

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carlos Roberto de Oliveira

**RÁDIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESCUTA, SILÊNCIO E IMAGINAÇÃO**

Santa Cruz do Sul

2012

Carlos Roberto de Oliveira

## **RÁDIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESCUTA, SILÊNCIO E IMAGINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação. Área de Concentração em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2012

Carlos Roberto de Oliveira

**RÁDIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESCUTA, SILÊNCIO  
E IMAGINAÇÃO**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dr. Felipe Gustsack*  
Professor Orientador – UNISC

*Dra. Sandra Regina Simonis Richter*  
Professora Coorientadora – UNISC

*Dra. Adriana Ruschel Duval*  
Professora Examinadora – UNIPAMPA

*Dra. Mirna Spritzer*  
Professora Examinadora – UFRGS

*Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes*  
Professora Examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul  
2012

*A ESCUTA QUE INTERROGA*

*O pescador*

*Há um silêncio  
Povoado  
De esperas  
No mundo do pescador*

*A superfície  
Das águas  
Tem os mistérios  
De um rosto  
Em silêncio*

*Súbito,  
O salto acrobático  
De um peixe de prata*

*O tempo  
Do pescador não tem horas,  
Nem ponteiros*

*Seu relógio  
Move-se com linhas,  
Caniços, carretilhas.*

*Ninguém ensina  
O pescador  
A pescar*

*É aprendizagem  
Com ondas,  
O vento,  
A noite, o luar*

*O pescador  
Integra-se à natureza  
Quando atinge  
A quietude das pedras.*

*O peixe  
É sua única dúvida.*

*Não é em vão  
Que os anzóis  
Têm a forma  
De um ponto de interrogação.*

Luiz Coronel (luizcoronel@agenciamatriz.com.br)

## RESUMO

Este estudo discute o fenômeno da escuta na educação escolar para destacar, desde a linguagem do rádio, a desconsideração pelo silêncio nos modos de conviver na contemporaneidade. Para tanto, investiga a valorização da imaginação capaz de considerar a performance da voz, o ato poético e o devaneio como elementos complexificadores de aprendizagens no cotidiano da escola. Aprendizagens no sentido de auto-organização nas linguagens em um contexto tensionado pela carência de tempo e espaços que favoreçam o necessário debate, ou exercício da conversação em torno da relevância educacional de interrogar a escuta e assim retirá-la da obviedade do inquestionável lugar que ocupa na escola. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, baseou-se na produção de conhecimentos de forma compartilhada, a partir da escuta da sala de aula e da exploração de vivências experimentadas na produção de peças radiofônicas realizadas por estudantes da oitava e terceira séries do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual no município de Venâncio Aires/RS. O conceito de escuta sensível na educação, apresentado por Renè Barbier, supõe uma inversão da atenção, antes de situar uma pessoa em seu lugar, procura reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de autonomia e imaginação criadora. Além disso, a técnica do diário de itinerância, do mesmo autor, ao permitir apontamentos no qual cada um anota aquilo que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida, favoreceu a constituição de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo no qual emerge a tríplice escuta/palavra, clínica, filosófica e poética da abordagem transversal. A descrição fenomenológica das situações relevantes para o aprofundamento do tema da escuta e do silêncio na educação escolar emergiu da interação com a linguagem do rádio numa tentativa de estudar o indizível, aquilo que só pode se mostrar pelo sentir, ou seja, pelo poético. Os referenciais teóricos estão ancorados nos conceitos de educação e diálogo, em Paulo Freire; nos princípios da complexidade de Edgar Morin, na abordagem de linguagem e educação em Humberto Maturana; na concepção fenomenológica da imaginação poética em Gaston Bachelard e de performance da voz em Paul Zumthor. Como reflexões que emergem, na perspectiva de uma valorização do sensível, perseguida pelo estudo, é possível desenvolver outros modos de escuta se acolhemos a compreensão de que aprendemos a compartilhar sentidos sentindo. Ao aprender o silêncio, que implica (re) aprender a escutar, os estudantes modificam modos de conviver no cotidiano escolar e assim contribuem na criação de um ambiente colaborativo, favorecedor de aprendizagens que complexificam modos de sentir no coletivo.

Palavras-chave: Educação. Escuta. Silêncio. Linguagem. Rádio.

## RESUMEN

Este estudio discute el fenómeno de la escucha en la educación escolar para destacar, desde el lenguaje de la radio, la desconsideración por el silencio en las maneras de convivir en contemporaneidad. Para tanto, se investiga la apreciación de la imaginación capaz de considerar la performance de la voz, el acto poético y el ensueño como elementos complejizantes de aprendizajes en el cotidiano de la escuela. Aprendizajes en sentido de auto organización en lenguajes en un contexto tensionado por la carencia de tiempo y espacios que ayudan el necesario debate, o ejercicio de la conversación en torno de la relevancia educacional de interrogar la escucha y así sacarla de la obiedad del incuestionable lugar que ocupa en la escuela. La metodología utilizada, de naturaleza cualitativa, se basó en la producción de conocimientos de forma compartida, a partir de la escucha del aula de clase y de la exploración de vivencias experimentadas en la producción de escenas radiofónicas realizadas por estudiantes del octavo y tercero grado de primaria de una escuela de la red pública estadual en municipio de Venancio Aires/RS. El concepto de escucha sensible en la educación presentado por Renè Barbier, asume una inversión de atención, antes de situar una persona en su lugar, intenta reconocerla en su ser, en su calidad de persona compleja, dotada de autonomía e imaginación creativa. Además, la técnica del diario itinerantico, del mismo autor, al permitir apuntamientos adonde cada uno nota aquello que siente, lo que piensa, lo que medita, lo que poetiza, lo que retiene de una teoría, de una charla, lo que construye para dar sentido a su vida, ha favorecido la constitución de un instrumento de investigación sobre sí mismo en relación al grupo en cual emerge la tríple escucha/palabra, clínica, filosófica y poética del abordaje transversal. La descripción fenomenológica de las situaciones relevantes para la profundización del tema de la escucha y del silencio en la educación escolar ha surgido de la interacción con el lenguaje de la radio en un intento de estudiar el indecible, aquello que solo puede mostrarse por el sentir, o sea, por el poético. Los referenciales teóricos están ancorados en los conceptos de educación y diálogo, en Paulo Freire; a los principios de la complejidad de Edgar Morin, en abordaje de lenguaje y educación en Humberto Maturana; en la concepción fenomenológica de la imaginación poética en Gaston Bachelard y de performance de la voz en Paul Zumthor. Como resultado, en la perspectiva de valorización del sensible, acrecida por el estudio, se puede decir que es posible desarrollar otras maneras de escucha se admitimos la comprensión de que aprendemos a compartir sentidos sintiendo. Al aprender el silencio, que implica (re) aprender a escuchar, los estudiantes cambian maneras de convivir en el cotidiano escolar y así contribuyen en la creación de un ambiente colaborativo, favorecedor de aprendizajes que tornan complejas las maneras de sentir en colectivo.

Palabras-clave: Educación. Escucha. Silencio. Lenguaje. Radio.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Grupo que iniciou o trabalho	49
FIGURA 2 – Exercícios de voz	55
FIGURA 3 – No ar na escola	55
FIGURA 4 – Antes de ir ao ar na escola	55
FIGURA 5 – Alunos no recreio na escuta pelas caixas de som no saguão da escola	56
FIGURA 6 – Visita à Rádio Interativa FM	59
FIGURA 7 – No ar	60
FIGURA 8 – Momentos antes de ir ao ar	60
FIGURA 9 – Foto da escola	62

## SUMÁRIO

A ESCUTA QUE NASCE DO RÁDIO .....	8
INTRODUÇÃO .....	14
1 ESCUTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	19
1.1 Escuta compartilhada.....	21
1.2 Conhecer na complexidade da convivência escolar .....	22
2 O CORPO VOZ .....	26
2.1 Poética da voz .....	27
2.2 Aprendizagens da (e com) voz .....	31
3 SILÊNCIO E SENTIDO .....	33
3.1 Sentidos do Silêncio .....	34
3.2 Um saber a ser aprendido .....	36
4 IMAGINAÇÃO E ESCUTA .....	38
4.1 Imaginação criadora .....	39
4.2 Dinâmica da imaginação .....	41
5 DEVANEIO E ESCUTA .....	43
6 A ESCUTA PASSO A PASSO .....	48
6.1 Por que a escola Zilda de Brito Pereira? .....	62
6.2 Itinerário de Reflexões .....	64
REFERÊNCIAS .....	72
ANEXO A – Roteiro do Primeiro Programa.....	74
ANEXO B – Peça Teatral.....	77
ANEXO C – Roteiro e CD do Segundo Programa.....	78
ANEXO D - Transcrição da Entrevista com o músico Thomás Lenz.....	81
ANEXO E – Pobre Velha Música!.....	82
ANEXO F – Transcrição da entrevista com a orientadora pedagógica Ana Fontana...	83
ANEXO G – O Sol (Antônio Júlio Nastácia), Jota Quest.....	85



## A ESCUTA QUE NASCE DO RÁDIO

A veemência de minha recusa clama por uma justa compreensão. Entendam, pois, o meu desprezo à confortável posição de defesa enobrecedora dos inúmeros atributos do veículo rádio e de sua enorme contribuição para o avanço das sociedades. Não que não queira e possa fazê-la naturalmente, mas por entender que devo fazê-la de outra maneira. E a faço por um motivo justificável em sua plenitude. O rádio sempre foi, e ainda é, e sempre será, meu único e verdadeiro ofício de vida. Vivi e vivo rádio o tempo todo. Se um dia intempestivamente ousei afastar-me dele, ele jamais se afastou de mim. Estamos de tal forma imbricados nessa relação que não sei se sou eu que estou nele ou ele que está em mim. Se o sintonizo ou sou sintonizado por ele. Por isso distancio-me, mas não me afasto. Que falem, outros, que escutem outros.

E por que não, Gaston Bachelard? Sim, pelos devaneios de Bachelard, as ondas de pensamento e imaginação encontram sentido nesse ambiente cósmico no qual o rádio se insere. Logo compreendi que uma das melhores defesas dos atributos conferidos ao rádio, inegavelmente, sempre vai acontecer sob a luz do olhar, da escuta e da imaginação de Bachelard. Muitos outros autores não se cansam de lembrar Bachelard, e ao fazê-lo, não estão fazendo outra coisa que não seja, a exemplo dele, enaltecerem a força e o poder do rádio hoje e sempre.

Uma frase proferida pelo professor e antropólogo Roquette Pinto marcou uma época iniciada com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, no ano de 1923 – O rádio é a escola dos que não tem escola<sup>1</sup>. Nesse período, transmitiam-se programas voltados à educação. Percebia-se, portanto, o enorme potencial educativo do veículo rádio preocupado em irradiar aulas de História do Brasil, Geografia, Física, química, Telegrafia, telefonia, palestras e vários temas. As ondas do rádio serviam para diminuir o altíssimo índice de analfabetismo do Brasil.

Anos mais tarde, em 1951, um pouco antes de o rádio brasileiro registrar queda de audiência, em decorrência da veloz popularização da TV, o pensador francês Gaston Bachelard (1985, p.181) afirmava: “O rádio está verdadeiramente de posse de extraordinários sonhos acordados”. E acrescentou: “se os engenheiros psíquicos do rádio forem poetas que desejam o bem do homem, a doçura de coração, a alegria de amar, a fidelidade sensual do

---

<sup>1</sup> Citado no artigo de Ruy Castro. Roquette Pinto: O Homem multidão. Disponível em: <http://www.soarmec.com.br/roquette>. Rádio MEC. Acesso em março de 2012.

amor, prepararão boas noites para os ouvintes”. Foi como se antecipasse a potente função que o rádio assumiria: “a de companheiro de qualquer cidadão” (MOREIRA, 1991, p. 36).

Com a ressalva de que há, ainda, quem considere o rádio como sendo tecnologia antiga, o certo é que, para pesquisadores do meio, ele segue imbatível ao longo de sua história superando crises e sofrendo transformações importantes. Entendem eles que potencializado pelas novas tecnologias em tempos marcados pela convergência dos meios, o continua sendo de enorme utilidade na diminuição das distâncias entre escolas e comunidades, alunos e professores. O rádio está na internet. O rádio está no celular. O rádio está no cosmos. O rádio está em todo lugar. Para Spritzer o rádio, ainda, hoje, alimenta o imaginário das pessoas e da coletividade produzindo saberes e experiências. Para a pesquisadora, sensibilidade, imaginação, memória e devaneio podem constituir outra forma de saber.

O rádio, uma pedagogia: dá o direito a cada um dos milhares de pessoas que compartilham sua escuta, de aprender o que lhe cabe em sua experiência singular, nascida de seu repertório pessoal. E também esse repertório se constitui tanto daquilo que é único e particular, como se constrói do imaginário, da memória coletiva (SPRITZER, 2009).

As referências feitas em diferentes momentos da história querem refletir sobre o papel social que o rádio representa desde o seu surgimento. É para esse ponto que convergem os pensamentos de Roquette Pinto, Bachelard e Spritzer e tantos outros pensadores. Depois das observações desses autores, eu já posso agora falar sobre o rádio e ir reduzindo o distanciamento que procurei manter até aqui. Tudo para concordar que há sim vocação deste veículo de comunicação para os ideais de educação e que sua linguagem, muitas vezes, pode ser até mais acessível ao público ouvinte do que a linguagem da escola. Nesse sentido, julgo importante discutir a comunicação entre aluno e professor, tendo em vista as implicações que desencadeia no processo pedagógico de ensino e aprendizagem no momento em que vai lidar com as questões da escuta e da voz. O fato de ressaltar a importância do rádio para a educação nessa pesquisa em torno do tema das relações entre escuta e processos escolares de aprendizagem, de forma alguma, quer aludir a ideia de separação do papel social da escola e do rádio. Pelo contrário, a pretensão é discutir possibilidades de atuação conjunta entre rádio e escola para destacar outros modos de transformação do ser que pelas interações, pelas trocas e pelo diálogo, aprende.

Devo dizer, entretanto, que muitas outras histórias, fatos e acontecimentos marcantes, antecederam as indagações que ora apresento e foram dando corpo e forma ao que imaginei ser um relevante objeto de pesquisa. Apesar disso, reconheço que foi difícil vencer a

resistência em falar de mim. Pela sensibilidade da professora Sandra Richter, fui instado a contar a minha própria história. O entendimento dela é que tal procedimento narrativo contribui para tecer a complexidade do estudo. Meu orientador, professor Felipe Gustsack, costuma dizer que a gente se inventa a todo instante. Eis, então, que me dou a narrar e, portanto, me invento.

Ainda hoje, em muitos momentos de meus devaneios, escuto a voz da minha primeira professora, no início do antigo curso primário. Jamais esqueci as leituras em voz alta e compassada, exigidas por ela, em pé, do Primeiro Livro do Guri. Por meio desta pequena cartilha fiquei sabendo da existência do Olavo e da Élide. Por muito tempo, a Élide ocupou lugar em meus sonhos de criança. Nada contra o Olavo, que tinha o nome bem mais fácil de pronunciar, mas a Élide era diferente, de alguma forma fazia parte de meus pensamentos e mexia com minha imaginação. Afinal, como seria a Élide? Era o começo de minha alfabetização nos anos iniciais da década de 60. Quase a mesma época, alguns anos mais tarde, minhas escutas direcionaram-se para o outro lado do oceano. Copa do Mundo, na Inglaterra. Brasil se deu mal, deu Inglaterra campeã.

Pelo radinho de pilha, som com ruídos, as primeiras dores e sofrimentos da escuta. Mas junto a isso, um primeiro sinal. Uma escuta intensa, uma voz marcante, uma intuição, um chamado. Não era somente a descrição perfeita dos lances o que me fascinava. Era bem mais do que isso. A voz marcante capaz de suscitar uma escuta vigorosa, implacável, poderosa. Que mistério era aquele capaz de fazer com que a gente se visse no local dos acontecimentos? Logo eu, jovem tímido, que somente arriscava passar o portão da casa em que morava para ir à cidade depois de ter juntado algumas notas de um cruzeiro, suficientes para adquirir mais um gibi de faroeste Black Diamond e aumentar a coleção. Mas por aquela voz fui capaz de ir a Wembley, visitar Liverpool. Eu que queria ser o mocinho da capa, o cowboy fictício Clint Walker. Mas Pedro Carneiro Pereira era real, o próprio mistério. Tem sido assim ao longo de minha vida. Se falo nele, ou sobre ele escrevo, como faço agora, não consigo disfarçar a emoção que sinto. Fui-me constituindo em meio a essa tessitura de acontecimentos. O cheiro da tinta impregnada no papel do gibi Kit Carson, novinho, recém adquirido, misturava-se à precisão contagiante do narrador ecoando dos rádios ligados a todo volume nas casas do bairro.

Um misto de papel e metal, de voz e escuta, de rádio e escola, por muito tempo confundiu meus pensamentos e os meus sonhos de guri. Ainda vagueio pelos longos corredores do colégio interno salesiano. À beira do gramado, depois do almoço, enquanto dois times de garotos sonhadores suavam a camiseta em busca da vitória, eu treinava meus

primeiros dribles narrativos no microfone improvisado. Mês de junho, 1970, no México, mais uma Copa do Mundo. Brasil e Inglaterra. Gol de Pelé, um a zero para a seleção canarinho. Com a precisão da palavra, o Pedro ofertava a imagem e eu, escutando, apanhava-a e também sonhava.

*Clodoaldo pelo meio, abrindo a jogada para Carlos Alberto. O Brasil parece que se entusiasma, vai pra frente. São dois, três, seis homens neste ataque. Carlos Alberto pela intermediária, preparando o cruzamento. A Pelé, para Tostão. Dominou, demorou, preparou, atirou, bateu no adversário. Voltou Tostão para buscar o lance, tem Paulo César pela esquerda, abre a jogada para Paulo César. Paulo César vai tentar o driblin sobre o seu marcador. Encostou para tostão. Tentou bater o primeiro, bateu. Quer bater o segundo, bateu também. Bateu o terceiro, grande jogada de Tostão. Demorando, levantou, pra Pelé, preparou. Atenção, pra Jair, tem apenas o arqueiro, atirou Goooooollllll (10 segundos) de Jairzinho para o Brasil. Uma jogada fenomenal de Tostão, pela esquerda. A pelota foi levantada pra Pelé. Com notável categoria dominou, encostou a bola mais para perto, fuzilou o goleiro Banks. 15 minutos de luta, Brasil! Brasil! Brasil! Brasil! Jair, um a zero Belmonte.*

Na primavera de 1973, a espaçonave da família Robinson, da série Perdidos no Espaço, que assistia na televisão, ainda seguia seu rumo sem rumo. O perder-se dela estava longe de representar a dor da perda e do perder-se que se apoderou de mim. O Pedro viajou, de repente, para outras galáxias, outras jornadas, outros espaços. Deixou para trás exemplos, lições, escutas, silêncios, vozes e um enorme vazio. O tempo amaina a dor, mas não a extingue, antes ensina o valor da superação. A partir deste episódio, de tanto sonhar, escutar e superar, um sonho virou realidade.

Maior de 1975, a primeira oportunidade para trabalhar no rádio. E a exemplo do Pedro, não com a qualidade dele, minha voz percorreu vilas, campos e cidades. Entrou área adentro com bola e tudo, estufou redes e embalou outros sonhos, deu vida a outras escutas. A dedicação exclusiva à profissão me permitiu desempenhar praticamente todas as tarefas possíveis no meio. Mas faltava algo. Ainda que minhas experiências por longos anos tivessem sido extremamente ricas, senti necessidade de buscar aperfeiçoamento acadêmico na área da comunicação como forma de aprimorar o trabalho feito no rádio.

O ingresso na universidade, com 39 anos de idade, acalentou uma vontade que eu mantinha em silêncio. Em 2001 recebi o diploma de Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo. Logo em seguida, como aluno especial, comecei o mestrado, também em comunicação. Com mil idéias na cabeça, busquei modificar formatos do fazer cotidiano da emissora em que trabalhava. Uma dinâmica mais profissional embasada numa

produção que manifestasse uma preocupação constante com a correção da palavra, da linguagem em geral, e a radiofônica em especial. A valorização dos atos de criação, sobretudo aqueles ligados à dramatização, e a ética no trato dos fatos jornalísticos de grande interesse social, sempre se apresentaram claramente como objetivos que eu jamais perderia de vista. Para que isso se tornasse possível, um dos artifícios utilizados para instigar criatividade foi proporcionar um espaço de tempo para divagar em meio ao trabalho. Divagar, aqui, no sentido de tornar a conversação mais livre e descompromissada para obter de maneira natural a melhor ideia e transformá-la em produto para o rádio. Foram experimentações que perseguiram o ponto de equilíbrio entre fala e escuta. Sem que eu me apercebesse do fato, o que acontecia na verdade, nada mais era que aprendizagens do silêncio.

Eu sempre desejei um trabalho feito com a alma e não por mero cumprimento de uma obrigação. Alguma coisa que se aproximasse daquilo que Paulo Freire reivindicava para a educação, ou seja, um conhecimento, que tivesse feições de beleza. Ou como aspirava Bachelard, um esforço de razão e de imaginação. Foram tentativas de tornar bem presentes, e aproximar do fazer diário, o binômio escuta e voz, voz e escuta, mas em profundidade, algo que há muito tempo se apresentava como inquietação para mim. E nesse sentido, várias produções se mostraram exitosas e cumpriram as finalidades para as quais foram concebidas no âmbito do interesse social.

Mas, fadado por opção, em não permitir estabilidade ou conformismo nos caminhos que vou construindo, ousou, mais uma vez. Sou o próprio movimento insaciável traduzido em necessidade permanente de novos investimentos no estudo. Queria novos aportes que pudessem proporcionar uma aproximação entre o mundo do rádio e o mundo da aprendizagem, da escola. Intuitivamente, de alguma forma, eu queria e antevia esse (re)encontro: a primeira professora, o Pedro Pereira, Kit Carson, Clint Walker, Felipe Gustsack, Ana Luisa de Menezes, Edgar Morin, Sandra Richter, Mirna Spritzer, Paulo Freire, Humberto Maturana, Paul Zumthor, Eni Orlandi, Olavo. Ah, e não pensem que esqueci a Élide. Propositadamente, a deixei por último e por uma dessas razões que só Gaston Bachelard pode explicar. A mesma razão, talvez, que me fez tomar a decisão de estudar o “indizível”, aquilo que só pode se mostrar pelo sentir, pela imaginação, pelo devaneio. Ou seja, o poético. O desafio está em realizá-lo na academia, lugar no qual é mais fragilizada sua presença, em uma dissertação de mestrado, na Universidade de Santa Cruz do Sul.

Os mesmos elementos que me levaram ao mundo do rádio surgem, agora, interconectados ao universo escolar para outros atos de conhecer, de júbilo à criação e à invenção: voz, silêncio, escuta, linguagens formam o mar onde mergulho neste momento,

lugar no qual sou apanhado no emaranhado de redes de aprendizagens complexas, interações, trocas, outras dúvidas, outras interrogações. Que seria de mim se inquietações não existissem sempre? Sigo preferindo as perturbações que provoço e aquelas pelas quais sou provocado. Isso é uma dádiva e eu duvidava.

## INTRODUÇÃO

Vivemos num cenário marcado pela velocidade dos meios de comunicação e informação. Uma infinidade de dispositivos tecnológicos acelera o tempo e a vida. São intensas as falas, infindas as vozes, diferentes os espaços a cada instante. Um barulho, e na mesma medida um silêncio, ensurdecedor agita o mundo. Parece não haver mais tempo para nada. As pessoas estão sempre ocupadas, correndo contra o tempo, o tempo todo. A ansiedade e o medo são ameaças constantes que marcam a sociedade neste início de século. Assim, tudo o que se vier a falar, seja na escola ou fora dela, que diga respeito à educação e, portanto, à transformação, é exigido levar em conta esse contexto. Caso contrário, toda argumentação vai apresentar-se desconectada de um mundo em rápidas e profundas mudanças.

Considerando esse contexto, surgiram algumas questões centrais e que me mobilizaram a propor esta pesquisa. Uma delas era saber como se dá a relação entre escuta e aprendizagens na escola uma vez que falar de escuta, quando o silêncio parece não ser considerado em nossos dias, vai exigir que se aprenda o silêncio e se pare para ouvir (escutar). Torna-se importante sublinhar que o termo aprendizagem no plural aparece aqui no sentido de auto-organização nas linguagens, o que vai implicar, inevitavelmente, também, na discussão da imaginação. Assim sendo, indago como tornar visível, no debate educacional, a valorização da imaginação, no sentido de resistência à invisibilidade imposta pelo paradigma clássico, o qual perdura nos métodos de ensino e nos processos de aprendizagens da escola de hoje. Como opera o devaneio entre os professores tomados aqui como operários da fala, profissionais que tem a voz como uma das principais ferramentas de trabalho, num cotidiano que não lhes permite escutarem-se, ao mesmo tempo em que, também, não são escutados? Ou ainda, como tornar voz, devaneio e imaginação, elementos complexificadores de aprendizagens num contexto complexo permeado pela carência de tempo e espaços para o necessário exercício da discussão, da conversa em torno da educação que desejamos, uma vez que a escuta é tida como algo naturalizado, óbvio, que ninguém questiona?

Assim, as intenções de pesquisa visam interrogar as relações entre voz, escuta e aprendizagens na escola. Ou seja, proponho investigar a voz como um modo de pertença do humano<sup>2</sup> a si mesmo e ao mundo, um fluir que torna possível a sua existência, uma linguagem

---

<sup>2</sup> O tempo humano é aqui compreendido, sob sugestão de Merleau-Ponty (1999), em sua existência e não em uma dada essência imutável ou universal. Trata-se de ampliar a razão para permitir o resgate de outros modos de conhecer o humano ao considerá-lo em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo - “em carne e osso” - e não como um ser-em-si, ideal e inerte, privilégio dado pelo iluminismo, filosofia da consciência.

em meio a tantas linguagens. Da mesma maneira, pensar a escuta não como tradicionalmente é concebida, na perspectiva de uma atitude silenciosa ou de submissão às falas ou ruídos, mas como um modo de ação, que é, por vezes, ruidoso, ou mesmo silencioso, dependendo do quanto e de como transforma quem realiza a sua experiência. E, nessa relação mesma, entre voz e escuta, proponho interrogar-me também acerca de outros modos de aprender a conviver aprendizagem, da transformação das pessoas que interagem no cotidiano da escola.

Ao considerar o fato de que minhas inquietações quanto a este tema emergiram de um conjunto de experiências com o trabalho no rádio, busco na realização dessa pesquisa junto ao mestrado em educação, outra compreensão quanto à voz e as possibilidades de escuta e aprendizagens, a partir da vinculação entre uma instituição de comunicação (o rádio) e uma instituição educativa (a escola). Assim, penso em interrogar, e também interrogar-me, como podem acontecer, aprendizagens que se realizam a partir de um modo de linguajar que é a voz: presente e necessária a ambos os espaços e pressupondo neles diferentes escutas. Trata-se também, nesse contexto, de interrogar-me quanto à voz e à escuta que nos são possíveis em cada um destes espaços e por isso a necessidade de um conjunto de conceituações mínimas acerca do que seja educação, aprendizagem, voz e escuta. Ou seja, compreendo que voz, escuta e aprendizagem na escola seguem lógicas decorrentes de exigências e possibilidades diferentes daquelas que são viáveis fora dela.

Os referências teóricos estão ancorados nos conceitos de educação e diálogo, em Paulo Freire; nos princípios da complexidade de Edgar Morin, na abordagem de linguagem e educação em Humberto Maturana; na concepção fenomenológica da imaginação poética em Gastón Bachelard e de performance da voz em Paul Zumthor. A pesquisa, embora referindo os conceitos específicos para cada um dos autores citados, aproxima-se e dialoga com conceituações inter-relacionadas às linguagens e à educação em outros pensadores que, inevitavelmente, se fazem presentes.

O objetivo geral desta pesquisa é propor uma discussão que considere a relevância de interrogar o fenômeno da escuta na educação. Mais especificamente, compreender a ação da escuta a partir de uma perspectiva educacional mais ampla e não somente de uma perspectiva vinculada à psicologia, à sensorialidade, e mesmo à pedagogia escolar. Nesse sentido, penso ser importante deter-me no problema da voz e considero necessário, ainda, chamar atenção para um mundo carente de escutadores, de ouvintes preocupados em escutar não só o que os outros tem a dizer, mas em compreender a performance dessa voz. Além disso, procurei buscar, na convivência com as pessoas ligadas a o campo da educação, uma compreensão acerca da escuta nos processos de aprendizagens nas linguagens. Ou seja, trato de promover



uma discussão que considere a importância educacional da relação entre escutar e aprender a conviver na escola, considerando o ato poético e a imaginação criadora dos alunos e dos professores. Por fim, a intenção foi perceber o que emerge na experiência *brincar de rádio* com um grupo de adolescentes, sabendo que, como sujeitos envolvidos nessa experiência teriam que, necessariamente, colocarem-se em diálogo. O brincar que propus caminhou no sentido da ludicidade, da alegria, do encantamento, e nem por isso menos sério, menos tenso, menos responsável. O que seria mais sério do que o encantamento em realizar algo com outros, independentemente de ser criança, adolescente ou adulto?

Ao formular a pergunta, busco aproximação com o pensamento de Winnicott (1975), o qual concebe a brincadeira como fundamental para a saúde física, emocional e intelectual do humano. O brincar como fator cultural de crescimento, da cooperação em grupo, de exercício lúdico, de significar o vivido. O autor afirma que é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem da sua liberdade de criação.

Não é minha intenção definir o que seja escuta. No paradigma da complexidade é praticamente inviável firmar definição, estabelecer o que do conceito. O esforço foi substituir, no estudo, a interrogação o que, pelo como. Buscar entender, na prática, uma frase, várias vezes referida nas aulas do mestrado pelos professores da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, e que ainda agora ecoa em meus ouvidos. Não importa o que se imagina, mas como se imagina. É mais instrutivo e formativo. Ao entender a escola como um dos espaços privilegiados de formação do humano, torna-se importante observar e interrogar como esta considera o fenômeno da escuta em seu cotidiano. A escuta do corpo e da palavra inseparável do processo multidimensional de conhecer, aqui é considerada ação e não conceito.

Defendo a importância do debate em torno deste tema porque penso as aprendizagens pela escuta, pelo imaginário, pela estética, com sendo uma das poucas maneiras que ainda temos de levar não apenas o professor, mas também a criança, o adolescente, a sonhar e, conseqüentemente, a aprender a pensar com prazer, com alegria. Quando constatamos a relevância da visão, ou seja, do já visto, como o mais significativo nos processos de ensino e aprendizagem na escola, discutir a necessidade de escuta torna-se também uma preocupação de todas as pessoas ligadas ao campo da educação. Assim, esse estudo, contribui não apenas para uma resistência à tendência de hierarquizar a visão nos processos escolares, mas, principalmente, para fomentar reflexão tanto em torno do tema escuta e silêncio quanto da educação na contemporaneidade como um todo.

Para tanto, o estudo realizado procurou empenhar esforço na perspectiva de valorizar o sensível e de aproximar todos os sentidos do humano. Ou seja, procurou evidenciar a presença do corpo em um contexto cada vez mais fragilizado em seus espaços e tempos para a escuta. Afinal, nem sempre interagimos ou falamos apenas com palavras, mas também com o gesto, o olhar, o toque, a percepção, a imaginação. As reflexões em torno da escuta na escola são importantes para que possamos (re)pensar nossa capacidade de enxergar o sofrimento das vozes caladas, o que só será possível quando não mais ocorrer intencionalmente separação entre voz, corpo, palavra, escuta e imaginação. Por outro lado, cabe destacar que não foi pretensão deste estudo buscar fundamentos que reivindicassem a necessidade da presença do rádio na escola, mas chamar a atenção para a importância da escuta como elemento primordial nas práticas educativas da escola. Assim, as experiências de minha trajetória com a escuta se constituíram em forças mobilizadoras para esta busca. A escuta pode ser vivida, desenvolvida ou facilitada, mas nunca evitada, e não somente com a contribuição da mídia eletrônica, mas também por meio de estratégias criadas e experimentadas no compartilhamento das informações geradas no próprio ambiente da escola. E envolve as crianças e os jovens (alunos) e os professores no processo coletivo de aprender a conviver e produzir conhecimentos.

Assim uma das estratégias para a emergência de situações que digam respeito à escuta e ao silêncio nesta pesquisa, foi a realização de uma experiência de produção de peça radiofônica<sup>3</sup> com alunos adolescentes, o que, a meu ver, redireciona o foco das atenções dos processos escolares de ensino e aprendizagem para as questões da escuta e do silêncio na convivência. Ou seja, penso que esta experiência pode potencializar um debate em torno do rádio e isto vai possibilitar ao professor, à criança, ao jovem preocuparem-se, ou prestarem atenção, com aspectos da voz, performance, devaneio, silêncio e imaginação, para, quem sabe, apontar diferentes metodologias de ensino/aprendizagem.

No primeiro capítulo, abordo a escuta e a educação a partir dos princípios da complexidade. A voz na escola, sua corporeidade e aprendizagem, compõe o segundo capítulo. No terceiro, discuto silêncio e sentidos e no quarto, trato da relação entre imaginação e escuta. No quinto capítulo, destaco o devaneio relacionado à escuta e às linguagens. No sexto, e último capítulo, persigo a escuta passo a passo para recuperar os percursos que

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo peça radiofônica para significar muitos aspectos da produção no rádio que funde os gêneros tradicionais como literatura, música, arte dramática. Pode ser a acústica de um texto, a montagem de materiais acústicos originais, documentários, músicas, entrevistas, novelas, boletins, programas esportivos, noticiosos ou de variedades.

basearam os procedimentos metodológicos desta pesquisa e também explicitar as motivações que levaram a escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira, de Venâncio Aires/RS para a experiência de *brincar de rádio*, além de expor as percepções, reflexões e não conclusões, enquanto outras inquietações provocadas por este estudo.

Ao esclarecer as motivações que me levaram ao interesse em pesquisar na área da educação esforcei-me por manter uma posição de distanciamento do veículo rádio numa tentativa de melhor vivenciar as questões da escuta e aprendizagens com os olhares da esfera escolar. A medida constitui o esforço do pesquisador não professor, de romper com as idéias pré-concebidas sobre o mundo da escola. Devo reforçar que se tratou de um esforço, não de uma garantia, pois a escuta nesta pesquisa não nasceu com ela, vem de muito longe e tem suas raízes numa outra escuta que nasceu no rádio. Rapidamente, percebi a impossibilidade de distanciar minhas concepções e práticas do meio radiofônico das ideias e dos fazeres escolares.

## 1 ESCUTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Não existe nem a primeira nem a última palavra,  
e não existem fronteiras para um contexto dialógico.  
(...) Em qualquer momento do diálogo  
existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos  
esquecidos que serão recortados e reviverão  
em um contexto e  
num aspecto novo.  
(BAKHTIN)*

A partir do entendimento de que a educação é eminentemente relacional, julgo necessário questionar a escuta nos processos de aprendizagens na escola quando da relação entre aluno e professor. É nessa relação que interessa observar e compreender a escuta que nesse espaço, ocorre, ou deveria ocorrer. Essas questões conduzem ao diálogo defendido por Paulo Freire em sua obra. E esse diálogo pressupõe escuta. Ele só acontece quando as pessoas inseridas no processo conseguem perceber-se em relação e aceitar-se. Dito em outras palavras, trata-se da proposta de educação humanista-libertadora de Freire sustentada em uma concepção de diálogo como processo-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência, como algo em construção, realidade inacabada e em constante transformação. Segundo Freire (1993, p.77), “a palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo. Palavra verdadeira é práxis social, comprometida com o processo de humanização, numa constituição dialética entre ação e reflexão”. Em Pedagogia da Autonomia (1997, p.153) ele destaca a importância da “postura dialógica e da prática da dialogicidade de uma educação humanizadora e enfatiza uma educação pautada no exemplo.” Aqui, Freire, reforça o compromisso do educador em praticar aquilo que prega, de testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios, enquanto saberes necessários à prática educativa. Nessa perspectiva, concluo que disponibilidade ou abertura aos outros só é possível pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana.

A educação vem sendo permanentemente objeto de atenção por parte de um número sempre crescente de pessoas. Entre elas, detentores de cargos políticos que reiteradamente a preconizam em seus discursos. Esse desencobrimento<sup>4</sup> da importância da educação como

---

<sup>4</sup> desencobrimento: termo utilizado por Juremir Machado da Silva, em 29 de abril de 2010, para significar retirar o que encobre, destapar.

vetor de desenvolvimento econômico passou a predominar após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo testemunhou, estupefato, a rápida recuperação de países dizimados pelo conflito, caso do Japão, por exemplo, que conseguiu re-erguer-se com extrema rapidez, graças, principalmente, aos investimentos massivos no setor educativo. Contrário a essa visão utilitarista da educação como sinônimo de crescimento econômico, esse estudo entende educação como sendo a principal via de desenvolvimento integral do humano, caminho indispensável para formar sua autonomia, sua emancipação, elementos necessários para transformar a sociedade em todos os aspectos e não apenas no quesito econômico. É sabido que países fortes economicamente apresentam na proporção, elevado número de excluídos, de marginalizados.

Assim, ao propor uma discussão das relações entre escuta e silêncio na escola, sempre refiro-me à educação como sendo aquela que considera a liberdade e o desenvolvimento integral do ser. Educação nesse estudo quer ser compreendida como aquela que rompe com a prática do ensino tradicional na qual o aluno é mero espectador e receptor passivo das informações contidas nos conteúdos escolares transmitidos pelos professores e pelos manuais pedagógicos. Ao apontar o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem dos alunos a partir da ênfase na interatividade e na socialização pelo trabalho cooperativo em equipe, aproxima-se da ideia de educação apreendida por Barbosa e Bulcão (2004), na obra de Gaston Bachelard, na qual as autoras destacam a noção de formação.

Educação para Bachelard implica fundamentalmente na formação do sujeito. A noção de formação, segundo o filósofo, é muito mais completa e abrangente do que a de educação, pois não traz em seu bojo as conotações que esta última apresenta e que são oriundas da tradição que nos leva a compreender o conhecimento como o ato de repetir e de memorizar ideias (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p.50).

Uma superficial observação do mundo em nosso entorno já sugere a carência de escutadores, de ouvintes interessados na escuta um do outro. A pressa confunde-se com a impaciência que, por sua vez, transforma-se em puro individualismo. Por esse campo de emoções sentidas transita apenas uma audição, ou seja, o que o senso comum facilmente define como sendo escuta não passa de um simples ouvir que é descompromissado, sem aprofundamento e, muitas vezes, sem compreensão e que pode ser traduzida em frase do tipo: Ouvem, mas não escutam.

## 1.1 Escuta compartilhada

A escuta requer profundidade. É atenção que anseia compreender aquilo que ouve. Nesse sentido, a educação que enfatizo nesta pesquisa quer considerar a escuta como sendo aquela que não tenha a linguagem descaracterizada por meio de processos discursivos e/ou regulativos. Antes, quer ser aquela que se apresenta liberta de traumas, preconceitos e medos, tendo como princípios norteadores o respeito e a disposição ao diálogo e às diferenças priorizando tempos e espaços de reflexão como formas de resistência às forças de domesticação, de programação, se estas existirem. Por esse viés, posso pensar uma escuta implicada com a aceitação dos equívocos e sucessos um do outro, priorizando uma relação compromissada com as diferenças e as indiferenças. Ao mesmo tempo, aponta para um construir compartilhado de falas e escutas. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p.119).

A escuta é um processo *linguajeiro*<sup>5</sup> e como tal, ele é incontrolável. Neste aspecto, o fazer do professor perde objetividade, direcionamento, o próprio controle, já que o fazer do professor, sua ação pedagógica, é sempre intencional. Vai existir sempre um plano, um objetivo, uma organização. Imagine o professor que pensa ser possível ensinar uma criança a escalar uma montanha. Para este intento, ele vai adotar uma série de estratégias e equipamentos. E pode chegar a pensar que ele consegue ensiná-la. Só que ela, também, vai escutar outras coisas para além daquilo que intencionalmente é proposto ou dito. E além de escalar a montanha, a criança vai aprender várias outras coisas, ou simplesmente, não aprenderá escalar a montanha, somente outras coisas. É o que se faz na sala de aula, ou em um programa de rádio. Ao buscar a escuta intencionalmente desejada, um conjunto de recursos e estratégias, são empregados. O professor, ou quem toma a palavra tenta fazer com que aquilo que outro vai escutar seja realmente o que ele quer. Mas é só uma perseguição, uma tentativa. Neste ponto, evoco a pedagogia de Paulo Freire para lembrar que ninguém educa ninguém e que os homens educam-se uns aos outros mediatizados pelo mundo. Os recursos empregados

---

<sup>5</sup> Termo criado por Maturana para evidenciar o caráter da atividade, ação, emoção, interação social e convivência na linguagem.

para a intenção de escuta compõem outras linguagens, que não apenas a oral e a escrita. Desta maneira, nesse fluxo *linguajeiro*, a escuta se coloca como algo que não pode ser controlado, mas que pode ser buscado, perseguido. Assim, esta pesquisa propõe perseguir essa escuta com o objetivo de entender a aprendizagem que se busca em sala de aula. Ao mesmo tempo, envida esforço no sentido, senão de um resgate da cultura do escutar, pelo menos provocar reflexão sobre a escuta relacionada às aprendizagens na escola incluindo a imaginação criadora, o ato poético e o próprio silêncio.

## 1.2 Conhecer na complexidade da convivência escolar

Propor ou resgatar a discussão sobre a escuta na educação tomando como ponto de partida a contribuição da linguagem do rádio, através da produção e apresentação de peças radiofônica, além da necessidade da presença do diálogo, também requer que os atores envolvidos se questionem sobre a própria aprendizagem que vivenciam. Ou seja, necessitam transformar a experiência em palavras que são levadas ao ar pelo rádio. O envolvimento implica em planejamento e reflexão sobre a reflexão que realizarão. Na perspectiva de Edgar Morin (1986): “é preciso compreender a compreensão”. Significa que a aprendizagem se dá não unicamente com o querer compreender para compreender, mas quando se compreende a compreensão. É a lógica que parte do pressuposto de que os seres vivos são fechados para a informação e abertos para a energia. Somos sistemas auto-organizadores de acordo com a teoria da *autopoiese* de Maturana e Varela (1997). Ou seja, nos constituímos em organismos vivos, sistemas determinados por nossa estrutura que se modifica na relação com o meio.

Logo, não é a informação transmitida, o conteúdo da peça radiofônica produzida por estudantes, o objeto das aprendizagens, mas sim a energia que possibilita transformações nos envolvidos. O campo de energia gerado no instante da transmissão da informação é o que permite aprender ao mobilizar sentidos, emoções e imaginação. Somente assim a informação pode transformar-se em conhecimento.

A necessidade de ir mais além, de não pensar o já pensado, de pensar por si, traduz todo o esforço deste pesquisador no percurso da pesquisa. Ousar e romper com a vida cotidiana fundamentada unicamente na maneira de ver as coisas e o mundo sempre do mesmo jeito, exercendo uma leitura de ser bitolado com pensamento limitado e fragmentado. Entendo que urge pensar de outros modos, como propõe o desafio da complexidade, este sim, vai propiciar o aprendizado da argumentação. Não para explicá-la, ou explicar-me, pois complexidade não se explica, mas para entendê-la e entender-me, ciente de que não basta só compreender para

compreender, como foi referido antes. Mas, também, compreender que há riscos quando se fala no pensamento. A esse respeito, ainda é Morin quem acrescenta:

É no pensamento que residem nossa salvação e nossa perdição. Em toda parte, sempre, a salvação corre o risco da perdição. Isso significa que não há em parte alguma, uma receita para bem pensar. O que pode e deve existir são os métodos que ajudem todos a pensarem por si mesmos (MORIN, 1986, p.170).

Logo, o pensamento vive da reflexão permanente, ou de uma autocrítica permanente e, ao mesmo tempo, exige-nos múltiplos pontos de vista para que tenhamos uma visão ampliada e não reduzida. E pontos de vista, também são aqueles diferentes dos nossos, necessários, imprescindíveis, convivendo pelo diálogo e pelo respeito à diferença. Seguindo essa linha de reflexões, a atividade *brincar de rádio*, realizada com estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira, de Venâncio Aires, deparou-se com essas diferenças e possibilitou com elas aprofundar a reflexão quanto à escuta e o processo de aprendizagens das linguagens relacionando-as ao contexto educacional da referida instituição escolar.

Além disso, o exercício da escuta pertinente possibilita o entendimento de que mais do que transmitir informações, a educação escolar tem por desafio formar cidadãos que possam transformar essas informações em conhecimento e utilizá-lo em benefício próprio e de sua comunidade. Gadotti (1979), no prefácio do livro *Educação e Mudança*, refere à análise que Paulo Freire faz do sistema educacional no processo de mudança da sociedade. Freire fala da responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade, que desenvolve as suas atividades e compromissos em colaborar com um processo de transformação. A educação tem como elemento fundamental, como seu sujeito, o humano que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo.

Outro ponto a considerar, desde o pensamento freireano, está no papel do trabalhador social em processo de mudança, sendo que este tem uma atuação destacada na desmistificação da realidade distorcida, instigando o entendimento da dimensão na qual está imerso o trabalhador, o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade. Mediante a conscientização das pessoas com as quais trabalha e da sua própria conscientização como produto de contato com elas, cumprirá o trabalhador social, o papel de agente de mudança. Nessa linha de pensamento, a proposta *brincar de rádio* com um grupo de estudantes, promove a reflexão em torno das relações entre escuta e aprendizagens na escola, por favorecer a tentativa de transformação da realidade pelo humano, como preconiza Paulo



Freire. Ao tratar da relação íntima dialética com o contexto da sociedade na qual se desenvolve o processo de mudança duas características são verificadas: em uma, o humano, no caso o aluno e, também, o professor, reflete sua própria realidade e quando a compreende é capaz de transformá-la. Em outra característica o humano tem a capacidade de criar e recriar. Entendida dessa forma, a educação afirma o humano como humano. Freire falava de um ímpeto criador, de favorecer oportunidades para que os alunos sejam eles mesmos, contribuindo para a constituição uma consciência crítica que permite a eles transformar a realidade. A elaboração de programas de rádio na escola muda, também, a maneira de ser professor e modifica a questão da autoria. O aluno se apropria de sua ação de autoria.

Para Paulo Freire apud Gadotti (1979), o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apenas “apropriado” ou “socializado”, como sustenta a pedagogia dos conteúdos. Na busca do conhecimento, Paulo Freire, aproxima o estético, o epistemológico e o social. Para ele é preciso reinventar um conhecimento que tenha “feições de beleza”. Trata-se, aqui, de negar uma compreensão de conhecimento como substantivo. Para Gadotti (1989), o ato pedagógico é democrático por natureza, enquanto o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O pesquisador ainda cita Paulo Freire quando este enfatiza a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando que a desigualdade não é natural e que é preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Nesse sentido, a participação das estudantes e professora engajadas na atividade *brincar de rádio* pode ser considerado um exemplo prático dessa construção democrática ao trabalhar a diversidade no contexto escolar aguçando o estranhamento e enfrentando-o. E essa participação requer que todos os envolvidos escutem e também sejam escutados.

Para tanto, a contribuição ou interlocução com os aspectos teóricos do paradigma da complexidade de Edgar Morin, torna-se relevante para a discussão da escuta que intencionalmente considera a imaginação, a performance da voz, o devaneio e o silêncio como fundamentais para a educação escolar, pois significa afirmar que estamos imersos num jogo de complexidades de aprendizagens e linguagens. Ou seja, contribui com o esforço para compreender a complexidade vinculada à educação. Segundo Morin (1986), a complexidade se dá quando elementos diferentes são inseparáveis e esses elementos compõem o todo que não se dissocia das partes. Quando há uma interligação entre o todo e as partes, as partes entre si e as partes e o todo. Considero o pensamento de Morin relevante para pensar outra proposta para a educação, sobretudo das crianças e dos jovens, como diz Izabel Petraglia:

A educação, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e constituem. Dessa forma, é urgente repensá-la a partir de uma visão integradora que a considere envolvida com as partes e os recortes, mas sempre em função das partes e de um todo uno, múltiplo e complexo, simultaneamente. Este último também se altera nessa relação. É preciso, pois, que se considere as qualidades das partes e do todo e as relações existentes entre eles (PETRAGLIA, 2008, p.17).

Desde o paradigma da complexidade a compreensão da ação de conhecer se modifica. O conhecer, aqui, como verbo, no sentido de ação, Não perguntamos mais “o que é conhecimento”, “o que é escuta, mas sim, “como conhecemos”, “como escutamos”. Sob o enfoque da complexidade retomo questões referentes ao rádio para seguir pensando conhecimento e educação. O rádio insere-se na comunidade escolar, ao propiciar a interatividade pelo diálogo, torna-se ação educativa, abre espaço para a auto-estima favorece a amplitude da voz dos sujeitos envolvidos. Esses espaços de criação são formas de fugir das meras repetições das práticas conteudistas que desconsideram o imaginário por supô-lo desprovido de sentido, porém são fundamentais para a educação, já que além de ser uma atividade ética, é também, estética, por envolver todos os sentidos, isto é, o ser em sua indivisibilidade.

Por este motivo, a ação de *brincar de rádio*, enquanto exercício de produzir uma peça radiofônica no âmbito escolar revela-se importante como uma possibilidade para a compreensão da escuta e suas relações com a voz, o silêncio e a imaginação, pois os estudantes, eles mesmos, estão envolvidos no processo de criação e produção de sentidos linguageiros singulares no coletivo escolar. O rádio pode contribuir dessa maneira para desvelar em cada um a sintonia da escuta com sua voz podendo ser ampliada na produção radiofônica de várias formas. Entendo que a experiência instigada pela escuta do rádio, ao permitir relacionar e considerar as concepções de escuta até então vividas na sala de aula, pode ser potencializadora de aprendizagens prazerosas pelo simples fato de provocar a criatividade dos alunos em um ambiente de sonoridades, mas de forma integradora.

As reflexões feitas até agora tiveram como foco as questões da escuta. Uma escuta que emerge do e no rádio. Mas não há como falar de escuta sem tratar de voz. Assim, o capítulo seguinte discorre sobre a voz. Voz, razão de ser do rádio, juntamente com os sons, ruídos, pausas, que são também primordiais para os objetivos educacionais da escola.

## 2 O CORPO VOZ

*A palavra conta a história do homem e da humanidade.  
A voz exprime o que somos, fomos e até, de certa forma, o que seremos.  
A voz é tão peculiar como o rosto ou as impressões digitais.  
Decifrá-la e a todos os seus segredos significa revelar o homem.  
Somos dotados do mais sofisticado instrumento vivo.  
Só que aqui o indivíduo é o instrumento e instrumentista.*

(VENTURA)

Costuma-se dizer que a voz é a expressão sonora da personalidade. Revela a condição física, emocional e cultural de cada um. É pessoal e intransferível, por isso quando a voz não combina com o seu dono, alguma coisa está errada. Com a voz ou com a pessoa. Ou quem sabe, com os dois. Os especialistas afirmam que a voz não é apenas o som que emitimos pela laringe, pois este som vem carregado de sentidos ou mensagens emocionais. A fala veicula a mensagem intelectual, o que implica na articulação da palavra. Os recém nascidos tem voz, mas não falam. Eles choram. A linguagem, por sua vez, acontece na organização de todo esse repertório, ou seja, da fala. Comparada com a palavra, a voz comporta mensagens muito significativas. A energia empreendida pela voz é grandiosa e nesse sentido, dependendo da inflexão utilizada, ela pode até desmentir a palavra ou atribuir-lhe outra significação.

A voz que ouvimos, a nossa voz, não é a mesma que os outros ouvem. Por esse motivo, dificilmente a reconhecemos quando ouvimos em um gravador pela primeira vez. É recomendável ouvir a própria voz gravada e também dispensar todos os cuidados a este veículo da emoção, pois quando tratada com cuidado a voz melhora a condição do humano que a emite. O funcionamento vocal pode ser afetado pelo excesso de trabalho ou por fatores emocionais. Até mesmo o desuso pode alterar a voz. A intensidade e o timbre diminuem com a depressão, já alegria gera tons mais harmônicos que a tristeza. Por isso, exercícios vocais adequados são recomendados para o maior equilíbrio emocional. Assim como o corpo, a voz também envelhece. Com o passar do tempo, há um espessamento das cordas vocais e diminuição do movimento das articulações da laringe, além de alterações hormonais que afetam a voz. No homem, ela fica mais aguda, na mulher mais grave.

A ênfase dada à voz ao iniciar este capítulo objetiva uma reflexão mais atenta quanto à emissão vocal na escola. Sempre foi motivo de inquietação para este pesquisador ligado às atividades com o rádio, não ver contemplado na escola alguma disciplina capaz de potencializar e focar um trabalho específico com a voz para além da atividade vocal feita para

alunos que estudam música, o que já existe em muitas instituições de ensino. Percebe-se, no entanto, que ainda são poucos os exercícios com a oralidade no contexto da educação escolar. Há necessidade de se investir na oralidade para que a criança potencialize seu repertório de experiências com a voz e estabeleça vínculos entre linguagem e pensamento, pois este é um dos processos que ajudam a ela na invenção e defesa de seus argumentos culminando com a aprendizagem do sistema de sua língua, ou de sua língua como sistema que integra oralidade e escrita. Quando resolvi propor a atividade *brincar de rádio* com estudantes da Escola Zilda de Brito Pereira, era também por entender que há necessidade de ampliação de espaços que manifestem preocupação em tratar de voz.

Por considerar os aspectos relacionados à valorização da voz humana e da expressividade, o rádio é, ainda, o veículo detentor de enorme potencial educativo e pode servir de instrumento pedagógico e comunicativo. Nunca é demais lembrar que pela escuta a maioria das pessoas aprende. E um escutador atento sempre vai ter sua atenção despertada pela voz que conseguir mostrar-se em sua plenitude.

## 2.1 Poética da voz

Palavra tem a ver com voz, com som. A palavra é a carne da voz. É comunicação que se faz presente em voz nos tons mais diversos que se possa imaginar. Há voz melodiosa, amarga, dramática, triste, alegre, pesada, descontraída, vibrante, fugidia. A voz, que pela garganta emerge, também deixa que dela se desprenda uma onda em uníssono movimento no universo do corpo e do mundo. Assim procede para ser dita voz como linguagem do corpo que também sabe dizer a palavra e o faz, performaticamente. Tendo muito presente o poder que a palavra proferida oralmente exerce no outro e a força que carrega a voz de quem comunica, é que esta pesquisa foi concebida. Com ela, lanço um olhar reflexivo para as questões da escuta advindas de um percurso de experiências no rádio, que é voz-silêncio-som, buscando relacioná-las às concepções de escuta da escola de hoje.

Para tanto julgo valiosa a contribuição do suíço Paul Zumthor acerca do impacto dos meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais sobre a vocalidade. Para o autor, em três aspectos, estes meios são comparáveis à escrita. Primeiro, abolem a presença de quem traz a voz. Segundo, saem do presente cronológico porque a voz que transmitem é reiterável, indefinidamente, de modo idêntico. E por último, pelas manipulações que os sistemas de registros permitem hoje, ou seja, tendem a apagar as referências espaciais da voz viva, o espaço em que se desenrola a voz mediatizada pode tornar-se um espaço artificialmente

composto. Essa abordagem permite pensar semelhanças e diferenças entre estas e as demais tecnologias, que ao mesmo tempo em que possibilitam a ampliação do humano na direção do coletivo e das redes, também o distinguem e lhe causam aprisionamentos.

Mas o que mais importa para o objetivo desta pesquisa é o traço principal que Zumthor entende como sendo a grande diferença dos meios eletrônicos para a escrita: o que eles transmitem é percebido pelo ouvido e eventualmente pela vista, mas não pode ser lido, isto é, decifrado visualmente como um conjunto de signos codificados da linguagem. Assim, o autor vê nos meios auditivos uma espécie de revanche da voz. Para Zumthor a mediação eletrônica fixa a voz e a imagem. Ao se tornarem reiteráveis tem abolido o caráter efêmero que ele define como taticidade. Em perspectiva semelhante, o autor ainda enfatiza uma outra questão que ultrapassa a tecnologia dos media:

Faço alusão a uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, energias que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo curso hegemônico da escrita. Os signos dessa ressurgência estão em toda parte, do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir dos anos 1950, em toda a Europa e América do Norte. Tais fatos me interessam mais pelas realidades psicossociológicas latentes que eles manifestam do que por seu alcance atual (ZUMTHOR, 2000, p.15).

Zumthor (2000) entende que com os meios eletrônicos a voz se faz ouvir, mas se tornou abstrata. Perde a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão. De qualquer forma, interessam as relações entre voz mediatizada e não mediatizada, que levem à compreensão da escuta no âmbito escolar. Desde essa perspectiva, convém enfatizar o poder e a força presentes na voz, que tanto podem servir para o bem como para o mal. A voz uma vez emitida é ação que, dependendo das intenções de quem fala, e de quem escuta, pode comportar os mais audaciosos e ardilosos sentidos, como pode também, muito pouco, ou quase nada, significar. E nessa perspectiva, cabe interrogar de que maneira os professores e alunos, na sala de aula, dispõem de tempo e espaço para exercitarem a escuta dentro de um ambiente caracterizado pela presença de diversas vozes?

É por isso que para aventurar-me nas reflexões suscitadas por essa pergunta, são fundamentais os estudos de Paul Zumthor (2000), que elaborou uma verdadeira poética para tratar de voz. Entendo que a obra deste autor é fundamental para refletir como a mídia rádio e suas relações com a voz, podem permitir pensar a escuta na educação. O rádio, ao contrário da televisão que trabalha com o excesso de imagens, tem a voz como componente privilegiado de sua linguagem sonora. Nesse sentido, Zumthor discorre sobre o som vocalizado e chama a atenção para o paradoxo da voz:

Ela constitui um acontecimento do mundo sonoro, do mesmo modo que todo o movimento corporal o é do mundo visual e tátil. Entretanto, ela escapa, de algum modo, da plena captação sensorial: no mundo da matéria, apresenta uma espécie de misteriosa incongruência. Por isso, ela informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produziu: mais do que por seu olhar, pela expressão do seu rosto, uma pessoa é traída “por uma voz”. Melhor do que o olhar, a face, a voz se sexualiza, constitui (mais do que transmite) uma mensagem erótica. A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências (ZUMTHOR, 1997, p 14-15).

Já Spritzer, ao refletir em torno da especificidade do trabalho do ator e sua atuação para o exercício radiofônico, assim se refere quanto à voz:

Ao atuar para ser ouvido, o ator tem na voz as possibilidades de provocar o imaginário de quem escuta. Em frente ao microfone o ator trabalha com a consciência de que fala em linha direta com o outro, ouvinte. E o convoca a mergulhar para dentro do seu próprio mundo. Quem escuta encontra no outro que fala reflexo de si mesmo, pois é pela voz do ator que chega ao acervo de imagens da memória, de um tempo subjetivo. Se no teatro a imagem é construída pelo corpo em relação ao espaço, na peça radiofônica a imagem é construída pela voz em relação ao tempo. Na experiência radiofônica a imagem acústica, o tempo do diálogo ator-ouvinte é um tempo de fantasia. Um tempo que permite a ambos a criação de espaços múltiplos auditivos, imaginários e emocionais (SPRITZER e GRABAUSKA, 2002, p. 187-188).

Da mesma forma que o ator, o locutor, ao valer-se da inflexão de voz, do tom que insinua, das sonoridades que cativam ou não, também fala e pulsa vida para além da palavra palavreada, apontando para outros mundos, outros espaços, outras experiências de captar e aprender. Entendo que nessa direção o rádio pode contribuir como protagonista de escuta, na criação, no espaço da invenção, da imaginação como mecanismo capaz de proporcionar interessantes debates quanto a certos enigmas de aprendizagens.

A presença da voz é também destacada por Golin (2005) que a define como estratégica para o resultado de qualquer produção radiofônica. Diz ela:

Um roteiro escrito, por exemplo, ganhará existência somente a partir do toque da voz em cada sílaba, sugerindo os sentidos possíveis de cada palavra, da entonação, do ritmo, da emoção investida em cada enunciado não há necessariamente uma perda da taticidade. Uma escuta atenta, somada à ausência de referencial imagético, amplia a percepção sonora, vibração percebida não apenas pelos ouvidos, mas pelo corpo inteiro (GOLIN, 2005, p. 6).

Pode soar contraditório o fato de reivindicar o rádio como possibilidade de aprendizagens na escola no que concerne, especialmente, à vocalidade, à escuta e ao silêncio,

quando para Zumthor com os meios eletrônicos a voz se faz ouvir, mas se torna abstrata, vindo a perder a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas extensão. Ainda assim, considerando o que diz o autor, entendo que o simples fato de a linguagem radiofônica propiciar que se promova reflexão a respeito da voz, e de suas potencialidades enquanto elemento complexificador de aprendizagens, é importante para a educação escolar. Basta observar como há estudantes em sala de aula com dificuldades de se expressarem e que apresentam problemas de dicção e pronúncia e que, por este fato, calam-se, e também não escutam. De maneira análoga, assistimos professores que não demonstram ter essa preocupação com as peculiaridades e possibilidades da voz e, por isso mesmo, é que, sem o saberem, ou nunca refletirem a respeito, tem em seu ofício diário uma atividade caracterizada por uma linguagem de mero instrumento de comunicação.

Entendido deste modo, vale mais dar conta de prazos, conteúdos e avaliações pertinentes com esse agir pedagógico do que dar peso, calor e assumir a corporeidade do fazer num corpo também tornado voz. Quem garante que os estudantes não esperam dos professores esse calor traduzido em palavras de um corpo todo que fala e que está ali, bem próximo, podendo dar peso ao que diz, aproximando-se, interagindo, não apenas comunicando, mas acolhendo e sendo acolhido? Se formos pensar nos ruídos, nos sons, nos alaridos e em toda a composição sonora da sala de aula de hoje, não podemos analisar o fenômeno somente do ponto de vista de uma geração ansiosa, agitada, que nasceu em meio um cenário marcado pela pressa, o utilitarismo, o consumismo e a velocidade dos meios técnico-eletrônicos e que, por isso mesmo, se manifestam ruidosamente. Compreendo que se deva, para concordar com Zumthor, aludir para essa espécie de ressurgência das energias vocais do humano, inconformado com o discurso hegemônico da escrita a perdurar por tantos séculos nas sociedades ocidentais. Contudo, é importante ressaltar que na escola e, especialmente nas práticas pedagógicas, esse discurso é outro, não é o da escrita. Dito de outra forma, hoje o discurso hegemônico da escrita é o que vale, enquanto documento que valida os saberes, as avaliações da nossa sociedade legalista. Porém, falamos muito mais do que escrevemos na escola.

Para contribuir nessa reflexão, chamo a atenção para o que ocorre em determinadas aulas da oitava série do turno da manhã, na escola da rede pública estadual de Venâncio Aires, Zilda de Brito Pereira. Os estudantes levam muito tempo copiando do quadro negro exercícios passados pelo (a) professor (a) para serem respondidos, muitas vezes, em poucos minutos, tipo marcar com um X volantes de apostas na loteria. Eles relutam, reclamam, cansam, mas terminam concordando. Ao final de uma dessas aulas, que versou sobre o uso do

conotativo e do denotativo, indagado se havia aprendido o conteúdo da aula dada, um aluno respondeu que compreendera mais ou menos. Outro, que continuava sem entender, mas que pelo menos, tinha dado conta de copiar do quadro negro as 25 questões e assinalado com um número 1 a frase denotativa, e com um número 2, a conotativa que a professora ordenara que fizesse.

Neste caso, com os alunos compreendendo ou não o tema proposto na aula, a professora cumpriu o seu cronograma e o da escola. Os alunos, em sua maioria, enquanto copiavam os exercícios propostos, muito falavam, e mais rapidamente copiavam, para, no final, mais tempo terem para falar. Falar no sentido de uma conversa informal, ou até banal, muitas vezes totalmente desvinculada das atividades atinentes ao conteúdo da aula. Aqui, a escrita é cópia, trabalho manual, obrigação, atividade extenuante que mais se presta à evocação das falas do que propriamente contribui com a aprendizagem.

## **2.2 Aprendizagens da (e com) voz**

Minha curiosidade foi saber como a voz é dita e escutada no ambiente de uma sala de aula. Se lhe é dada a atenção devida capaz de suscitar a escuta atenta sugerida por Golin, ou seja, aquela que amplia a percepção sonora capaz de fazer com que, não só os ouvidos percebam a vibração, mas todo o corpo se sinta de alguma forma tocado em sua essencialidade. Embora voz e escuta pelo rádio sejam atos diferentes dos experimentados na escola, entendo que em ambos se faz necessário aproximar corpo e voz para que a escuta aconteça e não apenas uma simples audição.

Valorizar e estudar os aspectos referentes à voz não deixa de ser uma maneira de chamar a atenção para uma importante questão pedagógica, pois como já dissera François Billetdoux, citado por Jean (1989, p.169) “a dicção é metade do pensamento, o resto é vocabulário”.

Para Jean (1989) a voz é um instrumento que se deve aprender a tocar em todos os domínios, principalmente na leitura e recitação. O autor reclama que em nenhum grau de ensino nem em nenhuma das instâncias de formação e reciclagem de docentes se prevê uma aprendizagem da voz. Felizmente, hoje, já se tem conhecimento de tentativas de trabalho com a voz, o que relativiza a certeza de Jean. Nesse âmbito, a abordagem que realizo caminha na direção de um encontro, ou de um resgate da voz poética, relacionada à corporeidade comunicativa radiofônica como possibilidade de aprendizagens da escuta no contexto educacional da escola. Assim, retorno a Zumthor (2000), com a intenção de lembrar que o



autor enfatiza a materialidade da voz entre o corpo e a palavra. Desse modo, é possível compreender arquétipo, mito e oralidade, e relacioná-los, por exemplo, à criança que ainda não nasceu, mas que já é capaz de perceber sons e ritmos como se soubesse que seu destino se dará pela palavra expressa em voz.

Não se duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: uma imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos. Não conteúdo mítico, mas *facultas*, possibilidade simbólica aberta à representação, constituindo, ao longo de séculos, uma herança cultural transmitida (e traída) como, dentro, pela linguagem e outros códigos que o grupo humano elabora. A imagem da voz mergulha suas raízes numa zona do vivido que escapa às fórmulas conceituais e que se pode apenas pressentir: a existência secreta, sexuada, com implicações de tal complexidade que ultrapassa todas as suas manifestações particulares, e sua evocação, segundo a palavra de Jung, “faz vibrar em nós, a nos dizer que realmente não estamos mais sozinhos” (ZUMTHOR, 1997, p. 17).

Sob esse ponto de vista há um instante posto em suspenso a constituir toda a sua magia. O momento de conhecer o rosto da voz que fala. Um mistério que clama desvendamento. O ouvinte curioso mira a descoberta do jeito imaginado, o ideal de preferência. Conhecer o dono da voz que fala é o horizonte a ser buscado. Mas é sempre horizonte. E talvez melhor que assim seja. Que permaneça o sonho, que o encantamento pela voz sobreviva. Como garantir ao ouvinte a duração do encantamento uma vez conhecido o rosto da voz que fala? Eu posso formular a mesma pergunta apenas invertendo seu local de destinação. Ou seja, ao pensar no espaço escolar onde não só os rostos são conhecidos, mas também os corpos das vozes que falam como será o encantamento neste contexto de tantas falas e de tantos sonhos?

A pretensão não é, repito, encontrar respostas para estas perguntas, mas sim encantar-me e viver a experiência da presença da voz com estudantes na sala de aula com a intenção de compreender a escuta e seus vínculos com a complexidade de aprender modos de estar em linguagens. Por este motivo este capítulo tratou de voz para compreender a escuta. Contudo não posso esconder a sensação de ausência que se apodera de mim. A não presença de alguma coisa clama seu lugar querendo também compor neste espaço de reflexão que propus. Dou um tempo, calo a voz. Alongo-me em meu silêncio e só então me dou conta. Como ousar querer entender escuta se não me disponho, também, a escutar o silêncio. Ou seriam os silêncios? É o que pretendo discutir no capítulo seguinte para dar sentido a esta pesquisa e ao próprio silêncio que ora experimento, tentando imaginar como tudo isso se dá com estudantes em uma sala de aula.

### 3 SILÊNCIO E SENTIDO

*“Apesar da impaciência em compreender,  
e nada deixar por cuidar,  
o homem acaba sempre por esbarrar com o silêncio.  
Numa conversa, o silêncio é sempre a conclusão da palavra:  
quando esta última sai dos lábios de quem fala e  
desaparece no ato da sua enunciação,  
transforma-se, graças à escuta,  
num significado determinado para o interlocutor  
que se apodera dela e alimenta a sua próxima afirmação com sua  
ressonância. Quando a conversa acaba e cada um se separa,  
o silêncio que se instala está impregnado do devaneio interior,  
do eco das coisas que foram ditas.”*

(LE BRETON)

O historiador Peter Burke afirma que é comum pensar o silêncio como algo negativo, a mera ausência de som. Seu esforço consiste em persuadir as pessoas a pensarem o silêncio de modo positivo. Para tanto, prefere pensar no plural: os silêncios. Os silêncios, que podem ser naturais ou culturais, voluntários ou forçados, espontâneos ou estratégicos, cálidos ou frios, normais ou patológicos, longos ou curtos, variam em quantidade e em qualidade. Importante lembrar que ausência do falar pode significar, também, discrição ou humildade. Sob sugestão de Burke, quero abordar o silêncio de maneira positiva, porque ao pretender destacar a ausência de reflexão em torno do fenômeno da escuta na educação e suas relações com os processos de aprendizagem na escola, de certo modo, estou pensando a presença do silêncio em sala de aula como uma necessidade para o aprendizado das linguagens. Para Burke (1999)<sup>6</sup>

vale a pena escutar os silêncios, embora à vezes, seja difícil interpretá-los. Os “atos de silêncio” humanos, como chamam os lingüistas, sempre tem um sentido, seja esse consciente ou inconsciente, embora certos silêncios sejam mais valiosos ou mais carregados de significação que outros. Nós os chamamos à vezes de silêncios “significativos”, ou “eloqüentes”, aconteçam eles ora nos discursos, ora nos sermões, ora nas peças de teatro ou nos concertos musicais, Esses silêncios são eloqüentes porque são pausas deliberadas que acontecem na hora apropriada, equivalente aos espaços vazios na arquitetura ou na pintura. Podem ser até mais efetivos quando são inesperados (BURKE, 1999).

---

<sup>6</sup> Folha de São Paulo. Escutar o Silêncio, 1999.

Já Orlandi (1992, p. 70) sublima o silêncio que não é ausência de sons ou de palavras, mas de um silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação. Para a autora, o silêncio é a própria condição da produção do sentido, que aparece como espaço “diferencial” da significação: lugar que permite a linguagem significar: “O silêncio não é o vazio, o sem sentido, ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte e não como uma falta”.

### 3.1 Sentidos do Silêncio

Compreender a escuta é também pensar na vinculação da linguagem ao silêncio, o silêncio que é a carne da voz (do ruído), do próprio rádio, embora a este, inicialmente, a voz ocupe lugar de proeminência, ou seja, somos atraídos primeiro a ela, para depois, à escuta. A proposta de refletir sobre o silêncio e seus sentidos tem lá os seus riscos, exatamente pelos seus vários sentidos possíveis. Torna-se importante considerar que os silêncios são sentidos presentes nos diálogos e afetam o sensível do sujeito do discurso. A partir do momento em que optei por me deter na linguagem do rádio no contexto escolar, assumi também que as questões da escuta requerem além da reflexão dos atos de escuta propriamente ditos, uma análise dos discursos decorrentes da experiência *brincar de rádio* com um grupo de estudantes. Foi importante para compreender os sentidos dos silêncios presentes nas palavras, nas vozes, nas falas, nos intervalos, nas pausas, sabendo que a linguagem é redutora, silencia certos sentidos em detrimento de outros. Merleau Ponty (2007, p.71) afirma que a linguagem muito mais do que um meio é algo como um ser, e acrescenta:

É por isso que consegue tão bem tornar alguém presente para nós: a palavra de um amigo no telefone nos dá ele próprio como se estivesse inteiro nessa maneira de interpelar e de despedir-se, de começar e terminar as frases, de caminhar pelas coisas não-ditas.

Ao considerar o sentido como sendo o movimento total da palavra, Merleau Ponty (2004, p.77-72) diz que é por isso que o nosso pensamento demora-se na linguagem e a transpõe como o gesto ultrapassa os seus pontos de passagem:

No próprio momento em que a linguagem enche nossa mente até as bordas, sem deixar o menor espaço para um pensamento que não esteja preso em sua vibração, e exatamente na medida em que nos abandonamos a ela, a linguagem vai além dos ‘signos’ rumo ao sentido deles. E nada mais nos separa desse sentido: a linguagem não pressupõe a sua tabela de correspondência, ela mesma desvela seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteiramente mostração. Sua

opacidade, sua obstinada referência a si própria, suas retrospectões e seus fechamentos em si mesma, são justamente o que faz dela um poder espiritual: pois torna-se por sua vez algo como um universo capaz de alojar em si as próprias coisas – depois de as ter transformado em sentido das coisas.

O autor ainda destaca a ideia de texto original e de expressão completa para melhor compreender o silêncio:

Ora, se eliminarmos da mente a idéia de um texto original de que a nossa linguagem seria a tradução ou a versão cifrada, veremos que a idéia de uma expressão completa é destituída de sentido, que toda linguagem é indireta ou alusiva, é, se se preferir, silêncio (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 71-72).

A par dessas afirmações, posso concluir que o silêncio é. Ou seja, ele está presente na composição do todo, entremeia-se na composição das partes do todo, entre os sons e os ruídos, as falas e as vozes. Está em tudo e também está presente no nada. Assim, até então refém de minhas ideias pré-concebidas de requisição do silêncio na escola como se ele lá não existisse, sofri o primeiro abalo em minhas convicções quando fiz imersão no trabalho de campo. Por mais que eu desejasse requisitá-lo por entendê-lo ausente, ele estava lá. Sempre existiu. Minha concepção de silêncio é que se apresentava estreita. Foram as escutas na sala de aula que apontaram o meu equívoco. O que me leva, agora, a concluir que os estudantes sabem mais sobre o silêncio do que eu próprio. Ou pelo menos, sabem lidar com ele, se não da melhor maneira, dão a compreender que podem saber muito mais dele do que imaginamos. São as circunstâncias, os tempos e os espaços, que parecem dar-lhes a tranquilidade de uma postura disfarçada, a suscitar, a requerer escuta aprofundada, solidária. A questão é saber se a escola de um modo geral estaria apenas ouvindo sem conseguir escutar ou só falando, sem preocupar-se com o resultado da escuta evocada por meio de sua fala constante e programada?

Ao pensar essa dúvida, encontro na definição de silêncio de J. de Bourbon (1984) e citada por Orlandi (1992, p.70), um direcionamento para a busca de clarividência sobre a questão acima:

O silêncio não é ausência de palavras, ele é o que há entre as palavras, entre as notas da música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres. Ele é o tecido intersticial que põe em relevo os signos que, estes dão valores à própria natureza do silêncio que não deve ser concebido como um “meio”. O silêncio, diz o autor, é o “intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas: a espera, o mais rico e o mais frágil de todos os estados...“O silêncio é iminência”.

### 3.2 Um saber a ser aprendido

A essa altura já posso me perguntar: como compreender os sentidos dos muitos silêncios que experimentei e experimentarei; os silêncios que estão nas leituras feitas em e com o silêncio? Leituras estas que me puseram em movimento de escritura e, por conseqüência, de aprendizagens nas linguagens? Eu agora posso assim pensar mais uma vez silêncio, compreendo que sentidos há. Nesse movimento muito mais sentidos venho percebendo enquanto esta pesquisa vai saindo de seus silêncios em busca de outros, transformando e transformando-se, instigando pessoas que, silenciosamente ou não, desejaram realizar comigo o percurso da *escuta passa a passo* proposto nesta dissertação. Mediante as afirmações feitas, concluo que o silêncio pode ser visto como um saber que precisa ser aprendido, uma forma de conhecimento, uma forma de comunicação. É o que Morin escreve na citação de Pena-Vega e Stroh (1999, p.191) ao referir-se à força do silêncio:

O que não se vê é a virtude do silêncio, que significa um certo recolhimento, uma interiorização, uma mediatização, uma reflexão: no silêncio o pensamento pode continuar, o devaneio pode expandir-se. No silêncio pode se estabelecer até mesmo o vazio, que como todo o vazio é algo mais que vazio. O silêncio é uma coisa de que nos privamos hoje em dia. Temos que reaprender o silêncio. Por certo, não o silêncio integral, como em certas ordens religiosas. Mas reaprender as virtudes do silêncio.

Entender o silêncio é compreender o escutar. Quantas vezes ouvimos ou escutamos frases do tipo: Ouvem, mas não escutam, vêem, mas não olham. Num primeiro instante, parecem soar redundantes. E até pode ser, quem sabe? É uma questão de querer. A mim interessa discutir para melhor compreender, muito embora deva dizer como vejo e escuto o que vejo e escuto para provocar discussão. A meu juízo, ouvir não envolve, necessariamente, compreensão. Ouvir todos ouvem. Pode ser um assovio, um ruído, uma batida, o som da música, a fala do outro, um grito, um choro, o canto do pássaro, o barulho do mar, enfim. Mas, a escuta requer profundidade, atenção que anseia compreender aquilo que ouve.

Nesse sentido, o ato da escuta é também ato que envolve o silêncio. Talvez, por isso os poetas apreciem tanto referir em seus poemas o som do silêncio. Também o silêncio quer ser escutado, quer atenção. Por analogia, as mesmas reflexões podem ser dirigidas ao ver e olhar. Também entendo ser inevitável a contestação. Imagine as palavras, ver e olhar, rabiscadas no papel, ou digitadas na tela do computador. A sensação emanada de uma sonoridade visual que as letras carregam em si mesmas parece sugerir qualquer coisa de fundo genético. Mas é só impressão. A mesma impressão que faz pensar a sala de aula como um lugar apenas para

ouvir ou falar e nada dizer ou nada escutar. Lembro o trecho de uma canção que diz: Olha aqui, preste atenção. Muito provavelmente, seu compositor não soubesse que o olhar, diferentemente do ver, requisitasse, exatamente, o que diz a letra: prestar atenção. É tudo o que o olhar quer, não basta somente ver.

De qualquer forma, as palavras musicadas na romântica canção querem dizer, no mais profundo de sua intimidade, desse esforço de redução da semelhança entre o ver e o olhar, da mesma maneira que o ouvir e o escutar. São reflexões que permitem avançar na discussão sobre as aprendizagens e encaminhar para as questões da escuta na educação escolar com o objetivo de não privilegiar um único sentido, a visão, mas olhar (escutar) o corpo todo, carente de ser olhado (escutado).

Chego até aqui, pela voz, pelo rádio, pela palavra, pela escrita. Relaciono escuta e silêncio. Procuo um lugar para as minhas visões e percebo que não basta estar de olhos abertos para escutar o que vejo. Por um momento fecho os olhos e procuro ver que imagens são essas que emergem neste instante de imaginação. Outra vez, me imagino na sala de aula e vejo estudantes, vejo imagens, escuto vozes. E penso: como não interrogar essa imaginação para entender a escuta e as relações com os processos de aprendizagem na escola? É o que faço no capítulo seguinte.

#### 4 IMAGINAÇÃO E ESCUTA

*A imagem, em sua simplicidade, não precisa de um saber.  
É dádiva de uma consciência ingênua.  
Em sua expressão, é uma linguagem jovem.  
O poeta, na novidade de suas imagens,  
é sempre origem de linguagem.*  
(BACHELARD)

Entre nós, corriqueiramente, transita a ideia de que a imaginação é atividade resultante da visão. Mas, para Gaston Bachelard, a imaginação é da natureza da escuta, o que significa dizer que de olhos abertos imaginamos o que está dado e, nesse caso, a visão atua como corrente para a imaginação. A escuta corrige a visão, e não imaginamos o quanto. A escuta produz imagens e a arte não é produzir imagens, mas o trabalho é a arte. Assim, a pintura, por exemplo, enquanto imagem pintada sobre um suporte não diz muito da dinâmica imagética<sup>7</sup>.

Mas a escuta, sim. Ela é desviante das leis e os poetas sabem disso muito bem. Por esse motivo eles nos levam aos lugares sem que nós nunca tenhamos estado lá. Assim, o que interessa nessas reflexões são as imagens que podem emergir pela escuta dos sons, dos ritmos, dos ruídos, dos silêncios. De forma convencional, pode-se dizer que a imaginação opõe-se ao real, uma vez que, pela imaginação, o imaginário representa o real, podendo distorcê-lo e ou idealizá-lo. A imaginação representa o encontro entre a natureza e o homem, constituindo um discurso que busca traduzir imageticamente a complexidade do pensamento humano quando trabalha não estritamente nos domínios da razão. Nessa perspectiva, o pensador conceitua a imaginação de duas maneiras. A primeira traz a concepção de imaginação material como sendo aquela que foca os aspectos material e manual, os devaneios da vontade do artista e da percepção do observador que também cria imagens. A segunda conceitua imaginação formal como resultado de uma operação desmaterializadora intencional para tornar a imagem apenas objeto de contemplação, remetendo à tradição clássica de pensar a imaginação como faculdade meramente copiadora.

Segundo Barbosa e Bulcão (2004, p.68),

---

<sup>7</sup> Para Richter (2005, p. 108), “a relação entre arte e imagem, a partir do vínculo entre imagem e idéia, determina a definição ocidental de *representação* a partir do primado da identidade, ou “ilusão objetivista”, na qual o prefixo *re-* aponta para uma segunda presença, isto é, para uma repetição imperfeita da presença primeira e real: a *ideia*, quando a imagem plástica não é o que ela mostra mas como faz aparecer o que mostra”.

Para Bachelard, a verdadeira imaginação é a imaginação material, pois enquanto a imaginação formal é puramente contemplativa e opera a partir de um distanciamento do mundo, a imaginação material, ao contrário, resulta de um corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, tornando-se, assim, dinâmica e transformadora.

#### 4.1 Imaginação criadora

Assim, contrapondo o postulado de uma realidade de forma linear e fragmentada, esta pesquisa ampara-se nos pressupostos do filósofo Gaston Bachelard por compactuar com a ideia da impossibilidade de contraposição entre razão e imaginação. Bachelard rompe com a ideia de realidade independente da ação do sujeito cognitivo posicionando-se contra a inseparabilidade entre sujeito, construção de conhecimento e realidade. Amparado por esses conceitos e, preocupado com a necessidade de uma escuta sensível na educação, proponho discutir esse tema a partir da interação entre linguagem e imaginação. Já me sinto o observador incluído, em sistema denso de estudo e aprendizagens. As interações e compartilhamentos desse emocionar-se como algo novo que emerge na ação e na relação com os outros só confirmam que a escuta precisa de aceitação. Vai sempre existir a necessidade de um acordo, de uma negociação. É o que nos propusemos durante esta trajetória de estudo. E essa interação com, e entre as pessoas, vai sempre acontecer pelas emoções. Assim, me perguntei em vários momentos: Mas, afinal, como o meu objeto de pesquisa, a produção de uma peça radiofônica, *brincar de rádio* com um grupo de estudantes, e a discussão sobre a importância de uma determinada escuta na educação escolar, permite aprender as aprendizagens dessa escuta?

Talvez a interrogação possa se transformar numa metodologia para que eu mesmo e esses estudantes possamos aprender a pensar. Não importa muito o conteúdo transmitido, mas a experiência, o processo de aprender a escuta é o foco. Não se trata de buscar uma concepção de escuta, muito menos provar nada, mas compreender como se escuta. Não importa o quê da relação, como esse grupo de estudo do ensino fundamental se relaciona, interage. Talvez não seja tão relevante se a experiência produz essa ou aquela aprendizagem ou não, se vai perturbar o grupo ou não. Todos se perturbam, todos sempre se afetam com alguma coisa, de alguma forma, com determinada intensidade ou outra. Nesse sentido o importante é compreender a complexa constituição do ser, enquanto sistema vivo que está em rede de conversações, que se processa, que se configura nessa rede de conversações. E pensar este ser vivo enquanto um sistema que está em permanente provocação, estabilizações,



transformações e perturbações, permite compreender a importância desse estudo também no processo acadêmico de pensar a educação.

Sendo assim, como eu penso e como sinto, muito mais do que o que eu penso, é importante. O foco a perseguir trata dessa busca por conhecer a emoção que mobiliza o ser para a ação, o ser como devir. A ação é o ato posterior, não linearmente, mas a ação de pensar pautada numa emoção que me mobiliza, que mexe comigo. Ainda sinto-me pintor principiante, preocupado em dar conta do quadro em tempo hábil. Ao mesmo tempo me dou conta de que preciso continuar vivendo o processo para chegar ao quadro. Mas, ainda assim devo ter cuidado. Este chegar não significa permanência, estabilidade, obra acabada. Seu instante de totalidade escorre entre os dedos do pintor e o corpo da obra, dilui-se nas ilusões do tempo. Contudo, é preciso continuar os traçados, sem atropelos. São o pincel e a tinta que me falam. Vivemos de in-completudes. E isso que eu escuto, imagino e busco, pode ser um modo de compreender a ação de aprender algo que nos transforma. Ao perceber vínculos entre escuta e transformação, é que me volto para Bachelard. Pensador que não estudou escuta de forma direta, mas ao debruçar-se com as questões da imaginação, devaneio e linguagens, vem contribuir para o estudo desse tema.

Bachelard (2001) faz referência a uma ação imaginante, sempre aberta a mobilidade criativa, uma imaginação fecunda, revitalizante. A partir desta afirmação, posso dizer que sem imaginação não há criação. Que a criação é uma função da imaginação. Logo, tanto o ato de criar, quanto o ato de imaginar, dizem respeito à escuta.

Não se trata de reproduzir, mas de criar mundos e através dos devaneios provocar transformações que afetam a linguagem. Bachelard rompe com a ideia de que aprender é acumular. Para ele, o aprender é um processo que muda a mim e ao outro. É retificação da certeza, é o operar. E o erro tem o sentido positivo na aquisição do saber. Aprender é modificar percepções. Ao contrário da racionalidade que não aceita não medir, ele compreende o conhecimento não como produto, mas sim como processo. Mediante essa constatação, devo assumir que existe o erro. O erro como um modo de pensar e sua importância está em me mostrar como estou no percurso. Logo as desconexões que atravessam a tessitura desta escritura resultam do fato de que caminho no sentido do rompimento das certezas que carrego comigo sem, contudo, descartá-las integralmente. Assim, o meu processo de busca é o motor do meu pensamento, pois a certeza me dá o percurso linear, contínuo. Evoco assim a incerteza de Bachelard, o pensador do descontínuo, o homem do salto. Para ele, não há nível maior ou menor, há o salto. E o salto vai depender do

meu desejo de atacar, de que forma minha inteligência ataca o mundo, do meu poder de agressão intelectual, inseparável de minha ação no e com o mundo.

## 4.2 Dinâmica da imaginação

Eis a grande questão. Não há como criar, sem o permitir-se. Urge entregar-se de corpo e alma em busca do inusitado. Para mim, entregar-se ao já presumido, antevisto, pouco ou nada acrescenta nesse universo de muitos sonhos de realidade, quando muito serviria de trampolim para o grande salto em alto mar, o saltar apenas por saltar. No momento em que realizo estas reflexões, devo dizer que há em mim um obstáculo em torno ao poético, à imaginação, à voz, à sensibilidade da escuta em relação às aprendizagens que me faz querer estudar.

Conforme ironiza Larrosa (2004, p. 308-309), no âmbito acadêmico cada vez mais podemos observar o desaparecimento da palavra estudo e sua substituição pela palavra investigação. Larrosa destaca que “hoje ninguém estuda, todo mundo investiga” para interrogar “onde está a humildade do estudo, a lentidão do estudo, o silêncio do estudo?” Quem faz pesquisa parece querer provar alguma coisa, até as crianças também estão fazendo pesquisa nas escolas, buscando e copiando informações. Ninguém mais quer estudar, ter a humildade e o tempo de ler, de perseguir o que gosta de pensar. O tom exagerado da afirmação funciona como artifício com a intenção de reforçar a ideia de que fazer pesquisa requer tempo, obstinação, imaginação e escuta comprometida com a paixão pelo vivenciar da experiência desvinculada de qualquer pretensão probatória ou do fazer por fazer.

As interrogações brotam e brotarão de diferentes repertórios. Do pesquisador, do orientador, da coorientadora, das crianças, dos professores, e configuram uma escuta que vai se tornando matéria condensada conforme a disponibilidade das nossas escutas, uns dos outros. A predisposição dos envolvidos aponta direções, sendo uma delas a incerteza dada pela plasticidade da escuta, tempo e espaço de possibilidades de aprendizagens.

Assim, reforço a importância do método fenomenológico adotado por Bachelard na obra *Poética do Espaço* (1957) quando o pensador abandona o método científico como instrumento de análise dos fenômenos e investe no estudo dos poetas, seus poemas e na imagem no instante da imagem. Ou seja, quando a imagem poética ocorre no processo do leitor.

É da obra *Poética do Espaço*, de Bachelard, os conceitos de repercussão e ressonância, os quais são fundamentais para este estudo da escuta e silêncio na educação escolar. Para o autor, a repercussão acontece quando uma imagem poética envolve o leitor por inteiro ultrapassando os processos de racionalidade compreensiva. Há uma inversão do ser. Por isso,

Bachelard (1989, p.7) pode dizer que: “parece que o ser do poeta é o nosso ser”. Como resultado intenso do envolvimento do leitor com o poema acontece uma multiplicidade das ressonâncias que se desdobram dos vários patamares de sua existência. Segundo o filósofo, há um despertar provocado pela repercussão: “Um verdadeiro despertar de criação poética na alma do leitor (...) Por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade linguística. A imagem poética transporta-nos à origem do ser falante” (BACHELARD, 1989, p.7).

Como forma de compreensão desses conceitos na prática, posso dizer que em certos momentos de minha caminhada de escritura e vivências na escola, senti-me ora provocador, ora provocado, um tanto poeta, outro tanto poema. Por assim dizer, em processo de repercussão e ressonância. Este o sentimento que experimentei quando minha coorientadora retornou com observações sobre o que eu lhe enviara num dos muitos espaços de orientação para esta pesquisa. Assim, escreveu ela: *incrível, aquela escuta te transportava e te fazia ver. Agora, a tua escrita me coloca no meio desses acontecimentos e vejo contigo. Mais! Sinto também o cheiro do gibi!*

Aproximo estas reflexões para chegar até aqui e poder reafirmar que sem imaginação não há criação. Pela imaginação alcançamos o devaneio operante, o devaneio que prepara obras. E se assim o faz, o faz em linguagem. Conta o operar, inventar novos mundos para que aprendizagens possam acontecer. O próximo capítulo trata dessas questões da escuta relacionada ao devaneio e à linguagem.

## 5 DEVANEIO E ESCUTA

*O devaneio foi um estado real,  
 Em que pesem as ilusões denunciadas depois.  
 Eu estou certo de que fui eu o sonhador.  
 Eu estava lá quando todas essas coisas lindas  
 Estavam presentes no meu devaneio.  
 Essas ilusões foram belas, portanto, benéficas.  
 A expressão poética adquirida no devaneio  
 Aumenta a riqueza da língua.*  
 (BACHELARD)

Começo a discussão em torno da aproximação entre devaneio e escuta retomando Bachelard para enfatizar sua fenomenologia da imaginação, a fenomenologia do devaneio poético. Para o autor, a fenomenologia da imaginação consistiria “(...) num estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (2004, p.46). Assim é possível dizer que a fenomenologia da imaginação considera a imagem no momento do surgimento da imagem, ou seja, no instante em que ela ocorre no leitor, do ouvinte. Trata-se da imagem que irrompe de um despertar individual em que a pessoa manifesta a sua vivência na percepção da imagem. Aqui, a imagem está intimamente vinculada à visão de quem observa. Ou, para atender aos objetivos desta pesquisa, de quem escuta. Posso dizer também que tanto a fala quanto a escuta é interpretação que passa pelo pensamento imagético, pelo devaneio.

Chamo atenção ainda para o termo transsubjetividade para sublinhar a impossibilidade de uma imagem ser descrita de forma objetiva. Quando compreendo a fenomenologia da imagem desta forma, o devaneio pode ser entendido como um mergulho na imagem, na vivência subjetiva, para, por meio dela, o sonhador acordado buscar em si mesmo as possibilidades de existência da imagem. Assim, preocupado em tocar os poderes poéticos do psiquismo humano, Bachelard concentrou todas as investigações no simples devaneio, destacando-lhe a especificidade, ao esclarecer a diferença entre sonho e devaneio.

Tal é, para nós, a diferença radical entre sonho noturno e devaneio, diferença essa que pertence ao âmbito da fenomenologia: ao passo que o sonhador do sonho noturno é uma sombra que perdeu o próprio eu, o sonhador de devaneio, se for um pouco filósofo, pode, no centro do seu eu sonhador, formular um cogito. Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência (BACHELARD, 1996, p.144).

Muito embora faça referência ao “fio da nossa história”, Bachelard afirma que o devaneio não conta histórias. Para ele, os devaneios profundos nos desembaraçam da nossa história, libertam-nos do nosso nome. Ele aponta a relevância das solidões primeiras, as solidões de criança. Toda a vida é sensibilizada para o devaneio poético, para o devaneio que sabe o preço da solidão. E não se trata de uma solidão pelo abandono dos outros, mas de uma busca do seu lugar de paz já que a infância conhece a infelicidade pelos homens. Por isso ele vai dizer que na solidão a criança pode acalmar os seus sofrimentos, porque nesta condição ela se sente filha do cosmos, é quando o mundo humano lhe deixa a paz. O pensador ao aproximar o devaneio da criança ao sonho do poeta, diz:

E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona de seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? (BACHELARD, 1996, p.94).

Também considero importante trazer o conceito poético-análise de Bachelard por entendê-lo estratégico para compreensão das relações entre escuta e devaneio. A poética-análise, na obra bachalerdiana, visa devolver todos os privilégios da imaginação. O filósofo assevera que toda a nossa infância está por ser re-imaginada. Quando re-imaginamos nossa infância temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança solitária. Chamo a atenção para a permanência na alma humana, de um núcleo de infância assim descrito por Bachelard:

Uma infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação, ou seja, nos instantes de sua existência poética. Quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar vôo (BACHELARD, 1996, p. 94).

As imagens da infância são manifestações da infância permanente, imagens da solidão. Assim, Bachelard (1996, p.95) pode afirmar a existência de uma relação muito estreita entre as imagens da infância e as imagens do poeta.

parece, pois, que se nos ajudamos com as imagens dos poetas, a infância se revela psicologicamente bela. { } essa beleza está em nós, no fundo de nossa memória. Ela é beleza de um impulso que nos reanima, que põe em nós o dinamismo da uma beleza de vida. Na nossa infância, o devaneio nos dava liberdade.

A partir do acima destacado, me questiono: como compreender a indiferença do adulto em relação aos seus devaneios de criança. Não sabe ele que adulto será se resgatar a força da criança que foi. Força sempre transformada, ou tonalizada, pela imaginação do ser em sua atualidade e, por isso mesmo, capaz de libertar a criança sonhadora que em si faz morada, sequiosa de sua solidão primitiva, sonhadora de sua plenitude cósmica. Nesse sentido, tendo sempre em consideração as intenções de pesquisa para encaminhar minhas escutas, em muitos momentos me interroguei: Por que será que esse “adulto” não escuta essa criança, esse estudante, que insiste em falar a voz do mundo. Voz que ela (e) é capaz de escutar em todo lugar e em lugar nenhum. E se assim não o faz, como imaginar que possa ocorrer na escola a existência de metodologias de ensino capazes de contemplarem imaginação, devaneio, escuta e silêncio, enquanto valores fundamentais para a educação?

Em outras palavras, esta preocupação é também manifestada por Izabel Galvão:

A escola deve favorecer o movimento de exteriorização do eu, o que pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo esse que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas. Visando a autoconstrução do sujeito a escola deve estimular o duplo movimento (expulsão e incorporação), o que implica oportunidades de aquisição e expressão, nas quais se alterne a predominância das dimensões objetiva e subjetiva. Em termos curriculares essa busca reflete na integração entre arte e ciência (GALVÃO, 1995, p.87).

Para uma melhor compreensão das palavras acima, julgo importante trazer o pensamento de Maturana (2002) no que se refere ao conhecimento e linguagem. Para o biólogo, o conhecer é um fenômeno biológico, os seres humanos somos o que somos aos sermos humanos.

Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece. (...) Além disso, se nos propomos a perguntar pelo nosso conhecer, fica claro que estamos imersos num viver que nos ocorre na linguagem, na experiência ser sermos observadores na linguagem. E insisto neste último ponto, porque se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (MATURAMA, 2002, p. 37).

Na medida em que a linguagem tem a ver com a ação, a linguagem sempre nos prende no fazer. O agir é o emocionar. O falar tem a ver com o agir. Habitualmente falamos em linguagem como sistema de signos ou símbolos de comunicação. Para Maturana (2002), no momento em que queremos entender a linguagem como fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos, entendemos que o problema está em

compreender como surge o símbolo. Ou seja, para Maturana (2002) o símbolo é um apontar em algum domínio de objetos concretos ou abstratos. O que significa uma operação de acordo mútuo que, ao constituir o apontar como distinção daquele que aponta e daquilo que é apontado, faz de quem aponta uma entidade que aponta. Esse acordo se dá na linguagem, Como o símbolo não é primário, para operá-lo, precisamos já estar em linguagem. Significa que não podemos falar de linguagem sem falarmos em convivência. Ainda para Maturana (2002, p.58):

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela, quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais.

Desta forma posso aproximar o pensamento de Maturana (2002) às ideias de Larrosa (2008) quando fala da ausência da voz e da escuta em sala de aula. A voz que é a marca da subjetividade na linguagem. Entende que a redução da linguagem à comunicação é o que faz com que as aulas já não sejam lugares da voz.

El lenguaje debe llevar la marca del que transmite; que, en la transmisión, la lengua está ligada a la experiencia del abla y a la experiencia del que escucha, a los avatares, en suma, de los sujetos. Y la voz es esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no solo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información) (LARROSA, 2008, p.2).

A linguagem ultrapassa o instrumental, e ela nos constitui. É o lugar e o tempo em que existimos, o espaço e o modo de ser do humano no mundo. Para o autor, o aprender se confunde com o escutar, por isso interroga até que ponto a universidade não supõe um cancelamento da voz e um certo fim da escuta, se a universidade que vivemos não implica, em definitivo, a impossibilidade de aprender de ouvido.

Las aulas, desde luego, no están silenciosas. La desaparición de la voz es correlativa a la desaparición del silencio. En las aulas se habla cada vez más, se opina cada vez más. Todo el mundo tiene derecho a la palabra. Pero a una palabra cada vez más banal, más neutra, más irresponsable, más vacía. (...) la voz está desapareciendo de las aulas y está siendo sustituida por la cháchara constante (...) (LARROSA, 2008, p.3).

Nesta perspectiva, retomo o tratado no começo deste capítulo sobre o devaneio por entender que a relação entre imaginário e realidade, pode proporcionar experiências de

aprendizagens significativas na escola pelo fato de valorizar o sensível. Por meio da imaginação poética a criança passa a ter uma outra visão de mundo e de si mesma. Assim, a produção de uma peça radiofônica na escola, vislumbrou o sentido do humano que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. Diria que é no encontro com as imagens imaginadas no momento da escuta radiofônica que o visual contemplativo, resultado dessa escuta, faz-se pensamento sem censura, solto, despojado, suscetível à experiência do novo, ou seja, do ato de imaginar como esclarece Bachelard (2001, p.3):

Para sentir o papel imaginante da linguagem é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos da metáfora (...) pela imaginação abandonamos o certo ordinário das coisas {...} Imaginar é ausentar-se, lançar-se a uma vida nova.

Para concluir esse capítulo fiz minhas escutas, dei corpo à voz, vivi silêncios em busca de sentidos. Pela imaginação criei minhas imagens, pelo devaneio procurei a outra dimensão das linguagens. E tudo para poder, agora, conversar com a escola e promover uma reflexão sobre a escuta e suas relações com as aprendizagens. É o que faço no capítulo seguinte, passo a passo.



## 6 A ESCUTA PASSO A PASSO

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de natureza qualitativa. Segundo Gaskell e Bauer (2003, p.15) ela “evita números, lida com interpretações das realidades sociais”. A pesquisa qualitativa é particularmente útil porque possibilita interpretações individuais e a participação do pesquisador no processo, gera ideias e questões para a pesquisa, utiliza a comunicação e a observação, busca particularidades e preocupa-se com a qualidade das informações e respostas. A proposição de desenvolver a pesquisa através da construção coletiva de uma peça radiofônica com um grupo de estudantes<sup>8</sup> da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira, de Venâncio Aires teve a intenção de experimentar com elas o encantamento pela escuta. A participação no projeto estendeu-se também aos professores através de convite feito pela direção que visitou todas as turmas da escola.

As estudantes não foram selecionadas, a opção em tomar parte da experiência aconteceu de forma espontânea, após todas as turmas serem convidadas e terem recebido informações e orientações dos objetivos da produção da peça radiofônica. Inicialmente, nove estudantes se candidataram para participar, mas quando do início dos encontros somente cinco compareceram e houve ainda, na metade do percurso, uma desistência. Ao considerar o universo de quase 300 alunos da escola, e o número de professores, a adesão de apenas cinco candidatos chamou a atenção. O pesquisador recém chegado ao estudo de campo depara-se com o primeiro entrave em relação à escuta.

O momento de sua primeira escuta para reflexão sobre escuta. É quando constata haver resistência das pessoas em envolver-se em atividades mais comprometidas com uma atitude que considere a voz como valor de comunicação e expressão fundamentais para o aprendizado da escuta. Após perguntar e receber comentários de alunos e professores entre as razões encontradas para o número reduzido de interessados em participar do *Brincar de Rádio*, aparece o medo de falar ao microfone, o temor em ouvir a própria voz. E muito por não gostarem da própria voz e a não disponibilidade de tempo para assumir compromisso além das aulas normais. Assim, foram quatro pessoas com idade entre oito e 14 anos que

---

<sup>8</sup> Para referir as integrantes do grupo *Brincar de Rádio* composto por uma integrante de oito anos e três de quatorze anos de idade. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), criança é aqui considerada até 12 anos incompletos e adolescente entre doze e 18 anos de idade. Assim, o grupo é composto por uma criança e três adolescentes. Sempre que a referência destinar-se a educação em geral e aos estudantes fora do grupo *Brincar de Rádio*, serão denominados de alunos.

compuseram o grupo até o final das atividades. Três são estudantes da oitava série, 14 anos, e uma freqüenta a terceira série, oito anos.

Não aparece nesta contagem a professora coordenadora pedagógica que, embora engajada no projeto, não pode participar de todas as oficinas, mas foi fundamental na condição de também vir a ser uma escutadora atenta quando os programas foram ao ar e também nos momentos de captura das repercussões e ressonâncias no ambiente escolar. Ela ouviu observações de outros professores, estudantes de outras turmas e conferiu a satisfação dos pais que sintonizaram as audições pelo rádio.

**FIGURA 1 - Grupo que iniciou o trabalho**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor

O gênero radionovela proposto como ideia inicial para atividade de campo foi abandonado logo no início das atividades devido a sua complexidade, ao pouco tempo para sua realização e à ausência de um estúdio de gravação adequado para esta finalidade. Assim, decidiu-se pela produção e apresentação de um programa de variedades como possibilidade de contemplar gêneros como notícia, poesia, entrevista e musical. Inicialmente, as estudantes ouviram gravações com pequenos trechos de programas de rádio atuais e do passado para que pudessem ter uma primeira ideia de como era o rádio antigamente e relacioná-lo com o rádio de hoje. Entendo que a audição das gravações pode servir de provocação à imaginação criadora delas com vistas à produção da peça propriamente dita. Esta etapa despertou a curiosidade das participantes

A opção por produzir uma peça radiofônica artesanal, valendo-se de tecnologia atual, ou seja, dos dispositivos eletrônicos que as estudantes dispunham como o telefone celular, *pen-drive e notebook* da escola foi ideia do grupo. Artesanal para significar que as gravações das entrevistas e as edições foram feitas com estes aparelhos, sem contar, portanto, com os

recursos de um estúdio de gravação profissional apropriado para este fim. As trilhas sonoras e as músicas foram retiradas da internet e gravadas em *pen-drive* para a posterior reprodução. A decisão por esse tipo de procedimento contribuiu para que fosse possível, *in loco*, vivenciar situações de dificuldade e, ao mesmo tempo, observar a capacidade das estudantes para a resolução de problemas decorrentes das poucas condições técnicas que tinham à disposição. Essas informações são necessárias para que sejam levados em conta esses aspectos quando da escuta do áudio (ANEXO C) contendo o programa produzido pelas estudantes e que foi ao ar pelo rádio. Preservou-se o caráter da produção na escola com os poucos equipamentos disponíveis para edição de entrevistas, trilhas sonoras, equalizações e cortes. Neste sentido, louve-se a disponibilidade da emissora ao permitir que, mesmo nestas condições, acontecesse a transmissão ao vivo da peça radiofônica por compreender a importância deste estudo para a educação.

As aprendizagens decorrentes desta medida consideraram as escutas das próprias participantes em situações de ansiedade, contratempos e desacertos quando em produção dos programas e nos momentos antecedentes à entrada no ar, no recreio da escola, e depois na apresentação ao vivo, na rádio comunitária da cidade. A qualidade de áudio e de conteúdo, a correção de texto e de vocabulário, o produto em si, não contou como o mais importante neste estudo, mas sim o percurso, isto é, como o processo acontecia e que transformações provocavam nas pessoas, na escola, no grupo.

Para Larrosa (2004), a experiência é o que nos acontece e não o que acontece. Assim, a atividade de produção da peça radiofônica que optei por denominar de *brincar de rádio* teve a pretensão de provocar uma experiência de sensibilização para a escuta. Entendo com Larrosa que o saber da experiência, os sentidos que damos ao que acontece em nós, não pode estar vinculado ao conhecimento dito universal, a um saber único. Nessa perspectiva, saber se constitui nas transformações que acontecem nas pessoas que se envolvem em determinados fazeres. É o que, por exemplo, me aconteceu. Na medida em que me pus em movimento de reflexão e estudo sobre a escuta para dar conta deste trabalho, escutando o que acontecia em mim, me dispus, também, a escutar o que acontecia com os outros. E os outros são todas aquelas pessoas que de uma ou de outra forma apareceram envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Orientador, coorientadora, outros professores, estudantes, crianças, colegas e todos aqueles que se sensibilizaram por este estudo.

Penso que atividade proposta permitiu observar como as estudantes compreendem a escuta quando experimentam diferentes modos de aprender. Nas experiências vividas no processo de produção para o rádio, as participantes desenvolveram a capacidade de serem

mais atentas, observadoras da voz, do som, da melodia das palavras. Uma mistura de sentimento e emoção caracterizou uma postura mais madura em relação às suas escutas e as escutas das outras pessoas fazendo aflorar o sensível nas interações do cotidiano escolar. As observações realizadas na escola e no grupo de estudantes sinalizam para uma predisposição às questões do imaginário, da voz, do devaneio como possibilidade de complexificação de aprendizagens escolares em atividades extraclasses.

Para as integrantes do grupo, as aulas têm agora outro sentido, outro significado, um antes e um depois do *brincar de rádio*. Sentem-se mais confiantes, interessadas e críticas em relação ao aprender vinculado à escuta e aquilo que faz sentido para elas. Interessou nesta pesquisa o saber da experiência que é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Um dos procedimentos metodológicos empregados neste estudo foi o da observação participante, ou seja, provocou-se uma interação direta e constante entre pesquisador e o contexto no qual a pesquisa se realizava. O caráter dialógico da interação quis tratar os envolvidos na produção da peça radiofônica em condições de igualdade. Por este motivo, todas as falas foram escutadas e consideradas durante o percurso do fazer. Como nessa pesquisa o silêncio, os gestos, as reações, receberam atenção relevante por ser obrigatório para o estudo da escuta, em vários momentos dos passos percorridos no campo houve registro fotográfico. O uso desse instrumento tem uma longa tradição na antropologia e na etnografia. Mead (1963), citado por Flick (2009, p. 219) assim se refere quanto ao uso de câmeras na pesquisa social:

Elas permitem gravações detalhadas dos fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilos e condições de vida, permitem o transporte de artefatos e a apresentação destes como retratos e também a transgressão dos limites de tempo e espaço. Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos e muito complexos ao olho humano. As câmeras também permitem gravações não reativas das observações e, por último, são menos seletivas do que as observações. As fotografias permanecem disponíveis a outras pessoas, podendo ser reavaliadas.

O registro fotográfico permitiu uma leitura posterior ampliada dos fatos. Aquilo que se apresentava de uma maneira no calor, no dinamismo das atividades e nos instantes de maior atenção e compenetração dos participantes aos olhos do pesquisador, podia, agora, ser ratificado, reforçado, ampliado ou mesmo retificado. Como ilustração para esta reflexão, destaco a sensação que experimentei ao observar depois, a fotografia em que o grupo, na visita à rádio Interativa FM, acompanhava, atentamente, as explicações e orientações do diretor da empresa sobre o funcionamento de uma emissora de rádio. Analisar as expressões

faciais, os movimentos corporais e a atenção do olhar de cada participante registrados na fotografia, me permitiu ver além do visto e voltar ao palco dos acontecimentos para enxergar e escutar de outro modo, intensamente, e com emoções renovadas. A mesma observação se justifica aos registros fotográficos quando da apresentação da peça na escola e posteriormente na rádio.

Além disso, vali-me da técnica do diário de itinerância, que, segundo Barbier (2007, p.133) trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e no qual se emprega a tríplice escuta/palavra, clínica, filosófica e poética, da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente e o que pensa o que medita o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida. Os diários eram escritos nos finais de semana, preferencialmente à noite, após verificação dos apontamentos realizados sempre depois de cada uma das atividades.

Os passos seguintes comportaram as interlocuções com os autores trabalhados na pesquisa, levando em conta o que emergiu na experiência *brincar de rádio*. A esta altura, o pesquisador esteve envolvido por inteiro no processo de escritura da dissertação, saudoso dos encontros que se foram sem terem passado, imerso em suas lembranças, a lembrar das lembranças que as estudantes lembraram. Escutando sua escuta para compreender que escuta as estudantes escutaram. E nenhum outro motivo maior existe que não seja o despojamento em favor de um trabalho que leve as pessoas escutarem a sonoridade do mundo para o encantamento da vida e da alma.

A descrição fenomenológica para a pesquisa emergiu dessa interação com a linguagem do rádio, ou seja, quando as participantes consumaram o exercício da fala, da escuta e da ação ao produzirem roteiros de apresentação, matérias para serem levadas ao ar, utilizaram microfones, gravaram, se escutaram e foram escutadas através do rádio e também fora dele. Da mesma forma, foi bastante produtivo para a reflexão sobre a escuta e suas relações com as aprendizagens o fato de oportunizar liberdade de escolha dos assuntos e das pautas a serem trabalhadas. Esta maneira de proceder abriu possibilidades de elas pensarem juntas e escolherem o que lhes tocava mais e assim promoverem vínculos por meio de uma postura colaborativa, de diálogo, de acolhida. O grupo, ao *brincar de rádio*, desenvolvia um fazer/fazendo marcado pelo lúdico, o que julgo fundamental como constituinte dos processos cognitivos.

Por esse motivo, o guia metodológico desta pesquisa baseou-se na produção de conhecimento de forma compartilhada, absorvendo as vivências experimentadas nas discussões e reflexões sobre a produção da peça radiofônica considerando as argumentações

sobre fala, voz, escuta, silêncio, além de valorizar suas escolhas e experiências relatadas quando convidadas a revelarem o que sentiram ao fazerem parte do *Brincar de Rádio*. Além disso, ao mesmo tempo em orientava a atividade de produção da peça, que consistiu de dois encontros semanais por um período de dois meses, o pesquisador, objetivando permitir-se à experiência de estar no contexto escolar, fez a escuta da sala de aula durante um mês, uma vez por semana (mais sobre essa escuta no item 6.2.).

Essa experiência apoiou-se no conceito de “escuta sensível na educação” apresentado por René Barbier (1992, p. 209) e supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu “lugar”, procura reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora. Esse tipo de abordagem é importante no sentido de permitir ampliação do universo de observações do pesquisador. Neste caso, acrescentou nas reflexões que emergiram da experiência de *brincar de rádio* uma vez que a proposta era trabalhar as relações entre escuta e aprendizagens possíveis nesses dois momentos. Este estudo procurou evidenciar em cada capítulo o esforço do pesquisador em aproximar essas duas escutas. A escuta no rádio, a escuta na escola. Como se trata de uma abordagem a partir dos princípios da complexidade, as transformações que foram ocorrendo durante esse percurso, necessariamente, influenciaram no movimento da metodologia proposta inicialmente.

Compreendo que a estratégia, igualmente, teve sua importância, pois permitiu saber que transformações puderam, de fato, serem trazidas para a metodologia. Entre elas, destaco a maleabilidade e a flexibilidade do próprio roteiro de procedimentos que se alterava conforme o que emergia em nossos encontros. Existia um caminho, um roteiro, mas que em meio às atividades, às conversações, ações e reações de cada componente do grupo, podia assumir outras travessias, seguir outros rumos, sem perder a meta de um brincar sem leis rígidas. A natureza dos encontros, que muitas vezes apresentou-se carregado de fortes emoções, associada à história de vida do pesquisador e das participantes, serviu para definir a escrita poética como uma opção metodológica. O poético na complexidade das relações de um grupo de cinco pessoas que mercê do que fora proposto apenas como um projeto de rádio na escola, necessário para o trabalho de campo desta dissertação de mestrado, avançou para muito mais do que isso. Ele fez aflorar vínculos, apegos, empatias, sonhos, esperanças, pulsando vida e instantes gloriosos de felicidade.

Para dar conta do que propus acima, elaborei um roteiro de procedimentos para a atividade de campo. Inicialmente, as pessoas que estiveram envolvidas na produção da peça radiofônica receberam informações a respeito de como o projeto seria desenvolvido e quais os

motivos da proposta. Neste mesmo momento ficou acertado que seriam dois encontros semanais de duas horas por um período de dois meses, totalizando 32 horas, nas dependências da própria escola, no turno inverso às aulas normais dos envolvidos. Essa duração acabou sendo ampliada no decorrer as atividades para 48 horas de trabalho. Há de se considerar, neste caso, que nem todos os participantes desconheciam por completo o formato de produção para rádio. Havia integrantes com noções preliminares sobre a linguagem do veículo rádio em razão de terem participado de um projeto piloto desenvolvido na escola e que se encontrava parado por falta de voluntários e de profissional capacitado para levar adiante a iniciativa. O segundo passo definiu a função de cada integrante na produção e apresentação da peça com base na disposição de cada um para esta ou aquela participação. Duas estudantes prontificaram-se para serem as locutoras/apresentadoras e as outras duas responsabilizaram-se pela parte técnica e todas estiveram envolvidas na produção que consistiu na elaboração de roteiros, pautas, entrevistas, gravações, seleção de trilhas sonoras, enfim tudo o que compõe uma produção radiofônica. O grupo escolheu o assunto *bullying* como tema do primeiro programa com a intenção de reforçar o esforço da escola em projetos nesse sentido (ANEXO A).

Mesmo desejando uma pauta não relacionada à instituição escolar, o grupo definiu-se por essa opção por entender que ela conferia grau maior de valorização e visibilidade do tema *bullying* para fora dos muros escola. Pode constatar nesta decisão, o orgulho de pertencimento, era importante para o grupo divulgar que se tratava de estudantes da escola Zilda de Brito Pereira.

O terceiro passo constou da produção de modo compartilhado do roteiro da peça a ser produzida e orientada pelo pesquisador. Nesta mesma etapa ocorreu a definição do nome do programa. Por maioria, a preferência entre três nomes sugeridos pelas próprias participantes, recaiu sobre Espalha Fatos, embora na lista dos mais votados aparecesse ainda Bagunça Organizada e Navegando na Aprendizagem. A opção por Espalha Fatos explica-se por concordarem que este nome retém a idéia de irradiar conhecimento e divulgar as notícias da escola. O quarto passo foi à simulação de apresentação da peça e os ajustes finais quanto à colocação da voz, as pausas, duração das falas e de tempo.

**FIGURA 2 – Exercícios de voz**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor

A esta altura as participantes já tinham exercitado dicção, desinibição, respiração e postura corretas diante dos microfones. Para esta finalidade, frases foram selecionadas para contribuir nas recitações em voz alta, como por exemplo: *Dentro da jarra tem uma aranha, nem a aranha arranja a jarra, nem a jarra aranha a aranha/ Bebendo baldes de boldo o bebum babava a baba do boi./ Lalá, lava e limpa o lustre./ Três pratos de trigo para três tigres tristes/ Maria Madalena morre de amores por Manuel Moreira/ Filomena Fausta Felícia, formosa flor, farmacêutica, fabricou formoso fortificante, fazendo felizes frenéticos fregueses.* De maneira idêntica, exercitaram a emissão dos sons de todas as vogais, primeiro de forma individual e depois coletivamente, com a intenção de aumentar a capacidade de extensão de voz. Também foram realizadas algumas técnicas de relaxamento com a intenção de sensibilizar para a escuta do silêncio e do corpo.

O quinto passo consistiu na apresentação da peça ao vivo no intervalo do recreio da escola.

**FIGURA 3 – No ar na escola**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor

**FIGURA 4 – Antes de ir ao ar na escola**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor



Esta etapa contemplou, ainda, a escuta posterior da apresentação que foi ao ar e os depoimentos dos atores envolvidos na produção e apresentação radiofônica sobre a experiência vivenciada.

**FIGURA 5 – Alunos no recreio na escuta pelas caixas de som no saguão da escola**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor

Duas situações marcaram de modo singular este quinto passo do roteiro de procedimentos no campo. Uma encenação teatral que tratou de *bullying* e a criação de um poema com a mesma temática. A pequena encenação de pouco mais de quatro minutos, na voz das quatro participantes do grupo, havia sido exaustivamente ensaiada no encontro anterior ao da apresentação na escola (ANEXO B). A gravação feita no telefone celular exigiu muito de todos. Houve dificuldade de alguns em memorizar o texto e pequenas falhas na interpretação dos personagens, fato que obrigou vários começos e re-começos, acertos e desacertos, pequenos conflitos e discordâncias, próprios da idade das estudantes. Além disso, o barulho da rua e dos automóveis que passavam em frente à escola, fez com que as gravações fossem interrompidas várias vezes.

A cena que marcou este dia foi o choro da pequena R.E, de apenas oito anos, que no finalzinho daquela que deveria ser a última gravação, quando o cansaço já tomava conta de todos, esqueceu a sua parte do texto. Ficou sentida ao perceber o desalento das demais, pois toda cena teria que ser repetida novamente. O instante de tensão emotiva exigiu uma intervenção meticulosa do pesquisador que se viu na necessidade de intercalar outras funções. Tendo em vista viver uma experiência com um grupo pequeno composto por uma criança de oito anos e três adolescentes de quatorze anos de idade, precisou ser além de professor e amigo, um pai paciente, compreensivo e solidário para que do episódio não restassem traumas, mas sim aprendizado. Foi o que aconteceu.

O objetivo de recuperar este momento é para dizer do contentamento do grupo após ouvir a reprodução da encenação por ocasião da apresentação do programa Espalha Fatos no recreio da escola. Todo o esforço teve a sua recompensa. Surpreenderam-se com o desempenho, apesar da série de contratempos que tiveram que superar até finalizarem a produção vencendo o cansaço e o choro. O grupo sabia e compreendia, agora, o valor daquela escuta, o que ela representava para quem empreendera o máximo de empenho para que fosse possível chegar àquele resultado.

A segunda situação merecedora de registro nesta etapa das atividades foi o poema feito pela estudante A.Y.M., de 14 anos, vinculado ao tema *bullying*, apresentado ao vivo por sua criadora durante o programa. Chama atenção a extraordinária sensibilidade da estudante para lidar com uma temática tão dura valendo-se de um vocabulário complexo e abrangente, surpreendentemente profundo, se for considerada a pouca idade de sua autora. A capacidade de captação das ideias em torno da proposta *bullying* mereceu postagem do poema no blog da escola. O poema intitula-se Ferino Frívolo.

Ferino frívolo,  
Determinado a fascinar.  
Se acha funesto  
Disposto a matar.

Vendo a face pálida,  
Calada e ofusca,  
Na interminável loucura  
De conseguir o que busca.

São esses hipócritas  
Que passam despercebidos  
Com rastros de sangue  
De inocentes feridos.

Fazendo sortilégios  
Para a vida roubar,  
De pessoas ingênuas  
Que os sonhos irão matar.

Animais frios.  
Sem coração.  
Ao choro da criança,  
Ao choro da nação.

Incapazes de amar  
Seu próprio futuro.  
A espreita em cada esquina,  
Em cima de cada muro.

O sexto passo constou da produção do segundo programa Espalha Fatos para ser, desta vez, apresentado na rádio comunitária da cidade de Venâncio Aires, a Interativa FM, 98.1. Um mês antes da apresentação, o grupo pode conhecer os bastidores do funcionamento da emissora e ver/escutar bem de perto o locutor ao vivo.

**FIGURA 10 – Visita à Rádio Interativa FM**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor

Por mais que já tivessem exercitado voz, postura, entonação, dicção e realizado exercícios que visavam diminuir a tensão nos encontros semanais, o nervosismo tomou conta de todas, a ponto de resistirem ao pedido do locutor para explicar no ar, os motivos da visita. Até mesmo a professora, recusou-se falar. Só depois de muita insistência uma das integrantes do grupo concordou em ser ouvida. Num primeiro momento o microfone assusta, mas termina por recompensar aqueles que o enfrentam dispostos a superar aquilo que se apresenta como algo impossível de ser vencido. Os depoimentos registrados nos diários de itinerância traduzem a euforia de quem falou ao microfone na visita à rádio e posteriormente na apresentação acontecida na emissora. Ansiosas, apreensivas, mas empolgadas pela possibilidade de falar em uma rádio de verdade e para muito mais ouvintes, as estudantes escolheram a música como tema do segundo programa. A produção de 18 minutos apresentou entrevistas, poesia, notícias da escola e música (ANEXO C).

O sétimo passo constou da apresentação ao vivo do programa, na Rádio Interativa FM, no dia seis de junho de 2012, uma quarta-feira, à tarde, mantendo o nome original Espalha Fatos. A peça radiofônica com duração de 18 minutos pode ser ouvida no áudio gravado em CD, anexado neste trabalho.

**FIGURA 7 – No ar**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor

**FIGURA 8 – Momentos antes de ir ao ar**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor

Esta etapa, finalizada com depoimentos emocionados da experiência e comentários sobre a performance diante dos microfones, contou também com uma avaliação geral do grupo quanto à repercussão do acontecido na comunidade escolar. A estudante E.M. E, 14 anos, registrou no seu diário:

Nosso programa na rádio ao vivo foi bem interessante, pois conhecemos mais um pouco como se trabalha e mantém uma rádio. Uma das locutoras fui eu, vimos bem como se trabalha em uma rádio, há bastante correria, na hora das trocas de locutores, mas na nossa presença na quarta-feira tiveram com a gente toda a paciência do mundo, nos deram todo o apoio que a gente precisou, ouve probleminhas básicos, mas que foram superados. Por outro lado, quando se trata da voz e a escuta, não é a mesma coisa você estar escutando a rádio por algum aparelho e estando lá dentro falando para os outros ouvirem. Até você se acostumar em falar lá e usar fone é bem complicado, eu já não usei o fone enquanto estava falando no microfone, é tudo uma questão de lógica, basta você se acostumar. Foi bem interessante para mim, ter essa oportunidade como locutora ao vivo. É bem difícil trabalhar com rádio, por que você estando lá dentro com as pessoas, toda nervosa, pensando se tudo irá dar certo, como vai pronunciar, será que vão nos ajudar, e por incrível que pareça quem escuta lá fora não ouve nada, não sente nada que estamos sentindo lá dentro. É pura emoção. Foi a minha primeira experiência ser locutora de uma rádio ao vivo em um projeto da escola. Queria ter essa oportunidade novamente para mostrar mais do que mostrei nessa ultima quarta-feira. E sabemos que isso é aprendizado para vida toda, seja como for, de um modo ou de outro, estamos aprendendo!

E.T. R, 14 anos, uma das responsáveis pela parte técnica do programa, descreveu a experiência vivida na emissora.

Foi muito boa a experiência de ter ido na rádio apresentar o programa. Aprendi muitas coisas. Antes de começar o Espalha Fatos, confesso tava muito nervosa, fiquei nervosa pelas gurias, com um frio na barriga, um medo que não ia sair nada certo e até uma dorzinha de estomago deu em mim. Mas depois que tava no ar passou um pouco do nervosismo e foi tranquilo, claro, deu alguns erros, mas nada de mais pq nada é perfeito e sempre sai uns erros. Mas no final tudo deu certo. Fiquei muito feliz por ter dado certo e gostei demais por ter a oportunidade de ir apresentar numa radio de verdade.

A integrante mais nova do grupo, R.E, oito anos, que auxiliou na parte técnica e na produção do programa, escreveu em seu diário:

Quando eu cheguei lá, eu já estava com muito medo e com vergonha. Eu estava preocupada com a A.Y. M e a E.M.E, e fiquei muito mais preocupada quando o rapaz da rádio que quis auxiliar na técnica, cortou o microfone da A.Y.M, e não deixou ela falar. Mas depois de um certo tempo, me senti um pouco melhor. Mas foi muito bom isso.

Já a colega A.Y. M, 14 anos, uma das apresentadoras do programa Espalha Fatos, naquele dia, contou assim sua experiência no diário de itinerância:

A experiência da rádio! Apresentar um programa de rádio sempre foi um sonho desde que iniciamos este projeto. Para mim, esse acontecimento foi uma realização, não só por estar em uma rádio, mas o fato de sentir a emoção antes de ir ao ar, ver os olhos e as mãos suando de nervosismo, tudo isso torna o que se faz ter mais adrenalina. Tudo que passamos naquela hora teve seu devido sentido, seu lugar. Foi ali que descobrimos o quanto foi bom passar as tardes buscando cada vez mais ser fortes, aprender o que desejávamos aprender, viver o que sempre sonhamos e chegar ao nosso objetivo. Não que não sonhamos mais alto e tenhamos mais objetivos, mas esse foi o dia em que pudemos mostrar o que realmente absorvemos de todo esse trabalho. Tudo foi muito intenso, muito mesmo. O medo de cometer erros, a preocupação para que tudo saísse como tinha que ser, isso fez parte constante nesse dia. Mas o melhor de tudo foi poder realizar e, ao nos ouvirmos depois, gostar do que se escutou. Afinal, trabalhamos silêncio, voz e escuta. É muito diferente escutar o rádio em sua casa e imaginar a figura de um locutor, caracterizá-lo por sua voz, e o que se vê é diferente do que se pensa. Foi um dia e tanto, mas foi um dos melhores dias que passei. Foi um grande presente poder ter feito o que fizemos e isso vou guardar para sempre.

Os diários eram escritos em sua maior parte, à noite, principalmente, nos finais de semana, quando todas as participantes revisitavam os registros feitos sempre após cada oficina. Além disso, logo depois de cada atividade, havia também um tempo dedicado para troca de ideias num diálogo caracterizado pelo envolvimento nas questões requeridas pelas pautas escolhidas. Nestes momentos, manifestavam preocupação com a correção da escrita, dicção, locução e apresentação. A responsabilidade quanto à performance geral do grupo quando das apresentações das peças radiofônicas no recreio da escola, ou no ar, ao vivo, na emissora de rádio local, merece registro nesta pesquisa, uma vez que a proposta era acompanhar o processo sem levar em conta o conteúdo e a desenvoltura correta para o meio radiofônico.

Nas duas modalidades de apresentação do Espalha Fatos, na escola, inicialmente, e depois, ao vivo, pelo rádio, há significados relevantes para as intenções do estudo da escuta



perseguidas por este estudo. Na escola, a peça conta com a audiência de um público definido aparentemente. Ele está inserido, faz parte do espaço escolar constituído por alunos e professores. A tensão e o nervosismo em falar para este público mais facilmente podem ser superados. Por outro lado, a obtenção da escuta pode tornar-se mais difícil de ser alcançada tendo em vista as questões do ambiente, que por ser conhecido de todos, atua como favorecedor da dispersão da audiência e, por consequência, compromete a constância da escuta.

Enquanto isso, no rádio, onde não é vista a audiência, a apresentação aguça a imaginação do ouvinte. Não é possível quantificar, naquele instante, quantas pessoas estão a escutar e quem são elas. Esta confluência de incerteza e imprecisão, quantas e quais pessoas estão em escuta na apresentação ao vivo, constitui o mistério a ser desvendado, e compartilhado, por quem ousa deparar-se frente a frente com a estática do metal\microfone que, silencioso aguarda por vozes e ecos que podem vir a ser apresentadoras\apresentadores ou locutoras\locutores, no rádio. Ainda assim, pode haver dispersão da audiência, ou seja, o ouvinte pode não se interessar, não gostar. Por este motivo, a importância dos cuidados necessários na produção. O grupo manifestou essa preocupação com a qualidade dos programas para manter o ouvinte sintonizado e interessado naquilo que escuta.

### 6.1. Por que a escola Zilda de Brito Pereira?

Situada no bairro Gressler, um dos maiores do município de Venâncio Aires, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira, tem 54 anos de existência, 287 alunos matriculados, possui 22 professores e seis funcionários.

**FIGURA 16 – Fotos da escola**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor

Preocupada em combater as drogas e a violência, a instituição desenvolve ações que visam o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade escolar por meio de palestras e projetos no decorrer do ano letivo. Segundo a orientadora educacional, Ana Fontana, é uma maneira de trazer a família para dentro da escola. Dando seguimento a esta orientação, no ano de 2011, utilizando alguns equipamentos adquiridos com recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o educandário implantou, de maneira muito simples, a Rádio Escolar. O objetivo foi produzir uma programação de conteúdo diversificado, com músicas, notícias e entrevistas a cargo dos alunos, transmitida pelas caixas de som instaladas no saguão, na quadra de esportes e no pavilhão da escola, no intervalo de 15 minutos, tempo de duração do recreio. A atividade fazia parte do projeto *anti-bullying*, coordenado pela orientadora pedagógica.

Quando elaborei o projeto de pesquisa desconhecia a existência no município de Venâncio Aires de uma escola que já estivesse realizando experimentações, embora tímidas, com produção radiofônica por iniciativa própria e dispondo, ainda não em condições ideais, de equipamentos capazes de possibilitar experiências mais produtivas com este meio de comunicação. Tanto que já mantinha contatos para realizar o trabalho de campo em outra instituição de ensino na região. A opção pela escola Zilda de Brito Pereira aconteceu após ler no jornal local a matéria sobre educação que focava o projeto de rádio como integrante do trabalho *anti-bullying* na escola. A partir dessas informações não tive dúvidas de que deveria contatar com a professora responsável dando conta de meu interesse em realizar o trabalho de campo nesta escola. Depois dos primeiros encontros, exposição das ideias e interesses de minha pesquisa, a direção concordou e esforçou-se em proporcionar as condições possíveis para que a pesquisa lá se desenvolvesse. O que mais contou nesta parceria foi o fato de o projeto de rádio encontrar-se interrompido em virtude da necessidade de contar com um profissional que já detivesse alguma experiência com o meio rádio. A professora coordenadora da atividade empenhara-se ao máximo para dar continuidade aos programas, idealizados com o objetivo de incentivar organização, iniciativa e liderança entre os estudantes, mas não conseguira levá-los adiante porque carecia de experiência para lidar com as questões técnicas e de linguagem, próprias da produção do meio radiofônico. Assim, da união de interesses, deste pesquisador que encontrou espaço e de uma professora, com algumas noções sobre rádio, e da escola, carente de experiência para levar a cabo o seu projeto de rádio, é que aconteceu a escolha da escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira como local definido para a realização do trabalho de campo.



## 6.2 Itinerário de Reflexões

Há jogo desproporcional entre fala (voz) e escuta. Os donos da voz querem falar. E só querem falar. Clamam ser escutados. Neste ponto, instala-se o desequilíbrio das relações. São raros os escutadores, sobram ansiosos vociferando por espaços de escuta e por isso mesmo é que falam tanto. Escutadores no sentido de colocar-se, solidariamente, afetivamente, no lugar do outro, para poder escutá-lo, compreendê-lo. A referência ao lugar do outro não como ser o outro, mas situar-se num lugar em que seja possível despojar-se do seu lugar, de sua posição de fala, para escutar. Não se trata de silenciar por tolerar ou suportar ouvir por ouvir, mas de uma predisposição e disponibilidade à escuta profunda do outro, que não deixa de ser também uma escuta de si, Não é um olhar diferente, mas sim um olhar atento.

Talvez seja a dificuldade da atenção o principal entrave para o aprendizado da escuta na escola. Se atenção apresenta-se de maneira insuficiente, não ausente, aqueles que dela carecem são sabedores de sua existência, mas impotentes para transformar aquilo que eles mesmos desconfiam saber que podem modificar. Há muitas vozes e falas que emergem neste contexto da sala de aula e clamam por serem escutadas. Elas são as mesmas vozes que pouca ou quase nenhuma inclinação demonstram à escuta do outro. Entendo que se a escuta precisa de aceitação, sempre vai existir a necessidade de um acordo. Assim, muito claramente apresenta-se um impasse que precisa ser superado, ou seja, buscar maneiras de provocar relações solidárias num esforço coletivo de predisposição à escuta.

Nas aulas que, silenciosamente, pus-me em posição de escuta, acomodado em uma carteira na última fila, bem ao fundo da sala, também fui passageiro solitário de uma viagem na máquina do tempo<sup>9</sup>. Para Larossa (2008) as aulas não estão silenciosas. A voz está sendo substituída por uma tagarelice constante. Confesso ter concebido esta afirmação como sendo um exagero proposital do autor com o intuito de reforçar o seu ponto de vista e, portanto, desculpável. Mas devo, entretanto, por força das circunstâncias, dizer que senti na pele, e nos ouvidos, as particularidades e as intensidades deste ambiente em seus meandros. Não foram necessários mais do que dois períodos de 47 minutos, tempo correspondente à duração de uma aula, nos quais procurei ser escutador atento, para reafirmar a constatação do autor.

Ainda, agora, aturdido, e com a cabeça a mil, ouço aquelas vozes, e quase todas ao mesmo tempo, numa busca desenfreada por espaço de escuta, em que o professor é apenas

---

<sup>9</sup> Máquina do tempo. Para significar memória, a faculdade de reter e ou readquirir idéias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente reportando-se às lembranças, reminiscências.

mais uma voz entre elas, também perseguindo o seu lugar de escuta e, conseqüentemente, de fala, de voz. A máquina do tempo me transportou aos bancos escolares quando de minha introdução no ensino primário, hoje, ensino fundamental, onde, no íntimo, teima em permanecer a ideia de primeiro silenciar para então ouvir, e escutar, a voz do professor, a fala do outro. E, também, porque não, a nossa própria voz. Um misto de respeito e reverência configurava aquele cenário, demarcava um lugar de obrigatoriedade primeira a ditar os rumos das aprendizagens. Devo, entretanto, reconhecer que os tempos, hoje, são outros. A velocidade da internet, as redes sociais, outras linguagens e seus desafios põem em cheque os ditames da escola tradicional. Há muitas falas na sala de aula de hoje. Pelo menos, foi o que pude constatar quando me pus em posição de escuta em turmas diferentes do ensino fundamental, na escola Zilda de Brito Pereira, em Venâncio Aires. Cabe, contudo, uma ressalva, o alarido verificado apresenta-se de tal forma naturalizado por todos que me parece longe, não tenho certeza, de significar ausência de interesse em aprender. Soa como algo cristalizado num comportamento que se de tal forma assim o é, é porque de algum modo todos consciente, ou inconscientemente, pactuam para que assim seja.

É preciso reforçar o fato de não haver, foi o que consegui perceber, desinteresse, no sentido original do termo, mas permeia entre estudantes e professores, o que defino como “liberdade coletiva conversacional”, não intencional de insubordinação, mas intensa, densa, ansiosa, sequiosa de muito contar. De muito dizer, por necessidade de mostrar presença, por desejo de compartilhar. Posso dizer que o meu desejo de observar de que modo o silêncio acontece na sala de aula foi satisfeito. A observação sim, o silêncio que me parece recomendável, penso que não. Assim mesmo, não consigo afirmar que o silêncio que imagino seja aquele que, efetivamente, deva ser buscado por professores e alunos com o objetivo de facilitar as aprendizagens. A impressão que fica, em meio ao burburinho da sala de aula, é de que todos estão tentando entender o que se passa. As pessoas, pressentindo-se num outro paradigma de relações estão aí como devires.

Talvez os professores, assim como eu, estejam no âmbito da busca de uma compreensão do que se passa, enquanto os estudantes já estão aí, na ação, no aqui- agora de um devir complexo enquanto cultura da sociedade que inventamos. O mundo fora da escola caracterizado pela velocidade dos meios eletrônicos, das imagens visuais e pelo intenso volume de informação parece entrar em choque com o mundo da escola. E essa cultura parece estar sendo levada para dentro da escola pelos jovens. Uma imersão de contradições confronta o velho e o novo e projeta na mesma tela dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes. Por mais que a escola se esforce para dar conta das exigências físicas e humanas de

um tempo novo, o seu tempo ainda é passado. Um modo de ser tradicional permeia as estruturas pedagógicas e administrativas, muito embora se deva louvar a existência de exemplos isolados que transpõem barreiras e que, mesmo ainda com dificuldades, conseguem fazer diferente. Mas ainda é pouco.

Penso que o objetivo de experienciar os processos de escuta como prática cultural de aprendizagens pela oralidade e pelo silêncio, na Escola Zilda de Brito Pereira, foi alcançado. Os registros das vivências proporcionadas pelo *brincar de rádio* e o acompanhamento de várias aulas servem para demonstrar a possibilidade desse tipo de atividade ecoar nas subjetividades dos estudantes. De modo especial, o intercâmbio das experiências individuais e coletivas dá sustentação para um proceder pedagógico que pode ser muito rico, contanto que vínculos se estabeleçam nas relações entre professores e estudantes como meio de indução à solidariedade, à cumplicidade.

A maneira como se colocaram para a escuta do rádio potencializou uma postura diferente em relação à escuta na escola. O *Brincar de Rádio* propiciou reaprender o silêncio, a partir do momento em que o material produzido conseguiu reunir temáticas apresentadas de maneira atraente e criativa, o que provocou redução da tendência à dispersão em sala de aula. A produção radiofônica complexifica a imaginação, uma vez que o ato de produzir para o rádio exige criatividade vinculada à ideia de que é necessário manter o ouvinte sintonizado.

Ao considerar que vivemos em um mundo onde nos tornamos impacientes para esperar, torna-se relevante recuperar a capacidade de aguçar e provocar escuta. Se no rádio são necessários artifícios que atraiam o ouvinte para que ele se mantenha sintonizado, é possível pensar a aula da mesma maneira, ou seja, abastecida de disposições que circunscrevem espaços de imaginação, silêncio e devaneio como forma de manter o interesse e a paixão pelo aprender. O *brincar de rádio* na escola Zilda de Brito fez emergir situações que encaminham o entendimento dessas possibilidades. Contudo, entendo que não podem ser experimentações estanques, há de ter perenidade, constância nestes fazeres, (re) inventando-os permanentemente.

Outro ponto a ser considerado neste estudo é que, da mesma maneira como são escassas disciplinas para tratar de voz nos currículos escolares, conluo com base na experiência vivida, que existe sim, uma dificuldade para o aprendizado da escuta. Esta dificuldade decorre da pouca consideração aos aspectos que dizem respeito à voz e a ausência de uma reflexão mais aprofundada quanto ao ato de obtenção do silêncio e da escuta. Para a orientadora pedagógica da escola Zilda de Brito, o silêncio é um dos fatores mais intrigantes no processo de ensino-aprendizagem, pois nunca sabemos com exatidão se de fato a aprendizagem está

acontecendo. Os alunos não sabem ser escutados porque não foram ensinados a ter esta postura diante de seus professores, nem de seus pais.

Quando assumi a orientação educacional nesta escola, não sabia e nunca havia me dado conta disto. Nas diversas intervenções realizadas nas salas de aula, os alunos não falam, eles não se manifestam sobre questões que digam respeito as suas preocupações e desejos mais íntimos. Não porque não queiram, mas porque têm medo de serem ironizados por colegas, ou mesmo professores<sup>10</sup>.

Com o tempo, a professora percebeu a necessidade de dar mais atenção aos alunos para que eles falassem de seus medos, suas conquistas e seus fracassos, assim, atuou como facilitadora de criação de espaços, com tempo de escuta, demarcados por um ambiente favorecedor de falas, muitas até então silenciadas, caladas. Nos diálogos em lugar mais restrito, os alunos conseguiam manifestar sua fala, conseguiam “se fazerem ouvidos”, ou para estar mais de acordo com este estudo, “serem escutados”. Eles falam se sentirem confiança, caso contrário não falam. A confiança é fundamental para que eles se sintam predispostos a exteriorizarem aquilo que tem vontade.

Em tentativas de assembleias no saguão da escola, dentre todos os alunos, somente um ou dois tinha coragem de manifestar sua opinião sem o receio de críticas. Em situações de conflitos, apresentavam dificuldade de dialogar devido a esta carência de serem escutados. Assim, nenhum diálogo fluía. A forma de comunicação era feita de qualquer maneira, muitas vezes até agressiva, sem perceberem que estavam conversando e um escutando o outro. Com paciência, determinação, direcionamento das falas e mediação, muito importante nesse contexto, eles conseguem falar e escutar uns aos outros, pois é a partir da mediação que se acalmam, falam, ouvem, escutam e são escutados. A intervenção da professora ao colocar a situação de que “estão dialogando” proporcionou a diminuição significativa dos índices de violência dentro do ambiente escolar. O relato anterior coloca em relevo a questão da atenção, componente essencial para o desencadeamento da escuta, além da aceitação do outro. Ao perceber que deveria dar mais atenção aos alunos, a orientadora fez a escuta sensível preconizada por Barbier. Não buscou interpretar nem fazer juízo de valor, mas compreender pela empatia o excedente de sentido existente no discurso. Atenção, aqui, como sinônimo de afeto, afeto que tem a ver com acolhida amorosa. Trata-se, neste caso, de uma relação com a totalidade do outro, considerando a sua existência dinâmica, assumindo uma atitude de abertura holística.

---

<sup>10</sup> Registro no diário de itinerância da professora A.F.

O que leva a pensar que muitas vezes, basta um abraço, um olhar afetuoso, uma palavra amiga, um gesto simples para que se instaure um espaço repleto de amorosidade. Nesta perspectiva, é que podemos falar de silêncio. O silêncio que existe entre as palavras e as palavras silenciosas aderidas aos gestos que plasmam comportamentos diferenciados. Este enfoque provoca, agora, uma revisita ao meu diário de itinerância para dele recolher textualmente:

Devo ter vindo ao cosmos como resultado de um longo processo de vivências amplificadas sob ondas sonoras que ultrapassam os tempos. Nem que eu quisesse poderia desintegrar-me e do mais profundo de minhas entranhas extinguir esse gem de voz e escuta, constituinte da sonoridade de minha vida. Assim, é que, destituído das companhias que um dia minha alma sonhou e adotou “companheiros”, em razão da congruência dos pensares, hoje, infelizmente, desacompanhado me vejo. Por mais que eu deseje, eles não mais a mim falam. Eu não os escuto, não me escutam eles. E nesse universo de sons e silêncios, só restaram à fala e à escuta de mim mesmo. Que pena!

Em uma das aulas em que me mantive na condição de escutador, na escola Zilda de Brito Pereira, em meio ao barulho ensurdecedor, ou de tagarelice constante, para concordar com Larrosa (2008), um aluno solitário, silencioso, quem sabe distante, no fundo da sala, mereceu atenção. A ideia de que ele não desejava fazer parte daquele cenário sonoro perturbava. A ponto de fazer com que eu anotasse no diário, naquele dia, o parágrafo reproduzido acima. E por uma razão complexa. Não tentei ser aquele aluno, eu fui aquele aluno, porquanto já experimentara situação semelhante em algum lugar do passado, ao registrar a mesma frase com palavras diferentes no meu diário.

Essa exposição tem o intuito de colocar em questão a intrincada tarefa de obtenção da escuta na escola. A diversidade presente na sala de aula obstaculiza uma apreensão mais apurada por parte do professor de como agir. Se a maioria dos alunos e o próprio professor acostumaram-se ao ambiente sonoro citado anteriormente, há quem, aparentemente, passivo, passa a imagem de estar em desacordo ao que parece cristalizado como normalidade. Para contribuir no aprofundamento deste tema tão movediço da escuta, retomo os encontros do grupo no *Brincar de Rádio*. A pretensão é abstrair do comparativo entre as escutas da aula e as possibilitadas pela produção e apresentação da peça *Espalha Fatos*, algum componente capaz de fazer pensar uma alternativa que sensibilize as pessoas para escuta na educação.

A primeira observação nesse sentido aponta para a confiança que os alunos têm em serem escutados. Utilizo o termo confiança, para não dizer certeza de que alguém vai escutar. A explicação para isso reside no fato de que o grupo de estudantes ao produzir a peça radiofônica, acredita, confia na obtenção da audiência. Determinados procedimentos que dependem exclusivamente deles, como a coragem para enfrentar o medo de falar ao

microfone, o conteúdo do programa a ser apresentado, o tom desejado da voz, a desenvoltura no ar, compõem um quadro de fortes indicativos para obtenção de uma recepção interessada. Dito de outra maneira, elas acreditam porque sabem que com a combinação desses vários fatores, a audiência sempre termina acontecendo.

É possível imaginar que o fato de serem acolhidos durante todo o percurso das produções recebendo orientação e capacitação para, posteriormente, serem ouvidas apresentando programas no rádio, fez com que as participantes aprendessem a escutar da mesma maneira com que foram, também, escutadas. Este aprendizado confirma as observações da orientadora pedagógica de que os alunos não sabem ser escutados porque não foram ensinados a ter essa postura diante de seus professores, nem de seus pais. Este estudo afirma que a partir da experiência com o rádio, o grupo desenvolveu modos de escuta, passou a acreditar mais em si e nas possibilidades de criação e aprendizagem. A predisposição em construir coletivamente encaminha uma postura receptiva à fala do outro e configura uma posição de escuta preocupada com os desejos e opiniões das pessoas envolvidas mesmo quando não haja total convergência de interesses.

O fato de perceberem que havia quem se preocupava com elas para além das obrigatoriedades de conteúdo e aprendizado escolar, contribuiu significativamente para que se instalasse, naturalmente, um ambiente favorável ao aprendizado da escuta. Não houve prioridade para a aprendizagem relacionada ao fazer puramente escolar, mas se experimentou e deixou experimentar outras possibilidades, como a produção de uma peça radiofônica, por exemplo, para, a partir dela, estabelecer conexões e vinculá-las à aprendizagem requerida pela educação escolar.

As estudantes participantes das atividades deram maior significação sobre como se aprende, aprendendo além da sala de aula, tornando-se capazes de elaborar programas de rádio do início ao fim com planejamento e organização. Ao expressarem curiosidade e interesse protagonizavam um ambiente propício às aprendizagens. Querer saber e ter desejo de aprender é condição primordial ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o caráter permissionário aos espaços e tempos do divagar, marca profissional deste pesquisador, contribuiu neste sentido e esteve presente nas incursões do trabalho de campo. O *Brincar de Rádio*, em muitos momentos, deixou-se levar por essa fruição de instantes prazerosos envoltos em uma atmosfera de felicidade. Em uma dessas experiências, a produção do roteiro cessou de repente e o ambiente transformou-se em canto ritmado ao som de palmas compassadas pelas mãos de quatro jovens a irradiar alegria com suas vozes afinadas (ANEXO G). Estes espaços contribuíram para eclodir novas ideias, vontades, desejos. Havia outra

escuta simultânea à escuta daquela melodia, devidamente capturada pela sensibilidade do grupo. Assim surgiu música como tema do segundo programa Espalha Fatos. Esta outra escuta não deixou de ser perseguida durante todo o trajeto deste estudo por entendê-la primordial nos processos de criação e aprendizagem, compactuando assim com o pensamento de Bachelard (2001) quanto a presença de uma ação imaginante. A experiência do canto responsável por confirmar a música como temática da peça radiofônica se tornou possível em razão do não cerceamento das vontades expressas pelo grupo quando interrompeu momentaneamente um fazer para deixar-se levar por outro fazer, que não o proposto inicialmente. Do ritmo das palmas, do som, da voz e da escuta, brotaram imaginações instigadoras do ato criador, assumido numa convergência de pensamentos, e serviu como elemento definidor do tema música para a peça, retomando assim, o fazer anterior.

A experiência *Brincar de Rádio* com um grupo de quatro (4) estudantes do ensino fundamental da Escola Zilda de Brito Pereira, de Venâncio Aires, aponta boas razões para pensar na presença de forma mais consistente de outros modos de aprender no ambiente escolar. O trabalho de oficina desenvolvido, inicialmente, num período de dois meses, fez com que emergissem uma série de fatores potencialmente relevantes para que o rádio e sua linguagem provocassem processos de aprendizagem nas linguagens em sala de aula.

O relato escrito no diário de uma das integrantes do grupo ao final das oficinas e da apresentação no rádio reforça a importância desta atividade no ambiente escolar.

Agora eu não tenho medo de falar e antes de falar eu penso. Mas eu falo e percebo que me escutam. Acho que é porque depois da experiência do rádio me expresso diferente. E até escrevo melhor. Meus colegas dizem que é como se eu tivesse me modificado para melhor em relação à voz e a maneira como falo e escuto. Antes eu não era assim.

Percebi que as atividades modificam a postura dos alunos no cotidiano da escola ao gerar um clima mais harmonioso e colaborativo, não significando com isso que situações de discordâncias e conflitos não ocorram. A diferença é que nesses momentos as divergências, dirimidas em meio às reflexões, se justificam por um interesse comum e acabam contribuindo no processo de aprendizagem individual e no coletivo. Os envolvidos, cada um em sua função, querem e tem o direito de opinar, discordar e contribuir. A prevalência do diálogo propicia um sentimento profundo de regozijo após a conclusão de cada etapa de atividades e proporciona dimensionar o alcance que pode ter um projeto, uma ideia, um plano, um sonho, quando há disponibilidade prazerosa ao processo do fazer, prazer como desafio docente e

discente. Ao primeiro, a tarefa de envolver para despertar. Ao outro, disposição em permitir-se experimentar.

As produções radiofônicas das alunas da escola Zilda de Brito Pereira revelam a necessidade de perseguir o prazer pelo fazer. Talvez seja este o maior desafio do professor. O prazer em ser protagonista da produção faz com que o aluno tenha interesse em aprender. O que não se dá só com o aprendizado da técnica do fazer programa de rádio, ou de ministrar uma aula, mas com envolvimento das partes, alunos e professores, numa relação humana capaz de emocionar e alimentar sonhos a partir de um ambiente de cumplicidade. A curiosidade em realizar algo diferente do rotineiro, em parceria, contribui para que o professor enxergue a realidade na perspectiva dos alunos. Conhecer e vivenciar as dificuldades das produções radiofônicas e, ao mesmo tempo, as próprias angústias das participantes do grupo, foi uma maneira de dar visibilidade ao invisível e voz ao silêncio. Silêncio, que ao longo das produções esteve presente nos momentos de atenção compartilhada, desencadeando atos de escuta não impositiva, livre, aberta, espontânea. Ocasões declaratórias de aspirações, preferências, angústias, tanto em relação à existência individual quanto coletiva do fazer, do dizer e do refletir. Uma experiência possível de conectar educação e escola. Educação no sentido amplo, promotora de uma escuta que se abre a fala do outro, ao gesto do outro, aos desejos do outro, preocupada com a totalidade do ser.

Em várias situações do *Brincar de Rádio* estive imerso neste cenário de requisições. Transformado em professor, colega, amigo e mesmo pai. A diferença esteve no fato de ser um escutador interessado, envolvido, muito embora pesquisador implicado. Dito de outra maneira, eu fui muitos em um só. Elas foram intensamente elas, podendo ser outras em si. Que bom que fomos assim. Aprendemos todos. Chego a este ponto da caminhada com a impressão de que agora é que a trajetória se inicia. Ainda preciso estudar mais, dar conta de tudo isso, quem sabe num doutorado. Ainda não estou satisfeito, não sei se estarei um dia. Portanto, o diálogo não pode parar. Razão e emoção, teoria e prática, silêncio e sentido, imaginação e devaneio, educação e linguagens continuarão tecendo a complexidade deste novo caminho, entrelaçando-se a outros sem negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, mas procurando entender as contínuas mudanças daquilo que nos ensinaram ser o real.



## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *O Direito de sonhar*. São Paulo: DIFEL, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. Madrid: Siglo, 1985.

BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. *Cadernos Anped*. In: Reunião Anual da ANPED, 15., 1992, Caxambu.

BARBIER, Renè. *A pesquisa-ação*. v.3. Brasília: Editora Liber Livro, 2007.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. *Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. *Escutar o silêncio*. Folha de São Paulo, 1999. Caderno Mais.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, I. Henri Wallon. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOLIN, Cida. *Teorias do rádio*. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/...R0583-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/...R0583-1.pdf). Acesso em: 22 mar. 2011.

JEAN, Georges. *Na Escola da poesia*. Instituto Piaget, 1989.

LARROSA, Jorge. *Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir e pensar em la Universidad*. Org. por La Central em Barcelona durante abril de 2008. Disponível em: [unermfundamentos.blogspot.com/.../Jorge-larrosa-aprende-de-oido.html](http://unermfundamentos.blogspot.com/.../Jorge-larrosa-aprende-de-oido.html)>. Acesso em: abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LE BRETON, David. *Do Silêncio*. Tradução de Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palar Athena, 2010.

\_\_\_\_\_. *De Máquinas e seres vivos-autopoiesis-a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Olho e o espírito*. Seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e Dúvida de Cézanne. São Paulo: COSAC & NAIFY, 2004.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Sonia Virginia. *O Rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. A Arte de pensar ou estratégia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do silêncio No Movimento dos sentidos*. Unicamp, 1992.

PENA- VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. (Org). *O pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade*. 3 edição. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. *A Educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SPRITZER, Mirna. *Sobre o ator e o exercício radiofônico*. 2009. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/530/456>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

SPRITZER, Mirna; GRABAUSKA, Raquel. *O Bem Lembrado*. Histórias do rádioteatro em Porto Alegre: AGE, 2002.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Poesia oral*. São Paulo: Hucitec/Educ, 1997.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## ANEXO A – ROTEIRO DO PRIMEIRO PROGRAMA

### ROTEIRO-PROGRAMA ESPALHA FATOS 08/05/2012

TEC...(subir trilha)

LOC.Oi Galera, ouvintes da Escola Zilda. Bom Dia./ Hoje é terça-feira, dia 8 de Maio, são 9 horas e 50 minutos./ Quem está no comando agora da RÁDIO ESCOLAR são as gurias da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira./

TEC...(subir trilha)

LOC.Eu sou Amanda Marques./ E eu sou Eduarda Micaela./ Estamos aqui para apresentarmos o programa Espalha Fatos./

TEC...(subir trilha)

LOC. O nosso programa Espalha Fatos de hoje vai tratar sobre o *bullying*, teremos músicas, entrevistas, as notícias da escola e muito mais./ Então para começarmos, ouviremos agora uma entrevista da aluna Eduarda Thais da Rosa com a orientadora e professora Ana Fontana./

TEC...(Gravação-Duração 4:45)

LOC. No ano passado, as alunas da sétima série dois realizaram uma pequena peça teatral sobre o *bullying* e o programa Espalha Fatos registrou./

TEC...(Gravação da peça-duração 3:30)

LOC. Dando sequência a este tema, a aluna Amanda irá recitar a poesia de sua autoria intitulada “Ferino Frívolo” que procura refletir sobre o *bullying* e suas consequências./

TEC...(recitar poesia)

LOC. Depois de ouvirmos a poesia da colega Amanda, nada melhor que uma boa música para entrarmos ainda mais nessa vibe./ Selecionamos a música SÓ OS LOUCOS SABEM de autoria de Chorão e Thiago Castanho com interpretação da banda Charlie Brow Jr./

TEC... (Rodar música 3:31 Charlie Brow Jr – “Só os loucos sabem”)

TEC... (subir trilha)

LOC. A RÁDIO ESCOLAR está apresentando o programa Espalha Fatos, são .... horas/temperatura./

TEC...(subir trilha)

LOC. Vem chegando por aí as notícias da escola zilda!/  
 ...

TEC...(subir trilha)

LOC. Se liga agora galera, dia 19 de maio começa a gincana mais esperada de todos os tempos, é isso mesmo minha gente, estamos falando da abertura da Zildíada, que contará com apresentações, gincana com tarefas práticas e teóricas, com início pela manhã com mini juramento e hino./ Outro acontecimento bastante esperado é o desfile para a escolha do gato e da gata de 2012 da escola./

TEC...(subir trilha)

LOC. No dia 31 de maio, haverá o tradicional Chá Das Mães com homenagens da escola e dos alunos e também palestra da nutricionista CENIR AGNES tratando de alimentação saudável./

TEC...(subir trilha)

LOC. A escola Zilda não teve aula na última quinta e sexta-feira de abril, pois os professores estavam participando do fórum nacional e internacional de educação promovido pela secretária municipal de educação e realizado nas dependências da Sociedade Olímpica Venâncio Aires (SOVA)./

TEC...(subir trilha)

LOC. A professora IRACI do projeto Mais Educação promoverá a visita dos alunos à Biblioteca Pública de Venâncio Aires./ E neste mês também realizará projetos sobre valores humanos e regras de boa convivência./

TEC...(subir trilha)

LOC. A professora PATRÍCIA LENZ na sexta série dois está trabalhando o conteúdo de gramática com estudo dos verbos e para balançar um pouco com a imaginação dos alunos a novidade será o trabalho com narrativas mitológicas./

TEC...(subir trilha)

LOC. E a matemática da sexta série dois com a professora ROSIMERI NEU foi para o lado da multiplicação e divisão de números inteiros e expressões numéricas./

TEC...(subir trilha)

LOC. E nas ciências,da oitava série o professor RICARDO LIEBSTEIN... trabalha sobre substâncias e misturas, ácidos, ligações covalentes,a tabela periódica e o estudo do átomo./

TEC...(subir trilha)

LOC.. Para saber mais notícias da nossa escola acesse o blog: [aescolazilda@blogspot.com](mailto:aescolazilda@blogspot.com)

TEC...(subir trilha)

LOC. Infelizmente, o recreio e o programa Espalha Fatos da rádio escolar estão chegando ao seu final!

TEC...(Som de AAAAAAH)

LOC. Mas deixamos vocês na ótima companhia de seus professores, novamente./ Passou rápido, mas foi muito bom estar com vocês, agora vamos correndo porque afinal, também temos aula! Beijo grande das gurias./ O Espalha Fatos teve a produção de Eduarda Micaela, Amanda Marques, Roberta Eisermann e Eduarda Thais./Coordenação: Professora Ana Fontana. Direção: professora Sandra Goettens/ Na despedida BANDA MAQUINADOS e a música VELHA CANÇÃO./

**ANEXO B – PEÇA TEATRAL**

TOC! TOC (som de passos)

Oi Meninas! Tudo Bem com vocês?

Sentem!

Nossa! Vocês viram a reportagem sobre o *Bullying* na TV?

Vimos! Eu acho isso um absurdo!

Eu, Hein!, sou completamente a favor, esta pirralhada fica só incomodando,

Tem mais que apanhar mesmo!

Nossa! Como você é violenta!

Se fosse assim, imagina se sua irmãzinha Roberta incomodasse e todos batessem nela todos os dias!

É Eduarda! Você está errada! Você sabe disso!

Isso é um ato de desrespeito e, além do mais, a violência não contribui em nada.

É, vocês dizem isso porque nunca apanharam, nunca foram vítimas de *Bullying*.

Mas é por isso que você deveria ter senso de justiça para acabar com o *bullying*.

É verdade, Eduarda, isso não levará você a nada.

Isso é um ato de covardia!

Está me chamando de covarde? (discussão)

Parem com isso, meninas.

Roberta! Não me decepcione! Você está se tornando uma pessoa violenta.

Está bem, Amanda. Eu sinto muito querida. Me desculpa.

Eu estou bem, não se preocupem.

Desculpa Amanda.

Pensa um pouquinho! Você não percebe que esta completamente errada

## ANEXO C – ROTEIRO E CD DO SEGUNDO PROGRAMA

ROTEIRO-PROGRAMA ESPALHA FATOS      06/06/2012

TEC...(subir trilha PRINCIPAL)

LOC. Oi Galera, ouvintes da Rádio Interativa FM 98.1./ Boa Tarde./ Hoje é quarta-feira dia seis de Junho, são.....e .... minutos./ Quem está no comando agora são as gurias da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira, de Venâncio Aires./

TEC...(subir trilha PRINCIPAL)

LOC. Eu sou Amanda Janisch./ E eu sou Eduarda Eisermann./ Estamos aqui para apresentarmos o programa Espalha Fatos, uma produção das alunas que integram o projeto de rádio iniciado na escola Zilda no ano de 2011./

TEC...(subir trilha PRINCIPAL)

LOC. É uma arte de combinar sons e silêncio./ Se pararmos para perceber os sons que estão em nossa volta concluiremos que a música é parte integrante da nossa vida./ O Espalha Fatos de hoje, vai tratar de música./ Teremos poemas, entrevistas, as notícias da escola e muito mais./

TEC...(Subir trilha Principal)

LOC. A escola Zilda de Brito sempre esteve envolvida em projetos de música./ Na última segunda-feira, o músico THOMÁS LENZ palestrou para os alunos da turma da oitava série contando um pouco da sua história musical./ O programa Espalha Fatos aproveitou a oportunidade e entrevistou o vocalista da banda Maquinados./

TEC... (Rodar entrevista, ANEXO D - Duração 5 minutos)

TEC... (Subir trilha principal)

LOC. Muitos poetas exaltam a importância da música./ Ouviremos agora o poema POBRE VELHA MÚSICA de autoria de FERNANDO PESSOA, com a colega Amanda Janisch./ (ANEXO E)

TEC...(Subir trilha)

TEC...( Recitar poesia )

LOC. Estamos apresentando o programa Espalha Fatos, uma produção das alunas do projeto de rádio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Zilda de Brito Pereira./ Música é o tema do nosso programa de hoje./ Na sequência ouviremos I Wouldn't Mind, com a banda He Is We./

TEC... (Rodar música He Is We – “I Wouldn't Mind”)

TEC... (subir trilha PRINCIPAL)

LOC... Agora, no programa Espalha Fatos, a colega Amanda Janisch entrevista a Orientadora Pedagógica ANA FONTANA que fala dos projetos de música na escola./

TEC... Rodar gravação.. duração:

LOC. Estamos apresentando o programa Espalha Fatos na Rádio Interativa FM 98.1./ São ... horas/temperatura./

TEC...(subir trilha NOTÍCIAS)

LOC. Se liga agora galera.! Estão chegando as notícias da Escola ZILDA DE BRITO PEREIRA./

TEC...(subir trilha NOTÍCIAS)

LOC. Começou no dia 19 de maio a gincana mais esperada de todos os tempos./ É isso mesmo minha gente, estamos falando da Zildíada, a olimpíada da Escola Zilda de Brito que acontece de dois em dois anos./ São apresentações, gincana com tarefas práticas e teóricas que envolvem todos os alunos e a comunidade Escolar./

TEC...(subir trilha NOTÍCIAS)

LOC. Na quinta-feira da semana passada, aconteceu o tradicional Chá Das Mães com homenagens da escola e dos alunos e também palestra sobre alimentação saudável com a nutricionista CENIR AGNES./

TEC...(subir trilha NOTICIAS)

LOC. No turno oposto, a escola Zilda trabalha o projeto + EDUCAÇÃO com aulas e atividades ao ar livre com alunos do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental./

TEC...(subir trilha NOTICIAS)

LOC. Outro projeto desenvolvido pela escola é o projeto anti-*bullying* sob coordenação da professora ANA FONTANA./Este projeto foi pensado com a intenção de prevenir todos os tipos de agressões que podem ocorrer no ambiente escolar./

TEC...(subir trilha NOTICIAS)

LOC. A escola também desenvolve o projeto “sentido da vida” com os alunos a partir do sexto ano coordenado pela professora GLÁDIS MARIA DORNELLES JANTSH./ São palestras, vídeos, conversas sobre sexualidade, adolescência e auto-estima./

TEC...(subir trilha NOTICIAS)



LOC. No dia 22 de junho, sexta feira à tarde, a partir das duas horas, haverá a tradicional festa junina com a apresentação e caracterização de todas as turmas para o casamento caipira./

TEC...(subir trilha NOTÍCIAS)

LOC.. Para saber mais notícias da nossa escola acesse o blog: [aescolazilda@blogspot.com](mailto:aescolazilda@blogspot.com)

TEC...(subir trilha Principal)

LOC. Infelizmente, o programa Espalha Fatos está chegando ao seu final!/ Passou rápido, mas foi muito bom estar com vocês./Estaremos de volta em uma próxima oportunidade./ Beijo grande das gurias./ O Espalha Fatos teve a produção de Eduarda Eisermann, Amanda Janisch, Roberta Eisermann e Eduarda Rosa./ Coordenação da professora Ana Fontana e direção da professora Sandra Inês Goettens./ Fiquem agora com Maquinados e “Buscando o Meu Lugar”/

TEC...(Subir trilha PRINCIPAL)

OBSERVAÇÃO: Segundo Programa “Espalha Fatos” disponível em CD.

## ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O MÚSICO THOMÁS LENZ

(Aluna) Olá, estamos aqui com o músico e compositor Thomás Lenz. Hoje vamos conhecer um pouquinho do seu lado musical. Bom Dia! Tudo bem?

(Entrevistado) Tudo bem, tudo bem.

(Aluna) Bom, Thomás, a gente queria saber há quanto tempo existe a Banda Maquinados?

(Entrevistado) A banda esse ano vai fazer dez anos de banda, né...

(Aluna) E os integrantes, eles se mantêm até hoje?

(Entrevistado) Ah, de início a gente tinha outro baixista. Aí um ano e meio, dois anos de banda depois, entrou o Ismael, que tá até hoje com a gente, né. E o resto sempre foram os mesmos, né...

(Aluna) E o porquê de Maquinados, já teve alguns outros nomes?

(Entrevistado) Ah ..gente já teve outros... ah ..ah... ah ..três nomes, né. Começou como Melhor que Nada, depois a gente abreviou para MKN e aí depois virou Maquinados, quando a gente tava gravando o nosso primeiro Cd, lá em 2006.

(Aluna) E o estilo da banda, como define ele?

(Entrevistado) Olha ah, no primeiro álbum eu podia definir um pouco parecido com hard rock, né, mas agora ele já tá mais um pop, um pop-rock. Então eu prefiro dizer que é uma banda de rock, pop rock, do que hard rock, enfim. O primeiro CD tem um rock um pouco mais pesado e agora é um pouco mais light, né!?

(Aluna) E a banda, como ela já tem CD gravado, quando sairá o próximo?

(Entrevistado) Ah, a gente lançou no ano passado, o segundo CD e por enquanto a gente não tem nada ainda, nada assim ..ah... programado de CD novo. Quem sabe um ao vivo, de repente um DVD, isso pode ser que aconteça, mas o CD a gente ainda não sabe quando, não tem nada definido ainda.

(Aluna) Tá.. e o nosso programa, ah de hoje, ele vai tratar de música. O que significa a música para ti na tua vida?

(Entrevistado) Ah, dizer tudo pode ser meio, a... dizer que é tudo pode ser meio... Ah..(pausa).. como eu responderia isso ? Bom, para mim ah.. é a minha vida assim, eu trabalho com música.Eu, desde pequeno comecei com música e sabia que era isso que eu queria fazer. Então, eu posso dizer que a música é a minha vida, né!?

(Aluna) Então tá, a gente agradece a colaboração e até uma próxima vez.

(Entrevistado) Muito obrigado, obrigado mesmo.

**ANEXO E – POBRE VELHA MÚSICA!**

Pobre velha música!  
Não sei por que agrado,  
Enche-se de lágrimas  
Meu olhar parado.

Recordo outro ouvir-te,  
Não sei se te ouvi  
Nessa minha infância  
Que me lembra em ti.

Com que ânsia tão raiva  
Quero aquele outrora!  
E eu era feliz? Não sei:  
Fui-o outrora agora.

Fernando Pessoa, in "Cancioneiro"

## ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ORIENTADORA PEDAGÓGICA ANA FONTANA

(Aluna) Boa tarde, professora ANA!

(Professora) Boa tarde!

(Aluna) Bom, professora, nosso programa de hoje trás como tema a música. Nós gostaríamos de saber: para a senhora qual a importância da música na educação?

(Professora) A música trás vários benefícios...ah.. no sentido geral da educação ..ah... não só para a aprendizagem, mas também na boa convivência, né, entre as pessoas. Dentro da escola não é diferente. A música, o trabalho da música, seja ela cantada ou tocada, trabalha muito a questão da concentração, né, a disciplina, ah..na questão dos horários. Isso ajuda os alunos e muito ah.. dentro da sala de aula, dentro da escola, em qualquer outro ambiente que ele freqüentar.

(Aluna) E o que a escola Zilda consegue fazer, ou já fez, para trabalhar a música com os alunos interessados?

(Professora) A nossa escola iniciou um projeto em 2007 com o professor Célio.. ah ah..onde a gente tinha algumas pessoas voluntárias que ajudavam a pagar este profissional, pois os alunos ah ah.. iniciaram com flauta doce, depois passou-se, então,ao violão. Alguns alunos também iniciaram o violino e teclado que a escola também adquiriu alguns instrumentos que a escola também adquiriu alguns instrumentos através da verba da, da verba do PDE escola e, infelizmente, este projeto, ele acabou.. ah por falta de incentivo financeiro. E ele era muito positivo porque contribuía realmente ah.. nas questões que eu falei anteriormente, né. A questão da aprendizagem e disciplina.

(Aluna) A escola já teve algum conjunto musical, banda ou algo parecido?

(Professora) Sim, com esse trabalho que a gente tinha no projeto, música na escola, formou-se um grupo instrumental. Chamava-se Sol Maior..iii...esse trabalho, então, era feito também em turno oposto, à tardinha, para reunir todos os alunos. Participavam desse projeto e esses alunos tocavam diversos instrumentos, né. Flauta doce, violão, violino, teclado. E era muito importante. Com o fim do projeto, também esse grupo instrumental acabou.

(Aluna) E quais as dificuldades que a escola encontra para proporcionar aos alunos aprender música?

(Professora) A dificuldade, em primeiro lugar, existe uma lei federal que a música deve ser trabalhada nas artes, né, a disciplina de artes, porém o governo não proporciona, o governo do estado, não proporciona um profissional para que seja trabalhada a disciplina de música dentro da escola. Se nós tivéssemos, todos os alunos teriam a oportunidade de, então, do conhecimento da música, seja ela cantada ou tocada através de instrumento. Ah, segundo.. Ah...com essa falta de recursos humanos, digamos assim, uma falta de vontade, de ah ah

fornecer profissional, a escola hoje fica sem essa disciplina e até algumas escolas do município isso já foi implantado porque era uma lei e essa lei ela deveria ser cumprida. Já não tá sendo na sua totalidade cumprido, né. Ainda falta profissional habilitado, principalmente, né, nós não temos muitos profissionais de música que já estão com licenciatura para trabalhar dentro da escola. Esse é um dos motivos que tranca para contratos emergenciais no governo do estado, né, no nosso estado. Então, não existe ah..ah.. os poucos profissionais que nós temos em Venâncio Aires já estão comprometidos em alguma instituição de ensino ou com uma empresa própria, né, só com música.

(Aluna) E a escola pretende continuar agora com esses projetos musicais, daí envolvendo mais alunos?

(Professora) A ideia era atingir todos os alunos, porém, com a dificuldade financeira e com o fim do projeto e como o professor Célio não quer, isso ficou mais difícil, né, iniciamos, nós estamos tentando, né. Ah, um novo trabalho com outro professor, mas ah, pouquíssimos alunos estão tendo acesso porque os pais tem que dar contribuição financeira prá suprir os honorários desse profissional.

(Aluna) E agora, para descontrair um pouco, gostaria de saber qual o tipo de música que a senhora gosta?

(Professora) Oh, eu gosto de tudo. Hum...(risos) todo mundo responde isso. Mas gosto de música brasileira, né. Gosto de pagode, de samba, de sertanejo universitário.. Ah, e de algumas coisas internacionais também.

(Aluna) Muito obrigado, professora Ana, por essa entrevista.

(Professora) Eu que agradeço pela oportunidade de mostrar mais um pouquinho, de mostrar o nosso trabalho na escola Zilda.

**ANEXO G – O SOL (ANTÔNIO JÚLIO NASTÁCIA), JOTA QUEST**

Ei, dor!  
 Eu não te escuto mais  
 Você não me leva a nada  
 Ei, medo!  
 Eu não te escuto mais  
 Você não me leva a nada

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou

Ei, medo!  
 Eu não te escuto mais  
 Você não me leva a nada  
 Ei, medo!  
 Eu não te escuto mais  
 Você não me leva a nada

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou  
 É pra lá que eu vou

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou

Yeah! Han!  
 Caminho do Sol, eh!  
 Lá larará!  
 Caminho do Sol, eh!

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou  
 É pra lá que eu vou

Lá larará, larará  
É pra lá  
É pra lá que eu vou  
Lá larará, larará  
Aonde eu vou?  
Aonde tenha Sol  
É pra lá que eu vou  
Lá larará, larará  
É pra lá