e cultura a todas as partes do país (CONSANI, 2007, p. 33).

Sendo assim, a ideia de integração do rádio à educação continua sendo proveitosa, principalmente quando utilizada adequando suas características para o desenvolvimento das habilidades cognitivas na aprendizagem dos conteúdos de cada área do conhecimento, mais especificamente de Língua Portuguesa.

6 RESULTADOS E ANÁLISE

6.1 Observação e diário de campo

A partir de observação sistemática ao ambiente escolar, onde se encontram instalados os equipamentos da rádio-escola, durante setenta e cinco dias no período de 07 de dezembro de 2015 a 25 de fevereiro de 2016, totalizando 18 (dezoito) visitas, nos turnos manhã, tarde e noite, em horário oficial da aula, com duração mínima de três horas cada visita, foram registradas no caderno de campo todas as atividades desenvolvidas no referido ambiente e constatou-se a presença de alunos que operam a rádio para divulgação de música no início da aula e no intervalo de recreio, nos turnos manhã e tarde.

Em nenhum período, durante o processo de observação, nos turnos manhã e tarde, foi registrada a presença de professor para realização de atividade pedagógica. Entretanto, no decorrer da observação no turno noite, constatou-se a presença do professor coordenador de laboratório que operava a rádio escola, divulgando músicas no início do turno e no intervalo de recreio e, às vezes, divulgando avisos de eventos a serem realizados pela escola.

No período noturno foi observada a presença de alunos somente em visita informal e não foi constatada a presença de professores no ambiente da rádio escola.

Abaixo está representada em forma de quadro a síntese das atividades desenvolvidas na rádio-escola durante o período de observação.

Quadro 4 – Síntese das atividades da rádio-escola.

VISITAS/DATA	HORÁRIO	ATIVIDADES
07/12/2015	13:30 às 16:00	Acesso à internet sem objetivo pedagógico por dois alunos que visitam a rádio-escola sem acompanhamento de professor.
14/12/2015	14:10 às 15:30	Alunos do Ensino

		Fundamental e Médio visitam a rádio-escola, ouvem música no celular, mas sem fins pedagógicos. No horário do intervalo para divulgação de músicas.
04 a 15/01/2016	Período do PRALET- Período de Prorrogação do Ano Letivo	A rádio-escola permaneceu fechada sem nenhuma utilidade para professor e aluno
01/02/2016	13:00 às 17:00	Dois alunos gremistas e responsáveis pela rádio divulgam músicas no início e no intervalo das aulas.
02/02/2016	Manhã e tarde	Não houve utilização da rádio nem por aluno e nem por professor
02/02/2016	Noite	O professor responsável pelo laboratório de informática utilizou a rádio para divulgar o evento “carnaval na escola” e músicas. Não houve participação de alunos.
11 e 12/02/16	Manhã e tarde	Não houve nenhuma atividade na rádio-escola.
15 a 25/02/2016	Manhã tarde e noite	Divulgação de músicas e avisos pelos dois alunos gremistas responsáveis pela rádio e pelo professor responsável pelo

		laboratório.
--	--	--------------

Fonte: autora.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, percebe-se que não existe nenhum projeto didático-pedagógico desenvolvido pela escola e coordenado pelos professores, destinado à utilização da rádio-escola atendendo ao objetivo proposto pelo Programa Mais Educação que na sua versão mais atual para 2016, que tem como objetivo atender as determinações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação par o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Constata-se, também, que ainda que nessas atividades com a mídia rádio observe-se a presença dos alunos e, às vezes do professor coordenador de laboratório de informática, elas não são conduzidas e nem sistematizadas em atividades pedagógicas. Como mostram os dados, há dias em que a rádio não apresenta nenhuma programação e nessas atividades que já são desenvolvidas não há rodízio de alunos. Fato que comprova a sua não utilidade pedagógica.

6.2 Análise a partir dos questionários aplicados

Para análise das respostas dadas às perguntas semiabertas, serão adotadas as seguintes siglas: R=Resposta; P=Professor, sendo RP1= Resposta do Professor um, RP2= Resposta do Professor dois, RP3= Resposta do Professor três e RP4=Resposta do Professor quatro.

Tendo em vista que o Projeto Rádio-escola foi implantado nas escolas públicas em 2007, pelo Governo Federal, através do Programa Mais Educação, como uma atividade a ser desenvolvida dentro do macrocampo⁹ “Comunicação e uso de mídias”, buscou-se saber, através das perguntas objetivas de número 1 (um) e 2 (dois) do questionário, o conhecimento do professor sobre a existência dessa mídia na escola pesquisada e como a mesma é utilizada nas suas aulas, a saber:

1. Você conhece a rádio-escola desta unidade de ensino?
2. Você utiliza a rádio-escola na sua sala de aula como ferramenta pedagógica?

⁹ Para saber sobre os macrocampos, suas respectivas atividades e ementas. Acesse: <http://www.fnnde.gov.br>.

Para a primeira pergunta direciona aos 4 (quatro) professores pesquisados, três têm conhecimento da existência da mídia rádio na escola e 1 (um) professor não conhece a rádio por isso não a utiliza. Para a pergunta de número 2 (dois), 2 (dois) professores responderam que não utilizam, 1(um) afirmou “nunca” utilizar e 1(um) afirmou utilizar “às vezes”.

Analisando as respostas desses docentes para as perguntas de número 1 e 2 e relacionando-as ao nível de formação e ao tempo de serviço dos mesmos, ainda que todos eles estejam em um nível de formação de pós-graduação *latu sensu*, somente aquele com maior tempo de serviço, dezoito anos no exercício do magistério, afirmou utilizar a mídia rádio para as atividades de sala de aula, mesmo que seja de forma tímida, pois afirma “às vezes”, e não detalha seu trabalho em sala de aula. Os três professores, 2 (dois) com dois anos e 1(um) com quatro anos de trabalho no magistério não conhecem a rádio e aquele que conhece não a utiliza.

Percebe-se então, a partir das respostas apresentadas, que nem sempre a formação realizada fora do chão da escola habilita o professor para o uso cotidiano dos recursos disponíveis na escola orientada para a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno. Ressalta-se aqui a valorização da formação do professor no contexto da escola a partir de uma relação dinâmica de ação x reflexão x ação (Shön, 1992), pois como afirma Almeida (2003, p.44):

Não se trata de uma formação voltada para atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador. Procura-se estabelecer uma congruência entre o processo vivido pelo educador formando e sua prática profissional.

Essa proposta de formação contínua com vistas no presente deve acontecer na própria escola, utilizando os recursos disponíveis na mesma e levando em consideração os objetivos e metas de ensino definidos no seu Projeto Político Pedagógico, podendo seguir os mesmos padrões da formação realizada pelo professor enquanto estagiário do magistério que vivencia a experiência de observar a atuação de outro educador, de ser observado e a de gestor nos trabalhos realizados em grupo.

Esse tipo de formação contínua, ainda não é realidade na escola pesquisada. Apesar de haver o cumprimento de horas determinadas na carga horária do professor, destinadas tanto para o planejamento coletivo como para o planejamento

individual, na prática esses planejamentos não são eficazes. Na maioria das vezes, essas horas são utilizadas para realizar trabalhos burocráticos, por exemplo, preenchimento do diário, lançamento de notas, correções de avaliação, entre outros.

Com isso, o professor perde a oportunidade de preparar-se para a utilização das mídias na escola, bem como de outros equipamentos que são necessários ao fazer pedagógico. Além disso, o planejamento acaba sendo visto como desnecessário e perdendo o seu objetivo enquanto espaço de estudo e reflexão, ou de socialização das experiências vivenciadas em sala de aula, para melhorar e aperfeiçoar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Lembrando ainda que na escola pesquisada essa formação é possível para utilização da mídia rádio-escola, pois existe dentro das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs, através do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO/MEC) que contam com técnicos e professores especializados para assessorar as escolas públicas no que se refere à formação pedagógica para a utilização das mídias e NTICs. Essa formação deverá acontecer dentro da própria escola, com o professor formador lotado no laboratório de informática que ministra cursos para os professores da escola nos horários destinados ao planejamento individual do professor, porém essa modalidade de formação de fato não existe, o que termina apenas como uma proposta somente no papel.

Na terceira pergunta, questiona-se:

3. Como você utiliza a rádio-escola na sua sala de aula?

Os professores P1, P2 e P3 não responderam e o P4, que respondeu “às vezes” para a pergunta 2, registrou o seguinte depoimento:

RP4: Faço referências aos textos divulgados, associando ao conteúdo sociolinguístico e trabalho as músicas tocadas em relação ao aspecto crítico-gramatical e interpretativo.

Mesmo afirmando que faz referência aos textos divulgados (as músicas) pela rádio-escola, o professor não se aprofunda na sua resposta explicitando como é desenvolvido esse trabalho. Com relação às palavras “faço referência” constata-se que não há um trabalho sólido, consistente e planejado utilizando essa mídia como ferramenta pedagógica em sala de aula. O professor apenas faz referência “aos textos divulgados pela rádio-escola”. O que também é percebido quando diz:

“Trabalho as músicas tocadas, em relação ao aspecto crítico-gramatical e interpretativo”, e não descreve o desenvolvimento desse trabalho de forma efetiva e nem como se dá a participação dos alunos. Segundo Monteiro (2010, p. 8):

Para produzir uma programação radiofônica em uma instituição escolar faz-se necessário uma preparação para que todos tenham condições de ser protagonistas de uma ação enriquecedora escolar, conscientes da perspectiva de estar contribuindo na formação do principal envolvido, o aluno, e o ganho é também para os demais membros da comunidade escolar.

Sendo assim, é necessária a formação do grupo de professores no sentido de despertá-los para o poder de transformação próprio dessa mídia, quando utilizada pelos produtores a partir de uma compreensão crítica dos conteúdos que irão ser trabalhados na mesma, visando o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, estimulando diversas competências, entre elas a competência discursiva.

4. Quais os resultados positivos e negativos (se houver) ao utilizar a rádio-escola como ferramenta pedagógica?

Para esse questionamento, obteve-se a seguinte resposta:

RP2: Geralmente as músicas tocadas atendem ao gosto da maioria dos alunos e conhecendo-as, há uma facilidade de abordagem por parte do professor que os leva a refletir sobre a análise do texto.

Aqui o professor faz referência apenas a um dos aspectos positivos ao utilizar a rádio como ferramenta pedagógica, citando o fato de a rádio atender o gosto musical do aluno facilita a abordagem do professor. Indo além desse aspecto, anseia-se por uma rádio escolar que expresse o que dizem as palavras de Baltar (2012, p. 35)

A proposta de uma rádio que defendemos, partindo do estudo crítico dos textos discursivos da mídia convencional, dentro de um processo de conscientização sobre a mídia que temos e a que poderemos forjar, sugere a efetiva construção de uma **mídia própria** e adequada de cada comunidade escolar. **Uma mídia da escola** que se configure como decorrência de atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo *como* e, sobretudo *o que* querem comunicar. (Grifos do autor).

Corroborando com o pensamento acima, defende-se a ideia de que é de grande importância que esse trabalho com a rádio-escola seja desenvolvido no sentido de formar sujeitos críticos a fim de compreender os discursos das esferas sociais onde atuam ou pretendem atuar com autonomia. Ou seja, cabe ao professor a condução de um trabalho que desperte no educando o senso crítico, rompendo com a prática de firmar cada vez mais o senso comum difundido pela mídia convencional.

Sabe-se que no processo de ensino e aprendizagem é possível surgir muitas dificuldades que estão relacionadas ao material utilizado, disponibilidade de recursos, espaços e, principalmente, na escola pública onde desenvolver projetos inovadores é sempre um desafio para o professor, porém é possível superar os desafios a partir das parcerias que podem ser formadas dentro do contexto educacional. Como bem orienta Sancho (2006, p. 19):

Muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação. Contudo, como argumentei (SANCHO, 1998), a história recente da educação está cheia de *promessas rompidas*; expectativas não-cumpridas, geradas ante cada nova onda de produção tecnológica (do livro de bolso ao vídeo ou ao próprio computador). Devemos considerar as problemáticas associadas ao fracasso na incorporação às aulas de cada um destes meios e como podemos ajudar a planejar melhor sua integração nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a mídia rádio-escola, pode ser de grande riqueza envolver os alunos na elaboração, criação e divulgação de programas radiofônicos em que os mesmos serão protagonistas do saber quando buscam descobrir como operar uma rádio, mesmo que com equipamentos básicos, como os da rádio-escola; buscar informações verídicas na sua comunidade para serem estudadas e debatidas dentro de sala de aula e divulgadas na rádio para socialização das informações importantes sobre esse estudo, ainda que seja somente dentro do espaço escolar. Por exemplo, orientações sobre o combate a uma determinada doença, preservação do meio ambiente. Tudo isso torna a aprendizagem mais significativa e se apresenta como meio de transformação e exercício da cidadania.

5. Se não utiliza a rádio na sua sala de aula, justifique sua resposta.

Ao justificar a não utilização da rádio na sala de aula, os professores registraram os seguintes depoimentos:

RP1: não conhecia o Projeto da rádio-escola. O meu primeiro contato com esse projeto foi na escola Polivalente, visto que até então eu não sabia o objetivo da rádio na escola e como ela poderia ser utilizada nas minhas aulas de produção textual.

RP2: Ainda não tinha atentado que a rádio poderia auxiliar nas minhas aulas.

RP3: Não conhecer tão a fundo o projeto.

Analisando os depoimentos dos professores, P1, P2 e P3, justificando a não utilização da rádio, constata-se que os mesmos não têm conhecimento da existência do Projeto Rádio-escola dentro do Programa Mais Educação-PME, bem como, seus objetivos e como ela pode ser utilizada na leitura e produção de diversos gêneros textuais orais e/ou verbal. Como dito antes, essa realidade pode ser atribuída ao fato de não existir um planejamento com vistas à formação desses professores para a realização de intervenções necessárias à realidade para o desenvolvimento de um trabalho que transformaria a prática pedagógica, levando em conta não só a ação do professor, mas, também, a ação do aluno como essencial no processo de ensino e aprendizagem. Na escola pesquisada, a rádio-escola existe, mas não é considerada como instrumento didático-pedagógico e nem com objeto de emancipação dos discursos escolares e extraescolares. Segundo Monteiro (2010, p. 8):

A rádio-escola pode configurar-se como uma ferramenta a possibilitar maior chance ao pleno exercício da cidadania enquanto proporciona oportunidade de inclusão, favorece o processo ensino-aprendizagem, pois quando é trabalhada a comunicação, além da linguagem oral e verbal, um vasto leque de conhecimentos pode ser acrescido, sempre visando contribuir sempre com o propósito de uma educação verdadeiramente universal e democrática (MONTEIRO, 2010, p. 8).

A partir desses depoimentos, pode-se constatar o quanto ainda é frágil a formação dos docentes para a utilização dos recursos disponíveis na escola, mostrando que não garante melhorias na educação somente o fato de disponibilizar recursos midiáticos ou de qualquer outra natureza se não houver investimento na formação do professor para tal; se não considerar as necessidades da escola para uma possível mudança no pedagógico a partir da inserção de um currículo que considere os novos jeitos de aprender, atribuindo um papel de protagonista à comunidade educativa.

6. Você acha possível a utilização da mídia rádio como suporte para o desenvolvimento da competência linguística do aluno de ensino fundamental?

RP1: com certeza. Pode ser feito um trabalho com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental a partir do gênero poesia e do conto. O docente pode desenvolver um sarau literário com poesia e microcontos que seriam trabalhados em sala de aula e, depois, os alunos declamariam durante o intervalo utilizando a rádio-escola como instrumento didático.

RP2: Sim. Porque para usar a rádio é necessário que os alunos elaborem o planejamento da programação, pesquisem músicas, elaborem textos, desenvolvam a linguagem oral etc.

RP3: Sim. Por ser mais uma ferramenta necessária para facilitar o repasse do conhecimento.

Analisando as respostas obtidas para a pergunta seis (6), vê-se que mesmo não fazendo uso da mídia rádio nas suas salas de aula, os professores reconhecem a possibilidade de uso dessa mídia a partir do planejamento e organização das atividades com a participação dos alunos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Porém, no depoimento do P3 observa-se que o ensino ainda é visto como uma atividade em que o professor é o agente de repasse do conhecimento cuja função é repassar os conteúdos para que os alunos aprendam. Nessa visão o ensino não funciona como processo de construção realizado a partir da interação professor-aluno, tendo como meio de transformação o objeto de estudo, mas sim como ato de transmissão de saberes, no qual o professor é aquele que ensina e o aluno o que aprende. Quando na verdade, sabe-se que no processo ensino-aprendizagem todos os sujeitos envolvidos aprendem e ensinam. Sendo, então, um ato dinâmico e criativo.

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a *centrada no professor*. Em uma sociedade cada vez mais complexa, as tentativas de situar a aprendizagem dos alunos e suas necessidades educativas na escola da ação pedagógica ainda são minoritárias (CUBAN, 1993). Como tampouco parecem prosperar as situações educativas em que se consideram as novas representações e o modo de construção do conhecimento, as formas alternativas de avaliação e o papel da

comunidade nos processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006, p. 19).

Essa situação requer dos docentes uma nova postura advinda de uma nova forma de pensar e conceber a aprendizagem, considerando-a como o ato de construção do conhecimento a partir da interação entre os sujeitos que trocam experiências, cooperam entre si e se arriscam experimentando, testando, argumentando, reconhecendo o outro como a sua continuidade e respeitando as diferenças, pois é a partir delas que se constrói o novo.

A partir do que foi detectado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa fica cada vez mais claro que a escola continua realizando um ensino tradicional, centrado na ação do professor, pois mesmo os professores recém-formados que foram representados na pesquisa não desenvolvem uma prática pedagógica considerando as novas representações e as diversas formas de construção do conhecimento. Cabe aqui, o questionamento, como a universidade tem realizado a formação do professor para atuar na sala de aula?

Para detectar a metodologia adotada pelo professor em sala de aula ao trabalhar com a oralidade, foi realizada a seguinte pergunta:

7. Você trabalha a oralidade na sala de aula? Se sim, de que maneira?

Ao que se obtiveram as seguintes respostas:

P1: Sim. A partir de gêneros orais argumentativos e em um viés da multimodalidade. Mesmo que a escola prefira o trabalho com os gêneros escritos, os gêneros orais devem ser trabalhados em conjunto com os gêneros escritos, multimodais e digitais. Um dos gêneros orais que estou utilizando nas aulas é o seminário a partir de temas atuais e polêmicos e que fazem parte da realidade do aluno.

P2: Sim. Trabalhamos a leitura oral de textos, revisando os parágrafos entre os alunos para que eles se escutem, trabalhem a entonação e etc.

Fazemos também debates acerca do tema de textos em que os alunos expõem suas opiniões e compreensões.

P3: Aplicando atividades estratégicas que estimule o aluno à participação nas aulas, expondo suas ideias, aprimorando sua criticidade e aumentando o nível de conhecimento, já que a interação entre alunos e professor contribui para esse feito.

P4: ...é importante trabalhar a oralidade do aluno dentro da sua relação com o professor e com o contexto social, dotando-o de condições próprias para sua inserção no mundo globalizado.

Em sala de aula, a partir da espontaneidade, buscamos desenvolver no aluno a habilidade de saber se comunicar adequadamente, priorizando aspectos da fala como pronúncia, entonação e expressividade oral.

Assim, a aplicação de atitudes orais acontecem naturalmente com a prática do diálogo (in)formal, a leitura e a explanação de textos de diversos gêneros, as reflexões diárias do cotidiano do aluno e as práticas didático-pedagógicas como seminários, debates, resumos, sínteses, comentários etc.

Pela análise dos discursos acima apresentados pelos professores pesquisados sobre a forma como atuam no trabalho com a oralidade em sala de aula, constatam-se pontos positivos, como o trabalho com a entonação como recurso para o entendimento do texto e das suas intenções, bem como o debate e o seminário, que são gêneros textuais orais formais, acerca do tema de um texto, que segundo Antunes (2009, p. 100):

Os textos, como se sabe, se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhes confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência. Assim, uma conferência, uma palestra, um debate, uma aula e outros gêneros similares são sempre em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar.

Esse trabalho pode ser considerado positivo porque estimula o aluno a perceber que todo texto tem uma finalidade de acordo com o tema a que se refere, além disso, leva o aluno a perceber que esses gêneros, ainda que façam parte da modalidade oral da língua, têm características bem diferentes da conversação, pois devem ser produzidos a partir da linguagem formal.

Porém, ao analisar o depoimento da P2, percebe-se que ainda é realidade o trabalho com a leitura de texto como forma de abordagem da oralidade da língua, caracterizado como “oralização da escrita”. Mostrando, assim, que o ensino do oral é dependente da escrita. Segundo pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) apud Schneuwly e Dolz (2004, p. 139) “a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).” Isso mostra o quanto é complexo desvincular o ensino do oral do ensino da escrita.

Aqui, tal atividade de leitura do texto escrito é entendida como possível de ser realizada nas aulas de ensino do oral, desde que adquira um desmembramento

próprio das atividades realizadas com o gênero oral da língua nas quais são possíveis abordar os aspectos que são próprios da linguagem oral. Por exemplo, os alunos podem ler uma peça teatral tendo em vista a sua apresentação em público, ou ainda, para destacar elementos textuais que são próprios da fala, ou ainda como representar certas sentenças pelas expressões corporais. Como defende Schneuwly e Dolz (2004, p. 140)

:

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.

Defende-se, pois, que o trabalho com a oralidade em sala de aula deve ser caracterizado pela concepção de que a mesma se realiza tanto na linguagem formal quanto informal e, assim como a escrita, possui funções comunicativas específicas que devem ser estudadas, observando-as em situações reais e paralelamente ao estudo da linguagem escrita e não dependente e a serviço desta.

Também não se percebe nos discursos acima atividades nas quais seja possível apreciar “as realizações estéticas próprias da literatura improvisada dos cantadores e repentistas” de fala Antunes (2003, p. 105) como forma de representação genuína da fala do nordestino e que pode ser abordado como conteúdo de ensino a partir da linguagem viva e real como material de estudo representando a criatividade do povo nordestino.

Arelado a todo esse trabalho com a oralidade como forma de enriquecimento e objeto de interação pode ser integrada a rádio- escola como forma de socialização e ampliação do fazer educativo, a partir da divulgação dos gêneros trabalhados e discutidos em sala de aula, favorecendo a construção de outros valores sociais e educativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os questionamentos que movem os professores de língua materna na busca incessante por respostas que apontem para a melhoria do ensino. Busca-se um novo jeito de ensinar e aprender que atendam às expectativas do aprendiz do século XXI e que, ao mesmo tempo, contribua para a superação dos

novos desafios que normalmente surgem no contexto da sala de aula como, indisciplina, desmotivação para aprender, evasão, repetência que ora prejudica o fluxo escolar e impedem o andamento das ações para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias na leitura e escrita dos diversos gêneros textuais.

Nessa busca constante, surge o professor estudante, pesquisador, o profissional que “compartilha recursos para colocar, junto com cada aluno, cada coisa no seu devido lugar” (IZAR, 2016, p. 11) e desperta nesse estudante o desejo de aprender, porque esse é o profissional exigido pelo atual contexto social. Sendo assim, um dos questionamentos dos professores de Língua Portuguesa refere-se à disponibilidade de recursos na escola que poderão lhes auxiliar no trabalho para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Então, torna-se necessário um olhar mais apurado e crítico por parte de todos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem na escola pública para perceber a disponibilidade de recursos que possam contribuir para a melhoria desse processo, já que se tem reclamado tanto da dificuldade de escassez dos mesmos, pois, na maioria das vezes, o que não existe é a eficácia na utilização do material a favor de um ensino de qualidade.

Assim, em virtude das várias dificuldades já apresentadas aqui no que se refere ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e compreendendo que a rádio-escola quando utilizada de forma integrada às novas Tecnologias da Informação e Comunicação potencializam o ensino para a aprendizagem das habilidades do processo de leitura e escrita, principalmente quando utilizada para o ensino da oralidade, tendo em vista suas características de linguagem radiofônica, bem como no processo de construção da autonomia do aluno para conduzir seu projeto de vida, surge uma inquietação que motivou o presente estudo com o objetivo de compreender a utilização da rádio-escola como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento de atividades que envolvem a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Como ação necessária a esse objetivo, analisou-se o funcionamento de uma rádio-escola, implantada pelo Programa Mais Educação, na escola pública estadual Polivalente Governador Adauto Bezerra, na cidade de Crato, no Ceará, através de observação sistemática e aplicação de questionários a quatro professores dessa escola com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: como a rádio-

escola é utilizada para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais orais? Quais as possíveis contribuições da mídia rádio quando utilizada como recurso pedagógico para a melhoria do processo de aprendizagem dos gêneros textuais orais nas aulas de Língua Portuguesa?

Mais especificamente, a partir da observação sistemática ao espaço onde se encontra instalada a rádio-escola procurou-se direcionar o olhar para as atividades que estavam sendo realizadas, quais eram as pessoas que estavam envolvidas nessas atividades, que funções elas exerciam na escola e como essas atividades eram desenvolvidas.

Analisando todo o material colhido durante as observações e as entrevistas, constatou-se que o professor da escola pesquisada não utiliza a rádio-escola de forma sistemática como ferramenta para fins pedagógicos como propõe o Programa Mais Educação. Ainda que o professor do laboratório de informática utilize essa mídia, não o faz com fins pedagógicos e não envolve outros professores da escola. O mesmo utiliza essa mídia somente para avisos e divulgação de músicas no período noturno sem envolvimento de alunos.

Os alunos dessa escola, quando estão envolvidos nas atividades realizadas pela rádio-escola, nos turnos manhã e tarde, são apenas com objetivos de entretenimento, ouvir músicas e divulgá-las nos momentos de intervalos da escola. Demonstrando falta de conhecimento teórico-prático sobre o uso da mídia como recurso pedagógico. Dessa forma, os protagonistas da aprendizagem deixam de usufruir de um bem social, perdendo a oportunidade de ter um contato real com um instrumento de comunicação popular e democrático como é a mídia rádio. Fato que aponta para a necessidade de uma proposta de intervenção para o uso da referida mídia com fins pedagógicos.

Os alunos monitores da rádio-escola também não possuem nenhuma formação para monitoramento da mídia, porém contribuem zelando e cuidando dos equipamentos da rádio e realizam atividades que, mesmo não sendo orientadas por professores, despertam o interesse dos outros alunos que estão em momento de intervalo. O que pode ser aproveitado para o desenvolvimento de atividades colaborativas entre esses monitores, professores e alunos do ensino fundamental.

A partir dos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental da escola pesquisada, cuja intenção era compreender a contribuição da mídia rádio como instrumento pedagógico para

aquisição das habilidades para leitura e produção dos gêneros textuais orais, constatou-se que mesmo aqueles professores que têm mais tempo de serviço na escola não têm conhecimento da rádio-escola e aqueles que sabem da sua existência utilizam de forma superficial. Ou seja, não existe uma relação consistente e de resultados entre as atividades de oralidade na sala de aula e a utilização da mídia rádio existente na escola.

Constatou-se, também, que apesar da existência do professor de laboratório de informática, nos turnos manhã, tarde e noite, cuja função é assessorar os professores no tocante à formação pedagógica para uso das mídias e NTICs na escola, não há nenhuma relação na execução das atividades deste com as da rádio-escola. Não há também nenhuma oferta de cursos básicos de formação para uso da mídia rádio nem para professores e nem para alunos.

Conclui-se, então a grande necessidade de, além da divulgação do equipamento da rádio-escola entre os professores, pois alguns ainda não a conhecem, necessita-se de uma formação para os mesmos com fins de utilização da mídia radiofônica como instrumento didático, considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 91) como o “veículo de comunicação mais abrangente e que abre diversas possibilidades para o trabalho com os sons e a palavra falada em Língua Portuguesa”, pois mesmo sendo de simples manuseio, o professor poderá se sentir mais seguro quando apoiado pelos pares mais experientes, como é o caso do professor de laboratório ou de um técnico no assunto.

Espera-se que essa pesquisa a partir dos resultados alcançados venha contribuir com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, auxiliando os professores no desenvolvimento da prática pedagógica voltada para a formação integral do aprendiz como ser humano capaz de viver e conviver em uma sociedade que necessita da sua colaboração para o bem estar de todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Prática e formação de professores na integração de mídias, Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”. **Programa Salto para o futuro**. 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 10-16.
- ALMEIDA, C. D. de; SILVA, L. A. P. A Escola Vinculada aos Processos de Comunicação. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 103-106, jan. /jun. 2007.
- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português? In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ALVES, A. **A história do rádio no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios>>. Acesso em: 03 Dez. 2015.
- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. da (Orgs.) et al. **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.
- ARAÚJO, D. L. de.; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos da oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, D. L. de, SILVA, W. M. da (Orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.
- ARROYO, M. G. O direito o tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, Faculdade de Educação – UFMG –, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.org.br/na-pratica>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BALTAR, Marcos. **Radio escolar: uma experiência de letramento Midiático**. São Paulo : Cortez, 2012.
- _____. **Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva**. Revista Brasileira de Linguística aplicada, v. 8, n. 1, 2008.
- BENTES, A. C. Linguagem Oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Org.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 129-154, v.19.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 1 de 1992 a 70 de 2012. **Secretaria Especial de Editoração e Publicação**, Brasília, 2012.

----- . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1988.

----- . Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** Passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - MEC, SECAD (Brasília, DF). **Educação Integral:** Texto referência para o debate nacional - (Série Mais Educação). 2009. 52p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

----- . Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

----- . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005, p. 07-32. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CABELLO, A. R. G. **Construção do texto radiofônico:** o estilo oral auditivo. São Paulo: Alfa, v. 39, p. 145-152, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CAMPOS, E. P. de. **Por um novo ensino da gramática:** orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone, 2014.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.

FRUTEIRA, J. M. S. **Oralidade:** um objeto de ensino mediado pelos estudos dos gêneros discursivos orais. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-46.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC** - Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

GOMES, M. H. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GONÇALVES, E. M.; AZEVEDO, A. B. de. O Rádio na Escola como Instrumento de Cidadania: Uma Análise do Discurso da Criança envolvida no Processo. **Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo**. São Paulo, ano 1, n. 2, p. 1-12, jul/dez. 2004.

IVIC, I.; COELHO, E. P. **Lev Semionovich Vygotsk**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KENSKI, V. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MAGALHÃES, T. G.; CYRANKA, L. F. de M. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/11.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2014. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MAGNONI, A. F.; RODRIGUES, K. de C. O rádio e a adaptação à nova era das tecnologias da comunicação informação: contextos, produção e consumo. In: GT DE HISTÓRIA DA MÍDIA SONORA, INTEGRANTE DO 9º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, UFOP, 2013, Ouro Preto, MG. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP, Bauru. 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gthistoria-da-midia-sonora/o-radio-e-a-adaptacao-a-nova-era-das-tecnologias-da-comunicacao-e-informacao-contextos-producao-e-consumo>>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

MAGNONI, A. F. **Primeiras aproximações sobre pedagogia dos multimeios para o ensino superior**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2001.

MATHIAS, A. J. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. **Cadernos CENPEC** - Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. (Coleção Signum).

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

MONTEIRO, G. C. T. Rádio Escola: Ferramenta Pedagógica e Exercício de Cidadania. In: **V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**. Anais 5, Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PABLOS, J. de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. CAMPOS, V. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 63-83.

PRATA, N. **Webrádio**: novos gêneros, novas formas de interação. 2008. (Tese de Doutorado). Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, H. Z.; TAROUCO, L. M. R.; KLERING, L. R. Incorporação Das TIC à Gestão Escolar e à Prática Pedagógica: Indicadores para o Desenvolvimento da e-Maturity. In: SILVA, M. B. G. da.; FLORES, M. L.R. **Formação a Distância para Gestores da Educação Básica**: Olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 21-51.

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. CAMPOS, V. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SENA, G. C. A. Os Gêneros Textuais Veiculados no Rádio: Linguagem, Construção e Classificação. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano. 19, n. 198, 2014. Disponível em: <www.efdeportes.com/edf198/>. Acesso em: 24 jun. 2016.

SERAFIM, M. de S. Da Teoria à Prática: Um Olhar Sobre a Oralidade na sala de aula. **Revista Internacional d'Humanitats**. CEMOrOc-Feusp. Universidade Autônoma de Barcelona. 2011. Disponível em: <<http://www.docplayer.com.br>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, M. J. da C. **A linguagem radiofônica**. 2001. Disponível em: <<http://hdl.net/10284/2423>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

TORRES, F. Sem medo na era da conectividade. **Revista Profissão Mestre**, Curitiba, PR, ano 15, n. 175, p. 22-25, abril 2014.

VAMPRÉ, O. A. **Raízes e evolução do rádio e da TV**. Porto Alegre: Feplam/RBS, 1979.

VIANNA, G. V. G. de M. **Elementos sonoros da linguagem radiofônica**: a sugestão de sentido ao ouvinte-modelo. São Paulo: Galáxia, online, n. 27, p. 227-240, 2014.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO 01**

(Ao Professor)

Prezado professor,
Obrigado por sua participação. Responder a este instrumento de pesquisa vai nos ajudar a obter os melhores resultados.

INTRODUÇÃO

a) Grau de formação:

 Graduação Pós-graduação Mestre Mestrando

b) Vínculo empregatício:

 efetivo temporário amigo da escola

c) Tempo de serviço: (em meses ou anos)

d) Nível de ensino no qual atua (nesta escola):

 Ensino Fundamental Ensino Médio**PERGUNTAS**

1. Você conhece a rádio escola desta unidade de ensino?

 SIM NÃO JÁ OUVI FALAR DA SUA EXISTÊNCIA

2. Se respondeu SIM para a pergunta anterior, responda: Você utiliza a rádio escola na sua sala de aula como ferramenta pedagógica?

 SIM NÃO NUNCA ÀS VEZES

OBS.: Se você respondeu "NÃO" para a pergunta anterior, responda somente as perguntas 5 e 6.

Se você respondeu "SIM" OU "ÀS VEZES", responda às perguntas 3 e 4.

3. Como você utiliza a rádio escola na sua sala de aula?

4. Quais os resultados positivos e negativos (se houver) ao utilizar a rádio como ferramenta pedagógica?

5. Se não utiliza a rádio na sua sala de aula, justifique sua resposta.

6. Você acha que seria possível utilizar a mídia rádio como suporte para o desenvolvimento da competência linguística do aluno de ensino fundamental? Por quê?

7 Você trabalha a oralidade em sala de aula?

Se sim, de que maneira?