
O potencial educativo da linguagem radiofônica

El potencial educativo del lenguaje radiofónico

The educational potential of radio language

Recebido em: 2 fev. 2012

Aceito em: 18 mar. 2013

Roseane ANDRELO

Universidade Estadual Paulista (Bauru, Brasil)

Docente no Departamento de Comunicação Social da Unesp. Graduada em Jornalismo, mestre em Comunicação Midiática e doutora em Educação Escolar pela Unesp, com período sanduíche na Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Contato: roseane.andrelo@faac.unesp.br

RESUMO

Este trabalho busca compreender o potencial dialógico da linguagem radiofônica, no contexto de emissoras educativas. Para isso, apoia-se em uma abordagem multidisciplinar. Foram utilizados preceitos da análise de discurso; sobretudo da análise do discurso midiático; de dialogismo e da oralidade. Uma das conclusões extraídas é que a linguagem radiofônica tem potencial educativo, ao permitir a interatividade com o ouvinte. Afinal, participação da audiência pode acontecer, mesmo que de forma limitada, em uma interação direta (telefone, e-mail) ou no próprio enunciado radiofônico, aspecto da construção da linguagem, que interessa particularmente ao presente trabalho.

Palavras-chave: Rádio; Linguagem radiofônica; Rádio educativa; Dialogismo; Oralidade.

RESUMEN

Este trabajo busca comprender el potencial dialógico del lenguaje radiofónica, en emisoras educativas. Para eso, se apoya en una abordaje multidisciplinar. Han sido utilizados preceptos de la análisis de discurso; sobretudo de la análisis del discurso de los medios de comunicación; de dialogismo y del lenguaje oral. Una de las conclusiones obtenidas es que el lenguaje radiofónica tiene potencial educativo, que permite la interactividad con la audiencia. Después de todo, la participación de la audiencia puede suceder, incluso de una manera limitada, en una interacción directa (teléfono, correo electrónico) o en el enunciación de la radio, aspecto de la construcción de la lengua, de particular interés para este trabajo.

Palavras clave: Radio; Lenguaje radiofônica; Radio educativa; Dialogismo; Lenguaje oral.

ABSTRACT

This study aims at comprehending the dialogic potential of language radiophonic, in context of educational radio stations. This work based on a multidisciplinary approach. The study employed concepts of discourse analysis, mainly media related, dialogism and oral language. One of the conclusions is that language radiophonic has an educational potential, to allow interactivity with the listener. After all, audience participation can happen, even in a limited way, in a direct interaction (phone, email) or on the radio statement, aspect of the construction of language, of particular interest to this work.

Keywords: Radio; Language radiophonic; Educational radio; Dialogismo; Oral language.

Introdução

A proposta de transmitir educação pelo rádio é tão antiga quanto a história do veículo. Desde a década de 1920, marcada pelo surgimento oficial do rádio no Brasil, até a atualidade, foram feitas várias experiências, embora com diferentes conceitos de educação. Um dos exemplos é a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira emissora regular brasileira, que nasceu em 1923 com o *slogan* “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria” (FEDERICO, 1982).

Essa mesma emissora foi doada, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com a condição de “não utilizar a emissora para outros fins senão o desenvolvimento da cultura popular e jamais permitir a publicidade comercial ou a propaganda política.” (FEDERICO, 1982: 46). Desta forma, em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa no Brasil, inaugurando uma modalidade de emissora que, pela legislação, tem uma proposta diferenciada das rádios comerciais.

No Brasil, a radiodifusão é considerada “o serviço de telecomunicações que permite a transmissão de sons (radiodifusão sonora) ou a transmissão de sons e imagens (televisão), destinado ao recebimento direto e livre pelo público.” (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2006). Ela é classificada quanto ao tipo de transmissão – sonora e televisão; à área de serviços – local, regional e nacional; à modulação – amplitude modulada (AM) e frequência modulada (FM); o tipo de funcionamento – horário limitado e ilimitado; à faixa de frequência e às ondas radioelétricas; e à modalidade. Esta última subdivide-se entre radiodifusão comercial e radiodifusão educativa – TV educativa, RTV educativa, rádio educativa, radiodifusão comunitária.

As emissoras de rádio e TVs educativas não devem ter finalidade comercial, mas “podem receber recursos e veicular publicidade institucional de entidades de direito público ou privado a título de: I - apoio cultural à organização social, seus programas, eventos ou projetos; e II - patrocínio de programas, eventos ou projetos” (BRASIL, 2005). É proibido, porém, “a veiculação remunerada de anúncios ou outras práticas que configurem comercialização de seus intervalos”, bem como a publicidade que “caracterize promoção pessoal de autoridade, servidor público, empregado público ou ocupante de cargo em comissão” (BRASIL, 2005).

De acordo com a Portaria Interministerial no. 651 (BRASIL, 1999: 1), “a radiodifusão educativa destina-se exclusivamente à divulgação de programação de

caráter educativo-cultural [...]”, sendo que são considerados programas educativo-culturais

aqueles que, além de atuarem conjuntamente com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, visem à educação básica e superior, à educação permanente e formação para o trabalho, além de abranger as atividades de divulgação educacional, cultural, pedagógica e de orientação profissional, sempre de acordo com os objetivos nacionais. (BRASIL, 1999: 1).

O artigo 4º da referida portaria determina que “o tempo destinado à emissão dos programas educativo-culturais será integral nas emissoras educativas [...]”(BRASIL, 1999: 1). Eles podem incluir programas recreativos, informativos ou mesmo esportivos se neles houver elementos instrutivos ou enfoque educativo-cultural.

Porém, de uma forma geral, sabe-se que as emissoras com essa especificação nem sempre veiculam programas com finalidade educativa. Ao analisar as FMs educativas no Brasil, percebe-se um grande espaço aos programas de cunho informativo cultural e, até mesmo, de entretenimento. São versões pouco diferentes das emissoras comerciais e, entre as possíveis explicações, pode-se mencionar a falta de recursos financeiros e, principalmente, o formato radiofônico que imperou no Brasil – o comercial, apesar de tratar-se de um serviço público.

Percebe-se a ausência de uma política clara para a radiodifusão educativa e essa discussão não deve restringir-se ao campo da comunicação. As rádios e TVs educativas devem ser um espaço concreto para a prática de ações na interface entre educação e comunicação. Há aparato legal para isso. De um lado, a legislação que rege esse tipo de emissora determina que devem veicular programas que atuem “[...] conjuntamente com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, visem à educação básica e superior, à educação permanente e formação para o trabalho [...].” (BRASIL, 1999: 1). De outro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sugerem às escolas a apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação.

A radiodifusão educativa poderia ser o ponto de convergência, permitindo a veiculação de programas com conteúdo escolar sem o formato de aula, mas respeitando as características e a linguagem radiofônicas. Falta uma política clara para as emissoras educativas, das permissões à fiscalização, mas também nota-se a ausência de literatura sobre o gênero educativo no rádio brasileiro, que não desenvolveu formatos próprios.

Os únicos que lhe são exclusivos, palestra, prédica (incluindo o sermão) e aula, vêm transplantados quase *ipsis litteris* do dia-a-dia de escolas e templos, revelando-se ineficazes, a não ser neste último caso (e, assim mesmo, por razões de fé). Os melhores resultados são alcançados recorrendo-se a formatos de outros gêneros (noticiários, revistas, encenações) ou de extração global (respostas a cartas de ouvintes, por exemplo). (SANZ, 1999: 86).

Assim, pode-se dizer que as emissoras comerciais, embora sejam consideradas serviço público de radiodifusão, no Brasil, assumem um formato mais mercadológico, com sua lógica voltada à venda de publicidade. Já as emissoras educativas, pela sua concepção e pela limitação imposta pela lei no que diz respeito à comercialização de anúncios, são voltadas à formação do ouvinte, seja pelo conteúdo educativo ou mesmo cultural.

Porém, ao defender o papel educativo do rádio, é importante salientar que ele não é como os outros instrumentos pedagógicos com que a educação, historicamente, tem lidado. Trata-se de uma tecnologia marcada por características próprias e por um uso social específico: entretenimento, com pequenos espaços para informação; oralidade; instantaneidade, já que a mensagem precisa ser ouvida no momento da emissão; além de uma recepção marginal da mensagem, uma vez que o produto radiofônico disputa a atenção da audiência com várias outras atividades. Soma-se a isso o fato de o veículo de comunicação divulgar mensagens diversas, de forma fragmentada, em tempo reduzido e intercalando informações e peças publicitárias.

Vale ressaltar que o rádio tem servido historicamente à educação, mas parece ter atendido com eficiência as concepções mais conservadoras, como o processo centrado no professor-emissor, na transmissão de conteúdos estagnados e na avaliação que cobrava do aluno a memorização de aspectos pontuais do conteúdo ensinado. Porém, o sistema educacional brasileiro sofreu reformas importantes nos anos 1990 e esse quadro traz novas exigências para o rádio na educação, que devem ser transpostas do papel às práticas educativas – formar ouvintes críticos, cidadãos conscientes, pessoas com sensibilidade estética, ética etc.

Portanto, é necessária uma avaliação sistemática das reais possibilidades educativas do veículo e aqui entra o recorte deste trabalho: ao privilegiar a formação do cidadão e do ouvinte crítico, é preciso considerar a interatividade ao invés de veicular uma programação meramente unilateral. Sendo assim, a *questão* que motivou o presente artigo foi: a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra

escrita, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial dialógico? A fundamentação teórica apoia-se em preceitos da análise de discurso; sobretudo da análise do discurso midiático; de dialogismo e da oralidade.

Análise do discurso radiofônico

O objeto de estudo do presente trabalho é o gênero educativo no rádio. A escolha desse objeto pressupõe uma reflexão básica. De qual rádio está-se falando? Primeiramente, do rádio brasileiro e, depois, das emissoras educativas. Essa opção não é uma mera questão de selecionar um *corpus*, afinal ela traz uma série de implicações. O meio de comunicação rádio só interessa se analisado sob o prisma de seu uso social. Pensar na sua potencialidade apenas pelo caráter tecnológico, afastado da sociedade que o utiliza, seria um ato, no mínimo, inócuo.

Sabe-se que o rádio é marcado por uma legislação específica e por práticas, seja de recepção ou de produção, que são distintas de acordo com o país, mesmo havendo algumas semelhanças. No contexto brasileiro, respeitando as diferenças inerentes a um país de grandes proporções geográficas, há similitudes que permitem algum grau de generalização. Afinal, desde a década de 1940, o rádio contribui para a criação do vínculo social, para o reconhecimento identitário da sociedade.

É, portanto, no discurso que ele divulga e não na técnica que lhe dá suporte que a pesquisa se ancora. Se é a linguagem que importa, ela não deve ser entendida enquanto um sistema de signos ou normas de bem dizer. De forma mais ampla, entende-se linguagem enquanto a mediação entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (ORLANDI, 2000: 15).

Frente a esse quadro, escolheu-se como referencial teórico a análise de discurso. O discurso, que etimologicamente significa curso, percurso, sugere palavra em movimento, ou seja, sendo produzida por alguém. Trata-se da língua fazendo sentido. É um objeto sócio-histórico e não pode ser analisado de forma estática, devendo levar em consideração também o processo e as condições de produção da linguagem. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua – com a história.” (ORLANDI, 2000: 47).

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

No que diz respeito aos sujeitos, sobretudo quando o objeto de análise é um veículo de comunicação de massa, não é possível lhes estabelecer papéis claramente determinados, como de um emissor que envia a mensagem e um receptor que a recebe. A incompletude é a condição da linguagem, pois nem sujeitos, nem sentidos e nem discursos estão prontos e acabados. “Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização.” (ORLANDI, 2000: 52).

Uma das formas de desmistificar a presença do receptor apenas no lugar de recepção da mensagem diz respeito ao conceito de antecipação. Ao elaborar o enunciado, leva-se em consideração as possíveis reações da audiência ou, ao menos, os efeitos que se espera produzir. “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (ORLANDI, 2000: 39).

A Análise de Discurso responde às necessidades teóricas do presente trabalho pelos seguintes motivos: considera como discurso suportes de várias naturezas, como o som; pressupõe uma abordagem interdisciplinar e se interessa pelo discurso enquanto objeto sócio-histórico. E, pela especificidade do objeto do presente trabalho, optou-se por adotar como quadro de referencial teórico o modelo de discurso proposto por Charaudeau (2005, 2006), voltado exclusivamente ao discurso das mídias.

O modelo em questão baseia-se no funcionamento do ato comunicativo, que consiste numa troca entre duas instâncias: de produção e de recepção. Isso significa que o sentido gerado é resultado da relação de intencionalidade entre elas, o que vai determinar três lugares de pertinência: “o da instância de produção, submetida a certas condições de produção; o da instância de recepção, submetida a condições de interpretação; o do texto como produto, que se acha, enquanto tal, submetido a certas condições de construção.” (CHARAUDEAU, 2006: 24).

O lugar das condições de produção divide-se entre o espaço externo-externo, que compreende as condições socioeconômicas da mídia enquanto empresa, e o externo-

interno, que engloba as condições semiológicas da produção. Neste caso, os profissionais se questionam, com a ajuda dos meios técnicos disponíveis, sobre como incitar o público a se interessar pelo conteúdo divulgado; como determinar a natureza de seu interesse (segundo a razão) ou de seu desejo (afetividade); como medir os graus desse interesse ou desejo; como levar em conta as diferenças intelectuais etc. Afinal, o produto é feito para um destinatário pensado como alvo ideal. “Eis porque se dirá que tais práticas e tais discursos circunscrevem uma intencionalidade orientada por ‘efeitos de sentidos visados’, pois a instância de produção não tem uma garantia de que os efeitos pretendidos corresponderão àqueles realmente produzidos no receptor.” (CHARAUDEAU, 2006: 25-26).

Em uma rádio educativa que, por definição, não pode ter fins lucrativos e normalmente está associada a universidades e fundações, as condições socioeconômicas são diferentes das emissoras comerciais. Isso costuma traduzir-se em menor número de profissionais e de recursos técnicos. No espaço externo-interno, a representação feita do público resulta em linhas de atuação diversificadas. Dois exemplos típicos são as emissoras que, ao pensarem em uma audiência intelectualizada, oferecem uma programação baseada na cultura erudita, e as emissoras que, pensando em um público habituado ao entretenimento, tratam esse gênero como primordial em sua grade de programação.

O lugar das condições de recepção tem uma caracterização parecida. No espaço interno-externo, há o destinatário ideal, ou seja, o alvo a quem se destina o produto midiático. No espaço externo-externo, está o receptor real, que consome e interpreta as mensagens difundidas. Nesse ponto, novas teorias da comunicação permitem entender que esse receptor não é mais completamente manipulável pelos meios nem tem total autonomia sobre eles. A interpretação que ele fará do produto midiático vai depender de aspectos como o grau de escolarização, o repertório, o espaço geográfico em que está inserido entre outros.

Dessa condição de troca entre emissor e receptor, surge o produto final ou o lugar das restrições de construção do produto, onde

todo discurso se configura em texto, segundo uma certa organização semiodiscursiva feita de combinação de formas, umas pertencentes ao sistema verbal, outras a diferentes sistemas semiológicos: icônico, gráfico, gestual. O sentido depende, pois, da estruturação particular dessas formas, cujo reconhecimento pelo receptor é necessário para

que se realize efetivamente a troca comunicativa: o sentido é o resultado de uma co-intencionalidade. (CHARAUDEAU, 2006: 27).

O resultado, ou seja, o texto produzido carrega ‘efeitos de sentido possíveis’, gerados a partir de uma combinação entre os efeitos visados pela produção e os efeitos produzidos pela recepção. Trata-se do lugar ideal de análise e será, portanto, o foco de estudo do presente trabalho.

Para analisar o produto final, Charaudeau (2005) elenca quatro tipos de problemas. O primeiro deles está relacionado às marcas, sejam elas verbais, gestuais ou icônicas. Ao levar em consideração que a palavra só tem sentido no contexto, ela não pode ser identificada e considerada formalmente.

O segundo tem relação com a análise dos gêneros. Isso porque, ao mesmo tempo que um texto é único a partir das estratégias discursivas utilizadas visando a um determinado projeto de palavra, ele é também testemunho de gêneros discursivos. Nessa dualidade, surgem algumas questões a ser respondidas, como a definição das fronteiras entre eles, a relação entre o gênero e o suporte midiático e como os gêneros se entrelaçam uns nos outros.

No terceiro ponto, trata-se de procurar índices semiológicos, deduzindo possíveis interpretações de texto através de instrumentos de análise. Isso significa o uso, enquanto método, de uma abordagem múltipla dos textos, incluindo a lexical, sintática, fonética, entonativa entre outras.

Como quarto problema, a significação como um diferencial. “Analisar é sempre tentar ver o que, na diferença aparente, é semelhante e o que, na semelhança aparente, é diferente.” (CHARAUDEAU, 2005: 225). A perspectiva é conduzir a análise de forma contrastiva, introduzindo as variáveis, como as de tempo e de espaço, no objeto. Na variação de espaço, por exemplo, verificam-se as diferenças das características de um mesmo gênero em contextos sócio-culturais diversos. Ou mesmo, o que muda no gênero, quando analisado em momentos diferentes.

E, por fim, o estudo das interpretações. “Trata-se de analisar, depois do produto final, os efeitos efetivamente produzidos nos receptores, para confrontá-los, em seguida, com efeitos possíveis deduzidos quando da análise interna.” (CHARAUDEAU, 2005: 225). O desafio, aqui, é induzir os efeitos produzidos a partir dos efeitos possíveis.

Sabe-se, contudo, que o produto final, seja um programa radiofônico educativo, um radiojornal ou um programa de entretenimento, não pode ser o único alvo do estudo

do discurso das mídias. Além dele, também é importante analisar “[...] o que se passa antes do texto (a palavra texto designará o ‘produto final’, seja ele em forma escrita, oral ou icônica, e que condiciona a produção da mensagem das mídias de massa).” (CHARAUDEAU, 2005: 223).

Desta forma, a análise das condições de produção deve ser feita enquanto processo e enquanto sistema da prática profissional. No primeiro caso, é preciso buscar os desafios que caracterizam a produção e verificar como eles incidem na apresentação do produto. “O princípio da limpeza das emissões radiofônicas gravadas de rádio produz uma palavra oral radiofônica cujos efeitos não podem ser os mesmos dos da palavra oral direta ou ao vivo [...].”(CHARAUDEAU, 2005: 224).

Sobre o sistema de representação da prática profissional, sabe-se que há sujeições que determinam, de alguma forma, o autor de um texto, “mas depende igualmente do projeto de palavras em que esta se dá em função dos efeitos que ele quer produzir em seus destinatários.” (CHARAUDEAU, 2005: 224). Cabe, então, verificar a forma como o profissional imagina o público a quem dirige seu produto, as limitações de sua profissão e as características da escrita midiática.

Acrescenta-se aqui que, no caso de um meio de comunicação, a noção de produção não pode ser individualizada. Não é uma pessoa que produz, mas uma instância, o que significa a direção da empresa, os profissionais de comunicação responsáveis pela programação, pela concepção e elaboração de um determinado programa, na montagem, na locução e, no caso das emissoras educativas, de professores que participam do processo.

No caminho inverso, o receptor também imaginará seu interlocutor e o crédito dado a ele dependerá de fatores como o grau de engajamento manifestado, a representatividade no grupo de que é porta-voz, o papel que ele desempenha na situação de troca e sua posição pessoal. Como resultado dessas variáveis, tem-se o informador com notoriedade, normalmente pessoa pública e que pode ser interpretado como alguém que não pode esconder informações ou, ao contrário, estrategicamente com intenções manipuladoras; como testemunha, atua como portador da verdade, pois diz ao público o que viu e ouviu; plural, quando a informação vem de várias fontes, seja de forma convergente, reforçando o que foi dito ou divergente, confrontando opiniões; no papel de um organismo especializado, como instituições que captam e organizam informações, sendo as menos suspeitas de estratégias manipuladoras (CHARAUDEAU, 2006).

Embora, em um programa educativo, haja menos a necessidade de comprovar a autenticidade da informação divulgada, também se buscará a credibilidade através da escolha das fontes. Os critérios para isso serão a titulação do informador e a instituição à qual pertence. Caso o programa tenha como fio condutor a apresentação por um emissor no status profissional de professor, dependendo do grau de engajamento e de seu papel na situação de troca, ele assumirá o papel de “detentor” do saber, retransmitindo a fórmula tradicional de ensino, daquele que ensina a alguém que aprende.

Como todo discurso depende das condições da situação de troca na qual ele tem origem, há um quadro de referência ao qual todos os atores do ato comunicativo devem se reportar. Tanto o locutor sabe das restrições existentes, como ele supõe que seu interlocutor também as reconheça. Trata-se de uma co-intencionalidade que permeia toda troca linguageira, o que faz Charaudeau (2006) afirmar que há um acordo ou contrato de comunicação.

Quanto ao dispositivo, não é possível interpretá-lo como um mero canal pelo qual é difundida uma mensagem. “Todo dispositivo formata a mensagem e, com isso, contribui para lhe conferir um sentido, seria uma atitude ingênua pensar que o conteúdo se constrói independente da forma, que a mensagem é o que independentemente do que lhe serve de suporte.” (CHARAUDEAU, 2006: 105). Com o auxílio de uma tecnologia, esse suporte permite um determinado sistema significante – oralidade, escrituralidade etc, cuja natureza da textura desse material se caracteriza – vibração da voz, tipografia etc, organizando-se em sistemas semiológicos e permitindo a configuração de unidades de sentido – sistema fônico, gráfico etc.

No caso do rádio, um veículo de comunicação essencialmente sonoro, o dispositivo tem como principais características a oralidade e a interatividade, que merecem uma discussão mais aprofundada.

Oralidade aparente

A oralidade é a primeira forma de aprendizagem da língua e também a mais utilizada na vida real, já que é o principal meio de interação social (REYZÁBAL, 1999). Embora a oralidade faça parte do dia-a-dia das pessoas, em um jogo de valores ela fica aquém da escrita. Para Gonnet (2001), a postura de desconfiar do oral e de legitimar a escrita não é neutra, ao contrário, está por trás de um filtro cultural.

“Historicamente, a aparição da escritura revela uma organização do mundo onde a informação é conservada, estocada. Desde então, a organização social, as relações entre indivíduos, a administração tomam uma força diferente. A lei, por exemplo, se substitui ao costume.” (GONNET, 2001: 30).

No que diz respeito à educação formal, a situação não é diferente. De acordo com o senso comum, cabe à escola ensinar a ler e a escrever. Ou seja, a linguagem oral, a importância do falar, grosso modo, não tem papel de destaque no ensino. “Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático.” (REYZÁBAL, 1999: 55).

O falar, no ambiente escolar, pode ser interpretado como participação, dando voz aos atores sociais da educação, e também no sentido de trabalhar as competências comunicativas relacionadas ao código oral que, segundo Reyzábal (1999), são necessárias à interação social e à realização pessoal. A rapidez, por exemplo, é uma característica da linguagem oral, o que faz com que ela apareça como algo fragmentado. O falante tem pouco tempo para elaborar seu enunciado, deixando-o à mercê da espontaneidade e das habilidades adquiridas previamente, como a ordenação e clareza das ideias, o tom apropriado etc.

Outro aspecto é o uso da voz, um rico indicador das condições biológicas (sexo, faixa etária etc), psicológicas (estado emocional do falante, como tristeza, felicidade, nervosismo, ansiedade etc), culturais (nível de estudo, comunidade à qual pertence etc) e geográficas (origem em um país, estado etc). A partir da voz, trabalha-se as pausas, o ritmo e a entonação. O uso da voz é uma das várias características da oralidade que a diferenciam da escritura.

No rádio, a oralidade é aparente, ou seja, ela é, principalmente, o resultado que chega à audiência, pois parte do que é dito no microfone, sobretudo em programas informativos e educativos, tem como base um texto previamente escrito. Essa característica interfere diretamente na instância da recepção. Isso porque, o som e, sobretudo, a voz têm um grande poder de evocação que, com o auxílio de associações pessoais, permitem o chamado “diálogo mental”, ou seja, que os ouvintes criem as próprias imagens.

[...] a característica principal do suporte rádio, “a voz”, instaurava uma relação muito particular entre instância midiática e receptor: a de uma intimidade e convivência intelectual, ausentes tanto da imprensa quanto

da televisão. [...] a voz revela à audição atenta ou inconsciente, os movimentos da afetividade, sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, o tremor das emoções, frieza ou paixão, as vibrações do espírito, sinceridade ou mentira. (CHARAUDEAU, 2006: 213).

A própria noção de espaço ganha uma interpretação diferenciada, pois a distância entre o rádio e os ouvintes é quase inexistente. Isso se deve à transmissão direta da oralidade, “[...] à qual se acrescentam uma enunciação interpelativa a parte da instância midiática e diversas estratégias de interatividade (telefone, correio eletrônico, sondagens imediatas etc), criando intimidade, confiança, até mesmo ambiente propício às confissões.” (CHARAUDEAU, 2006: 108).

Na instância de produção, o fato de o dispositivo contar apenas com o som gera a preocupação de que o produto não se torne monótono e que, conseqüentemente, essa monotonia seja um ruído no processo de comunicação. Assim, utiliza-se uma série de estratégias na elaboração da linguagem, acrescentando músicas e efeitos sonoros às palavras. Tudo isso reforça o caráter particular da oralidade radiofônica enquanto situação de “troca languageira”, resultando em uma interatividade específica.

Interatividade

Embora seja um meio de comunicação de massa, o rádio é considerado uma mídia com grande possibilidade de interatividade entre as instâncias produtora e receptora. Essa afirmação pode ser analisada sob vários aspectos. O primeiro deles, mais óbvio, é a utilização das vias de retorno, como telefone, e-mail, fax, cartas e visitas a emissoras. Ouvintes são convidados constantemente a participar, mesmo que de forma limitada, dando opiniões, concorrendo a prêmios, escolhendo músicas. As pesquisas de mercado também são uma forma de imprimir na programação as expectativas da audiência, mesmo que o objetivo, neste caso, seja a venda de espaço publicitário. Um terceiro aspecto, o que mais interessa, é um tipo específico de interação que acontece por meio da linguagem.

Essa perspectiva tem como base o conceito de dialogismo trabalhado por Bakhtin, segundo o qual, qualquer enunciado é caracterizado pelo acúmulo de vozes. O ato de comunicar, independente da situação, é marcado por uma reciprocidade do diálogo, que vai além da transmissão de uma mensagem. Essa relação é estabelecida entre emissor e receptor, independe da presença física dos interlocutores, afinal é

possível “substituir” um locutor real “[...] pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 2002: 112). É na manifestação da presença do outro que se encontra o dialogismo do enunciado.

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

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

Toda compreensão pede resposta e, então, o ouvinte torna-se falante, mesmo que a reação não seja feita em voz alta, na sequência imediata ao diálogo. “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2003: 272). O falante, por sua vez, sabe que não terá uma compreensão passiva por seu interlocutor.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2003: 272).

Isso porque o pensamento, independente da área de conhecimento, surge e concretiza-se ao interagir com o pensamento do outro, em tom de concordância ou não, refletindo-se na forma como ele é expressado verbalmente. Mesmo que monológico e concentrado em um objeto, um enunciado é uma resposta a algo que já foi dito sobre esse objeto, mesmo que não haja uma relação clara com os enunciados anteriores.

O autor define a alternância dos sujeitos do discurso como a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado. A segunda é a conclusibilidade ou, segundo ele, a inteireza acabada do enunciado, que permite uma possível resposta ou compreensão responsiva. Trata-se de perceber claramente o fim do enunciado. A conclusibilidade é marcada por três fatores. Um deles é a exauribilidade do objeto e do sentido, que pode ser plena, como em uma ordem ou pedido, ou relativa, como em um

texto científico, no qual o objeto tratado é inexaurível, mas no tratamento que lhe é dado há certa conclusibilidade.

O outro fator é o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, ou seja, é possível saber ou interpretar a intenção discursiva daquela idéia que foi verbalizada e que vai determinar a escolha do objeto, os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal. Esse fator está relacionado também com a escolha do gênero.

Por fim, o último elemento da conclusibilidade é composto pelas formas típicas composicionas e de gênero do acabamento. Isso porque a intenção discursiva acontece, sobretudo, na escolha de um determinado gênero do discurso. Em um veículo de comunicação, por exemplo, a intenção de vender um produto faz com que o enunciado seja criado como um *jingle* ou testemunhal, formatos do gênero publicitário.

A terceira peculiaridade do enunciado diz respeito à relação dele com o falante e com os demais interlocutores da comunicação discursiva. É o sujeito do discurso, baseado no objeto e no sentido, que vai determinar os meios lingüísticos e os gêneros do discurso. Assim, as peculiaridades estilístico-composicionais serão determinadas pela idéia do sujeito e pela relação valorativa do falante com seu objeto.

Assim, a definição dos limites de cada enunciado se dá pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado tem um início e um fim absoluto, ou seja, antes de começar, com os enunciados de outras pessoas, e após terminar, com os enunciados responsivos que lhes dão, mesmo que no formato de uma compreensão silenciosa. “No enunciado, o acabamento está no outro e obedece a três fatores: ao tratamento exaustivo do objeto de sentido, à presença de um intuito e às formas típicas de estruturação (mas não de fechamento estrutural), ligadas ao gênero a que o enunciado pertence.” (CORRÊA, 2002: 68).

Pela teoria bakhtiniana, mesmo um veículo com estrutura unilateral, como o rádio, tem várias possibilidades de interação com seus ouvintes. Um aspecto a ser considerado em um produto midiático é o diálogo entre vários programas, muitas vezes de forma explícita, com o apresentador de um referindo-se ao outro. É o caso de um programa de humor que satiriza outros quadros dentro de uma mesma emissora. Há, ainda, o diálogo de gêneros ou de vozes de classe no interior de um produto e mesmo entre os vários elementos de sua linguagem, como trilha sonora, palavra e silêncio (STAM, 1992).

Em um programa radiofônico, além dos personagens com poder de fala – locutores, repórteres, entrevistados -, deve-se considerar um outro protagonista – o

ouvinte, que está ausente/presente. Ao mesmo tempo em que ele é uma testemunha do que é dito, também pode tornar-se um interlocutor ao ser instituído explicitamente como destinatário. Isso acontece quando se referem diretamente a ele: “o ouvinte que nos escuta agora...”. Charaudeau (2005) analisa o papel do ouvinte no gênero entrevista radiofônica:

O ouvinte é um terceiro – ausente/presente. Ele é considerado na medida em que ausente – não está presente fisicamente no estúdio (entrevistador e entrevista não podem observar suas reações), mas ele está presente enquanto ouvinte-consumidor-testemunha da apresentação da entrevista (o que é suscetível de desencadear uma atitude – mais ou menos consciente – de ator junto com o entrevistador e o entrevista). (CHARAUDEAU, 2005: 226)

A interação radiofônica baseia-se, principalmente, no conceito de compreensão responsiva ativa, uma vez que a audiência, como quase nunca pode dar uma resposta fônica ao enunciado transmitido pelo rádio, apresenta uma compreensão responsiva de ação retardada. “Isso se explicita quando o ouvinte responde ao comunicador por meio de comportamentos objetivos como telefonemas, cartas e visitas pessoais ao local de produção do discurso radiofônico.” (XAVIER, 1998: 12).

Xavier (1998) aponta uma série de outros exemplos da especificidade de interação entre comunicador e ouvinte mediados por uma emissora de rádio. Como não há respostas da audiência em um tempo “já-aqui”, mas sim, muitas vezes, uma compreensão responsiva de ação retardada, o comunicador desempenha a dupla função de falante e ouvinte (XAVIER, 1998). Isso acontece, sobretudo, em programas de entretenimento, nos quais o locutor assume uma postura bastante personalizada. Ele faz determinada afirmação e depois “responde” para o ouvinte.

No exemplo do autor, retirado do programa Show do Paulo Lopes, transmitido pela *Rádio Globo AM* de São Paulo, em fevereiro de 1994: 1) “pomada MINÂNCORA/ei ta pomada boa ein/ 2) **ah Paulo Lopes/ pomada minâncora até hoje é boa/ até hoje** 3) OITENta anos / ainda não inventaram nada melhor\”. “Embora essa sequência seja produzida inteiramente por um único falante, as fronteiras dos enunciados estão claramente demarcadas pelas curvas entoacionais ascendentes e descendentes que as contornam, sinalizando espaços discursivos diferenciados” (XAVIER, 1998: 13), ou seja, a entonação demonstra a “presumida intervenção indagativa do ouvinte”.

Em outro exemplo, o uso do pronome “a gente” ajuda a estabelecer uma identificação entre interlocutores, com papel persuasivo. E as pausas longas, com mais de três segundos, seriam um espaço “supostamente concedido para a intervenção do outro/tu”. O mesmo pode ser dito em relação às interrogações, que convidam o ouvinte a participar do enunciado.

1) antes de toma qualquer decisão/ 2) **converse** com seu coração\ 3) **pergunte** pro seu coração/ se você deve fazer aquilo ou não\ 4) **ouça** a sua intuição\ (3) na verdade eu falo isso **sabe por quê**/ 5) porque muitas vezes faz **a gente por** simplesmente pela razão\ 6) **sabe/ a gente** fala assim/ **ah** a razão diz que eu devo fazer isso\ 7) eu fiz as contas **eu acho que** eu devo fazer\ e o coração/ (3) 8) **a gente tem** que consulta o coração da **gente**\ 9) por que quando **a gente** faz alguma coisa que no fundo **a gente** não quer/ 10) **sabe/ aí** a gente sofre depois\ 11) uma mulher por exemplo que casa só por dinheiro/ 12) a vida dela vira um inferno \ (3) é verdade\ (PAULO LOPES, 1994 In: XAVIER, 1998: 14).

O tempo verbal utilizado – converse, pergunte, ouça – mostra que, além de informar, o apresentador dá ordens à audiência, “[...] gerando uma relação de maior proximidade com o ouvinte e tornando o evento altamente envolvente e personalizado tal como ocorre na conversação face a face.” (XAVIER, 1998: 6). Há casos, ainda, em que termos indicadores de endereçamento permitem identificar a audiência a quem o programa se destina. Pode ser desde um “minha amiga”, no caso do público feminino, ao “galera”, nos produtos midiáticos voltados aos jovens.

Algumas considerações

Mesmo considerando a diversidade de perfis das emissoras educativas brasileiras, defende-se que elas têm um papel diferenciado das rádios comerciais e isso significa, entre outros aspectos, que deve criar mecanismos para dar voz à audiência, ao invés de veicular uma programação meramente unilateral.

De forma menos ou mais limitada, há várias possibilidades de participação. Uma delas diz respeito às pesquisas de audiência, na grande maioria das vezes com objetivos mercadológicos. Por meio delas, a baixa aceitação de um programa pode tirá-lo do ar, alterar seu andamento ou mudar o horário de veiculação. Em casos como o mencionado, as pessoas são convidadas a opinar, mas somente nas alternativas oferecidas e com o propósito de conseguir anunciantes.

Também é possível abrir espaço na programação para a expressão do ouvinte. No gênero de entretenimento, eles são convidados a todo instante a telefonar ou enviar e-mails e cartas para responderem enquetes ou pedirem música. Parte da motivação para isso vem do convite do locutor e parte do brinde ao qual eles concorrem. Esse tipo de iniciativa ajuda a prender a audiência, a dar dinamismo ao programa, a promover produtos que são dados, como CDs e DVDs, e a medir a audiência.

Além das vozes utilizadas de forma profissional, o rádio também transmite a fala de pessoas que são convidadas a opinar sobre determinado assunto. São chamadas de fontes e podem ser classificadas em oficiais, oficiosas e independentes. As primeiras estão relacionadas ao Estado, sejam as mantidas por ele ou as instituições que têm algum poder de Estado, como cartórios, sindicatos, fundações entre outras. As oficiosas, embora ligadas a uma entidade ou a uma pessoa, não têm autorização para falar por elas. Já as fontes independentes não têm vínculos de relação de poder ou interesse específico (LAGE, 2001).

Há, ainda, as fontes primárias, que passam informações importantes para a produção de um programa, e as secundárias, que contribuem para a seleção de um assunto que será levado ao ar ou mesmo para elaborar as perguntas que serão feitas às primárias. Também é possível ouvir testemunhas, aquelas pessoas que não têm conhecimento sistematizado sobre o assunto em questão, mas com vivência nele. Não poderão analisar um plano econômico, mas darão sua opinião sobre os preços do mercado. Seus depoimentos são utilizados para ilustrar o material. E, por fim, os especialistas, que fornecerão interpretações ou versões sobre as informações em questão. Muitas vezes estão ligados a universidades.

No gênero informativo, é comum que o rádio seja visto como prestador de serviços. Assim, pessoas telefonam para fazer reclamações de problemas variados e acabam gerando pautas que terão como fontes responsáveis por serviços públicos. É o caso de uma mãe que levou seu filho ao núcleo de saúde e não conseguiu atendimento. Sabendo do poder que têm muitos meios de comunicação, ao invés de procurar a secretaria de saúde do município ou o Ministério Público, liga para uma emissora de rádio e faz a reclamação. A partir dela, repórteres checam se o fato é verdadeiro e ouvem as fontes oficiais. Além de gerar pauta, o depoimento dessa e de outras mães também pode ser ouvido. Elas entram como testemunhas.

Ainda no gênero informativo, algumas emissoras realizam enquetes, também chamadas de fala-povo. As pessoas são convidadas a dar sua opinião a partir de uma

questão previamente colocada. Algumas repostas são selecionadas e editadas, sendo colocadas uma ao lado da outra. Nem sempre elas serão identificadas. O fala-povo pode ser usado como mera ilustração ou para provocar a discussão com outro tipo de fonte, um especialista, por exemplo.

Há, também, a participação espontânea dos ouvintes, quando fazem visitas às emissoras, enviam cartas, e-mails, fax ou telefonam, dando sugestões ou fazendo elogios. A ausência de imagem gera curiosidade sobre o responsável pela voz emitida pelo rádio, o que faz com que muitos ouvintes queiram conhecer os locutores.

Além dessas formas de participação direta, é possível trabalhar a interatividade em nível da linguagem. Utilizar perguntas seguidas de segundos de silêncio entre uma ideia e outra ao invés de uma locução apressada pode permitir uma breve reflexão pelo ouvinte. Um programa voltado à educação em cujo roteiro haja trilhas e efeitos sonoros pode valorizar o poder evocativo do rádio, trabalhando a imaginação de quem o ouve.

Ao considerar o objeto deste trabalho, ou seja, as emissoras educativas, há necessidade de propiciar maior interatividade. Afinal, o que caracteriza um programa educativo? A classificação de gêneros pode parecer óbvia quando se trata do gênero jornalístico, relacionado à veiculação de assuntos factuais; de entretenimento, destinado a promover a diversão dos ouvintes, e do publicitário, cujo objetivo é vender determinado produto. Porém, há situações em que não haverá tanta clareza quanto à definição do gênero. Um programa musical, por exemplo, com informações sobre o intérprete, o compositor e o ritmo, pode ser de entretenimento, mas também informativo.

Ao falar dos formatos educativos, torna-se ainda mais difícil tipificá-los de forma rígida. Um programa, por exemplo, que fale de literatura pode ser jornalístico ou educativo? É educativo um programa que ressalte os direitos do cidadão, como o acesso aos serviços públicos?

Ao mesmo tempo em que não é possível estabelecer ‘compartimentos’, nos quais se isolam cada um dos gêneros radiofônicos, é preciso traçar linhas claras que possam estabelecer parâmetros para sua produção. Caso contrário, para não repetir erros históricos, como levar o mesmo formato de aula tradicional para o microfone, há o risco de produzir programas com objetivos educativos com uso excessivo de formatos de entretenimento, gerando mais diversão do que permitindo o aprendizado de conteúdos relevantes.

Nesse sentido, a reflexão sobre o gênero educativo passa pela escolha do conteúdo. De forma mais genérica, pode-se pensá-lo como aquele que veicula mensagem com conteúdo informativo. Porém, isso o igualaria ao gênero jornalístico. Outra via seria a apresentação, em formato radiofônico, de conteúdos tipicamente escolares. Essa proposta não pode ser estabelecida como parâmetro. Primeiro, a noção de temas transversais leva praticamente todos os assuntos para o interesse escolar – a mídia, a cidadania, a política, a sexualidade entre outros. Segundo, vários temas ‘oficiais’ da escola também interessam à mídia. Assim, os conceitos da geopolítica vão ajudar um produto jornalístico a explicar determinado conflito mundial.

Essa reflexão mostra que o conteúdo não pode ser o único parâmetro para a definição do gênero educativo. É preciso pensar sobre a finalidade do programa, o que demonstrará a diferença entre o ato de informar e o de instruir. Segundo a diferenciação feita por Jacquinet (1977), no primeiro, o objetivo é levar uma determinada informação ao público; já o programa instrutivo visa permitir aprender àquele que estuda. Mas como propor a aprendizagem via rádio sem fazê-la de forma coercitiva e respeitando o repertório individual dos ouvintes em um veículo caracterizado por atingir um público amplo e heterogêneo?

É preciso produzir o programa de forma a permitir uma interação por parte do ouvinte, mesmo que limitada, nos dois principais momentos de um produto midiático: na produção e durante a recepção. No que diz respeito ao primeiro ponto – a produção –, levando em consideração que o rádio é um veículo com um público amplo e heterogêneo, mesmo com a crescente segmentação das emissoras, é difícil considerar o repertório individual dos ouvintes. Porém, sabe-se que o produtor idealiza o perfil do grupo de pessoas a quem ele se dirige. Isso acontece por pesquisas de audiência ou por termômetros como o retorno que os ouvintes dão via e-mail, cartas ou telefonemas.

Assim, a ideia de público ideal está presente na produção de qualquer programa. No educativo, sobretudo, é preciso ampliar a participação dos ouvintes ainda na fase da elaboração. Isso pode ser feito através de canais concretos de comunicação, como e-mail, endereço para correspondência e telefone. Além de criá-los e divulgá-los, é preciso incentivar o público a participar, enviando críticas, sugestões ou mesmo fazendo questionamentos. De uma forma ainda mais elaborada, a produção pode convidar professores e alunos a fazerem parte da equipe, seja de forma mais simples, com reuniões periódicas para definir futuros assuntos e levantar temas, ou mesmo participando do processo de elaboração.

Já a interação no momento da veiculação pode acontecer de forma discursiva, na instância da recepção. Isso porque, a maior parte dos programas educativos é gravada, não sendo possível que enunciador e enunciatário interajam durante a enunciação. A diferença acontece no modo de produção, podendo-se distinguir duas vias: guiar a audiência, colocando-a em observação atenta, ou permitir que questões e respostas sejam elaboradas pelo receptor através do uso de diversos elementos significantes? Quanto mais o pedagogo investe-se no que é apresentado, mais o tema da enunciação estará no enunciado, liberando o ouvinte e devolvendo-lhe sua autonomia (JACQUINOT, 1977).

Enfim, a teoria dialógica permite afirmar que é possível permitir a participação da audiência, mesmo que de forma limitada, seja em uma interação direta (telefone, e-mail) ou no próprio enunciado radiofônico, aspecto da construção da linguagem, que interessa particularmente ao presente trabalho. Potencializar essa característica interativa é fundamental para o gênero educativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério das Comunicações; Ministério da Educação. Estabelece critérios para outorgas de concessões, permissões e autorizações para execução dos serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens, com finalidade exclusivamente educativa.

Portaria Interministerial no. 651, de 15 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.sulradio.com.br/legislacao/portaria%20int_651.asp>. Acesso em: 29 nov. 2007.

_____. Decreto-lei no.5.396, de 21 de março de 2005. Regulamenta o art. 19 da Lei no 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre o recebimento de recursos e a veiculação de publicidade institucional por organizações sociais que exercem atividades de rádio e televisão educativa. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2005, p. 1-2.

CHARAUDEAU, Patrick. Problemas de análise das mídias. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.) **Teorias do rádio**: textos e contextos (volume I). Florianópolis: Insular, 2005.

_____. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M.S. Corrêa. São Paulo : Contexto, 2006.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem & comunicação social**: visões da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação**: rádio e TV no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

GONNET, Jacques. **Éducation aux médias**: les controverses fécondes. Paris: Hachette Éducation, 2001.

JACQUINOT, Geniève. **Image et pédagogie**: analyse sémiologique du film à intention didatique. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro, 2001.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES [MCT]. **Rádio e TV**: perguntas e respostas. Disponível em: <www.mct.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2006.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução de Waldo Mermelstein. Bauru: Edusc, 1999.

SANZ, Luiz Alberto. **Dramaturgia da informação radiofônica**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Editora Ática, 1992

XAVIER, Antonio Carlos. Interação pelo rádio: monólogo ou conversação? In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXII.**, 1998. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.