

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Adriana Gomes Ribeiro

**“A criança em situação de escuta –
uma aproximação à audiência infantil
de rádio.”**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientador: Prof^a Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Adriana Gomes Ribeiro

**“A criança em situação de escuta –
uma aproximação à audiência infantil
de rádio.”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Cristina M.P. de Carvalho

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Ana Baumworcel

UFF

Prof. Mauro Sá Rego Costa

UERJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro. 14 de Abril de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Adriana Gomes Ribeiro

Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Mestrado Acadêmico em Educação Cultura e Comunicação - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, FEBF, UERJ. Produtora Executiva na Empresa Brasil de Comunicação desde 2013.

Ficha Catalográfica

Ribeiro, Adriana Gomes

A criança em situação de escuta: uma aproximação à audiência infantil de rádio / Adriana Gomes Ribeiro ; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2015.

226 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Mídia-educação. 3. Rádio. 4. Crianças. 5. Escuta. 6. Educação pela escuta. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A Capes, ao CNPq e à Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, pelas bolsas recebidas que tornaram possível este doutorado.

Aos profissionais e responsáveis pelos estabelecimentos de ensino e instituições que me permitiram realizar as entrevistas; aos pais das crianças que entrevistei; às crianças que aceitaram me contar sobre seus hábitos e preferências, com tanta alegria e generosidade, sem elas esse trabalho não existiria. À professora Ana Waleska Mendonça, por sua excelência nas primeiras aulas que tive no programa de Pós-Graduação da PUC. Encantamento, conhecimento e exemplo para toda vida. Ao professor Marcelo Andrade, pelas oportunidades que me proporcionou com este doutorado. Aos professores Sônia Kramer, Ralf Bannell, Isabel Lelis e Zena Eisenberg, pelas fundamentais aulas e boas trocas de ideias.

À Rosália, querida professora, orientadora, incentivadora. Sua capacidade de unir rigor e doçura, sonho e trabalho, serão sempre inspirações para mim.

Ao GRUPEM, e aos colegas Rita, Andréa, Marcus, Winston e Beatriz, entre outros com quem tive o prazer de conviver e compartilhar leituras, projetos e inquietações.

À Zena Eisenberg, Cristina Carvalho e Ana Baumworcel, por acompanharem e enriquecerem meu processo de doutoramento.

À Maurício Rocha, Mauro Costa e Marcelo Kischinhevsky, pelo exemplo e boas leituras, por acompanharem, inspirarem e incentivarem minha trajetória acadêmica.

Aos profissionais do rádio, Zé Zuca, Mariano, Jujuba, Ana Nogueira, Lilian Zarembo e Renato Rocha, com quem tive e tenho a alegria de conviver, por provarem que o rádio pode mais e melhor, sempre.

Ao meu companheiro, de ideias, projetos e do exercício cotidiano de cuidar dos sonhos, Pedro Albuquerque.

À Solange e Ângela Maria Gomes Ribeiro, que me ensinaram, entre tantas outras coisas, o gosto por ouvir e contar histórias.

Resumo

Ribeiro, Adriana Gomes; Duarte, Rosália Maria. **A criança em situação de escuta – uma aproximação à audiência infantil de rádio**. Rio de Janeiro, 2015, 226p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de recepção da mídia rádio, empreendida com 46 crianças com idades entre 6 e 11 anos, com a finalidade de perceber a presença e relevância (ou não) dessa mídia em seu cotidiano. Nossa intenção, mais do que mapear os conteúdos ouvidos por elas, era compreender, a partir dos relatos das entrevistas, qual a importância e lugar dessa escuta para as crianças entrevistadas, e pensar as possibilidades de aprendizagem a partir da escuta. As entrevistas foram feitas com a utilização de um roteiro de questões, que procurava dar conta de itens pontuais sobre o uso das mídias no cotidiano dos sujeitos pesquisados, assim como avaliar o quanto o conteúdo das emissões radiofônicas é relevante para formação de gosto; o quanto dialoga com conteúdos aprendidos de outras fontes/instituições (pares, escola, família, igreja, outras mídias); o quanto e de que forma a escuta está presente em espaços cotidianos; o quanto e de que forma a escuta está presente em espaços educacionais. As perguntas e os filtros analíticos utilizados por esta pesquisa, estão baseados em autores que estudaram a recepção da mídia a partir da cultura e dos cotidianos, como Martin-Barbero (2009); Silverstone (2002) e Hartmann (2009) – que abordam a questão da mídia nas sociedades contemporâneas a partir de conceitos como casa, domesticação, mediatização, mediação e textura da experiência. Também procurei dialogar com autores que pensaram as especificidades da escuta e a educação pela escuta, como Schafer (1991, 2001) e Schaeffer (1966), e autores que articulam o conceito de *território sonoro* – que aqui aproximei às ideias sobre a constituição da *textura da experiência* – tomado a princípio em Obici (2008) que o elabora a partir de Deleuze e Guattari (2005).

Palavras-chave

Mídia-educação; rádio; crianças; escuta; educação pela escuta

Abstract

Ribeiro, Adriana Gomes; Duarte, Rosália Maria (Advisor). **Children in listening situations - a study about the audience of radio on childhood.** Rio de Janeiro, 2015, 226p. PHd Doctor's Degree – Departamento de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper presents the results of a reception research on radio , undertaken with 46 children aged 6 to 11 years, in order to realize the presence and relevance (or not) of the radio in their daily lives. Our intention, rather than map what they listen to, was to understand, from the reports of the interviews, how important is the listening to the children interviewed, and think about the possibilities of learning through listening. The interviews were conducted with the use of a list of questions, which concern to specific items about the use of media in everyday life of the individuals. The main concern was assess how the content of radio is relevant to cultural patterns; the relationship between radio and the content learned from other sources or institutions (peers, school, family, church, other media); how much and how listening is present in everyday; how much and how listening is present in educational spaces. Questions and analytical filters used for this research are based on authors who have studied the media reception looking at cultural and daily life aspects, as Martin-Barbero (2009); Silverstone (2002) and Hartmann (2009) - that work the issue of media in contemporary societies with concepts like home, domestication, mediation, mediation and texture of experience. This thesis seeks dialogue with authors who work on issues about the listening and the education by listening, as Schafer (1991, 2001) and Schaeffer (1966), and with authors that articulate the concept of sound territory - wich i think similar to the ideas of texture of experience - taken first at Obici (2008) that develops the concept from Deleuze and Guattari (2005).

Keywords

Media-education; radio; children; listening; education by listening

Sumário

1. Introdução	9
1.1. Relevância da Pesquisa	10
1.2 Motivações e propósitos da pesquisa	17
1.3 A pesquisa atual	18
1.3.1 A escolha etária	18
1.3.2 A opção metodológica	21
1.3.3 Os locais de realização das entrevistas	29
1.3.4 A feitura do questionário: leituras e hipóteses norteadoras	31
1.3.5 Escuta e Territórios Sonoros	36
2. Considerações sobre o meio rádio	50
2.1 Invenção científica, ferramenta bélica, potência educacional e negócio: as muitas encarnações das emissões radiofônicas	50
2.2 A produção radiofônica infanto-juvenil	68
3. Campo empírico e sujeitos da pesquisa	96
3.1 Dados gerais do <i>corpus</i>	96
3.2 Descrição dos contextos e sujeitos das entrevistas e primeiras observações do campo	101
3.2.1 Escola 1	102
3.2.2 Escola 2	106
3.2.3 Espaço educacional 1	110
3.2.4 Escola 3	113
3.2.5 Espaço educacional 2	116
3.2.6 Espaço educacional 3	119
3.2.7 Espaço educacional 4	122
3.3 Lendo o <i>corpus</i> pelos conceitos - comodificação, apropriação, objetificação	124

3.3.1 A oferta e o uso: o que e como ouvem meus entrevistados.Comodificação	126
3.3.2 Apropriação; objetificação e incorporação	153
3.4 Lendo o <i>corpus</i> pelos conceitos - mediações	159
3.4.1 Escola	160
3.4.2 Igreja	166
3.4.3 Mídia	169
3.4.4 Família	175
3.5 Considerações gerais a partir da leitura do <i>corpus</i>	180
4. A Escuta em questão	184
4.1 Territórios sonoros contemporâneos: ouvidos enquadrados?	185
4.2 Formação de gosto, indústria cultural e consumo musical	187
4.3 Sobre ouvintes, atenção e tempo	195
4.3.1 Bons ouvintes, bons leitores?	196
4.3.2 Tempo da escuta / usos do tempo	197
4.3.3 Atenção: uma questão contemporânea	200
4.4 O papel da educação musical escolar	203
4.5 O rádio: a mídia cega e seus atrativos para a educação	206
4.6 Objetos educacionais em áudio, um breve comentário	208
5. Considerações Finais	210
6. Referências bibliográficas	212
7. Anexos	224

1. Introdução

O presente trabalho apresenta e discute os resultados de uma pesquisa de recepção de rádio empreendida com crianças com idades entre 6 e 11 anos, com a finalidade de perceber a presença e relevância (ou não) dessa mídia em seu cotidiano. As principais perguntas norteadoras desta pesquisa foram: a mídia rádio ainda faz parte do cotidiano das crianças?; a relação delas com o veículo é sempre mediada – haverá sempre um adulto ou acompanhante responsável por acessar o aparelho – ou as crianças acessam espontaneamente o veículo?; em que lugares se dá o acesso a essa mídia?; elas conhecem as estações de rádio?; sabem identificar o conteúdo oferecido pelo rádio?; tem opiniões sobre esse conteúdo?; reproduzem esse conteúdo – palavras, expressões, músicas, vinhetas?; em que suportes ouvem?; que outras informações ou mídias concorrem com a escuta radiofônica?; que atividades realizam enquanto escutam, ou seja, quais as suas ‘situações de escuta’?.

Além disso, também eram questões a observar: o quanto o conteúdo das emissões radiofônicas é relevante para formação de gosto; o quanto dialoga com conteúdos aprendidos de outras fontes/instituições (parcs, escola, família, igreja, outras mídias); o quanto e de que forma a escuta está presente em espaços cotidianos; o quanto e de que forma a escuta está presente em espaços educacionais.

Dividi essa abordagem em quatro capítulos. O primeiro capítulo procura descrever os motivos do empreendimento da pesquisa; a metodologia utilizada; o referencial teórico que norteou as hipóteses e a feitura do questionário e também os achados do campo. O capítulo 2 tem a finalidade de apresentar um histórico da mídia rádio, procurando mostrar de que maneira, ao longo dos anos, essa mídia se ofereceu ao consumo. Neste segundo capítulo nos debruçamos também sobre o rádio produzido para crianças, de seus primórdios até os dias atuais. O terceiro capítulo é dedicado a apresentação do *corpus* da pesquisa, compreendendo, desde a descrição dos espaços e situações nas quais ocorreram as entrevistas, até a apresentação das falas dos entrevistados segundo suas relações com a mídia rádio a partir de seus conteúdos e com o rádio como objeto; além de apresentar o depoimento de meus entrevistados a partir de outras mediações (da escola, da igreja, da mídia e da família). No quarto capítulo procuro apresentar reflexões

pontuais, a partir dos achados do *corpus* da pesquisa e da bibliografia com a qual dialogo, sobre questões relativas à escuta e à aprendizagem pela escuta.

1.1 Relevância da pesquisa

Considero importante a sondagem da recepção infantil do veículo rádio, uma vez que entendo que identificar as relações que os ouvintes estabelecem com o rádio, e, de uma forma mais geral, com a escuta, também contribui para a compreensão da apropriação das linguagens das mídias e é informação que pode ser acionada em projetos educativos, sejam a utilização de produções radiofônicas em meio escolar (objetos educacionais em áudio), produções de programas com finalidades educativas ou mesmo políticas públicas relativas à radiodifusão como um todo.

Importante também, penso, é contribuir com empiria para certos pressupostos que a teoria com que dialogo apresenta, tais como o enquadramento da escuta contemporânea (OBICI, 2008), ou a aproximação entre bons ouvintes e bons leitores (SCHAFER, 1991, 2001; BAITELLO, 1999). A empiria é contraponto necessário para que possamos relativizar ou mesmo negar alguns pressupostos teóricos. É preciso também destacar a singularidade do enfoque dado a essa pesquisa: um estudo de recepção da mídia rádio com crianças, preocupado com a aprendizagem a partir da escuta.

Estudos de recepção são exercícios frequentes de pesquisa na América Latina desde pelo menos a década de 1980,¹ nos campos da comunicação e da publicidade. A educação também tem atuado com esta modalidade de pesquisa, deslocando perguntas para seu foco de interesse: caso das pesquisas em mídia-educação, preocupadas com aprendizagem, efeitos morais, entre outros temas. Ainda que estudos de recepção sejam práticas dos campos da comunicação e da educação, o estudo com crianças é mais raro nos campos da publicidade e da comunicação. Já no campo da educação, o interesse pela audiência infantil é maior; no entanto, as pesquisas em educação costumam privilegiar em seus recortes o estudo da recepção/relação de crianças ou com meios audiovisuais,

¹ Segundo JACKS e MENEZES (2007, pg3)

como cinema e TV, ou com novas mídias - computadores, tablets, celulares. De acordo com Girardelo & Orofino (2012, pg 83):

A partir de pesquisas pioneiras como as de Fischer (1984) e Fusari (1985) sobre a recepção infantil da televisão, em torno do final da década de 1990 foi aumentando o interesse dos pesquisadores pelo tema, “impulsionados talvez por pesquisas de audiência que apontavam as crianças como um dos segmentos mais assíduos do público de televisão no Brasil” (DUARTE; SANTIAGO, 2007, p. 26). A recepção infantil de televisão e cinema passou a ser tema de diversas pesquisas, com referenciais variados, como os estudos culturais e as teorias das mediações latino-americanas, o dialogismo sócio-histórico e os estudos da subjetividade de inspiração foucaultiana.

No levantamento de bibliografia empreendido para este doutorado² encontrei apenas três pesquisas (realizadas no Brasil, no Peru e na Espanha) que considerei estritamente de recepção da mídia rádio por crianças³. Entre elas,

² Realizei um levantamento procedendo algumas pesquisas em *websites* e bases de dados de Universidades e organizações tanto brasileiras quanto internacionais. As fontes utilizadas para essa pesquisa foram: bases de dados de bibliotecas (notadamente a base de dados da biblioteca da PUC -Rio e da Unicamp); base de dados do Scielo; o recém-publicado Portal do Rádio, que traz um levantamento de todos os artigos apresentados no Grupo de Pesquisa sobre o Rádio nos congressos nacionais da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), de 1991 até 2012, além de um inventário dos artigos sobre rádio publicados na Rede Alcar (Rede Alfredo de Carvalho para o resgate da memória e a construção da história da imprensa no Brasil) e na Compós (Associação nacional dos Programas de Pós-Graduação em comunicação); artigos apresentados na Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, de 2000 a 2011; publicações e links encontrados no website do ECREA - *European Communication Research and Education Association*; CLEMI - *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information*; Radio Studies Network; e *The Radio Journal*. Só no Grupo de Rádio e Mídia Sonora, do Intercom, foram apresentados ao longo de seus mais de 20 anos, 558 artigos, listado no Portal do Rádio (<https://blog.ufba.br/portaldoradio>), encontramos alguns que tratam dos temas ou da metodologia desta pesquisa: 4 que procuraram tratar da relação rádio e infância (HAUSSEN, 1991; GARCIA, 1999; LIMA & CAVALCANTE, 2003 e LIMA & CAVALCANTE, 2004); 7 que pensaram o rádio na escola ou outras instituições de ensino, procurando destacar uma perspectiva de aprendizagem a partir da produção de programas, ou de dinâmicas que permitissem a interação com conteúdos prévios (PEREIRA et Al (2001); BALTAR et Al, 2008; BAUMWORCEL, 2008; CAMPELO, 2009; RADDATZ, 2010; COSTA, 2011; MACIEL et Al, 2012); 3 que tratam de rádio e educação a partir da sondagem de conteúdos de emissoras e programas (BAUMWORCEL, 2002; GUERRINI, 2008; MAIA e TONUS, 2009); 12 que abordam aspectos da escuta e/ou da educação pela escuta (COSTA, 2002; GOHN, 2002; SERGL, 2002, 2005; JOSÉ & SERGL, 2006; MENEZES, 2007, 2011; VALENTE, 2007; GOLIN, 2007; SILVA, 2008; TONUS e SOUSA, 2011; SOUSA, 2012); e 9 que tratam de estudos de recepção realizados com adultos (COSTA FILHO, 2008; FREITAS, 2008; KISCHINHEVSKY, 2009; PRATA, 2009; BIANCHI, 2010; FERRARETO et Al, 2010, BAUMWORCEL, 2011, 2012; KASEKER e FORT, 2012).

³ É preciso apontar que há diversos trabalhos que atuam na aproximação entre rádio e educação, rádio e formação (cultural, etc). Esta pesquisa, conforme apontado em nota acima, já realizou um extenso levantamento em âmbito nacional e internacional. O atual destaque, de apenas três pesquisas, apenas indica que estou tentando selecionar as que operaram de maneira mais estrita com as perguntas e método que privilegio para minha pesquisa. Há outros trabalhos que também abordaram rádio e infância, que, ainda que não estejam aqui apresentados como referências de pesquisas de recepção da mídia rádio nesse segmento etário, tratam do tema e serão acionados como interlocutores: o de Raddatz (2010), o de Barros (2008) e o de Haussen (1988).

apenas uma, a espanhola, foi desenvolvida por um grupo de pesquisa ligado a uma Universidade. Entre os quatro pesquisadores que fizeram parte desse grupo – todos do Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade –, apenas um tinha pesquisas voltadas para o rádio educacional.

Excetuando o caso espanhol, as pesquisas tinham um caráter mais quantitativo. A pesquisa brasileira foi empreendida pelo Instituto MultiFocus⁴ (especializado em consumo de mídia na infância), e se tratou de estudo realizado com 1.500 entrevistas, em quatro capitais brasileiras (São Paulo, Rio, Belo Horizonte e Curitiba), com crianças de 06 a 11 anos das classes A, B e C. O levantamento constatou que 86,5 % das crianças de seis a 11 anos, das classes A, B e C, escutam rádio regularmente, e apontou ainda que quase metade (49,1%) escolhe pessoalmente as emissoras.

A pesquisa peruana foi realizada pela Companhia Peruana de mercados Y opinión pública, para uso do conselho executivo de rádio e Tv do país. Publicada em 2007, a pesquisa se destinava a investigar o consumo infantil de rádio e TV, a partir de entrevistas feitas com base em um questionário fechado com crianças de 7 a 14 anos, de todos os estratos socioeconômicos, residentes nas seguintes cidades: Lima Metropolitana, Arequipa, Huancayo, Iquitos e Piura. Segundo a apresentação do estudo:

Raddatz (2010) apresenta uma pesquisa feita com escolares. A autora procurou discutir as possibilidades educativas de uma emissora dentro do espaço escolar, ressaltando que a criação dessa emissora provoca, por exemplo, questões sobre repertório musical, deixando entrever a importância do rádio aberto – AM e FM – na formação de gosto dos alunos. O texto se debruça sobre os resultados da aplicação de um questionário sobre preferências em relação a programação radiofônica e gosto musical, para crianças e adolescentes de três escolas de Ijuí, cidade da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde um projeto intitulado Rádio na Escola foi implementado: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, com 3287 alunos; a Escola de Ensino Médio Rui Barbosa, com 8938 alunos; a Escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa, com 7970. Segundo a autora, apesar da escolha musical dos alunos ter recaído em artistas em voga nos meios massivos, o projeto Rádio na Escola estaria ajudando a promover uma relação crítica dos alunos com a mídia. Já Barros (2008) optou por observações com crianças sobre a recepção radiofônica, e observações do processo de produção de dois programas radiofônicos destinados ao público infantil. O autor realizou algumas entrevistas, que serão mencionadas junto às descrições de meus achados de campo. Haussen (1988) tem pesquisa pioneira sobre o assunto, em dissertação na qual procurou discutir os motivos da ausência de programação para crianças no rádio gaúcho. A autora entrevistou algumas (poucas) crianças, e também seus pais, além de radialistas e publicitários em busca de uma resposta à sua questão.

⁴ <http://www.multifocus.com.br>, acesso em agosto de 2012. Na página do Instituto Multifocus não se encontram mais referências a esta pesquisa, cujos principais achados foram destacados em matéria publicada em 05/05/2004 na FOLHA DE SÃO PAULO. *Rádio*: ouvido pelas crianças e sem controle. s/página; s/autoria.

A investigação teve por finalidade conhecer o comportamento das crianças frente ao rádio e à tv; o efeito que esses meios produzem em seu comportamento, seu uso como instrumento educativo, a regulação que existe em casa para seu consumo, e conhecer o perfil sócio- psico – demográfico do universo das crianças objetos de investigação.

A amostragem desta pesquisa partiu de números do censo que indicavam a quantidade de crianças entre 7 e 14 anos nas cidades escolhidas, para determinar quantas entrevistas deveriam ser feitas para se ter um estudo probabilístico e estratificado por cidade, chegando a um total de 1250 entrevistas. Entre essas crianças entrevistadas encontraram 887 ouvintes de rádio.

Já a pesquisa espanhola (BALSEBRE et Al., 2011) foi realizada por um grupo de professores da Universidade Autônoma de Barcelona, entre os anos 2006 e 2007, com 212 crianças, com idades entre 8 e 13 anos, de cinco escolas de Barcelona. Nesse universo, pelo menos 61% das crianças participantes ouvia rádio regularmente e 100% da amostragem conhecia o veículo e sabia identificar como usá-lo e que tipo de conteúdo poderia esperar das estações. No lugar de um questionário, essa investigação optou pela demanda às crianças de um ensaio intitulado “O que o rádio significa para mim”.

Sobre a pesquisa brasileira pouco se sabe, apenas os dados descritivos macro, publicados em uma reportagem do jornal *A Folha de São Paulo*, portanto, não será possível tecer considerações comparativas. Já em relação às pesquisas peruana e espanhola, no decorrer desse trabalho, empreendo um diálogo com seus dados e resultados, mantendo, é claro, o devido distanciamento dada a diferença de contextos entre os países.

Aqui interessa investigar o atual estado de relação ouvintes-rádio, colocando luz sobre uma audiência que, como dizem os pesquisadores espanhóis, está escondida (*The hidden radio audience* é o título do artigo que publicaram). As três pesquisas citadas indicam que, a despeito de não haver programação voltada para o público infantil, crianças ouvem rádio.

Há ainda outras referências que confirmam essa afirmação, como o relatório *Children, Youth and Media Around the World*⁵, apresentado pela

⁵ <http://www.unicef.org/magic/resources/InterMedia2004.pdf>

UNICEF no *4th World Summit on Media for Children and Adolescents*, encontro que ocorreu no Rio de Janeiro em 2004. Segundo o relatório (pg.5), ouvir rádio é a atividade mais popular entre crianças e adolescentes do mundo depois da TV ("*After television viewing, listening to the radio is the next most popular activity among children and young people worldwide*"). O relatório ainda aponta que a taxa de escuta entre os jovens vai depender da qualidade da radiodifusão pública e da oferta de alternativas privadas: "*In many countries, there has been a boom among young people in radio listening over the past decade, the result of the emergence of dozens of private radio stations. This is particularly the case in Africa and the former Soviet bloc countries*". Segundo o relatório, enquanto a oferta de novos canais impulsionava o consumo em alguns países, em outros, surpreendia o alto número de ouvintes que emissoras públicas internacionais tinham entre os jovens:

In some countries, listening to the largely political fare of public international radio broadcasters— the BBC, VOA, Deutsche Welle and Radio France Internationale, among them—remains surprisingly high among young people. According to 2003 surveys, 16 percent of young people 15 to 19 listened to international radio in Albania, 12 percent in Bangladesh, 21 percent in Nigeria and 26 percent in urban Haiti. These relatively high listening rates testify to young people's interest in political and social events, and reflect the need for high-quality information, still lacking in many countries.

Cabe aqui, também, um comentário sobre a opção por pensar, para além da relação com o meio, a relação com a escuta. No decorrer de uma das disciplinas cursadas em meu processo de doutoramento, procedi a uma pesquisa por artigos que tratassem do tema escuta. Como 'disparadores' de pesquisa (palavras lançadas em ferramentas de busca na internet) usei os seguintes termos: percepção; escuta; audição; atenção seletiva e escuta dicótica (em inglês e português). Essas palavras levaram a artigos de diversas áreas do conhecimento, tais como: geografia, arquitetura e ecologia (que tratam de pensar a escuta como maneira de ocupação de um espaço, concepção de espaços acusticamente projetados, propostas de equilíbrio em relação ao espaço acústico); acústica (cálculo de projeção de espaços); música (processos cognitivos ligados à música); linguística (especificidades fonéticas dos idiomas); otorrinolaringologia, neurofisiologia e fonoaudiologia (acuidade auditiva, processamento auditivo); psicanálise (escuta psicanalítica).

Não encontrei artigos da área da educação que tratassem do tema. Minha proposta de abordagem da escuta, se aproxima do interesse encontrado em artigos da área da geografia – a escuta como maneira de ocupação de um espaço; da música – processos cognitivos sonoros; mas há também uma série de reflexões encontradas nas sessões do Grupo de Trabalho Rádio e Mídia Sonora, da Intercom, que também dialogam com discussões que quero desenvolver: artigos do grupo que abordam a escuta e a educação pela escuta (COSTA, 2002; GOHN, 2002; SERGL, 2002, 2005; JOSÉ & SERGL, 2006; MENEZES, 2007, 2011; VALENTE, 2007; GOLIN, 2007; SILVA, 2008; TONUS e SOUSA, 2011; SOUSA, 2012).

Quase todos os textos encontrados aqui (11 dos 12) tem um autor em comum: Murray Schafer, compositor e educador musical canadense que criou o conceito de *paisagem sonora*⁶. Uma exceção é o artigo de Gohn (2002), que vai pensar o uso das mídias em processos de auto-aprendizagem musical. Uma proposta de pesquisa mais voltada para aspectos da música também é encontrada no artigo de Sergl (2002), no qual o autor procura pensar, a partir do conceito de paisagem sonora, as relações entre oralidade e sonoridade em obras musicais do renascimento e da segunda metade do século XX. Valente (2007) também aborda a *paisagem sonora* de uma perspectiva mais musical, preocupada com os condicionamentos da escuta contemporânea. A autora traz algumas reflexões sobre a programação radiofônica em Frequência Modulada na cidade de São Paulo.

Tonus & Sousa (2011) também procuram abordar as circunstâncias da escuta contemporânea, assim como Silva (2008) que trata de algumas singularidades do sentido da audição numa era de saturação. Silva procura apresentar algumas ideias sobre escuta atenta e audição dispersa. No mesmo caminho – o de pensar o sentido da audição desde sua ontogênese – estão os artigos de Menezes (2007, 2011). O autor apresenta suas reflexões sobre o que

⁶ Schafer (1991, pg.13) usa a palavra *soundscape* para se referir ao "ambiente acústico". O termo procurava destacar os sons do ambiente para que pudéssemos pensar e agir sobre eles: "somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. Clariaudiência nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a *paisagem sonora* para para melhorá-la esteticamente - o que deve interessar a todos os professores contemporâneos".

chama de cultura do ouvir, termo buscado em Baitello e Kamper. Aqui se entende que ouvir está ligado a um uso e percepção de tempo mais lento, propício à reflexão.

Uma das questões chave de quase todos esses textos é pensar a necessidade de um trabalho de resistência ao excesso de sons da cidade moderna. Nesse sentido, alguns trabalhos, além de mapearem o referencial teórico para pensar a escuta, propõem e/ou apresentam ações realizadas no sentido de apurar a escuta de futuros educadores ou jornalistas. Nessa direção estão os artigos de Costa (2002), Golin (2007) e Sousa (2012).

O artigo de Costa (2002) pode ser pensado na fronteira entre música e rádio, uma vez que o autor procura mostrar como os referenciais teóricos das propostas de estudo sobre a escuta estão em sua maioria no campo da música. Para o autor, essa circunscrição limita “*as possibilidades de leitura (...) do que seria específico dessa experiência*”, a experiência da escuta. Seu texto se desenvolve na direção de uma descrição das atividades de produção radiofônica em função de uma proposta de educação da escuta ou “*ampliação sistemática da atenção consciente ao ambiente sonoro em que vivemos, como parte da educação básica, e aplicada em grande escala (...)*”. Este seria “*um caminho para a busca da melhoria da qualidade sonora das cidades*”.

Os dois outros artigos que propõem uma educação do sentido da audição, ambos apoiados nas ideias de limpeza de ouvidos a partir do registro e reflexão de paisagens sonoras, ideia encontrada em Schafer (1991, 2001), são os únicos que trazem alguma impressão dos 'sujeitos que escutam', a partir de breves relatos dos alunos que participaram dos projetos propostos. Tanto Golin (2007) quanto Sousa (2012) propuseram para turmas de cursos de jornalismo a reflexão e registro sobre paisagens sonoras de suas cidades. Para Golin, o trabalho possibilitou aos alunos “*uma escuta diferenciada do ambiente e a interpretação da cartografia sonora por meio da expressão radiofônica*”. Sousa também aponta que o projeto proposto possibilitou ao aluno entrar “em contato com o universo sonoro da cidade (...) como forma de sensibilizá-lo em relação ao ouvir”. Além do conceito de paisagem sonora, Sousa também trabalhou com conceitos como de *território sonoro*, a partir de Obici (2008) e *cultura do ouvir*, a partir de Menezes (2008).

Nesses artigos sobre a escuta e educação pela escuta, chama atenção o fato de apenas os dois últimos citados apresentarem relatos dos sujeitos que escutam. Ainda assim, a reflexão contida nesses artigos não se pauta pelos depoimentos apresentados. Eles funcionam mais como uma maneira de corroborar a teoria. A ausência de empiria nos estudos sobre escuta, mais uma vez, reforça a escolha que faço em relação a meu projeto – ir em direção ao sujeito que escuta para tentar compreender de que maneira a saturação contemporânea (de imagens, sons, informações) atua em sua forma de escutar.

1.2 Motivações e propósitos da pesquisa

A motivação para a realização desta pesquisa nasceu de minha dissertação de mestrado, quando estudei a história, o contexto, as produções e ideias norteadoras da Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, fundada em 1934 com o objetivo de transmitir programas para escolas e professores. Comparando os trabalhos da emissora brasileira com seu similar inglês, a *School Radio*, da BBC, percebi que, apesar das muitas semelhanças dos dois projetos, uma ação crucial para o sucesso da experiência inglesa nunca ocorrera no Brasil: a realização de um estudo de recepção dos programas produzidos para as escolas nas escolas.

Constatando que a produção de recursos pedagógicos em áudio para uso em sala de aula era política contemporânea adotada pelo Ministério da Educação (como indicam o Banco Internacional de Objetos Educacionais⁷, o Portal dos Professores⁸ – que disponibiliza, entre imagens, vídeos e softwares educativos, mais de 2000 (dois mil) recursos em áudio – e o lançamento de editais para produção de conteúdos – Edital da produção de conteúdos digitais, MEC/MCT, 2007.), encaminhei minha proposta de pesquisa para a realização de um estudo de recepção dirigido, no qual pretendia promover a escuta desses recursos em espaços educacionais.

A intenção dessa proposta era escutar com as crianças o que vem sendo produzido para elas, procurando observar de que forma eram despertadas – ou não – por esses programas, preocupados em motivar curiosidades e aprendizado pelo

⁷ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>, acesso em 21/07/2014

⁸ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>, acesso em 21/07/2014

sentido da audição. Acreditava que tal estudo poderia ser útil para o aprimoramento da relação entre as políticas públicas, produtores de recursos e professores que os utilizam, indicando caminhos temáticos, estéticos, formais e também indicando aplicações e possibilidades desses recursos.

Estes propósitos – auxiliar políticas públicas e ações educativas – são metas deste processo de doutoramento. No entanto, ao longo do curso, minhas perguntas e propostas metodológicas sofreram significativas mudanças.

Na primeira versão do projeto, a proposta era a realização de uma pesquisa-intervenção destinada a perceber os sentidos que as crianças davam à escuta dos objetos educacionais para elas produzidos. Alguns importantes deslocamentos de olhar me foram proporcionados pelos debates e leituras dos cursos, pelas reuniões do GRUPEM (Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, PUC-Rio), pelos encontros de orientação individual e pela banca de defesa do projeto de tese. A partir desses debates, percebemos questões anteriores às que o projeto inicial queria sondar, uma delas, a perplexidade em relação a pensar o rádio (ou recursos em áudio) na contemporaneidade como veículo de educação, uma vez que o senso comum acredita que criança não ouve rádio. Precisava então, em primeiro lugar, responder com dados a essa questão. A proposta de estudo foi assim se modificando, ganhando um caráter mais amplo, com a perspectiva de sondar a relação infância e rádio, infância e escuta.

1.3 A pesquisa atual

O desenho dado à pesquisa rumou para uma análise da recepção da mídia rádio por crianças com idades entre 7 a 9 anos, com a intenção de perceber os graus de presença e relevância dessa mídia em seu cotidiano, a partir de entrevistas feitas com a utilização de um roteiro de questões, que procurava dar conta de itens pontuais sobre o uso das mídias no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

1.3.1 A escolha etária

A circunscrição etária (entre 7 e 9 anos) escolhida para essa pesquisa se dá por diversos motivos. Desde o projeto inicial deste doutorado, o interesse sobre a

relação infância e escuta estava implícito: o trabalho empreendido em meu mestrado, que motivou minhas primeiras perguntas, dava conta de uma emissora de rádio com finalidade educativa, voltada para o apoio ao ensino infantil e juvenil. Uma das questões comumente levantadas sobre minha proposta de investigação se dava em função de um não entendimento em relação ao propósito de objetos educacionais em áudio voltados para crianças. Muitas vezes pensados como recursos de educação a distância, os objetos educacionais sonoros disponibilizados em portais institucionais educativos eram muito melhor compreendidos quando voltados para um público mais velho, com autonomia para utilizar sozinho o recurso. Essa compreensão talvez esteja expressa na quantidade de objetos educacionais em áudio que tanto o Portal dos Professores quanto o Banco Internacional de Objetos Educacionais disponibilizam: para o ensino médio a quantidade ultrapassa 2000 (dois mil) objetos, enquanto que para a educação infantil a oferta é de pouco mais de 100 (cem) objetos.

Essa circunstância no entanto não se verifica, por exemplo, na produção da *School Radio*⁹, emissora que faz parte da corporação inglesa BBC (*British Broadcasting Corporation*), e que dedica suas produções para crianças entre 3 e 12 anos.

Na primeira fase de meu projeto, a intenção da pesquisa com crianças se dava então pela compreensão da necessidade de explorar qual tipo de recepção poderia encontrar entre crianças pequenas em relação aos objetos educacionais em áudio. Minhas primeiras circunscrições etárias não foram rigidamente definidas, mas precisavam levar em conta a capacidade dos sujeitos pesquisados de emitir opiniões sobre as sessões de escuta que pretendia promover.

Conforme minha proposta de pesquisa foi se alterando, uma melhor definição da faixa etária dos sujeitos pesquisados se deu: minha opção pela realização de entrevistas a partir de um roteiro de perguntas¹⁰ me levou a procurar

⁹ <http://www.bbc.co.uk/learning/schoolradio/>, acesso em 21/07/2014

¹⁰ A opção por um roteiro de perguntas, semi-aberto, se dá em função da compreensão da possibilidade de obter relatos mais ricos, a partir do desenvolvimento das conversas. Um questionário fechado talvez me permitisse uma comparação mais precisa entre respostas, mas limitaria as respostas das crianças, impedindo que luzes novas sobre o assunto que pesquiso me fossem fornecidas por seus relatos, que categorias 'nativas' emergissem de nossas conversas. Uma descrição mais precisa das bases para a confecção deste questionário será dada mais adiante.

sujeitos capazes de estabelecer este tipo de relação: manter a atenção e concentração por cerca de 10 minutos (tempo médio de duração das entrevistas), compreender questões e formular respostas coerentes.

Além dessa demanda, a faixa etária escolhida pretendia dar conta de uma audiência quase nunca abordada em pesquisas quantitativas de recepção do veículo rádio – uma das principais metas que a pesquisa tomou para si em seu redesenho. A maioria das pesquisas de audiência dos meios massivos se volta a respondentes a partir dos 14 anos. A audiência infantil não é pesquisada, como se fosse ponto pacífico que não há crianças ouvintes de rádio¹¹.

Portanto duas questões eram fundamentalmente importantes para esta pesquisa: a relação de crianças com a escuta e, mais especificamente, com o veículo rádio. Essas questões e a metodologia escolhida me fizeram determinar o universo preferencial etário entre 7 e 9 anos, buscando assim crianças que estivessem fora das estatísticas quantitativas das sondagens de recepção midiática, mas que, ao mesmo tempo, fossem capazes de compreender e responder a uma situação de entrevista. Nesse sentido, a capacidade de compreender e elaborar conceitos e alguma relação com leitura e escrita eram questões relevantes na escolha dos sujeitos.

A ida a campo, no entanto, sempre traz surpresas. Uma delas foi que, apesar dos pedidos de entrevista terem sido bastante específicos em relação às idades, os estabelecimentos que me receberam me puseram em contato com crianças de idades que variaram entre 6 e 11 anos. Como cada sujeito é singular em seu desenvolvimento, apesar das observáveis etapas universais de capacidade cognitiva, algumas crianças de 6 anos foram perfeitamente capazes de estabelecer uma relação de atenção e precisão discursiva no decorrer das entrevistas, enquanto outras crianças com idades entre 8 e 9 anos se mostraram dispersas, incapazes de sustentar a atenção e interesse na atividade/entrevista por mais de 5 minutos¹².

¹¹ Com algumas exceções, conforme apontado anteriormente, tais como as pesquisas brasileira, espanhola e peruana – que fizeram a opção por investigar a audiência de crianças. Nesse caso, são exceções que confirmam a regra.

¹² De modo geral, a interação com maioria dos entrevistados foi bastante positiva. A pergunta repetida no início de todas as entrevistas – se aceitavam/queriam participar daquela atividade – foi respondida, na maioria das vezes, com entusiasmo positivo. Recebi, ao final de muitas entrevistas, abraços e agradecimentos, o que me leva à feliz constatação de ter podido

A opção por entrevistar as crianças e não seus pais, professores ou responsáveis se deu pelo fato de que, para esta pesquisa, importava menos a precisão em relação às respostas sobre o cotidiano e hábitos de consumo de mídia. Mais do que saber quais estações de rádio a família de fato escuta, quantas horas por dia e em que espaços, entre outras perguntas pontuais, minha maior preocupação era perceber os significados¹³ que as crianças ouvintes dão à sua escuta, o que retêm dessa experiência. Assim, descartei, por exemplo, questionários que recebi de respondentes que não entrevistei pessoalmente. Claramente respondidos pelos pais, esses questionários eram até muito interessantes em linhas gerais, e davam conta de uma intensa relação com o rádio entre as crianças respondentes. No entanto, jamais conseguiria saber se, em uma situação de entrevista, essas mesmas crianças se lembrariam dos nomes das estações ouvidas e dos comunicadores, como pareciam saber a partir dos questionários. Assim como não poderia ter uma dimensão das categorias ‘nativas’ dos sujeitos pesquisados, dada a natureza pontual das respostas a um questionário.

Assim, abri mão da precisão das respostas em função da compreensão de que o discurso das crianças me traria uma riqueza maior em relação a afetos. Dessa forma, as contradições, no lugar de se tornarem dados imprecisos, se tornam relevantes pistas para a compreensão da relação que de fato têm esses sujeitos com a mídia rádio. Alguns dos entrevistados, por exemplo, respondiam negativamente à pergunta direta “você ouve rádio?”, mas no decorrer da entrevista iam descrevendo espaços e situações de escuta, revelando sua relação com o veículo.

1.3.2 A opção metodológica

Guiada pela preocupação em responder à questões de ordem mais abrangente – criança escuta rádio?; que tipo de relação estabelece com o veículo?; quais as situações de escuta? – optei pela realização de entrevistas,

proporcionar uma atividade prazerosa para muitos dos sujeitos pesquisados.

¹³ Quero aqui dizer que me interessava em saber dos entrevistados, em seus próprios termos, quais as dimensões qualitativas davam à escuta, ao veículo e aos suportes, e também perceber como a escuta faz parte de suas rotinas, em que momentos se dedicam a ela especificamente.

preferencialmente individuais (o pedido às instituições demandava esse tipo de contato, mas em três das sete instituições que me permitiram a realização das entrevistas, tive que realizar a entrevista em grupo).

A confecção do roteiro de perguntas levou em conta a necessidade de respostas a perguntas mais imediatas (ouve rádio? Com quem? etc), mas também a necessidade de sondar qualitativamente essa relação. Portanto algumas perguntas foram pensadas para tentar compreender de que maneira o produto-mídia era de fato usado na unidade doméstica; que lugares ele ocupa; quais funções exerce no cotidiano; sua importância para os diferentes sujeitos que o usam; de que forma ele interfere-auxilia no dia a dia dentro e fora da casa.

Trata-se aqui de um estudo de recepção não preocupado em sondar a relação dos ouvintes pesquisados com conteúdos específicos, mas, de forma mais ampla, voltado para os significados que os sujeitos pesquisados dão aos momentos de escuta, à importância do veículo em seu dia a dia.

Para estruturar essa abordagem, uma série de leituras sobre estudos de recepção foi empreendida, desde o início de meu processo de doutoramento. Os autores que pautaram minhas reflexões e escolhas operam com o pressuposto de que a recepção é um processo de negociação de sentido (MARTIN-BARBERO, 1994); e que as novas tecnologias da comunicação e da informação promovem novos padrões de relações interpessoais, bem como um novo modo de relação entre os processos simbólicos e as formas de produção e distribuição de bens e serviços (MARTIN-BARBERO, 2002). Essa compreensão foi ampliada pelas leituras que reforçam que devemos pensar a relação receptor-mídia compreendendo que há mediações múltiplas, e que essas ocorrem:

em diversos níveis que atravessam tempos e dimensões sociais conjugando subjetividade e historicidade. As negociações ocorrem, por exemplo, partir da cotidianidade familiar, da temporalidade social e da competência cultural. (OROFINO, 2010, pg.794, in Enciclopédia INTERCOM)

Mas essa perspectiva de múltiplas mediações, e do receptor como um agente ativo nos processos simbólicos, não estava presente nos primeiros estudos de recepção. Conforme aponta Sousa (1994), predominavam, nos primeiros trabalhos sobre recepção, estudos sobre o emissor. A pesquisa se interessava mais

especificamente nos efeitos das emissões sobre a audiência, vista, nesse caso, segundo Lopes (2000), como um “conjunto de pessoas em contato com uma mensagem”, e, assim, o interesse da pesquisa recaía “sobre o níveis de duração da exposição, probabilidade de percepção, condições de contato” (LOPES, 2000, pg.1).

Sousa cita alguns dos teóricos, que, a partir de 1970, se preocupam mais em compreender o que estrutura o sujeito receptor – Touraine (movimentos sociais como formas mediadoras, homem como ator social); Maffesoli (papel de novas tribos urbanas); Bourdieu (preocupação com as reproduções das desigualdades sociais na cultura); além de Deleuze, Foucault e Guattari – procurando destacar as linhas gerais desses estudos, tais como: voltar-se para o espaço do mundo cotidiano das pessoas e grupos sociais (sem se apegar a grandes paradigmas); lidar com a fragmentação da vida social e individual; captar contradições, desigualdades; pesquisar os condicionantes da relação do sujeito com o mundo moderno, admitindo a interdisciplinaridade. Sousa ainda chama atenção para o fato de que, no trabalho desses autores, a cultura “*não é vista como secundando a dimensão política ideológica, ao contrário, é resgatada sua autonomia como agente no processo de negociação do poder*” (SOUSA, 1994, pg. 26). Aqui haveria a busca por compreender de outra forma a relação emissor-receptor, mais preocupada com processos de negociação do que de dominação, e o receptor passa a ser percebido “no mundo da cultura em produção” (idem).

Nessa perspectiva, de um novo olhar sobre as relações emissor-receptor, estão os *estudos culturais*, linha de pesquisa nascida do estudo da literatura inglesa e seu encontro com a sociologia. Buckingham (2012) apresenta a gênese desses estudos:

(...) o trabalho de Raymond Williams e Richard Hoggart no final dos anos 1950 representou um importante questionamento para o elitismo da crítica literária tradicional: de maneiras diferentes, ambos defendiam uma expansão do conceito de cultura e a necessidade de estudar não simplesmente o cânone recebido dos textos literários, mas um espectro muito mais amplo das práticas culturais (Hoggart, 1959; Williams 1958, 1961). Hoggart estabeleceu o Centre for Contemporary Cultural Studies (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Universidade de Birmingham, que se tornou a principal instituição neste campo, particularmente sob o comando de seu diretor subsequente, Stuart Hall. (BUCKINGHAM, 2012, p.94)

A abordagem dos estudos culturais se volta para as relações “entre

práticas culturais singulares e processos mais amplos de poder social” (idem). Assim, a audiência é percebida a partir dessas práticas singulares – como classes, grupos, subculturas –, “*onde cada formação social tem sua própria identidade e seu próprio código*” (LOPES, 2000, pg.2). O papel das práticas culturais na construção de identidades sociais e a interpretação dos textos culturais pelos indivíduos pesquisados são alguns dos caminhos de análise dos *estudos culturais*. Algumas críticas foram feitas a esta escola, uma delas, a de que, ao enfatizar a autonomia da audiência, as pesquisas acabariam limitando o poder da influência da mídia, apresentando, assim, uma perspectiva tida como ingênua, ou, ainda, acusada de populismo cultural.

Essas críticas auxiliaram a reformulação de alguns princípios desses estudos. Um viés mais etnográfico passou a fazer parte das pesquisas. Segundo Guedes (1998), apesar da maioria das pesquisas sobre estudos de recepção utilizar o instrumental metodológico e teorias originárias da sociologia e da economia,

Desenvolveu-se uma série de pesquisas de cunho sociológico, denominadas etnográficas, para estudar localmente processos de comunicação. Trabalhos qualitativos – não necessariamente etnográficos – que afirmavam descrever de forma densa as práticas e rituais que surgiram com a comunicação de massa moderna no contexto da vida cotidiana. (GUEDES, 1998, pg.113)

Esses estudos etnográficos procurariam apreender o processo de recepção a partir de aproximações aos “*sujeitos reais nas condições naturais*”. Guedes cita alguns exemplos de pesquisas que vão nessa direção, tais como os trabalhos de Morley e Silverstone, que abordaram a prática de assistir televisão em ambiente familiar na Inglaterra; o de Ien Ang, que a partir da teoria crítica feminista analisa diferentes leituras de séries televisivas norte-americanas; e ainda os de González e Martín-Barbero, que estudaram a prática de assistir novelas e o lugar do melodrama em diferentes grupos e classes na América-Latina.

Sendo assim, a questão se desloca para a observação das práticas e das significações dessas práticas para o sujeito receptor. Martín-Barbero (apud SOUSA, 1994, pg.35) coloca assim a perspectiva: “*repensar não só o uso dos meios senão a estrutura mesma da comunicação, partindo não de puros conceitos comunicativos, mas de modos de viver, fazer*”.

Esta pesquisa se inscreve nesse ângulo de investigação, que tem como

bibliografia balizadora autores representantes do pensamento latino-americano – como Martin-Barbero, Maria Immacolata Lopes e Orozco Gómez –, e também, autores como Roger Silverstone, que, conforme explicita Duarte (2008, p.19), “*aproximam os conceitos de comunicação e de cultura e defendem a tese de que o sentido que se constrói entre o universo particular do sujeito e os produtos da mídia é informado diretamente pelo contexto cultural no qual ambos estão inseridos*”. Assim, uma das convergências encontradas a partir desses autores se dá em relação à compreensão de que as interações sujeito/história/cultura são determinantes para os filtros e re-significações dos receptores.

Perceber as formas de apropriação dos sujeitos em relação aos meios – pensados aqui tanto como conteúdo quanto aparato – é uma das questões demandadas por essa pesquisa. Aqui, faz-se necessária uma aproximação ao lugar onde se dá essa apropriação. Podemos pensar essa aproximação de duas formas: a partir da análise dos discursos do sujeito-receptor/usuário e discurso, procurando perceber as dimensões e valores que este o sujeito-receptor imprime às mídias com as quais se relaciona; e a partir da observação do cotidiano. Conforme já foi dito, devido à necessidade de se ampliar ao máximo a variedade de respostas, e, portanto, de sujeitos respondentes, esta pesquisa optou por recolher os discursos de crianças, pela análise de discurso sobre a relação delas com a mídia rádio, e não pela observação do cotidiano. No entanto, a compreensão da importância do cotidiano para os filtros e significações dos sujeitos em relação às mídias não se alterou em nenhum momento da pesquisa, apenas o grau de aproximação sujeitos/pesquisador se alterou. Procurei observar a necessidade de ter dados em relação ao cotidiano e aos contextos culturais na confecção do questionário.

Outra preocupação relevante em minhas escolhas metodológicas foi pensar as singularidades de um estudo com crianças. Aqui, retorno aos Estudos Culturais e seus representantes. Segundo Buckingham (2012, pg.96) os Estudos Culturais :

Contestam os modelos normativos de desenvolvimento infantil, colocando atenção, ao invés disso, na mutante construção social, histórica e cultural da infância. Procuram entender as práticas de mídia das crianças em seus próprios termos e a partir de suas próprias perspectivas, em vez de compará-las àquelas dos adultos, e procuram explorar as experiências sociais infantis, especialmente na medida em que estas são construídas por meio do funcionamento de outras dimensões de poder social, tais como classe social, gênero e etnia.

Buckingham observa, a partir do inventário de pesquisas realizadas com crianças sob o prisma dos Estudos Culturais, que um dos cuidados que se deve ter é não se tomar como pressuposto implícito exclusivamente a ideia de que as crianças são ativas no processo de recepção e negociação com os meios, porque isso pode levar os pesquisadores a negligenciar forças econômicas. Procurei, na análise das respostas dadas pelos sujeitos entrevistados para esta tese, entendê-los como receptores em processo de negociação, dando ênfase às multimediasções, aos filtros e sentidos que dão a sua relação com os veículos; percebê-los à priori, no processo de recepção, nem como sujeitos ativos nem passivos: sujeitos em relação.

A opção por buscar compreender as práticas midiáticas das crianças em seus próprios termos parece ir ao encontro de trabalhos teóricos e de pesquisa que atuam com e sobre crianças, problematizam e discutem a relação pesquisador / criança e ideias de infância, tais como Pereira (2012), Kramer (2002), Jobim e Souza (1996), Girardello e Orofino (2002), para citar alguns autores.

Uma questão recorrente apontada por alguns desses trabalhos é a constatação de que estudos com crianças são relativamente recentes nas ciências humanas. É claro que a filosofia e o pensamento pedagógico exercitam reflexões sobre a formação de crianças há muito, mas as concepções da infância e seu lugar social são, para cada sociedade, muito diferentes. Schérer (2009, pg.17) destaca, por exemplo, que o século XVIII foi o século que "inventou a criança".

A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cedeu o lugar àquela - a nossa - em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação.

Schérer (idem, pg. 18) também lembra autores que ajudaram a constituir o que chama de "sistema da infância": "De Locke às *Reflexions sur l'éducation* de Kant, e depois do impulso decisivo dado por Rousseau com seu livro *Emílio*". Esse "sistema" institui uma ideia de infância, "ou melhor, a constitui literalmente, com suas prerrogativas; e, no mesmo movimento, dita os deveres e as condutas do adulto para com ela."

Se esse "sistema da infância" estava posto no pensamento *sobre* a infância, no entanto, tomá-las como sujeitos construtores de sentido é novidade

contemporânea, como aponta Santos (2012, pg. 136): "(...) a consideração das suas falas e das suas representações de mundo como dados de pesquisa, ou seja, o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais capazes de falar por si e sobre si é algo recente".

A pesquisa *com* crianças foi exercício intenso da psicologia no início do século XX, o que resultou em concepções de desenvolvimento que pautaram a forma escola consolidada no século XX. No entanto, aqui se tratava de percebê-las em uma concepção "de tempo linear, cumulativo, homogêneo e vazio, apontando sempre para seu desdobramento inexorável no futuro" (JOBIM e SOUZA, 1996, pg.44). Ou seja, há uma ideia de desenvolvimento, que, como aponta Jobim e Souza (idem), baseada em princípios ditos ontogênicos, apresenta a infância como:

(...) mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta (...). A linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de minoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório inacabado e imperfeito. (JOBIM e SOUZA, ibidem)

Para Jobim e Souza (idem) essa dimensão torna nossa relação com a criança "marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela (...) nessa perspectiva a criança não é vista como um sujeito na e da história (pg.45)". Indo em direção a outra maneira de pensar e tratar a infância, Kramer (2002, pg. 43) cita as contribuições de autores como Ariès – que evidenciou a natureza histórica e social da criança – e Charlot – que "favoreceu a crítica à naturalização da criança e consolidou a análise de caráter histórico, ideológico e cultural" (idem). A partir de Charlot, Kramer ressalta que não se deve tratar "das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida", pois isto seria "dissimular a significação social da infância" (ibidem).

Feita essa crítica às concepções apriorísticas, que condicionam um lugar de percepção da criança, e reconhecendo-se a importância em considerá-las levando-se em conta suas condições de vida, e como um sujeito *na e da* história, é necessário atentar para uma série de questões de ordem ética e prática, destacadas nos trabalhos contemporâneos que tomam a criança como sujeito e objeto de pesquisa. Nesse sentido, Pereira (2012, pg.80) nos lembra que reconhecer o lugar da criança na pesquisa significa "entender que o pesquisador, ao propor uma

pesquisa com crianças, está propondo um compromisso que só pode ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças".

A atenção a esse importante comportamento por parte do pesquisador, foi também levantada pela banca em minha primeira qualificação, e foi ação determinante na condução de minhas entrevistas. O pedido de aquiescência às crianças entrevistadas – por motivos óbvios, necessariamente posterior à autorização da escola e dos pais – me pareceu atuar como um índice de um lugar de respeito atribuído a elas, um lugar talvez único em sua relação com adultos, uma vez que elas poderiam escolher participar ou não daquela determinada situação. Pereira (idem) reforça que a "*concordância primeira de participação precisa ser da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela*".

Sobre este tema cabe ainda apontar considerações que fazem Girardello e Orofino (2002, pg.4). As autoras lembram que em uma pesquisa no espaço escolar,

a posição do pesquisador enquanto adulto é inevitavelmente pré-definida como a de alguém que mantém com as crianças uma relação de poder. A presença do pesquisador terá sido autorizada pela instituição escolar, e aquele novo personagem terá sido apresentado pela professora de classe, o que pode levar as crianças a reagir com uma deferência que não teriam em outro contexto.

É preciso considerar este 'lugar' do pesquisador, ainda que minha percepção tenha indicado que o pedido de aceitação da situação de entrevista feita ao aluno tenha aberto a possibilidade de um outro tipo de relação adulto-criança. Girardello e Orofino também admitem a possibilidade de uma reversão dessa hierarquia pré-estabelecida, adulto-criança, em função do tema de pesquisa. As autoras, a partir de Buckingham, avaliam que discussões sobre televisão ou videogames, podem ajudar a subverter esse cenário, pois trariam "para o contexto público e disciplinador da escola alguns elementos do mundo privado e mais livre dos prazeres extracurriculares das crianças" (idem). Ou ainda, implicaria nessa inversão de hierarquia, "*a percepção das crianças, frequentemente acertada, de que elas estão falando sobre algo que conhecem melhor do que os adultos*" (ibidem). Ainda assim, as autoras alertam que precisamos estar atentos para não simplificar excessivamente essa possível quebra de hierarquia: "*Se é verdade que*

as crianças – especialmente as menores – podem desinibir-se diante de um adulto interessado por seu conhecimento do imaginário das mídias, isso não significa que estarão deixando de desempenhar papéis, inerentes ao jogo da interação social" (idem, pg.5).

Esta pesquisa procurou considerar os riscos e circunstâncias acima apontados, tentando exercitar, da melhor forma, a possibilidade de dar voz ao discurso das crianças entrevistadas. Conforme previamente acordado com pais e responsáveis, também me comprometi a omitir os nomes do entrevistados.

1.3.3 Os locais de realização das entrevistas

Na primeira proposta de pesquisa minha intenção era realizar uma pesquisa-intervenção em duas instituições de ensino distintas, cujo perfil permitisse o contato com crianças com padrões de consumo cultural diferentes. A nova perspectiva ampliou o campo: não se tratava mais de um estudo de média duração em poucos espaços, o caso, agora, era a possibilidade de contatar o maior número de respondentes possível.

Em um primeiro momento, sugeriu-se a realização de entrevistas individuais a partir de uma rede de relações, o que permitiria o acesso às crianças em seus espaços privados – locais onde, efetivamente, se dá a maior parte do consumo dos meios de comunicação e informação. No entanto optei por buscar acesso aos sujeitos pesquisados a partir de instituições de ensino formais e outros espaços de formação/atendimento às crianças.

Essa opção levou em conta que a realização de entrevistas no espaço escolar (ou nos espaços de atividades de educação não formais) podia implicar um comportamento e respostas diferentes das que poderiam ser obtidas nas casas dos sujeitos pesquisados – onde estariam mais à vontade. Minha opção se deu por alguns motivos: facilidade de mediação pesquisador/pais a partir da confiabilidade prévia dos pais nas instituições procuradas; facilidade de acesso a um número maior de sujeitos; diminuição do risco de ficar circunscrito a um mesmo padrão de consumo cultural (no caso da pesquisa feita a partir de minha rede de relações), possibilitando assim o contato com uma variedade maior de perfis. Essas escolhas

vão ao encontro do trabalho de outras pesquisadoras que se dedicam a explorar a relação criança-mídia:

Nossa escolha também privilegiou o espaço escolar enquanto local de encontro e reunião de crianças, ainda que estivéssemos atentas ao fato de que ele não reproduz de modo algum o cenário direto da recepção. A escola possibilita, sim, o acesso a um vasto número de crianças de contextos distintos, não sendo compreendida aqui como um espaço homogêneo em termos de padrões de consumo cultural. Ainda assim, permite a realização de inferências, sobretudo com respeito a distinções da ordem da economia moral, de classe social, gênero, etnicidade e outras (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 30-31 apud FERREIRA, 2012, pg. 9).

Uma das preocupações na escolha dos lugares era exatamente o acesso a sujeitos com perfis diferenciados de consumo cultural. Em um primeiro momento a intenção era realizar entrevistas com crianças moradoras de cidades de pequeno, médio e grande porte; que estudassem em escolas públicas e particulares. Os encaminhamentos de um campo, porém, estão sempre sujeitos a circunstâncias que fogem ao controle do pesquisador, tais como: dificuldades burocráticas, greves, falta de interesse em dar suporte a pesquisas acadêmicas. Assim, a ida a campo foi se delineando a partir dos acessos que me foram permitidos.

O número de entrevistas realizadas no final de meu campo foi inferior ao inicialmente desejado, mas o *corpus* conseguido foi, a meu ver, suficientemente generoso e foi ao encontro da demanda por perfis diversificados. Nos 7 (sete) estabelecimentos que franquearam a realização das entrevistas¹⁴, pude entrar em contato com crianças com diversos perfis: alunos de escolas públicas (tanto escolas com problemas estruturais – como ausência de recursos e equipamento; quanto escolas de excelência); alunos de escolas particulares em cidade de médio porte; alunos de escolas particulares de cidade de grande porte; crianças com farto acesso à mídias e bens de consumo; crianças com acesso limitado à mídias e bens de consumo.

Entendo que o *corpus* desta pesquisa não constitui uma amostragem estatística, e que, portanto, comparações diretas com pesquisas quantitativas destinadas a avaliar audiência das mídias não serão possíveis. Ainda assim, alguns

¹⁴ Uma descrição mais detalhada de cada um desses lugares será dada no capítulo 3, onde faço a apresentação minuciosa do *corpus* da pesquisa.

dados deste *corpus* poderão ser pensados em conjunto com dados mais universais de larga escala de pesquisas de audiência, como, por exemplo, a pesquisa “Tribos musicais”, realizada pelo IBOPE em 2013¹⁵; ou a “Pesquisa Brasileira de Mídia 2013” – trabalho do Ibope Inteligência contratado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom)¹⁶.

1.3.4 A feitura do questionário: leituras e hipóteses norteadoras

A feitura do questionário levou em conta a compreensão de que para responder a pergunta que queria fazer à criança que escuta – para saber sobre o significado e importância que ela imprime ao rádio e para percebê-la em situação de escuta – era preciso conhecer seu cotidiano. Assim, algumas questões foram desenhadas com esta intenção. Estas perguntas foram guiadas por conceitos adotados trabalhados por Silverstone (2005) e Hartmann (2009), em pesquisas sobre a mídia nas sociedades contemporâneas, como *casa*, *domesticação*, *mediatização*, *mediação*, *textura da experiência*, e pelo conceito de *território sonoro* – tomado a princípio em Obici (que o elabora a partir de Deleuze e Guattari) – que aqui aproximei às ideias sobre a constituição da *textura da experiência*.

Silverstone (2005) sugere que se parta de uma ideia de experiência: “*nossa pergunta exige de nós investigar o papel da mídia na formação da experiência e, vice-versa, o papel da experiência na formação da mídia*” (pg.27). Aqui a experiência é entendida como aquilo que fornece ao sujeito uma mediação interna.

Dentre os lugares e conceitos que auxiliam essa aproximação com cotidiano, a casa é um lugar/ideia central. Para Silverstone a casa é:

A depositária da memória e cognição. As vidas aí conduzidas, partilhadas por famílias (...) a familiaridade de cômodos e tecnologias, fornecem juntas uma mochila para o cotidiano, suas histórias e lembranças: talvez sobretudo da infância. Nossas experiências do lar são determinadas pelas circunstâncias materiais de nossa vida cotidiana e pelas maneiras como são lembradas e

¹⁵ www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/Infograficos/Paginas/Tribos-Musicais.aspx?_akacao=1666119&_akcnt=b1ba3b17&_akvkey=184f&utm_source=akna&utm_medium=email&utm_campaign=Boletim+Giro+Online+-+n%BA+248, acesso em 21/07/2014

¹⁶ <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>, acesso em 21/07/2014

evocadas. As histórias do lar correm como veias no corpo social. E tais histórias já não são destituídas de mídia. (SILVERSTONE, 2005, pg.173)

O conceito de *casa* permite, portanto, tomar a mídia como parte indissociável das biografias a partir das lembranças constituídas nesse espaço. Toma-se a mídia não como elemento externo e estranho, mas como parte das experiências formadoras do sujeito. Como diz Silverstone (2005, pg.174) essas “*são as experiências formadoras: experiências da casa como um espaço mediado, e da mídia como um espaço domesticado*”.

É importante atentar para o quanto este espaço, interno e familiar a princípio, é, cada vez mais, permeado também pelo mundo exterior, fundamentalmente em função do papel exercido pela mídia nesse espaço. Hartmann (2009, pg.232) destaca a questão a partir de David Morley, que propõe pensarmos esse espaço não mais como um local autocentrado, fechado, mas sim, como Zygmunt Bauman coloca, como um espaço 'fantasmagórico' – invadido radicalmente pelos meios eletrônicos.

Nesse terreno as instituições família e mídia concorrem, estabelecendo negociações sobre as leituras de mundo e princípios morais. Silverstone (2005, pg.166) também percebe essa circunstância ao afirmar que o “*lar é um conceito intensamente evocativo, sobretudo (...) no século XX, em que se pode perceber que ficou extremamente vulnerável*”. Para Hartmann (idem, pg.233), as fronteiras casa/mundo sempre foram porosas, mas hoje em dia estão menos detectáveis. O autor sugere que uma resposta metodológica para tornar possível essa detecção é levar os métodos etnográficos um pouco mais à sério.

Na observação do cotidiano do lar/casa, e dos usos e apropriações da mídia nesse espaço, podemos encontrar pistas sobre os processos de *domesticação*, conceito articulado para pensar a relação homem-tecnologia. Segundo Hartmann (ibidem, pg. 228) o conceito, definido na década de 1980 por Silverstone, Morley e outros, se refere, em uma primeira instância, ao nível micro do uso da mídia – trazer a mídia para casa, tanto a nível concreto como abstrato. Hartmann sublinha que o conceito “*ajuda a apontar o papel da mídia no dia a dia das pessoas em detalhes, mostrando as maneiras como a mídia é usada para*

velhas ou novas formas de comunicação e participação” (pg.229). A partir desse conceito, os estudos passaram a pensar que as mídias tinham uma vida antes e depois de entrar nas casas. A ideia é que o meio/mídia será apropriado, transformado, por seus usuários num “*certo tipo de coisa*”, que será diferente em cada unidade doméstica.

Hartmann (2009, pg.230) apresenta algumas dimensões desenvolvidas por Silvertone e colegas para melhor descrever o processo de domesticação. São elas: comodificação (desenho e desenvolvimento de um produto de mídia e também seu mercado); apropriação (todo o processo de consumo mas também o momento em que o objeto entra em casa); objetificação (o uso do objeto mídia, seu uso como media, mas também uso funcional e estético, seu lugar na casa); incorporação (a integração da tecnologia nas rotinas do dia a dia); conversão (seu uso no mundo exterior). Hartmann propõe ainda que a imaginação é a primeira dimensão no processo de domesticação e que o trabalho imaginativo inclui toda a construção discursiva sobre a mídia (pg.235).

A partir dessas leituras estruturei algumas perguntas e temas para observar: contrapor o propósito de uso pensado para um produto-mídia com a maneira como ele é de fato usado na unidade doméstica; saber como o objeto mídia entrou na casa; que lugares ele ocupa; quais funções exerce no cotidiano; sua importância para os diferentes sujeitos que o usam; de que forma ele interfere-auxilia no dia a dia dentro e fora da casa; como a mídia objeto/ conteúdo está presente na construção discursiva dos sujeitos da pesquisa. Além dessas questões, perguntas mais pontuais sobre o cotidiano também foram engendradas.

Dessa forma, constituiu assim meu roteiro de perguntas¹⁷: as primeiras perguntas se destinavam a um perfil geral sobre o entrevistado (gênero, idade, em ano estava na escola); as perguntas subsequentes tinham a função de mapear atividades, locais, circunstâncias e rotina cultural, de forma a tentar perceber locais e ações que pudessem adensar a *textura da experiência*, contribuindo para a ampliação de repertório e de capacidade crítica.

Nessa direção, propus perguntas sobre atividades educativas

¹⁷ Para acesso ao roteiro tal como foi apresentado às instituições de ensino e aos pais, ver Anexo II.

complementares em espaços formais e/ou não formais (me interessava saber da ocorrência ou não de aulas de arte – fundamentalmente música – aulas de esporte, ou línguas; se frequentavam igrejas, e se, nesses espaços tinham também uma formação musical; sobre sua rotina cultural – se iam à teatros, cinema, faziam viagens. Nas perguntas sobre rotina cultural também inseri a TV (item presente e vivamente descrito em todas as entrevistas feitas). De um meio massivo para o outro, depois das perguntas sobre TV (que não eram muitas mas renderam parte significativa do tempo das entrevistas) partia para as perguntas sobre o rádio. A primeira ia diretamente ao ponto: “você ouve rádio?”. Aqui entendo que a resposta positiva a essa pergunta indicava um reconhecimento de uma condição de ouvinte; no entanto, essa resposta não podia ser tomada como único indicativo das relações entre os sujeitos pesquisados e essa mídia. Em seguida partia para perguntas que tentavam mapear essa escuta: em que suportes ela se dava; em que momentos do dia; quem mais ouvia; quem ligava o aparelho; se nos meios de transporte usados pela criança ele estava presente; o que se retinha dessa escuta.

Dentre essas perguntas que procuravam sondar o que as crianças entrevistadas lembravam de sua experiência de escuta radiofônica, duas não foram bem compreendidas: as perguntas sobre ‘que programas’ e ‘que estações’ escutavam. ‘Programa’ é categoria que alguns dos respondentes identificaram como do universo da televisão, mas não do rádio; e ‘estações’ me pareceu ser palavra que não fazia parte do vocabulário de alguns dos entrevistados: segundo o que me foi narrado por muitos dos respondentes, a maneira de acesso ao conteúdo do rádio não se dava pelo conhecimento prévio do lugar das estações, mas sim por um processo de escolha que se baseava em encontrar uma música já conhecida. Isso será relatado com maior precisão mais à frente. É claro que no decorrer das entrevistas procurava explicar os termos que estava usando e me aproximar do vocabulário de meus entrevistados, no entanto, considerei essas incompreensões dados relevantes.

Depois das perguntas sobre o veículo rádio especificamente, procurava sondar outros hábitos de escuta, principalmente o hábito de ouvir música. Aqui também me preocupava com os suportes, repertórios e situações de escuta. Logo em seguida fiz perguntas relativas ao uso do computador. A presença de outras mídias no questionário da pesquisa é fundamental para que se possa dimensionar

o lugar do rádio frente ao universo de usos e acessos midiáticos pelas crianças entrevistadas. Ainda com essa finalidade, perguntava qual meio/aparelho preferiam entre os tantos citados (apesar de não ter perguntas diretas sobre celulares e tablets, esses fatalmente apareceram nas entrevistas ou como suportes de escuta de música – ou rádio – ou como substitutos do computador. A questão sobre o uso do computador vinha associada ao uso da internet. Nesta parte da entrevista, nas perguntas sobre computador e sobre o meio/aparelho preferido, apareciam também os jogos e suportes para jogos (x-box, Kinect e similares).

Nas últimas questões, retomei o tema ‘rádio’, procurando saber seu uso ou não nos espaços de educação formal e não formal (encontrei, efetivamente, o uso de objetos sonoros, notadamente faixas de CDs), e também procurando sondar que outras possíveis relações as crianças poderiam se interessar em ter com o veículo.

Algumas perguntas fui incluindo no decorrer das entrevistas: um exemplo foi a fundamental pergunta sobre a relação dos entrevistados com a leitura. Marco como fundamental essa questão, ignorada na primeira versão do questionário, uma vez que parte da bibliografia com a qual dialogo destaca uma possível ligação entre bons ouvintes e bons leitores. Caso das reflexões encontradas em Benjamin (1994), Schafer (2001) e Baitello (1999). Para eles o tempo das sociedades artesanais – tempo do tédio, dos nexos profundos, do corpo humano como medida – é o tempo propício à escuta; tempo este que se perderia com a cidade moderna.

Benjamin identifica essa perda do tempo do tédio e do dom de ouvir ao advento da cidade moderna e da indústria; Schafer apontará que bem antes da indústria o sentido da audição já tinha deixado de ser o mais vital, ressaltando que *“no ocidente, o ouvido cedeu lugar ao olho, considerado uma das mais importantes fontes de informação desde a Renascença, com o desenvolvimento da imprensa e da pintura em perspectiva.”* (2001, pg. 27). Essa substituição implica uma aceleração, segundo Baitello, para quem o tempo da visibilidade é mais fugaz, descartável, que o tempo do ouvir. O autor vai falar da *“fúria devoradora do tempo descartável das imagens”* (1999, pg.64), e do apagamento dos ritmos reflexivos próprios ao tempo do ouvir. Baitello sugere que não *“veremos mais*

nexos, conexões que estávamos acostumados a ver com o mundo da audição, do fluxo lento e da temporalidade do ouvir. Que é também marca do mundo da leitura (...) lânguido movimento do tempo, análogo ao tempo do ouvir” (idem).

Tanto Baitello quanto Schafer advogam a necessidade de se restabelecer uma cultura do ouvir, refreando o tempo. Para Schafer as emissões radiofônicas deveriam se propor esta tarefa:

Se a vida moderna também caminha a passos rápidos, o rádio poderia encontrar uma nova vocação se, em vez de aumentar o seu tempo, como parece estar fazendo, auxiliasse o homem a diminuí-lo, reforçando, mais uma vez, os ritmos naturais da vida. (SCHAFFER, 2001,pg.328)

A inserção da pergunta sobre a relação dos sujeitos entrevistados com a leitura era, portanto, imprescindível para que esta tese tentasse discutir esse potencial que a teoria sugere para a capacidade de escutar.

1.3.5 Escuta e Territórios Sonoros

O tema da 'escuta' permeia todo este trabalho e suas intenções de pesquisa. Em seu leque de assuntos correlatos, estão questões como as aproximações entre o desenvolvimento da capacidade de escutar e uma maior competência do sujeito como leitor, como exposto no tópico anterior; questões relativas à manutenção da atenção e concentração em nosso ruidoso mundo; questões relativas à capacidade de distanciamento crítico frente aos ditames de uma indústria cultural¹⁸, que agiria na conformação do gosto, moldando as relações dos cidadãos consumidores com seus produtos em áudio, capturando ouvidos e subjetividades.

Ainda que não fosse uma questão diretamente proposta nas perguntas feitas durante a entrevista, a pergunta sobre a maneira como se dá a escuta radiofônica, e, de um modo mais amplo, a sondagem sobre modos, tempos e

¹⁸ "Conceito cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947) para designar as indústrias da diversão e difusão de bens simbólico-culturais, em geral, veiculados por rádio, televisão, jornais, revistas, cinema etc. É esse macro-setor que assegura a produção, a programação e a distribuição dos produtos e serviços que respondem às necessidades de consumo cultural, também criando novas demandas. " Valério Cruz Brittos e João Miguel, Enciclopédia INTERCOM (2010, pg. 683)

espaços de escuta estava implícita nas perguntas sobre lugares e formas de apropriação da mídia rádio e de outras mídias sonoras no cotidiano das crianças.

Minha intenção era, partindo dessas perguntas, mapear o que chamamos mais amplamente de *situações de escuta* e procurar perceber a conformação do que estamos aqui tomando como *território sonoro*. Optei por uma categorização de tipos de escuta para esta tese, que será aqui apresentada.

Como já mencionei, a proposta de abordagem da escuta desta tese se aproxima da maneira como ela é pensada pela geografia – a escuta como maneira de ocupação de um espaço; pela música – processos cognitivos sonoros; e pelos estudos em comunicação. Costa (2002, pg.1) aponta alguns autores e obras, fundamentalmente do campo da música, que são referência no tocante às reflexões sobre o som e a escuta: “*a arte dos ruídos*” de Luigi Russolo, a “*libertação dos sons*” de Edgar Varèse; e o uso de ruídos extra-musicais pensado por John Cage. O autor também menciona que “*traços dessa teoria da escuta podem ser apropriados da obra de compositores que tomaram a gravação de sons concretos como base de sua música*”, caso de Pierre Schaeffer, que também atuou em uma emissora de rádio e tomou a experiência de escuta do veículo como ponto de partida para algumas de suas reflexões.

Schaeffer, o criador da música concreta, é referência para a maioria dos estudos do campo da música que se debruçam sobre as especificidades da escuta; outra referência para o tema, mais acionada por trabalhos do campo da teoria da comunicação, é Abraham Moles. Não por acaso, Moles trabalhou no *Centre d’Études de la Radio-Télévision*, organismo de pesquisa da Radiodifusão francesa, atuando na equipe reunida em torno de Pierre Schaeffer. Ambos autores pensaram a escuta e sua especificidade frente aos novos meios de reprodução sonora. Se tomamos os trabalhos dos criadores citados por Costa (2002), somados a Moles, podemos sugerir que é a partir dos meios e máquinas de reprodução sonora, difundidos principalmente no século XX, que se dá o despertar das considerações sobre a escuta, como um sentido a ser tomado em suas especificidades.

Nessa direção parecem caminhar as conjecturas de Capeller (2011) sobre

uma 'arqueologia da escuta'¹⁹, que, segundo ele, só é concebida "*quando a historicização dos dispositivos sonoros rompe com os limites estreitos da história da música para historicizar o próprio som como um objeto*". Tomar o som como objeto, e partir desse movimento, pensar a escuta, foi exatamente o que fez Pierre Schaeffer.

Reyner (2012, pg.95) destaca os marcos dessa trajetória:

Schaeffer se lança na escrita de artigos sobre o rádio e o cinema em 1938, quando publica na *Revue Musicale* um artigo sobre cinema, fazendo seguir-se por um artigo sobre a radiodifusão". (...) No final da década de 1940, voltou-se para a composição musical. Criou a *musique concrète*, aplicações práticas de suas ideias sobre escuta arte e tecnologia. No início da década de 1950 abandona a composição e passa às pesquisas sonoras, que iriam desaguar em sua mais importante obra, o *Traité des objets musicaux*, de 1966.

Reyner cita três textos de Schaeffer como referenciais para toda sua obra:

Os ensaios sobre radio e cinema (Essai sur la radio e le cinéma: esthétique et technique des arts-relais), trabalho inacabado escrito entre 1941 e 1942; a *Introdução à música concreta (Introduction à la musique concrète)*, artigo de 1950 e o *Tratado dos Objetos musicais (Traité des objets musicaux: essai interdisciplines)*, de 1966. Se nos trabalhos do final da década de 1930, Schaeffer já tinha esboçado reflexões sobre a escuta como instrumento, é no *Tratado dos Objetos Musicais* que uma categorização mais precisa da escuta se desenha.

É no *Tratado*, por exemplo, que Schaeffer traz nova luz ao termo 'acusmática', tomado dos discípulos de Pitágoras, que, em seus primeiros cinco anos de 'estudo' com seu mestre, apenas ouviam as lições atrás de uma cortina. A acusmática tornou-se assim palavra para designar um som ao qual não se vê a fonte, e foi termo aplicado à música concreta, à música eletroacústica e ao rádio.

¹⁹ Para Capeller (2011, pg.9), a 'arqueologia da escuta' "descreve as transformações históricas do campo do audível através das regularidades específicas que o habitam transitoriamente, como discursos. Os enunciados que conformam seus arquivos compreendem um corpus muito rico e vasto de material, um material que não se refere apenas às frases, melodias e canções populares de um determinado repertório ou período, nem se limita às obras e peças musicais mais representativas de um certo extrato ou período histórico, pois também abrange os seus dispositivos técnicos (instrumentos musicais, aparelhos de registro e reprodução do som) e as suas estratégias de difusão (igrejas, salas de concerto, rádio e TV), assim como os conceitos que lhe são correlatos (acústicos, eletromagnéticos, digitais)".

É no Tratado, também, que Schaeffer categoriza e sistematiza seus 'quatro tipos de escuta': escutar; ouvir; entender e compreender. O Tratado pensa o que o autor chama de objetos musicais, mas, como ele mesmo diz no início da obra " *esta obra no tiene otro sentido que el de incitar a la escucha de los sonidos*" (SCHAEFFER, 2003, pg. 33). A escuta é, portanto, sua questão central.

Em vários trechos há a confirmação de que suas reflexões estão diretamente relacionadas com a nova experiência de escuta que máquinas e suportes de reprodução sonora permitem ao homem do século XX: "*Qué ha ocurrido desde que el aparato de toma de sonido y el de grabación repercutiron en todos los ecos del planeta, desde el sonido del violinista, hasta la voz de la cantante en el estudio?*", pergunta Schaeffer (2003, pg.47). E, mais adiante:

Una orquesta toca en una sala; más tarde, esa misma orquesta toca en un disco, para un oyente en su propia casa. Todo, desde el aspecto técnico al comercial, se conjuntura para convertir al oyente en el propietario de esa orquesta, en su propio domicilio; no habrá que extrañarse, pues, de que se haya puesto el acento en una especie de convención social sobre la fidelidad, y que no se haya sacado nada en claro sobre la transformación que representa la sustitución de un campo sonoro por otro. (SCHAEFFER, 2003, pg. 47)

"*Esta sustitución de un universo sonoro por otro, este transtorno de las reglas de unidad de tiempo y lugar deben de tener su importancia*", insiste (pg.48). No tópico que intitula 'Transformação de um ambiente ou escuta inteligente' (pg.50), Schaeffer já apresenta a seguinte categorização: usa os termos 'ouvinte direto' e 'ouvinte indireto' para tratar do que há de diferente em relação à percepção do ouvinte que escuta no lugar onde se produz o fenômeno original (ouvinte direto) daquele que escuta através de um alto-falante (ouvinte indireto). O ouvinte indireto é, portanto, aquele submetido à escuta acusmática.

O compositor canadense Murray Schafer, alguns anos depois, também cunhou um termo para tratar de um som que se ouve de forma indireta, através de dispositivos de escuta – "esquizofônico":

Desde a invenção dos equipamentos eletrônicos de transmissão e estocagem de sons, qualquer som natural, não importa quão pequeno seja, pode ser expedido e propagado ao redor do mundo, ou empacotado em fita ou disco para as gerações do futuro. Separamos o som da fonte que o produz. A essa dissociação é que chamo esquizofonia, e se uso, para o som, uma palavra próxima de esquizofrenia é porque quero sugerir a vocês o mesmo sentido de aberração e drama que esta

palavra evoca, pois os desenvolvimentos de que estamos falando tem provocado profundos efeitos em nossas vidas (1991, pg. 172).

Enquanto Schafer fala em drama e aberração, e se preocupa com as consequências do "*desenvolvimento esquizofônico*" para o homem (pg.177), Schaeffer está mais preocupado em pensar uma nova música para um novo tempo, e, para essa nova música, uma nova escuta (um novo ouvinte?); uma escuta que, livre da fonte sonora, pode se especializar nas qualidades do próprio som, nas qualidades dos objetos sonoros. Assim, ele define etapas dessa escuta no Tratado do Objetos Sonoros, em quatro tipos diferentes.

O tipo de escuta mais básico seria o denominado "ouvir" (Ouir, oír):

perceber con el oído (...) lo que oigo es lo que me es dado en la percepción" (...); "Propriamente hablando, nunca dejo de oír, pues vivo en un mundo que no deja de estar ahí para mí, y este mundo es tan sonoro como táctil y visual. (...) Me adapto instintivamente a él, elevando la voz cuando su nivel se eleva, sin siquiera darme cuenta (pgs. 62 e 63).

Schaeffer sugere que esse fundo (paisagem, de ruídos ou silêncios) que a todos nos cerca, pode ser percebido, "*pero (...) siempre indirectamente por la reflexión o la memoria*" (pg. 63). Para ilustrar esse movimento de percepção do ambiente sonoro, Schaeffer dá o seguinte exemplo:

Oigo sonar el reloj, y sé que ha sonado. A toda prisa reconstruyo con el pensamiento los dos primeros golpes que había oído, y sitúo el que oí como el tercero, justo antes que suene el cuarto. Si no hubiera intentado saber la hora, no me daría cuenta de que los dos primeros golpes habían llegado a mi conciencia... Me hablan, y mientras, estoy pensando en otra cosa; mi interlocutor, molesto, se calla, y yo percibo ese silencio como um mal augurio. Sin embargo, he llegado a arrancar del fondo sonoro (...) la última frase que mi interlocutor pronunció. (2003, pg. 63)

Se este ouvinte, que apenas tinha como fundo a voz de seu interlocutor, passa a prestar-lhe atenção detidamente, sua ação de escuta tomaria outro nome: não mais 'ouvir', mas 'escutar' (*écouter /escuchar*), propriamente. Me volto para ele, diz Schaeffer, disposto a escutar, não tudo que se ofereça ao ouvido, mas o que tenha valor de indicação semântica (pg. 63): "*Escuchar no es forzosamente interesarse por el sonido. Sólo excepcionalmente nos interesamos en él, pero por medio de él, pretendemos otra cosa. Incluso llegamos a olvidar el paso del sonido por el oído.*" (idem).

A terceira definição de tipos de escuta seria 'entender' (entendre). Aqui Schaeffer subdivide o termos em duas formas distintas: ouvir-entender e escutar-entender. Sobre a primeira forma, argumenta: é praticamente impossível não fazer uma seleção daquilo que ouço (pg.64):

Sitúo los ruidos, los separo por ejemplo en ruidos próximos o lejanos, que vienen de fuera o de dentro de la habitación, y fatalmente empiezo a privilegiar unos con relación a otros. (...) Del mismo modo, en el curso de una conversación familiar entre varias personas, pasaré de un tema y un interlocutor, a otro, sin sospechar ni por un momento la extravagante confusión de voces, ruidos y risas que yo convertiré una composición original, diferente de la que cada uno de mis compañeros está haciendo en ese momento por su cuenta.

A segunda forma de 'entender', o escutar-entender, requereria uma atenção ainda mais detida e detalhista. Para explicitar, Schaeffer dá o seguinte exemplo: "*(...) cuando miro una casa, la sitúo en un paisaje. Pero si continúo interesándome por ella, examinaré tanto el color de la piedra como su materia, la arquitectura, el detalle de una escultura (...)*" (pg.65) . A ideia é que, aqui, o que se busca, em relação a um som, é o interesse em examinar um detalhe, um aspecto específico de um objeto sonoro.

O nível seguinte, compreender (comprendre), já se refere a uma capacidade de abstração do que se escuta e entende: "*Yo comprendo algo como resultado de un trabajo, de una actividad consciente del espíritu que ya no se contenta con un significado, sino que abstrae, compara, deduce y relaciona informaciones de naturaleza y fuentes diversas*" (pg.65).

Feita essa descrição dos quatro tipos, Schaeffer se propõe a apresentar o que chama de itinerário progressivo da atividade do ouvido (ainda que saiba que esses quatro tipos se dão concomitantemente), no qual a primeira 'etapa' seria escutar, a segunda ouvir, a terceira entender e por fim compreender: escuto o que me interessa, ouço na condição de não estar surdo, entendo em função do que me interessa e do que quero compreender, graças à minha experiência; pelo feito de entender, compreendo o que queria compreender graças a outras referências (pg. 66).

Mais adiante (pg.68) o autor ainda esmiúça um pouco mais essas etapas, num quadro geral, onde aponta que os dois primeiros níveis, ou etapas, ouvir e

escutar, podem ser pensados em um âmbito concreto, e os dois seguintes, entender e compreender, se dariam em um âmbito abstrato. Em outro quadro, aponta ainda outras aproximações ao sentido que quer dar a cada categoria: ouvir, se referiria a percepções brutas; escutar, ao reconhecimento das fontes; entender, à percepções qualificadas, seleção de alguns aspectos particulares do som; e, por fim, compreender, que implicaria a apropriação dos signos e valores (sentidos) da linguagem. Podemos pensar no seguinte exemplo para estas etapas que propõe Schaeffer: posso, em meio a uma multidão de falantes (que ouço indiscriminadamente), prestar atenção (escutar) à conversa de um estrangeiro, na intenção de entendê-lo. Se não conheço sua língua, o escuto, mas não o entendo. Se sei algo (experiência), posso entender fragmentos, mas não compreender completamente o que quer dizer.

Uma divisão similar entre o que seria uma escuta concreta e outra abstrata é feita pelo sociólogo e semiólogo francês Roland Barthes. Assim como Schaeffer, Barthes situa 'ouvir' como um primeiro nível do processo, um nível fisiológico, básico; mas, diferente de Schaeffer, para Barthes escutar já não poderia se situar exatamente como algo do campo do concreto. Nos termos de Barthes (1995, pg. 243):

Oír es un fenómeno fisiológico; escuchar, una acción psicológica. Podemos describir las condiciones físicas de la audición (sus mecanismos) con ayuda de la acústica y de la fisiología del oído; pero el acto de escuchar no puede definirse más que por su objeto o, quizá mejor, por su alcance.

A categorização proposta por Barthes para pensar a escuta é mais simples; propõe três tipos de escuta: no primeiro, ouvir, o ser vivo orienta sua audição até o índices ("*a este nivel, en nada se diferencia el animal del hombre*"). Este primeiro tipo de escuta, diz Barthes, é um alerta. Já o segundo seria um deciframento: o que se vai tentar captar com os ouvidos são os signos. "*Sin duda en este punto comienza el hombre: escuchamos como leemos, es decir, de acuerdo con ciertos códigos*" (idem).

Por último, haveria uma terceira escuta, a qual ele não nomeia de forma diversa, "*cuyo estudio es muy moderno*", uma escuta que não se interessa pelo que se diz, mas sim por quem está falando.

(...) se supone que tiene lugar en un espacio intersubjetivo, en el que 'you escucho' también quiere decir 'eschúchame'; lo que por ella es captado para ser transformado e indefinidamente relanzado en el juego del transfert es una 'significancia' general, que no se puede conceber sin la determinación del inconsciente. (idem, pg. 244)

Há ainda uma outra categorização que interessa apontar aqui para esta tese, cunhada por Abraham Moles: escuta ambiental; escuta em si; atenção concentrada; escuta por seleção. Essas categorias foram tomadas pela pesquisadora mexicana Maria Cristina Romo Gil, que, com elas, pensou a relação dos ouvintes com a escuta radiofônica. Assim, a 'escuta ambiental' estaria relacionada à atitude do ouvinte, que busca no meio de comunicação rádio um fundo musical ou de palavras; a 'escuta em si' se daria quando o ouvinte presta atenção marginal, interrompida pelo desenvolvimento de uma atividade paralela; a 'atenção concentrada' se daria quando há um aumento no volume de som do receptor, superando os sons do ambiente e permitindo a concentração do ouvinte na mensagem radiofônica; e a 'escuta por seleção' se daria quando o ouvinte sintoniza intencionalmente um determinado programa e a ele dedica sua atenção (Romo Gil, 1994, pg. 22 apud FERRARETTO, 2000, pg.29). Ferraretto (2000; pg. 29) sugere uma descrição de como um ouvinte 'pratica' essas formas de escuta:

As formas de recepção definidas por Moles não são permanentes ao longo da sintonia em uma determinada programação. Em proporção variável, chegam a se interpenetrar. Por exemplo, uma pessoa liga o rádio em uma emissora determinada julgando ser aquela programação o melhor pano de fundo para a realização de suas atividades. Misturam-se aí, de certo modo, duas formas de recepção distintas (ambiente e por seleção). Imagine-se, de outra parte, uma situação em que o ouvinte busca um fundo sonoro para acompanhar suas atividades (ambiente). As canções vão se sucedendo e, em dado instante, uma lhe desperta uma atenção marginal (escuta em si). Na sequência, uma notícia muito importante faz com que esta pessoa focalize seu interesse na transmissão que, momentaneamente, interrompe a programação musical (atenção concentrada). O anúncio de que o fato relatado será ampliado em um outro horário pode fazer com que o ouvinte torne a ligar o rádio mais tarde (escuta por seleção).

Para estabelecer meus próprios termos na análise das entrevistas feitas para esta tese, levei em conta duas questões que me interessavam sondar pontualmente: se as crianças que ouviam rádio o faziam por que uma outra pessoa o ligava, ou por que elas mesmas ligavam; se prestavam ou não atenção ao que ouviam. Assim, utilizei os termos voluntária ou involuntária, para circunstanciar a

primeira questão, e tangencial ou atenta, para tratar da segunda.

Não me preocupei aqui em investigar as diferenças que a escuta acusmática provoca na experiência de escuta, portanto a ideia de escuta direta e indireta de Schaeffer não será trazida para este trabalho. Já as outras categorias usadas por Schaeffer, assim como as de Barthes e as de Moles, podem ser pensadas em conjunto com a classificação básica que formulei.

A questão sobre escuta voluntária ou involuntária me aproxima dos termos 'escuta em si' e 'escuta por seleção' de Moles. Podemos pensar que o ouvinte que escolhe ligar o rádio em função de determinado programa (escuta por seleção) terá uma atitude mais frequente de atenção concentrada, uma intenção, portanto, de escutar, entender e compreender; terá, em meus termos, uma atitude de 'escuta atenta', que não toma o rádio como fundo. Mas há também aquele que liga o rádio voluntariamente, mas para tê-lo como pano de fundo: aqui há 'escuta em si', de Moles, e também a atitude de ouvir, mas não escutar – tomando os termos de Schaeffer e Barthes; em meus termos, 'uma escuta tangencial'. Já aquele que está em um ambiente em que alguém liga o rádio, que escuta involuntariamente, teria maior propensão a tomá-lo como fundo, a exercer essa escuta que chamo de tangencial. Escolhi o termo porque penso esse tipo de escuta como não imediatamente ativa; ela não se foca no que está tocando ou no que está sendo dito, porém, o ato de ouvir não cessa: o ouvido está lá, aberto, tocando algum ponto do que se veicula, pronto a captar algo que faça a atenção tangencial se interessar e voltar-se para escutar o que soa.

Entendo esse 'algo' que irá despertar a atenção do ouvido para o que soa, como sendo as experiências e referências prévias do sujeito que escuta. São também as experiências e referências prévias daquele que escuta, que – seguindo Schaeffer – o ajudarão a entender e compreender o que escutam. A essas experiências e referências estamos chamado de *textura da experiência* (SILVERSTONE) e *território sonoro* (OBICI).

Obici procura mapear as transformações que vêm ocorrendo no plano sensível, bem como relações de poder que se estabelecem pelos dispositivos de escuta vinculados às novas tecnologias. O autor quer pensar a escuta a partir das mídias e dos territórios sonoros delineados pelos dispositivos de registro, difusão,

codificação e compartilhamento de dados sonoros (microfone, alto-falante, rádio, TV, celular, mp3player, Internet, podcast, peer-to-peer). Para ele, as mídias sonoras são mais do que o lugar da comunicação de uma mensagem específica: "*são elementos fundamentais na composição de territórios sonoros*" (pg.21). Explica o autor que "*o território se caracteriza por tornar algo expressivo, por delimitar e marcar. Ele é, ao mesmo tempo, qualidade e propriedade.*" (OBICI, 2008, pg.76).

O termo *território* pode nos remeter em um primeiro momento a uma demarcação geográfica-física, mas sua definição demanda a compreensão de fatores políticos, econômicos e também simbólicos. Baumworcel (2012a) aborda o tema a partir de Haesbaert, que identifica territorialização "*como o processo das relações de domínio e apropriação do espaço, ou seja, as mediações espaciais do poder em sentido amplo, do concreto ao simbólico*" (pg.35).

Haesbaert apresenta uma visão ampla, integradora e relacional de território, construída em diálogo com vários autores, como Santos (1993, 1994, 1996), Virilio (1982), Lefebvre (1986), Lévy (1992), Castells (1996), Auge (1992), Deleuze e Guattari (1995), entre outros. (...). Defende (HAESBAERT, 2010, p.340) que o ser humano tem necessidade territorial ou de controle e apropriação do espaço, desde um nível físico ou biológico (seres com necessidades básicas como água, ar, alimento, abrigo) até um nível imaterial ou simbólico (seres dotados do poder da representação e imaginação, que ressignificam e se apropriam simbolicamente do seu meio), incluindo todas as distinções de classe, gênero, grupo etário, etnia, religião etc. (BAUMWORCEL, 2012, pg.35)

Segundo a autora (pg.36) Haesbaert trabalha com a ideia de "multiterritorialização", que seria um processo concomitante de destruição e construção de territórios, mesclando diferentes modalidades, como os "territórios-zona" (contínuo e relativamente estável) e os "territórios-rede" (descontínuo e móvel).

Suas definições de "território-zona" e "território-rede" se apoiam nos termos "fixos" e "fluxos" do geógrafo Milton Santos (1996), que trouxe a noção de movimento para o conceito de território. Este, ao mesmo tempo, em que é "fixo" em suas fronteiras, também é "fluxo" em suas vias de circulação, sejam de transportes ou de informações. (BAUMWORCEL, 2012, pg.36)

Esses movimentos, ou modalidades, promovem a multiterritorialização, que para Haesbaert (apud BAUMWORCEL, 2012, pg.36), é uma maneira de

pensar a “desterritorialização” como intensificação da territorialização. Haesbaert usa o termo em contraposição ao uso que dele fazem autores como Martin-Barbero, que *"afirma que a mídia provoca uma “desterritorialização”*, deslocando *"o indivíduo do espaço local e nacional (...) fazendo com que a cultura perca seu laço com o território e os costumes."* (idem, pg. 34).

Podemos, talvez, aproximar essa ideia de multiterritorialização, de intensificação de territórios, ao conceito de descodificação tomado por Obici em Deleuze e Guattari "(...) diferente do meio, constituído por codificação e transcodificação, o território é formado pela descodificação" (OBICI, 2008, pg.73). Aqui descodificar é transformar o código, produzir diferença. Obici propõe a descodificação como capacidade de produzir qualidades expressivas. Se a multiterritorialização intensifica (torna mais denso?) o território, na medida em que indivíduos que ocupam um mesmo 'território-zona', são atravessados por inúmeros 'territórios-rede', podemos pensar que a capacidade de transformar o código, criar outros territórios, também se multiplica nessa circunstância. Assim, é a soma das referências e experiências que vão constituindo um território singular, e é a qualidade dessas referências e experiências que garantiria uma maior capacidade de descodificação, de produzir um território singular expressivo.

Pensando o estado da escuta como algo socialmente constituído, Obici aponta que ele necessita ser compreendido como um ato político de produção e de delimitações de territórios. A capacidade de descodificação atuaria, assim, no sentido de uma maior capacidade crítica e autônoma em relação a delimitação desse território.

Deleuze e Guattari (2012, pgs. 122 e 123) pensam a constituição do território com três momentos concomitantes: um dá ordem ao caos, outro se abriga nessa ordem, e outro se abre, novamente, para o caos:

I. Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariadne. Ou o canto de Orfeu.

II. Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi

preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos através do filtro ou do crivo do espaço traçado. Ora, os componentes vocais, sonoros, são muito importantes: um muro do som, em todo caso um muro do qual alguns tijolos são sonoros. Uma criança cantarola para arregimentar em si as forças do trabalho escolar a ser feito. Uma dona de casa cantarola, ou liga o rádio, ao mesmo tempo que erige as forças anti-caos de seus afazeres. Os aparelhos de rádio ou de tevê são como um muro sonoro para cada lar, e marcam territórios (o vizinho protesta quando está muito alto). Para obras sublimes como a fundação de uma cidade, ou a fabricação de um Golem, traça-se um círculo, mas sobretudo anda-se em torno do círculo, como numa roda de criança, e combina-se consoantes e vogais ritmadas que correspondem às forças interiores da criação como às partes diferenciadas de um organismo. Um erro de velocidade, de ritmo ou de harmonia seria catastrófico, pois destruiria o criador e a criação, trazendo de volta as forças do caos.

III. Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar "linhas de errância", com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes¹.

Não são três momentos sucessivos numa evolução. São três aspectos numa só e mesma coisa, o Ritornelo.

O termo ritornelo, tomado da música, é adotado pelos autores para pensar o território: ritornelo seria um agenciamento territorial (idem, pg. 124).

Segundo Costa (2002, pg.6), através do ritornelo Deleuze e Guattari relacionam "a criação e expressão artística, em geral – e musical, em particular –, com os processos sociais, a partir do conceito etológico de território – oriundo do estudo dos animais territoriais²⁰".

²⁰ A noção de território como algo que delimita um lugar seguro, e a reflexão sobre território a partir de um conceito etológico também está em Barthes (1995, pg.245) : "Esto es así en la medida en que el territorio se puede definir de modo esencial como el espacio de la seguridad

O ritornelo é um operador para o surgimento de gestos, modos, comportamentos, sociais (políticos), a partir de um plano zero caótico, agenciando arbitrariamente elementos materiais (coisas, sons, palavras...) e suas relações, em uma “frase”, que tende a repetir-se e depois a variar – territorializar e desterritorializar-se – expandindo-se em direção a novos territórios, criando uma língua, um estilo, ou perdendo-se de volta ao caos.

Do caos, dizem Deleuze e Guattari (pg. 124) nascem os Meios e os Ritmos. Na série de definições que os autores apresentam para a ideia de 'território', podemos destacar: "*O território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os "territorializa". (...) "É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território". (...); ou (pg.134) "é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias".*

"*Um território não existe de antemão, ele se faz, se constrói, suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos*", reforça Obici (pg. 73). A ideia de território em Deleuze e Guattari já é bastante impregnada de som e de música, como o empréstimo da palavra ritornelo deixa ver, assim como os exemplos da criança que canta, ou do 'muro sonoro' que delimita território, entre outros não citados aqui. Mas Obici, quando propõe o termo *território sonoro* circunscreve ainda mais a reflexão à questão do som e da escuta. Para além da música, diz ele (2008, pg. 84) "*o território sonoro (...) é uma questão de delimitação de espaço de consumo, tanto quanto de poder, pelo fato de um território nunca estar pronto, ele é criado, produzido, assim como se criam relações a partir dele*". Assim o autor se preocupa em pensar as relações de poder a partir do âmbito do sonoro.

Um dos problemas levantados em seu trabalho é que a escuta contemporânea estaria condicionada, emoldurada, em um regime sonoro pré-definido. Para o autor (2008, pg.35) com o microfone:

assim como na fotografia, a escuta passou a ter um enquadre, (...). Escutas produzidas e pré-fabricadas destituindo, de forma sutil, multiplicidades de percepções, para propor e circunscrever modos de subjetivação do sonoro.

(y como tal, necesitado de defensa): la escucha es la atención previa que permite captar todo lo que puede aparecer para transtornar el sistema territorial; es un modo de defensa contra la sorpresa (...)"

Para Obici, a escuta é um bem comum que vem sendo expropriado, assim, o autor procura pensar quais estratégias se podem acionar diante dessa condição (pg.103). A partir de seus próprios termos, e dos autores nos quais se inspira, podemos pensar assim esse desafio: já que o território é criado, produzido, como permitir a criação de territórios sonoros, como contribuir para as matérias de expressão que criam os territórios, de maneira que se faça crítica e potente a escuta contemporânea?

Obici descreve (pg.100), a partir das definições de território em *Mil platôs* (Deleuze e Guattari), dois tipos de funções que o *território sonoro* opera, que podem nos ajudar a pensar, a partir das entrevistas realizadas para esta tese, caminhos para responder às questões anteriormente postas sobre propriedade e qualidade: "*Dizendo de outro modo, os territórios sonoros surgem de dois modos de operar o som, seja criando muros sônicos*" (propriedade), "*seja criando expressividade, modos de escuta*" (qualidade). Assim, o *território sonoro*, pode proteger ou aprisionar; pode ser potência criativa, ou condicionamento herdado de instâncias de poder. Para ele, o território sonoro está sujeito à mesma dinâmica do ritornelo, de territorialização e desterritorialização: haveria um Fator de Territorialização exercido pelo som, que "delimita o lugar seguro da casa que nos protege do caos"; e um Fator de Desterritorialização, que "*nos faz sair de uma condição de escuta confortável, gerando movimento para além dos modos sonoros que oferecem proteção e segurança*". A partir desses termos, podemos pensar que uma tarefa a ser posta a propostas de educação pela escuta (ideia mais ampla que a educação musical) devem ter a potência de desterritorializar.

2 - Considerações sobre o meio rádio

Conhecer o que se oferta, e de que forma, pensar a mídia rádio como produto, seu conteúdo e propostas de uso e interação, é uma das 'entradas' para um entendimento da relação da mídia com as pessoas; é dessa forma que tomo o conceito de *comodificação*. Ainda que minha perspectiva sobre a relação mídia/usuário se preocupe mais em perceber formas singulares de interação, tomando essa relação fundamentalmente a partir dos sujeitos e de seus discursos, estou tratando de uma relação, portanto, há, necessariamente, dois pólos a se considerar: de um lado o sujeito e, de outro, aquilo com o que ele se relaciona.

Assim, aqui, tomo como tema o rádio como produto, procurando perceber, a partir da história desse meio, de que forma ele foi se configurando mercado e mercadoria, e, mais especificamente, de que forma foi pensado e praticado como produto destinado ao público infante juvenil.

2.1 Invenção científica, ferramenta bélica, potência educacional e negócio: as muitas encarnações das emissões radiofônicas

A transmissão de palavras e som por ondas que podem ser captadas a distância, foi tentada e experimentada em diversas partes do mundo, principalmente depois da metade do século XIX. O feito interessava a cientistas, governos e ao nascente mercado da telecomunicação²¹. Assim, há contribuições ao invento dadas por descobertas de físicos – como o inglês James Maxwell (que demonstrou, teoricamente, a existência de ondas eletromagnéticas que se propagam no espaço) ou o alemão Heinrich Rudolf Hertz (que comprovou a existência da radiação eletromagnética, e descobriu como controlar as frequências

²¹ A incorporação de descobertas científicas pela indústria e pela lógica capitalista, pode ser compreendida a partir da atuação de Thomas Edison, por exemplo, como destaca Crary (2013, pgs.55 e 56): "Edison é um signo marcante da transição do final do século XIX para um capitalismo corporativo centralizado (...); "Edison entendia o mercado como um processo em que as imagens, os sons a energia ou a informação podiam ser reformatados em mercadorias quantificáveis (...)". O primeiro produto tecnológico de Edison, um telégrafo que registrava preços de ações, pode ser tomado com exemplo desse 'casamento' entre tecnologias das comunicações e lógica capitalista.

dessa radiação) – e inventores que disputaram as patentes do novo meio – entre eles o italiano Guglielmo Marconi, o canadense Reginald Fessender e o croata Nikola Tesla, ambos radicados no Estados Unidos da América, além do padre brasileiro Roberto Landell de Moura, entre outros.

Este novo meio começa a surgir, mas ainda com propósitos distantes do que hoje entendemos por rádio. Como indica Meditsch (2007, pg.33), em um primeiro momento, o veículo não foi pensado como meio de massa:

O fato de sua comunicação ser aberta e poder ser captada por qualquer um que possuísse um receptor, foi saudado por algumas utilizações práticas que propiciava, como por exemplo no salvamento de navios em dificuldades. Mas, de uma maneira geral, foi visto como defeito mais do que como virtude, já que significava uma comunicação telefônica sem privacidade, o que limitava seu uso tanto para fim comercial quanto militar, e essas eram sobretudo, as utilizações que interessavam às empresas e aos governos empenhados no financiamento das pesquisas.

Dessa forma não é adequado identificar o invento da comunicação sem fio com o surgimento do rádio como meio de comunicação de massa. Não foi o invento de uma técnica que marcou sua criação, mas o invento de um determinado uso social para uma constelação de técnicas (a eletricidade, o áudio, a telefonia, a transmissão por ondas, etc.), que se cristalizaria numa nova instituição.

Ainda segundo Meditsch (idem) o uso do rádio de forma aberta foi praticado alguns anos depois da Primeira Guerra Mundial por amadores, sem despertar nenhum interesse comercial ou estatal durante as duas primeiras décadas do século XX. A partir da década de 1920, em várias partes do mundo, surgem propostas de uso das emissões para fins políticos, comerciais, educativos, associativos e recreativos e, cada país, foi, aos poucos, desenhando um perfil de utilização do veículo, assim como um perfil de intervenção estatal na definição do uso do espectro.

Nesses primeiros anos da radiodifusão, formatos e propósitos das emissões passam a ser experimentados. Os usos da nova tecnologia começam a ser discutidos em encontros ou inquéritos internacionais, realizados por instituições como o *Instituto Internacional de Cooperação Intelectual*, o *Instituto de Pariz*²², com o auxílio da *União Internacional de Radiodifusão*, ou o *Institute of Radio Education*, sediado nos Estados Unidos.

²² O *Instituto Internacional de Cooperação Intelectual* foi criado em Paris, em 1925, para atuar a serviço do desenvolvimento da educação. O Instituto nasce no âmbito da *Sociedade das Nações*, ou *Liga das Nações*, criada em 1919 após a primeira guerra mundial. A Liga, ou Sociedade, foi extinta em 1942, mas deixou seu legado para as Organização da Nações Unidas, criada em 1946.

No Brasil a demanda pelo uso do espectro parte de cientistas e intelectuais²³. A primeira emissora criada e oficializada, a Rádio Sociedade, era gerida pela sociedade civil e foi pensada em função de uma proposta de educação da população. Esse perfil acabou sendo modelo e inspiração da maioria das emissoras que obtiveram licenças nesses primeiros anos do rádio.

A *Revista Electron*, publicação da Rádio Sociedade, trazia, além de discussões sobre a radiofonia, a lista de programas da emissora. Milanez (2007, pg. 24) destaca a programação publicada no primeiro número da revista:

Conforme os resumos dos cursos impressos no *Electron* número 1, a Rádio veiculava aulas de Português, ministradas por José Oiticica (do Colégio Pedro II); Inglês, por Luiz Eugênio Moraes Costa (diretor do Atheneu S. Luiz); Francês, Maria Veloso (o curso era oferecido pela revista feminina *Única*); Física, Francisco Venâncio Filho (também do Colégio Pedro II); Química, constituía-se de palestras proferidas por Mario Saraiva (diretor do Instituto de Química do Rio de Janeiro); História do Brasil, João Ribeiro (também do Colégio Pedro II); e até um curso de Silvicultura Prática, ministrado pelo professor de Botânica do Museu Nacional, Alberto J. Sampaio.

Completavam o quadro, colaboradores como Catullo da Paixão Cearense, flautista, cantor, violonista e poeta, que se revezava em apresentações variadas como o *Desafio Sertanejo*, com João Pernambuco (violonista), o *Conto Sertanejo* e ainda *Literatura Brasileira*. O advogado Ayres Martins Torres cuidava do programa “Explicação popular do Código Civil – A lei e sua função social”, o médico Sebastião Barroso, fazia palestra sobre higiene, e o professor João Kopke, o papel do vovô em o *Quarto de Hora Infantil*.

²³ Segundo Massarani (1998, p.87) foi uma carta enviada ao ministro da Viação, em nome da Academia Brasileira de Ciências e assinada por Henrique Morize, Domingos Costa, J. Del Vecchio e Roquette-Pinto, que contribuiu para a legalização da atividade radiofônica no país. O texto da carta dizia: "A divulgação da T.S.F., no território nacional, permitindo que um grande número de brasileiros se possa preparar para servir à pátria no terreno científico, militar, industrial etc, é uma das mais urgentes necessidades do país. Causa verdadeira tristeza aos estudiosos verificar o grau de inconcebível atraso em que se encontra, no Brasil, a T.S.F. como prática popular. Em todos os países do mundo civilizado, até mesmo nas velhas nações conservadoras e tradicionalistas do Oriente, já o Poder Público compreendeu a vantagem de permitir amplamente a prática usual das radiocomunicações por amadores e estudiosos. (...) é preciso não esquecer que o desenvolvimento sonhado pelos cientistas patrióticos, da T.S.F. no Brasil, depende da existência de numerosas fontes de ondas elétricas. Por isso acreditamos, Sr. Ministro, ser da maior conveniência a permissão para transmitir aos amadores que oferecerem garantias de sua idoneidade moral e científica. Tanto mais que, usando ondas limitadas e potência limitada, os postos particulares poderão, mutuamente, se prejudicar, mas nunca perturbar o serviço oficial. (...) Pela T.S.F., o interior do Brasil poderá, em pouco tempo, transformar-se, graças à nova mentalidade que ela fará surgir em cada povoação onde chegarem suas ondas progressivistas. À vista das considerações acima, a Academia Brasileira de Ciências julga cumprir o seu programa e trabalhar pelo bem comum fazendo um ardoroso apelo a V. Ex. para que torne realidade tão importantes medidas rigorosamente compreendidas no espírito e na letra da lei de 10 de junho de 1917 (art. 12), que faculta ao Ministério da Viação conceder licença para o estabelecimento de estações experimentais. (...)."

O quarto de hora, ou seja, programas com quinze minutos de duração, costumava ser o padrão de tempo dos programas então produzidos. Mas a programação também tinha recitais de piano e transmissões realizadas a partir de salas de espetáculo do Rio de Janeiro, além dos jornais da manhã, do meio dia, da tarde e da noite (geralmente feitos a partir da leitura dos jornais impressos). Após o jornal do meio dia ocorria um programa intitulado *Página*, espécie de crônica temática, que tratava, a cada dia, de um assunto diferente (segunda-feira *Página Esportiva*; terça, *Página Agronômica*; quarta, *Literária*; quinta, *Infantil*; sexta, *Feminina* e sábado *Doméstica*). Aos domingos “a programação iniciava às 15 horas, com Música Popular Brasileira.” (MILANEZ, 2007, pg.25).

A ênfase na educação fazia o rádio brasileiro nascer com alguma vocação de divulgador musical, mas fundamentalmente, como um multiplicador dos salões da intelectualidade carioca²⁴. Mas se, de certa forma, os assuntos abordados pelos programas educativos podiam apresentar singularidades nacionais (como os cursos de Silvicultura, por exemplo), os formatos eram descobertas compartilhadas em relatórios internacionais, como já mencionado.

Costa (2011, pg. 7) destaca essa troca de ideias ocorrida, entre outros fóruns, nos congressos realizados pelo *Institute of Radio Education* nos anos de 1930 e 1931. Segundo a autora, intelectuais da Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, México e Irlanda, ligados à radiodifusão, se reuniram na Universidade de Ohio para compartilhar questões da rádio-educação. Nesses encontros os temas centrais foram: "administração do rádio, experiências realizadas, instituições de rádioeducação, escolas do ar, estações radiofônicas, inquéritos e técnicas do broadcasting educacional". Em relação às questões técnicas, Costa (idem) traz as considerações de um artigo de Mary Francis Philput (1930), professora da Universidade de Pittsburgh, *The techniques of preparing radio manuscripts*, que procura discorrer sobre "o tempo destinado à locução, as formas de aproximação do ouvinte, a combinação de ideias, a estruturação das frases e o estilo".

²⁴ A reprodução da cultura dos salões burgueses foi praticada nas emissões radiofônicas dos primeiros anos em alguns países. O dramaturgo Bertold Brecht, por exemplo, quando escreve sobre o rádio alemão da década de 1920, ironiza a programação veiculada. Essa ironia pode ser sentida em trechos como: “era um triunfo colossal da técnica, poder colocar por fim, ao alcance do mundo inteiro, uma valsa vienense e uma receita de cozinha” (BRECHT, 2005, pg.35).

Uma outra compilação de debates e experiências em âmbito mundial foi publicada no Brasil em 1934, pelo professor Ariosto Espinheira, encarregado da radiofusão da *Seção de Museus* e do *Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal*. A publicação 'Rádio e Educação' abordava métodos de ensino via rádio²⁵, com descrição detalhada sobre as matérias mais apropriadas ao veículo e possibilidades narrativas específicas. O texto foi composto com a ajuda de dados recebidos pelo “*Instituto Internacional de Cooperação Intelectual*, o *Instituto de Pariz*, (...) com o auxílio da *União Internacional de Radiodifusão*”.

Além de compartilhar sugestões de linguagem, formatos e achados técnicos da nova mídia, a publicação também tratava das maneiras de organização das transmissões que estavam sendo experimentadas mundialmente.

Segundo Dângelo (2010, pg. 4) Espinheira,

divulgou informações detalhadas sobre a radiodifusão educativa em outros países, segundo orientações indicadas pelo Inquérito Internacional de 1932, ressaltando, como etapa final desse processo, a constituição de organismos centralizadores da produção e transmissão de programas, responsáveis pela condução educativa das ondas nos mais distantes lugares. A condução racional e oficializada da radiodifusão, vista como consequência natural do desenvolvimento técnico, seria instrumento de integração nacional e internacional pela comunicação.

Dângelo ressalta no texto de Espinheira um certo temor em relação a experiências de transmissão e recepção não controladas pelo estado. Para Dângelo, o "temor em relação às "massas" ainda descontroladas" pode ser percebido no texto de Espinheira quando este cita a *Associação Radiofônica dos Trabalhadores Socialistas da Alemanha* e os *Círculos de Estudos Católicos e Protestantes*, apresentando-os como experiências que "fugiam da dimensão

²⁵ Em Ribeiro (2009, pg. 65) há a descrição de alguns formatos de lições radiofônicas sugeridos pela publicação: "lição ordinária (método melhor empregado para os cursos práticos de conversação e para o ensino de línguas estrangeiras); conferência (conveniente para as emissões destinadas aos adultos); palestra (indicado para os cursos de história); dramatização (princípio geral a ser aplicado aos outros métodos para que os assuntos sejam apresentados de maneira "impressionante"); narrativa (processo adaptado à mentalidade das crianças, que provocaria entre elas grande sucesso, constando da descrição de acontecimentos fictícios ou reais, ou ainda, anedotas sobre a vida de homens célebres). Por fim haveria a reportagem educativa, que proporcionaria aos ouvintes divertimento e ensino vivo, "por meios que não estão à altura dos professores". Segundo Espinheira (1934, p.44) estas transmissões "permitem pôr os alunos em contato direto com os grandes acontecimentos do dia, fazendo-os assistir às diversas manifestações da vida econômica, social e política modernas."

homogeneizante, emitindo e sedimentando interesses classistas".

A tendência do controle estatal e da centralização das emissões será comum na maioria dos países, no entanto, a escala de mídia de massa terá um caráter diferente segundo o perfil sócio-econômico e a dimensão de cada país. No Brasil, o rádio em seus primeiros anos ainda é para poucos. Dados do Censo Demográfico de 1920 apontam que a população, na ocasião, contava com mais de 30.000.000 (trinta milhões) de pessoas. Segundo Saroldi (2003, pgs. 51 e 52), em 1926, Roquette-Pinto estima que os receptores de ondas de rádio chegariam a 30.000 (trinta mil), um número que não correspondia nem 1% da população²⁶. Em Salgado (1946, pg.56) há o número de aparelhos receptores no Brasil, registrado em 1939: 357.821. Ou seja, 16 anos depois da inauguração da primeira emissora, apenas 1% da população tinha aparelhos receptores registrados.

Em contraste com esse acanhado alcance, as pretensões dos pioneiros do rádio no Brasil tinham a dimensão de um país continente, o que transparece na matéria que dava conta da inauguração da pioneira Rádio Sociedade, publicada em O Jornal com o título "*A radio-telephonia e a educação popular*":

O seu programa contribuirá para a transformação da mentalidade nacional, elevando-a a um grão de perfeição mais elevada"; "(...) espalhará por grande parte do território nacional informações científicas e industriaes, conferências literárias, a poesia e a música.", e ainda, "conhecendo-se que são baratos os pequenos aparelhos receptores, os serviços que o rádio pode prestar sobre educação, ficam ao acesso de todas as bolsas.

A matéria sugere que os aparelhos receptores eram baratos, porém, sobre isso, há divergências. Outras fontes, como Casé (2012), afirmam que por muitos anos os aparelhos receptores foram luxo de casas mais abastadas.

A venda de aparelhos de rádio parece ter sido, de fato, o grande negócio dos primeiros anos da radiofonia. No Brasil, um dos mais importantes empreendedores dos primeiros anos do rádio, Ademar Casé, começou sua ligação com o veículo vendendo aparelhos. O sucesso como vendedor chama a atenção do diretor comercial da Philips do Brasil, que pede que ele passe a vender anúncios para a Rádio Philips do Brasil, que estava para ser inaugurada.

Segundo Casé (2012, pg.96) a venda de aparelhos de rádio não era muito

²⁶ Claro que, para uma real dimensão do alcance desses receptores, devemos considerar que a escuta de rádio, por muitos anos, foi compartilhada, e um mesmo aparelho servia à muitas pessoas.

fácil, tanto pelo preço dos aparelhos ("os aparelhos mais simples custavam cerca de 80 mil réis, enquanto a média salarial familiar estava na casa dos 500 mil réis"), quanto pela qualidade da programação, não muito atraente. É claro que a novidade fascinava, mas apenas poucas famílias podiam adquirir um rádio. Depois de confirmar sua competência como vendedor e conseguir juntar capital suficiente para alugar um horário na Rádio Philips, Casé monta seu primeiro programa (não sem enfrentar uma certa resistência da direção da emissora) inspirado nas irradiações da BBC e de emissoras norte-americanas. O formato, a dinâmica inovadora e um *casting* que contava com Noel Rosa, Carmen Miranda e Francisco Alves, entre outros talentos da nascente música popular urbana, vão tornar seu programa uma das principais referências do rádio brasileiro.

O modelo comercial da radiofonia dos Estados Unidos também começou a partir da venda de aparelhos. Meditsch (2007, pg. 34) destaca que a ideia de emissões radiofônicas para uso doméstico como um serviço foi concebida ainda em 1915 por David Sarnoff, um funcionário da companhia American Marconi, mas, em um primeiro momento, foi rejeitada como inviável.

Apenas no alvorecer dos anos 20, a empresa norte-americana Westinghouse aceitou a sugestão de um funcionário no sentido de organizar uma emissão regular, embora não visse interesse comercial na emissão em si, mas sim na possibilidade dela servir de motivação na compra dos receptores que fabricava. (MEDITSCH, idem)

A consolidação de um modelo de negócios a partir das emissões se dará em âmbito mundial, mas com velocidades e sistemas de controle estatais diferentes. No Brasil, o rádio assumirá um modelo mais comercial, e menos educativo ou societário, a partir da década de 1930. Já no Estados Unidos, a década de 1920 verá o surgimento de inúmeras emissoras.

Um dos marcos da radiofonia norte-americana é a transmissão da disputa presidencial em novembro de 1920. O sucesso da empreitada consolidou o interesse e esclareceu a vocação de prestação de serviços de informação do rádio. De acordo com Militello (2003, pg.3): “ Um ano e meio depois (...) foram criadas 500 estações comerciais. O Departamento de Comércio concedeu, (...), licenças de

funcionamento para 345 estações nos 6 primeiros meses de 1922”²⁷.

Significativo aqui é o fato das concessões serem distribuídas pelo departamento de comércio. De fato, nos EUA, uma estação de rádio mostrou-se um grande negócio, em termos financeiros. As vendas de patrocínio logo excederam 350 milhões de dólares (MILITELLO, 2003, pg.4), o que motivou grandes empresas a fundarem suas redes de rádio: em 1926 *National Broadcast Company* (NBC), com a participação da *General Electric* e da *Westing House*, e em 1928 a *Columbia Broadcast System* (CBS). No mesmo período, as emissoras fundadas por Universidades sob a rubrica de rádios educativas também impressiona: cerca de 100 estações no final da década de 1920. Tanto emissoras comerciais, quanto as ‘educativas’ propriamente, promoveram programas instrutivos, muitos deles voltados para a audiência escolar. Mesmo com a Grande Depressão, em 1932, 12 das 30 milhões de famílias norte-americanas tinham aparelhos de rádio, 604 estações comerciais estavam operando e, em 1937, a média de tempo de escuta do rádio pelos norte-americanos era 4.5 horas por dia (MILITELLO, 2003, pg. 8).

Já na Inglaterra, ainda na década de 1920 se dá a quase universalização do acesso a aparelhos de rádio – processo motivado pelo governo inglês. Segundo CRISELL (2006, pg.14), o governo inglês vai induzir os fabricantes de aparelhos receptores a formar um sindicato²⁸, para estimular a venda desses receptores. Desse sindicato vai nascer a *British Broadcast Company*. Crisell (2006, pg.16) indica que em 1925 a Inglaterra já tinha produzido aparelhos para alcançar 80% de sua população²⁹. Em termos populacionais, Estados Unidos, Brasil e Inglaterra se equiparam, mas o caso inglês difere bastante do brasileiro e do norte-americano, se pensarmos em dimensões territoriais: nos EUA a área total supera os 9 milhões de quilômetros quadrados, um pouco maior do que o Brasil, com

²⁷ No original: Overnight, radio waves had inundated the skies. A year and a half after (...) 500 commercial stations had been created. The Department of Commerce licensed 345 in the first six months of 1922 (...).

²⁸ Essa resolução do governo inglês definirá a maneira como se dará o financiamento do serviço de radiodifusão: comprar, e mais tarde possuir, um aparelho de rádio, implicará o pagamento de uma taxa que vai manter a produção de conteúdo.

²⁹ Estimada em 40 milhões de pessoas (fonte: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-16853368>).

mais de 8 milhões. Já a extensão territorial da Inglaterra é menor do que alguns estados brasileiros e norte-americanos: apenas 130.395 quilômetros.

Na Alemanha o rádio teve um alcance massivo de sua população no decorrer da década de 1930. O rádio na Alemanha, já em seus primórdios, mostra uma vocação política: ainda em 1918 emissões radiofônicas foram usadas na Revolta dos Marinheiros em Kiel; em 1924 é fundado o *Clube do Rádio Operário*, que a partir de 1926, cria comunidades de ouvintes em todo o país, para discutir e criticar as emissões radiofônicas (ORTRIWANO, 2008, pgs. 60 e 61). Ortriwano (pg. 61) ressalta que as rádio oficiais alemães "*apresentavam programas considerados reacionários*" mas, que, apesar disso, até 1928 havia uma pretensa neutralidade por parte do estado na condução da radiofonia.

Esse perfil neutro irá se alterar completamente na década de 1930, quando a propaganda nazista aumenta³⁰. O rádio, o cinema, os impressos, todos os meios de comunicação foram incluídos no plano de propagação de ideais políticos nazistas. Em 1932 Joseph Goebbels, que um ano depois se tornaria Ministro da Propaganda do Reich, assume a organização nazista do rádio. A espantosa explosão do número de ouvintes a partir daí parece ter relação com a dimensão estratégica da propaganda política através do veículo. Segundo Dines (in Meditsch, 2007, pg. 12) "*os quatro milhões de ouvintes na Alemanha de 1933, saltaram para 29 milhões em 1934 e para 97 milhões em 1939 quando começou a segunda guerra mundial*".

Silverstone (2005, pg. 188) também aponta que o rádio de serviço público foi o "veículo nacional formador-de-comunidade *par excellence*". O autor lembra que, no período posterior ao Tratado de Versalhes, a Europa viu surgir "*ideologias e instituições dedicadas à construção de comunidades nacionais fortes e singulares*". Nesse cenário, o rádio teve importante papel, fornecendo "*as matérias-primas simbólicas com que a nação poderia construir uma identidade compartilhável*" (SILVERSTONE, idem).

A expansão do rádio durante a segunda guerra será uma realidade de proporções mundiais. Um dos saldos do pós-guerra é a consolidação do veículo

³⁰ Hitler, em seu livro *Minha Luta*, escreve sobre o rádio, ainda na década de 1920, que este é uma "arma terrível em mãos que saiba usá-la" (ORTRIWANO, 2008, pg. 62)

como ferramenta de propagação de ideais políticos. Hale (2008, pg.194) destaca, por exemplo, a ampliação dos serviços de radiodifusão para o exterior: em "1939, 27 países tinham serviços internacionais em línguas estrangeiras; em 1945, 55 países; em 1974, a maioria dos países (...)". Klöckner (2008, pg. 199) traz mais dados nesse sentido: "No final da guerra, o Serviço Exterior nazista, desde Zeesen, transmitia em 55 idiomas (...)". A Alemanha é paradigma de uso político do rádio, mas também na União Soviética o veículo teve esse caráter acentuado: em 1925 criam a primeira estação mundial de onda curta (de alcance internacional), entre 1969 e 1972 essa estação é a segunda transmissora internacional do mundo. Klöckner ainda informa que, durante a Guerra Fria, "as transmissões soviéticas iam ao ar em 84 idiomas" (2008, pg. 205).

Nem toda propaganda dos serviços internacionais era estritamente, ou abertamente, política: o intercâmbio cultural, a difusão das criações artísticas e de valores nacionais também era função importante desses serviços.

A consolidação da credibilidade e da importância do rádio como veículo de informação pode ser percebida também nas palavras do dramaturgo Bertold Brecht, que, depois de ter sido feroz crítico do rádio dos primeiros anos, acusando os radiodifusores de veicular futilidades e de estarem afastados dos acontecimentos, escreve posteriormente o seguinte poema sobre o veículo:

Pequena caixinha que carreguei quando em fuga / Para que suas válvulas não pifassem
Que levei de casa para o navio e o trem / Para que os meus inimigos continuassem a falar-me /
Perto de minha cama, e para minha angústia, / As últimas palavras de noite e as primeiras da manhã /
Sobre suas vitórias e sobre seus problemas

— Prometa-me não ficar muda de repente (em McLuhan, 2005, pg.144)

No Brasil, Lourival Fontes, diretor do *Departamento Imprensa e Propaganda* (DIP) do governo federal, também aponta a importância estratégica e motivadora que o rádio terá durante e a partir da segunda grande guerra:

O mundo atravessa uma fase dramática de reconstituição. (...) Não sabemos com segurança o que nos aguarda e devemos estar vigilantes. O rádio, cada manhã, pela rapidez da palavra será sempre agente eficaz dos propósitos que nos animam e das cautelas que as contingências nos impõem. (Saroldi e Moreira, 2005, pg.36)

Podemos dizer que a partir da década de 1940, em escala mundial, o rádio se torna uma das principais fontes de informação e entretenimento para as famílias

que o escutam³¹. É também a partir da década de 1940 (os anos 1940 e 1950 são considerados a época de ouro do rádio) que o veículo consolida formatos, vocações sociais e econômicas (como ser peça importante da indústria fonográfica, por exemplo).

A programação radiofônica de então, voltada para as famílias, tem emissões para todas as idades, e procura abranger os mais diversos públicos. A brasileira Rádio Nacional, que em 1940 é encampada pelo Governo Federal e amplia seu alcance, se torna referência para todo o país, com uma programação onde cabiam programas educativos, divulgação musical, dramaturgia, entretenimento e notícias³².

A incorporação definitiva do rádio como objeto doméstico e sua crescente presença nos lares pode ser percebida, por exemplo, numa publicação alemã, intitulada *A criança e o rádio*, dedicada a aconselhar o melhor uso do rádio para a educação infantil. No prefácio da edição da brasileira, Holzamer (1956) destaca o lugar do rádio no cotidiano familiar: "A exposição alemã de rádio e Tv em 1953 na cidade de Dusseldorf, estava anunciada sob a divisa significativa de "O mundo do lar"".

Em *A criança e o rádio*, o autor, Ernst Klett Verlag, apresenta o que considera um uso inadequado do veículo: "*Numa casa onde o rádio já soa desde a hora matinal do levantar até alta noite, talvez ainda com um fundo musical, impossivelmente pode apresentar-se uma atmosfera útil para criar a relação certa da criança com o rádio (...)*" (1956, pg. 58). Mais adiante, sugere: "*Parece-nos melhor que depois da hora infantil se desligue o aparelho*" (idem, pg. 75).

Diferente do perfil segmentado e mais voltado a jovens e adultos do rádio de hoje, a oferta de programas das emissoras de rádio até a década de 1960 era mais generalista e diversificada. Esse perfil vai se alterar quando o rádio passa a

³¹ A escuta do rádio será uma atividade coletiva por muito tempo, assim como, também, foi a da TV em seus primórdios. Hoje vemos acontecer com a TV o que aconteceu com o rádio – o aparelho de TV tem se tornado, cada vez mais, de uso individual. Já as novas mídias – como o computador, o celular e o tablet – já nascem individuais.

³² Em relatório escrito em 1945, quando deixa o cargo de Diretor da Rádio Nacional, Gilberto Andrade apresenta o seguinte quadro de programação da emissora: irradia 112 horas por semana, ou seja, 6.720 minutos, assim distribuídos os seus programas: música clássica e semiclássica, 300 minutos; programas educativos, 300 minutos; informativos e crônicas, 740 minutos; música variada, 1.810 minutos; cultura física, 660 minutos; radioteatro, 960 minutos; música popular brasileira, 740 minutos; programas de auditório, 270 minutos; variedades, 940 minutos (publicado em Notícias da rádio brasileira, Jornal do Comércio, 10 ago. 1945. Referência SAROLDI E MOREIRA, 2005, pgs. 107 e 108).

concorrer com a TV. A chegada da TV, somada a outras mudanças tecnológicas nos modelos de recepção e transmissão, vai contribuir para transformações tanto do 'produto' rádio quanto do 'mercado' radiofônico.

O advento dos transistores, por exemplo, vai transformar os pesados aparelhos receptores valvulados, que determinavam um lugar e modo de ouvir o rádio (geralmente nas salas principais das casas, circundando o aparelho), em aparelhos menores, que permitiram uma maior portabilidade e individualização do uso do rádio, multiplicando assim as formas de escuta.

A concorrência com a TV ocasionou, para o rádio, a perda de verbas publicitárias, e, conseqüentemente, um redesenho de seus gastos e estratégias de mercado. O perfil das emissoras se altera: aos poucos, vão deixando de ter orquestras, atores, programas para faixas etárias diversificadas. Por outro lado, as características de agilidade de cobertura e portabilidade do veículo serão reforçadas, tornando-o fonte de informação obrigatória nos grandes centros. Para a pesquisadora argentina Maria Cristina Matta: “*A rádio-necessidade, no sentido informativo, é uma invenção moderna: expressa as crescentes complexidades da vida urbana com seus ônibus que mudam de trajeto*” (2005, pg.287).

Assim como o aparelho de rádio, que se torna menor, as equipes de produção também encolhem, e formatos mais econômicos, como o rádio majoritariamente musical, com programação feita a partir de registros de gravadoras (e não de produção própria), ou o rádio dos comunicadores, que permanecem no ar durante muitas horas, comentando notícias e recebendo telefonemas dos ouvintes, são modelos que passam a ser privilegiados a partir da década de 1970. A exceção dessa regra de enxugamento de equipes talvez esteja apenas nas emissoras que optam pelo formato *All News* (emissoras que transmitem exclusivamente notícias), que demanda um investimento maior, mas, também, resulta em maior lucratividade.

Betti e Meditsch (2008, pgs. 2 e 3), em artigo que trata da implantação do formato *All News* (modelo norte-americano) no Brasil, definem bem o perfil que o rádio apresenta a partir dos anos 1970:

o formato all-news continua aparecendo como uma opção para as emissoras brasileiras não só pelo histórico internacional de sucesso, mas também como um desdobramento lógico do processo de segmentação que se intensificou a partir dos anos 70 do século passado. A segmentação, que era até o momento uma

tendência baseada, principalmente, na divisão entre música nas FMs e informação, serviços e esportes nas AMs (e dentro dessas, entre programação para a elite ou popular), passa a ser imperativa na sobrevivência das emissoras dos mercados mais competitivos. (...) A programação voltada para o jornalismo se consolidou como um importante formato dentro do mercado radiofônico brasileiro e, apesar dos seus altos custos, também se tornou um dos mais lucrativos.

A necessidade de cortar custos de produção e a segmentação do rádio nas últimas décadas do século XX, acabou por excluir públicos e tipos de produção, como o rádio educativo, a radiodramaturgia e produções infantis de suas grades³³. A dramaturgia e as produções para crianças foram absorvidas pela TV, e se tornaram, em muitos casos, carros-chefe das emissoras (caso das novelas no Brasil, que, sucessos do rádio das décadas de 1940 e 1950, continuam sendo referência de produção no país, só que, a partir da década de 1970, migram para a TV).

Desde a década de 1990, porém, o surgimento da internet, e de outras plataformas que permitem acesso às emissoras de rádio, somadas ao barateamento da produção, foram, novamente, moldando o perfil do rádio e de seus modelos de negócio. O novo cenário da radiofonia via internet tem como pressupostos de produção um custo operacional muito baixo e a libertação da limitação de uso do espectro (no lugar do finito espectro hertziano, o que temos agora é o aparentemente ilimitado espaço da rede mundial de computadores). Essa 'explosão' de espaço e a democratização dos meios de produção (muitos hoje

³³ É preciso fazer alguns comentários e ressalvas em relação aos exemplos citados. Quanto à radiodramaturgia, trata-se de um formato que se manteve em alguns países, caso da Alemanha e da Inglaterra. O exemplo Inglês talvez seja o mais emblemático: em 2011, um blog dedicado à longa série dramática *The Arches*, dava conta que as pesquisas de audiência indicavam mais de cinco milhões de pessoas que escutavam o programa, pelo menos uma vez por semana (http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/thearchers/2011/05/record_listening_figures_for_t.html'radio-e). Já o rádio educativo existe ainda hoje, mas com uma concepção muito diferente do que eram seus propósitos originais. No Brasil, um dos tipos de concessão de emissoras é a concessão educativa (as outras possibilidades de concessão são: comerciais, estatais ou comunitárias), geralmente destinada a Universidades ou associações sem fins lucrativos. Mas a maioria dessas emissoras 'educativas', tem propósitos e programações muito parecidos com as emissoras comerciais (vide artigo de Guerrini (2008) sobre as rádios educativas de São Paulo), e fazem jornalismo e transmissões de programas musicais, majoritariamente. A produção de programas destinados ao ensino deixou há muito de fazer parte do cardápio da radiofonia. O último grande projeto de ensino via rádio, o Projeto Minerva, foi criado na década de 1970, durante o regime militar. A veiculação obrigatória por todas as emissoras de rádio do país deu ao Minerva um alcance único em relação às demais experiências educacionais via rádio no Brasil. Os cursos via rádio acabaram migrando para a TV, e se transformaram em tele-cursos (modalidade de programação ainda hoje vigente). O histórico do rádio produzido para crianças e jovens será feito com maiores detalhes, no item seguinte; para um histórico das emissoras educativas brasileiras ver ZUCULOTO (2010)

podem ser também emissores) favorecem uma hipersegmentação da programação, que não só vem ressuscitando formatos - como a dramaturgia, o documentário, a rádio arte e também programas infantis - como também forjando outros³⁴.

O pesquisador espanhol Cebrián Herreros (apud FERRARETTO & KISCHINHVESKY; 2010) listou algumas das muitas possibilidades e meios de transmissão e recepção do rádio atualmente:

Escuta-se rádio em ondas médias, tropicais e curtas ou em frequência modulada, mas, desde a década passada, o veículo também se amalgama à TV por assinatura, seja por cabo ou DTH (direct to home); ao satélite, em uma modalidade paga exclusivamente dedicada ao áudio ou em outra, gratuita, pela captação, via antena parabólica, de sinais sem codificação de cadeias de emissoras em AM ou FM; e à internet, onde aparece com a rede mundial de computadores ora substituindo a função das antigas emissões em OC, ora oferecendo oportunidade para o surgimento das chamadas web radios ou, até mesmo, servindo de suporte a alternativas sonoras assíncronicas como o podcasting. (pg. 174)

Essas novas modalidades de transmissão, recepção e a novidade do áudio sob demanda, chegaram a colocar em cheque o nome 'rádio'. Ferraretto & Kischinhevsky (2010) apresentam a questão: *“o que é rádio? A pergunta soou óbvia até o advento da internet. Há, é claro, outras tecnologias que integram o processo de convergência, mas a ascensão do computador como meio de acesso a conteúdos sonoros – informativos e/ou musicais – tem peso relevante”*. (pg. 174).

Essa mesma questão tinha sido levantada por Meditsch (2001, pg.1): *“As previsões mais precavidas do ano 2000 imaginam que o rádio vai mudar tanto em função da internet que dificilmente vai dar para chamá-lo pelo mesmo nome”*. O autor, longe de apostar na extinção do rádio, procurou mostrar uma outra leitura do problema, afirmando que a internet *“como todos os demais avanços nas telecomunicações, não representa uma ameaça, mas uma extraordinária ferramenta para o desenvolvimento do rádio”* (pg.3). Sobre o uso do nome 'rádio', Meditsch destaca em seu artigo que há o rádio meio de transmissão e o rádio meio de comunicação: *“O rádio meio de transmissão – o das ondas de radiofrequência*

³⁴ Nesse sentido, as experiências são as mais diversas: desde webrádios criadas para eventos, ou para reforçar as relações de afeto entre consumidores e produtos - caso da Coca-Cola "FM" (<https://www.coca-cola.fm>) -, até "emissoras " como a Rádio Paisagem (www.radiopaisagem.com.br), que, conforme a descrição em sua página principal é uma "rádio que toca a biodiversidade brasileira e sintetiza a paisagem sonora de cada região do país, a partir do canto de suas aves". Aqui a palavra *emissoras* ganha aspas, porque tratamos de algo muito diferente do que, até hoje, compreendíamos ser uma emissora de rádio. A ampliação do conceito 'emissora' também vale para a palavra rádio, que passa a poder significar uma variada gama de aparelhos, meios de transmissão, formatos de programa e tipos de oferta de escuta e interação.

– deixou de ser referência para definir o rádio meio de comunicação. Este, o do radialista, passou a ser transmitido também por cabo, internet, satélite” (pg.4).

Para melhor distinguir os dois, assim como demarcar um terreno de ação para o rádio em relação aos outros meios (principalmente a internet), Meditsch procurou definir o que caracteriza o ‘rádio meio de comunicação’: “*após muito matutar, arrisquei definir sua especificidade a partir de três características indissociáveis: é um meio de comunicação sonoro, invisível e que emite em tempo real*” (pg.4).

A delimitação do tempo real para o uso do nome rádio tornou-se argumento de outros pesquisadores, mas, desde então, o debate se ampliou. Kischinhevsky fez um mapeamento desse debate, apontando seus desdobramentos, a partir da tese de Prata (apud KISCHINHEVSKY, 2011), que recupera o artigo supra-citado de Meditsch. Para o autor, “*Prata (...) Nesta categorização, excluía da esfera da radiofonia as chamadas rádios pessoais e os podcasts³⁵, mas não as web rádios*”. Quanto ao podcasting, Prata era taxativa: “*Para ser rádio, falta ao podcast a essencial emissão no tempo real do ouvinte e da sociedade no qual está inserido*”. (pg.3).

Ferrareto e Kischinhevsky (2010b) tentaram superar a questão em relação ao tempo real e outras denominações de rádio segundo as plataformas em que se veicula ou escuta, na construção do verbete ‘Rádio’ da Enciclopédia Intercom de Comunicação (2010). Para os autores “*a tendência é aceitar o rádio como uma linguagem comunicacional específica, que usa voz, efeitos sonoros e música, independentemente da plataforma tecnológica à qual esteja vinculado*” (pg. 1010).

Podemos argumentar que esta definição não dá conta de concluir o debate – uma vez que voz, efeitos sonoros e música podem ser usados num arranjo musical que será entendido e fruído como música (podemos dar como exemplo algumas músicas do gênero *rap – rhythm and poetry*: há discurso-voz, há efeitos sonoros, há uma base musical e não é rádio).

A definição, como está, abre todo um leque de discussões sobre linguagem

³⁵ Nome dado a programas em áudio postados na internet. Trata-se de uma junção do nome de um aparelho reproduzidor de mídia – Ipod – com o sufixo 'cast', derivado da palavra broadcast (numa tradução literal, “semear ao longe”), utilizada para designar as emissões radiofônicas hertzianas.

sonora, que atravessa o campo dos estudos de comunicação e se encontra também em debates no campo da música e até mesmo nas artes plásticas, onde a arte-sonora é uma das formas possíveis. Ainda assim é uma definição que, focalizando a linguagem do meio e não seu suporte físico, evita a necessidade de se criar outros nomes para tratar de um mesmo conteúdo – seja por satélite, celular, via espectro *hertziano*, ou via internet: se foi pensado como rádio, é rádio.

Ainda que o veículo esteja há décadas se metamorfoseando³⁶ – em relação à formas de produção, veiculação e consumo – ao mesmo tempo em que ele se transforma, e se adapta às novas tecnologias, também mantém finalidades, meios e formatos de seus primeiros anos: as ondas de rádio, ou ondas hertzianas, continuam a ser controladas pelos governos; as forças armadas continuam a explorar faixas de frequência exclusivas; também seguem existindo as denominadas estações utilitárias – seja com a finalidade de zelar pela segurança nacional, ou prestar serviços de meteorologia –, como as estações costeiras; o radioamadorismo continua atuante, através das ondas de rádio³⁷.

No entanto, de todas as finalidades, formas e plataformas, a que ainda hoje apresenta dimensão de massa em seu uso é o rádio aberto, seja por ondas hertzianas – ouvido em aparelhos de rádio, aparelhos de som, ou pelos celulares –, ou pela internet, ainda que esse perfil de consumo de massa esteja a ponto de se alterar, o que é algo dado como certo por muitos pesquisadores do campo da comunicação e da publicidade, e corroborado por pesquisas atuais, tais como a Pesquisa Brasileira de Mídia 2014.

A pesquisa, encomendada ao IBOPE (*Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística*) pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, teve como público alvo pessoas com 16 anos de idade ou mais, de ambos os sexos, todas as classes econômicas, residentes nas 27 unidades da Federação. O tamanho da amostra foi de 18.312 entrevistados, em todo o país. Segundo seus dados, a televisão é o meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros - 9 em cada 10 pessoas, e o rádio ocupa a segunda posição no ranking

³⁶ MARTINS (2008, pg. 60), criou o conceito de 'radiomorfose' para exemplificar essas mudanças.

³⁷ Hoje em dia há comunidades que usam a internet para trocar informações sobre construção de emissores e receptores, conselhos sobre procedimentos de escuta tais como a <http://www.ondascurtas.com>.

entre os 3 meios mais utilizados, seguido pela internet, mas, quando considerada apenas a primeira menção dos entrevistados, a internet fica à frente do rádio. Ainda que a internet esteja aos poucos tomando o lugar do rádio, segundo as conclusões da pesquisa os meios de massa rádio e TV ainda têm grande importância no dia a dia da audiência. Segundo as conclusões do relatório:

Quase a totalidade dos entrevistados declara assistir TV. 2/3 deles mencionam assistir todos os dias da semana e mais de 4/5 dos usuários de TV fazem uso desse meio pelo menos 5 vezes por semana. Quem assiste TV durante a semana, pratica, em média, tal atividade por aproximadamente 210 minutos/ dia. Dentre os veículos de comunicação abordados na pesquisa, o rádio tem a segunda maior penetração, na casa dos 60%. Quase a totalidade dos entrevistados que utiliza o meio de comunicação o faz durante a semana; já aos finais de semana, a utilização do veículo é mais reduzida: cerca de 6 em cada 10 entrevistados que ouvem rádio o fazem aos finais de semana. Apesar dessa diferença, a média de tempo de utilização do rádio durante a semana e aos finais de semana é bastante próxima, cerca de 180 minutos/ dia.

Assim, enquanto a TV e o rádio abertos forem veículos acessados pela maioria da população, seu poder como formador de opinião, conformador de gostos e costumes prevalece, frente a outros meios e plataformas de comunicação. Nesse sentido, os dados gerais de audiência do rádio aberto podem ser acionados como um mapa do principal tipo de consumo do veículo-produto rádio.

Em 2013, o mesmo IBOPE, em pesquisa feita pelo 'Target Group Index', do IBOPE Media³⁸, apontou que 73% dos brasileiros, moradores das principais capitais e regiões metropolitanas do Brasil, declaravam ter escutado rádio nos últimos sete dias³⁹. Segundo a pesquisa, o principal motivo para a escuta de rádio era a música (92%), e na sequência vinham os noticiários locais (46%) e os nacionais (36%), seguidos de boletins de trânsito (32%) e de tempo (30%). Programas de entrevistas foram citados por 20% dos ouvintes, programas esportivos por 16%, mesma percentagem daqueles que afirmaram ouvir programas religiosos (16%).

³⁸ Fonte: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/radio-atinge-73-da-populacao-brasileira.aspx>

³⁹ A pesquisa foi feita nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Brasília e nos interiores de São Paulo e das regiões sul e sudeste. Ao todo, entrevistaram, entre julho de 2011 e agosto de 2012, 20.736 pessoas de ambos os sexos das classes AB, C e DE, com idades entre 12 e 75 anos. Os dados pretendem representar 49% da população brasileira entre 12 e 75 anos ou 71 milhões de pessoas.

Em 2012, o IBOPE divulgou outros dados sobre consumo de rádio, também conseguidos a partir da ferramenta 'Target Group Index'⁴⁰. Segundo os dados conseguidos, a pesquisa afirmava que, independente da plataforma, os jovens estavam à frente dos demais segmentos em percentual de declaração de consumo do meio rádio. Entre os entrevistados, tinham ouvido rádio nos últimos sete dias 78,2% da audiência entre 12 e 24 anos (78,2% off line ; 7,8% on line); 75,6% da audiência entre 25 e 49 anos (75,6 % , off line 6,7 % on line); e 68,9 % da audiência entre 50 e 75 anos (68,9 % off line, 1,9 % on line).

A mesma pesquisa apontava que, entre as mídias disponíveis na plataforma celular, o Rádio lidera em declaração de posse e consumo: dos 34.722.000 entrevistados que possuíam rádio no celular, 17.090.000 declaravam usar. Em relação a TV esses números são: 8.212.000 possuem e 4.101.000 usam. Já a internet, 24.538.000 possuem e 8.382.000 usam.

Outra pesquisa do IBOPE, divulgada em setembro de 2014⁴¹, apresenta números de ouvintes diários, por praças. Nos dados sobre o Rio de Janeiro, por exemplo, num universo de 10.126.593 entrevistados, com 10 anos ou mais, 12,49 ouviam rádio todos os dias, das 05 às 0h (1,06 % ouviam rádio AM e 11,43% rádio FM).

Já a pesquisa da Ipsos Media CT⁴², publicada em 2012, feita em 13 "mercados" (Grande Porto Alegre, Recife, Curitiba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Florianópolis, Vitória, Fortaleza, Brasília, Goiânia e interior de São Paulo) entrevistou 37.027.000 pessoas, e mostrou um alto consumo de rádio nesses mercados: de 81% de ouvintes em Porto Alegre, a 66% em Brasília. Segundo a Ipsos Media, o rádio tem forte presença em todas as faixas etárias e classes sociais: classe A e B (42%), C (46%), D e E (11%); de 10 a 12 anos (5%); 13 a 17 (10 %); 18 a 24 (14%); 25 a 34 (22%); 35 a 44 (18%); 45 a 54 (14%); 55 a 64 (10%); 65 em diante (7%).

Dentro os principais motivos dessa escuta estão: passar o tempo livre (33%), escutar programas específicos (32%), se distrair (31%); saber das notícias (25%); se sentir acompanhado (23%) As situações de escuta destacadas pela pesquisa foram: ouve durante alguma atividade doméstica (39%); enquanto toma

⁴⁰ Fonte Target Group Index (BRY12w2 – BRY13w1)

⁴¹ Fonte: <http://www.ibopemedia.com/grande-rio-de-janeiro-evolucao-trimestral-2014/>

⁴² <http://www.ipsos.com.br/>

café da manhã (20%), almoço/janta (17%); trabalha (15%); dirige (13%); toma banho (10%); navega na internet (4%). Já os lugares em que se dá essa escuta foram: casa (81%), automóvel (15%), trabalho (8%), ao ar livre (2%).

Destacando alguns dos dados acima, podemos traçar o seguinte perfil de consumo de rádio no Brasil: cerca de 70% dos brasileiros escuta rádio pelo menos uma vez por semana; o principal motivo para a escuta é a música; os ouvintes mais jovens (de 12 a 24 anos) são os que mais escutam rádio; é o meio mais acessado em celulares; está presente em todas as classes sociais, com maior inserção nas classes A, B e C; é fonte de entretenimento e informação; acompanha a rotina diária, principalmente de quem trabalha em casa, lugar em que é mais ouvido.

Esses dados serão importantes para tentarmos estabelecer correlações entre o perfil de escuta da maior parte dos adultos em relação às crianças entrevistadas para este doutorado. O perfil de consumo e relação com a mídia rádio de meus entrevistados será apresentado em seguida, mas antes, farei um pequeno histórico da produção de rádio para crianças – com ênfase na produção brasileira –, procurando apresentar o que foi pensado e ofertado a esse público desde as primeiras experiências até o atual cenário.

2.2 A produção radiofônica infanto-juvenil

A carta, datada de 3 de novembro de 1924, era endereçada à tia Joanna, uma das apresentadoras do '*Quarto de hora infantil*', da *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*. A letra rebuscada parecia indicar que tinha sido escrita por um adulto, mas em nome de uma criança de oito anos, ouvinte do programa: Maria José. O texto dizia:

Bôa tia Joanna, Pela presente venho comunicar-lhe, que no dia 30 de Outubro findo, ouvi com muita atenção, a sua história de Thiel o Sábio, e muito á apreciei; confesso-lhe que apesar dos meus oito annos de idade, tomei nota da parte final da mesma história, em que nos ensina e demonstra que o nosso incomparável Paiz, também tem Minas iguais e melhores, à que foi explorada pelo Thiel, o Sábio. (...) Viva o Brazil, viva a Rádio Sociedade, viva a Tia Joanna, que tanto concorre para o progresso do ensino patriótico.⁴³

⁴³ <http://www.fiocruz.br/radiosociedade/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=24&sid=34>

O *Quarto de Hora Infantil* era a faixa de horário que a *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro* - primeira emissora oficial do país - destinava a crianças. Segundo a grade de programação publicada no primeiro número da revista *Eléctron*, em 1926, o programa era veiculado entre 17h45 e 18h, de segunda à sábado⁴⁴. Entrava em meio à programação regular vespertina, veiculada de 17h à 18h15, que contava com o *Jornal da Tarde* e um suplemento musical, antes dos 15 minutos infantis. Depois dos 15 minutos dedicados às crianças, vinham informações sobre a previsão do tempo e a cotação na bolsa de valores do algodão, do açúcar e do café, além de outras notas e notícias.

No ano de 1926, o *Quarto de hora infantil* tinha um apresentador diferente a cada dia da semana: Tia Joanna fazia a programação às segundas-feiras; a Srta. Sarah de Almeida Magalhães, às terças; Srta. Maria Luiza Alves às quartas; Professor João Kopke (apelidado de vovô) às quintas; Srta. Maria Elisa dos Santos Reis, às sextas; Srta. Stella Vilmar, aos sábados.

A proposta de programação também se alterava a cada dia: alguns dias o programa trazia histórias, com valores morais; outros dias, respondiam perguntas dos pequenos ouvintes sobre curiosidades científicas (tais como, por que as folhas são verdes, por que não vemos o ar, por que as estrelas só aparecem à noite); outros ainda tinham a promoção de concursos; também aconteciam apresentações de crianças tocando música ou recitando poesias.

A intenção do programa era tanto divertir e entreter quanto concorrer para auxiliar a educação infantil. O educador João Kopke⁴⁵ explicita esses dois objetivos em carta destinada à direção da emissora, escrita no final do ano de 1924. Nesta carta, Kopke lamentava a duração do programa, curto demais para os propósitos que acalentava:

Graças a concessão da Radio Sociedade do Rio de Janeiro, tenho estado contribuindo, qual modestamente o posso, para a diversão das crianças nossas patricias ou hospedes, no "Quarto de Hora" a ellas destinado. Tendo, porem, um programma para atingir o escopo, a que esse genero de entretenimento infantil se

⁴⁴ <http://www.fiocruz.br/radiosociedade/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=61>

⁴⁵ João Kopke nasceu em 1852, em Petrópolis, foi advogado e promotor público, mas optou pelo magistério. Lecionou em Campinas, e em São Paulo. Fundou uma escola em 1885 na capital paulista, "Escola de Neutralidade". Mais tarde voltou para o Rio de Janeiro, onde faleceu em 1926. Fonte <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/joao.htm>

propõe, acho escasso o tempo que lhe é consagrado, e desejaria, si em nada contraviesse isso ao regulamento ou contrariasse as conveniências da mesma sociedade, que, em vez de quarto de hora nas quintas-feiras, me fosse concedida uma hora nas quartas entre 6 e 7.

Mais adiante, na mesma carta, Kopke descreve a maneira e propósitos com que costumava preparar suas irradiações:

Como V.Ex. terá observado, nas sessões em que a ellas me tenho dirigido, não só lhes conto sempre a desejada "historia", mas também lhes proponho a solução de enigmas e questões, que estimulam a sua actividade e podem contribuir para o desenvolvimento de sua applicação e capacidade intellectual, habituando-as a enfrentar obstáculos e perseverantemente se esforçarem por vencel-os, d'essa forma moldando-lhes o carater, tomado este na accepção do conjunto de qualidades, que nos aparelham para o viver individual ou social.

Era esperável que as irradiações infantis da Rádio Sociedade acompanhassem a emissora em relação a seu propósito educativo. Dessa forma, mesmo nas sessões de contação de histórias, os programadores tinham a intenção de estimular a capacidade intelectual e 'moldar o caráter' dos ouvintes mirins. No acervo remanescente da emissora, em parte disponibilizado por um projeto da Fundação Osvaldo Cruz, há diversos exemplos de interação entre as crianças ouvintes e os apresentadores do programa. A menina Hilda Saraiva, por exemplo, escreveu para responder a uma questão feita por Tia Joanna, ao final de uma história: "*se o papagaio tinha aprendido a falar com o homem ou o homem com o papagaio. Na minha opinião foi o papagaio que aprendeu com o homem porque o papagaio repete tudo quanto se diz*". É de se supor que nem todas as cartas eram lidas no ar, algumas ganhavam respostas apenas por escrito.

O *Quarto de Hora Infantil* não era o único programa da emissora a tratar da infância: uma das chamadas 'páginas especiais' – crônicas que iam ao ar de segunda à sábado, durante o 'Jornal do meio-dia' – era dedicada à temática, mas não há indícios de que fosse feita para crianças. Parecia tratar-se mais de debates sobre a infância destinados aos adultos. No entanto, as crianças que enviavam cartas davam conta de que não só a programação infantil lhes interessava. Em 1925 a pequena ouvinte Rosalina de Carvalho mostrava seu interesse pelos demais programas da *Rádio Sociedade*: "*Queridos vovôs, saudassões, (...) vou por meio d'este cumprimentar-vos e dar-vos os parabéns pellas esplendidas audisoes (...) Parabéns au professor de Ingles pellas anedoctas que conta (...) E muitas palmas a orquestra*".

O propósito educativo nas emissões radiofônicas dos primeiros anos do rádio brasileiro não se restringiu à emissora pioneira. As demais emissoras fundadas na década de 1920 também se propuseram essa tarefa, além de copiarem formatos. Por exemplo, a *Sociedade Rádio Educadora de São Paulo* transmitiu, a partir de 1926, o *Quarto de Hora da Criança*, programa diário, apresentado por uma professora que teve seu nome 'artístico' batizado em um concurso promovido pela rádio: Tia Brasília. O programa também irradiava contos e dava conselhos sobre comportamento aos ouvintes⁴⁶.

Tesser (2007) que estudou a presença feminina no rádio, afirma que a maioria dos programas infantis criados nos primeiros anos do veículo era apresentado por mulheres. A alcunha de 'tia' era também uma constante em alguns programas. Assim como a 'Tia Joanna', da *Rádio Sociedade* (que, segundo Tesser (pg.7), era o codinome de Heloísa Alberto Torres), e a 'Tia Brasília', da *Sociedade Rádio Educadora*, a *Rádio Escola Municipal (PRD-5)*, criada por Roquette-Pinto e Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, também tinha uma 'tia', 'Tia Lúcia' – "personagem" dividido por três apresentadoras: as professoras Marina de Pádua, Augusta de Queiroz Oliveira e Ilka Labarthe. (TESSER, 2007, pg.10)

Segundo Tesser (idem), em matéria publicada em 1936, a *Revista Carioca* dizia que Tia Lúcia era uma figura sugestiva e misteriosa, que “passeia com as crianças no tapete mágico e que ensina utilíssimos assuntos conversando com um sigilo tanto maior quanto mais intensa curiosidade desperta.” Tesser destaca uma fala de Marina de Pádua, na entrevista dada à Revista, segundo Marina, foi o criador da PRD-5, Edgar Roquette-Pinto, quem idealizou 'Tia Lúcia': "Quando o professor Roquete fundou a PRD-5, foi idealizado um tipo de 'tia' que ensinasse histórias, e desse aulas abrangendo todos os assuntos referentes a utilidade das crianças.” Ainda em Tesser (idem):

Eram dadas aulas de diversas matérias, cada professora fica responsável por duas. “Marina de Pádua é uma Tia Lúcia que encanta e instrui. perto dela, a gente tem vontade de aprender de novo o A-B-C”, enfatiza a reportagem da revista. Outra professora que sustentava com alegria o título de “Tia Lúcia” era Augusta de Queiroz de Oliveira. Dedicava toda a sua atenção à correspondência escolar, gostando de conservar o anonimato. As pessoas que a ouviam não imaginavam ser ela tão jovem. “As ‘Tias Lúcias’ dão essa impressão: talvez pela cultura que causa estranheza em criaturas tão moças e simples”, diz a Revista Carioca. Mas,

⁴⁶ http://memoriallandelldemoura.com.br/radiod_artigos_cronologia_do_radio_sp.html

certamente, Ilka Labarthe foi a mais famosa das “Tias Lúcias”. Criadora do quadro “Tapete Mágico”, que fazia com que as crianças e os adultos se imaginassem viajando por diversos países, através de suas histórias. Além de ser diretora dos programas do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural e ter se dedicado a vários programas femininos, era, na opinião da Revista Carioca, de 18 de abril de 1936, “a dona da voz mais clara e ótima dicção feminina do nosso Rádio.

Outras emissoras também tinham seus horários infantis apresentados por 'tias': a *Cruzeiro do Sul*, de São Paulo, iniciou um programa educativo em 1937, dirigido pela professora Virgínia Rizzardi - a 'Tia Justina' (com música, anedotas, concursos e prêmios escolares); a *Tupi*, também em 1937, criou o “*Tupi dos Garotos*”, comandado por Silvia Autori, a 'Tia Chiquinha' (o programa tinha um coral infantil, e vários quadros: “Guri Repórter” e “Guri Ouvinte”). Sobre Silvia Autori, Tesser (2007,pg.8) destaca ainda outro trecho da reportagem da *Revista Carioca*:

Em abril de 1936, Revista Carioca dedica um grande espaço para falar do trabalho desenvolvido por Silvia Autori, chamando-a de uma criatura abnegada que dedica todo o seu tempo para divertir e instruir as crianças. E a locutora explicava como era esse trabalho. ‘A Hora do Guri’ não possui, unicamente uma tia a dirigi-la, e sem uma verdadeira família a orientá-la. “Temos aqui, um primo Carlos, o Speaker, um ‘Tio João’, o cronista do programa e o professor Bacraó, humorista.

Fossem 'tias', 'tios' ou 'avôs', uma outra característica similar aos programas destinados a crianças dessas duas primeiras décadas de rádio no Brasil estava no fato de que, em sua maioria, os apresentadores e produtores desses programas eram professores ou educadores. Outro lugar comum era a presença central de um adulto comandando o programa, ainda que as crianças fossem as atrações (apresentando números musicais ou literários). Um caso diferente foi o programa criado pela educadora Mary Buarque⁴⁷. Mary criou, na década de 1930, na *Rádio Cosmos*, em São Paulo, o programa *Pequenópolis*, mas quem o apresentava, o seu 'speaker', era Moacyr Guimarães, de apenas sete anos de idade.

⁴⁷ Mary Buarque, ou Maria América Marcondes Buarque teve pequena biografia apresentada no ensaio histórico genealógico da família Buarque, publicado por Holanda (2007, pg. 354). No livro, Mary é apresentada como professora, educadora, compositora e escritora. Fundou e dirigiu, com seu pai, a Escola Montessori em São Paulo, criou o programa radiofônico Pequenópolis, a associação beneficente A Tarde da Criança, além de escrever livros para crianças. (Fonte: books.google.com.br/books?isbn=8577340759).

Podemos ter uma ideia do que veiculava o programa em matéria publicada pelo jornal *O Correio Paulistano*, em 1936⁴⁸. A nota de divulgação dizia assim:

Notas de Arte: A hora infantil da Rádio Cosmos sob a direção de Mary Buarque vae reiniciar hoje suas actividades com um programma commemorativo do centenario de Carlos Gomes. Depois de um mez de ferias, os artistas de "Pequenopolis" voltarão a transmitir seus numeros de arte, directamente dos studios da Radio Cosmos, às 10 horas da manhã, aos domingos. Para hoje foi organizado um interessante programma em comemoração ao centenario de Carlos Gomes, com numeros de autoria do genial compositor, além de poesias e canções adequadas ao momento. Dentre os numeros do programma, destacam-se a "Macha Triumphal" de Carlos Gomes que será executada a 4 mãos (...) poesias pelo "speaker" de Pequenópolis, Moacyr Marret Vaz Guimarães, declamadora Neyde de Sousa, canções pelas violeiras, etc. (...).

No decorrer da década de 1930, os propósitos educativos das irradiações foram aos poucos deixando de ser a principal motivação das emissoras, e o rádio comercial se fortalece, fazendo com que divertir e entreter passassem a ser propósitos mais relevantes, tanto em relação ao rádio feito para adultos quanto para crianças. Começaram a ganhar terreno os programas humorísticos – como por exemplo, os primeiros formatos de escolinhas⁴⁹; a apresentação de talentos

48

http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspxbib=090972_08&pagfis=13357&pesq=&esrc=s&url=http://memoria.bn.br/docreader#

49

Vital Fernandes, conhecido como Nhô Tônico, foi o criador de um dos primeiros desses programas, chamado Escolinha, do qual hoje temos um exemplo de formato na TV, na longaev 'Escolinha do professor Raimundo'. A 'Escolinha' de Vital Fernandes, foi veiculada em emissoras como a Rádio Record e a Rádio Cultura em São Paulo (FORTES, JURATTI e MAZOCCO, 2006). A Rádio Mayrink Veiga no Rio também veiculava a atração. No caso da Escolinha de Nhô Totico, a professora chamava-se Dona Olinda. O formato é praticamente o mesmo das escolinhas televisivas de hoje. Na página criada para celebrar a memória do humorista Vital Fernandes, há a descrição de como nasceu e se organizou o programa: "O mais famoso programa de Nhô Totico surgiu do poder de improviso do "artista da palavra". O programa teve início em 1935, período no qual o humorista atuava na Rádio Record de São Paulo, que o contratou em novembro daquele ano por um conto e 500 mil réis quinzenais. Ele apresentava um programa diário de trinta minutos, que ia ao ar às 18h30. Certo dia, antes de entrar no estúdio, encontrou Marcelino de Carvalho, um dos diretores da emissora, que acabara de voltar da Europa onde estivera como correspondente de Guerra. Marcelino pediu que Vital fizesse um programa especial para as crianças como, por exemplo, uma história que girasse em torno do futebol. O humorista se nega afirmando que sobre o esporte não falaria e que era contra o fanatismo que envolvia as crianças em contraponto com a necessidade de estudar. Neste momento toca a campanha para que Vital entre no ar. Marcelino de Carvalho insiste: então vai falar do quê? Vital responde: não sei. Mas ouça! Neste momento adentra o auditório da Record, começa seu programa e acaba criando a Escolinha da Dona Olinda. Dona Olinda era uma professora que vivia as mesmas dificuldades atuais dos professores – baixo salário e uma vida de trabalho duro, mas que levava sua profissão com muito amor. O programa vai começar. Dona Olinda faz a chamada. Na escola, sob sua batuta os sete alunos: Chiquinho, Chicote, Chicória, Jorginho, Manuel, Sebastião e Soko. Os outros alunos estavam presentes no auditório ou em casa, ouvindo rádio."(Fonte:

mirins, que, mais tarde, nas décadas de 1940 e 1950 assumem a forma de concursos; a dramaturgia feita à muitas vozes e com sonoplastia, tanto em forma de radioteatro como de seriados⁵⁰.

A mudança de paradigma, no entanto, foi gradual, e enfrentou resistências. Divertir e educar poderiam ser vistos como ações complementares, como sugeria o pioneiro professor João Kopke, ou Beatriz Roquette-Pinto, que, em depoimento dado em 1936 sobre sua maneira de produzir para crianças, afirmou à reportagem da Revista Carioca:

Prefiro contar histórias recreativas – as crianças, depois de um dia no colégio preferem, ao chegar em casa, ouvir, segundo suponho, o Sherloquinho e a Gata Borradeira. E, apesar da insistência em quererem cantar sambas e marchas, vejo, pelas cartas e telefonemas que recebo, que as histórias de fadas ainda são as preferidas (...). (TESSER, 2007, pg. 10)

O comentário sobre a preferência musical das crianças, feito por Beatriz, é emblemático em relação ao dilema pelo qual passavam as programações radiofônicas: na década de 1930 há todo um embate sobre padrões culturais a serem preservados, e a nascente cultura urbana é vista por muitos com desconfiança, ou, em casos mais extremos, como algo a ser rechaçado. Coelho

<http://www.nhototico.com.br/site/osprogramas.htm>"

⁵⁰ Tesser (2007, pg.8-11) cita alguns desses programas: "a Difusora apresenta, em junho de 1937, "As Aventuras de Dick Peter", com concursos e prêmios estimulando a imaginação da garotada. E, em 20 de julho do mesmo ano, na mesma emissora, surge o Clube do Papai Noel, que dava direito a carteirinha e assistência médica aos associados. Durante a semana eram tocadas as músicas pedidas pelos sócios mirins. E, aos domingos, eles mesmos se apresentavam cantando, representando e recitando poesias ao microfone. A Sociedade Bandeirantes de Rádio optou por levar ao ar, nesse período, as histórias de "Quim, o pequeno bandeirante". Eram textos de cunho histórico, escritos e narrados por Joaquim Carlos Nobre, transmitidos às segundas, quartas e sextas-feiras, às 18 horas. (...) A Excelsior, PRG-9, apresentava, em novembro de 1937, "Ravengar", criação de Otávio Gabus Mendes. Eram estórias baseadas no detetive Bob Steves e suas peripécias. Em 2 de janeiro de 1939, estreava o programa "Sítio de Dona Benta pelo Espaço", na Rádio Cultura, das 9h45 às 10 horas. Programa infantil diário com direção de Monteiro Lobato e com Sagamor Scuvero no papel de dona Benta. Nesse mesmo ano, a Excelsior lançava em maio o "Programa da Carochinha", comandado por Virginia Rizzardi, Tia Justina, das 17h15 às 17h30. E em 3 de agosto estreava na Bandeirantes, às 16h30, o "Teatro de Brinquedo" com a peça Rainha Malvada. Uma adaptação de Sagamor Scuvero de um conto popular húngaro. O elenco era formado por crianças de 7 a 12 anos. (...) Uma das colaboradoras do programa "Hora do Guri", da PRG-3, era Dulce Malheiros. Tinha uma característica bem diferente, imitava com perfeição diversas vozes. Juntamente com o Capitão Furtado foi criadora de diversos tipos, dando um cunho humorístico a esse programa. Além disso, cantava músicas regionais e gravou alguns discos de humor. "

(2012) destaca essa disputa, chamando a atenção para a publicação da Portaria n. 750, em 1935. A autora aponta, em especial, o artigo 8º, que

proibia a irradiação de trechos musicais, cantados em linguagem imprópria à boa educação do povo, anedoctas ou palavras nas mesmas condições, jogos de azar, ou seus resultados, e bem assim, de propaganda de credos políticos subversivos e de comentários sobre factos sociais que envolvam a honra da família, ou de programmas constituídos unicamente de discos de musicas populares. (COELHO, 2012, pg. 127)

A proibição da portaria é quase uma descrição do tipo majoritário de conteúdo que o rádio irá ofertar a partir da década de 1940: com os programas de auditório consagrando os astros da música popular; o sucesso inegável das marchinhas e sambas; o surgimento e enorme popularidade de diversos programas humorísticos. Mas, antes de 1940, as discussões sobre modelos e padrões culturais serão intensas, e podem ser percebidas tanto pela atuação do poder legislador e executivo, quanto em trabalhos realizados por educadores, ou matérias publicadas na imprensa. Segundo Coelho (2012, pg. 128) os "*jornais e as revistas especializadas abrigam um consistente debate sobre o papel do rádio: É possível educar e divertir? Educar como? Que tipo de programação é mais adequado às crianças? Os programas educacionais seriam capazes de atrair a audiência infantil?*".

Coelho (2012) focaliza em sua tese o trabalho de alguns educadores que se dedicaram ao rádio entre os anos 1935 e 1950, justamente os anos em que o rádio brasileiro consolidou seu perfil comercial. Entre os educadores pesquisados pela autora estão Ariosto Espinheira e Genolino Amado. Sobre Ariosto Espinheira, professor que atuou tanto na Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro (PRD-5), quanto na *Rádio Jornal do Brasil*, a autora traz um comentário que outro educador, Francisco Venâncio Filho, publica no texto *A educação e seu aparelhamento moderno*, de 1941. Francisco Venâncio Filho cita "*a programação organizada por Ariosto Espinheira como exemplo da rádioeducação de qualidade praticada em uma emissora comercial*" (idem, pg.104) . A já citada professora Ilka Labarte também era um exemplo de programadora que atuava tanto na emissora escolar do município quanto em uma emissora comercial (a Mayrink Veiga) mantendo os propósitos de uma 'rádioeducação de qualidade' – conceito que parece seguir os preceitos dos pioneiros da Rádio Sociedade. Seu programa

infantil na Mayrink, aponta Coelho (2012, pg.128):

também obedecia ao formato defendido por rádioeducadores, as lições de coisas, onde era lançado um tema sobre o qual as crianças escreviam, para que, em seguida, o assunto se desenvolvesse, a partir do modelo de dramatização.

Procurando identificar os padrões nos formatos de programas produzidos para crianças entre 1930 e 1950, Coelho aponta que, ao lado do formato de lições de coisas, estava o formato de programas com atrações artísticas. A autora cita o programa *Hora do Guri* como representante desse formato. Segundo a descrição da autora, o *Hora do Guri* ofertava

apresentações musicais, com músicas populares, o comentário de cartas pela Professora Dulce Goulart, no qual eram dados conselhos sobre comportamento e lições de moral e o Professor Bacurão, muito criticado por seu pouco caráter didático. O professor Bacurão apresentava piadas que satirizavam determinados vícios de linguagem. (idem pgs. 128-129)

Outros programas citados por Coelho foram o já descrito *Pequenópolis* ("formato era muito comum no meio radiofônico: crianças apresentando músicas de todos os ritmos como samba, marcha, fados, emboladas, e poesias") e o programa infantil da *Rádio Guanabara*, que, segundo a autora, "*era bastante criticado tanto por rádioeducadores como por ouvintes, por seu conteúdo ser considerado inadequado à formação moral da criança*" (pg. 129). Em uma dessas críticas, pinçadas pela autora, um ouvinte reclama:

Ahi a criança canta o que quer, ou o que os Paes lhe ensinam: um samba, uma marcha, um fox, quando Heckel Tavares, Villa Lobos, e outros, têm bellas composições de gênero infantil, que nem sequer são lembradas. Ainda domingo último dia 8, na Rádio Guanabara, a petizada entoou uma paródia da "Marchinha do Grande Gallo"⁵¹, imoralíssima que foi lançada durante o carnaval. Manoel Nascimento (Carioca, 21/3/1936, p.46 in, COELHO, 2012, 129).

A citada marcha foi gravada, por, entre outros, o radialista Almirante.

⁵¹ A marchinha referida, era de autoria de Lamartine Babo e Paulo Barbosa: O galo de noite cantou /Toda gente quis ver/O que aconteceu /Nervoso, o galinho respondeu:/ có, có, có, có, có, có, có, ró/ A galinha morreu!/ có, có, có, có, có,có,ró, có, có, có, có, có, ró / O galo tem saudade/ Da galinha carijó!/A minha vizinha também/Certa noite gritou/Toda gente acordou /Nervoso, o marido respondeu:/ có, có, có, có, có, có, ró/ Hoje o galo sou eu!

Almirante, além de cantor, ritmista e compositor de temas populares (atuando junto a Noel Rosa e Braguinha, para citar dois de seus parceiros de primeira hora do histórico Bando dos Tangarás), foi um dos mais populares radialistas do Brasil. Seus programas na *Rádio Nacional* recebiam milhares de cartas de diversas partes do país. Podemos pensá-lo como um bom exemplo de representante das camadas médias urbanas que, nesse período, ascendem, e que, de certa forma, fazem a transição entre um tipo de cultura, valores e saberes das gerações de 1920 (no caso de Almirante, podemos citar como exemplo sua intensa correspondência com Câmara Cascudo, que o auxiliou na produção de programas sobre os mais diversos temas referentes ao folclore e à cultura popular), e os valores insurgentes da nova sociedade: mais cidadina, mais populosa, industrial, de massa.

A despeito da opinião de educadores, jornalistas e alguns ouvintes, como já mencionado, a partir da década de 1940, o samba, as marchinhas, o humor e a música popular foram a tônica dos programas radiofônicos de maior audiência. Nos anos 1940 e 1950, ainda que programas para crianças com preocupações educativas continuassem a ser veiculados em algumas emissoras – na Rádio MEC, por exemplo, a pianista e compositora Geny Marcondes, apresentava de segunda à sexta o *Reino da Alegria*, que tinha "*a preocupação de educar fazendo sorrir*" (MILANEZ, 2007, pg.42) – prevaleceram as preocupações com ir ao encontro do gosto popular, em função do modelo comercial adotado pelas emissoras. Assim, os formatos mais voltados ao entretenimento, como os concursos de talentos, foram privilegiados. Formatos como o que tinha o *Clube do Guri*, da *Rádio Farroupilha*, no Rio Grande do Sul, programa conhecido por ter revelado, entre outros talentos mirins, a cantora Elis Regina.

Antes de levar ao ar o *Clube do Guri*, Ary Rego, responsável pelo programa, ficou no ar por seis meses com o *Clube do Papai Noel*, programa que tinha o mesmo nome e formato de outros apresentados pelas rádios Tupi e Tamoio, de São Paulo (Haussen, 1988, pg. 55). Tanto o *Clube do Papai Noel*, como o *Clube do Guri*, tinham um patrocinador fixo. Segundo Schmitt (2004, pg.12) o *Clube do Papai Noel* ficou sem apoiador financeiro "*devido ao rompimento da empresa patrocinadora, a "Vicmaltema", com a emissora Farroupilha*". Quando surgiu um novo patrocinador, a Neugebauer, "*o programa passou a se chamar Clube do Guri, nome derivado de um dos produtos que a*

empresa queria lançar, o Guri Vitaminado".

O procedimento de 'batismo' de programas de rádio com os nomes dos patrocinadores era pática comum do mercado da comunicação radiofônica de então. Na *Rádio Nacional*, por exemplo, o radialista Almirante comandava um programa chamado '*Rádio Almanaque Kolinos*'. Depois do prefixo, e antes de começar o programa, vinha uma extensa propaganda do creme dental patrocinador. As promoções também eram muito comuns. Schmitt (2004, pg.6) colheu depoimentos de produtores, participantes e ouvintes do programa *Clube do Guri*, que explicitam a relação das emissões radiofônicas com os produtos dos patrocinadores:

Participar do programa significava também consumir os produtos da Neugebauer, como lembra Armando Burd: “por ter sido um assíduo freqüentador do programa o que me levou a ser um consumidor do achocolatado Guri da Neugebauer, talvez eu tenha engordado um pouquinho por isso” (Armando P.4). O Chocolate também era sinônimo de prestígio, de vitória, como recorda Maria Helena Andrade, pois “ganhávamos depois, muitas vezes o prêmio era aquele chocolate da Neugebauer. E eu tenho até fotos com o bendito chocolate, porque era assim um troféu, chegar em Porto Alegre e ganha no *Clube do Guri*, acompanhada por, ao piano, Ruy Silva, grande pianista (...)” (Maria Helena pg. 3).

Haussen (1988), que estudou a programação para crianças feita pelas emissoras de Porto Alegre, afirma que dos anos 1930 aos 1960 a vinculação da programação à economia "*esteve sempre presente*" (idem, p. 36) e destaca em outro autor, essa mesma constatação: "*independente de uma programação mais educativa ou menos educativa, mais 'cultural' ou menos 'cultural', o rádio, enquanto a televisão não existia ou estava restrita a pequenos núcleos, foi antes de tudo, o veículo principal de venda, ou seja, um estimulador da ampliação do mercado interno*" (MILANESI apud Haussen 1988).

Esse modelo de negócios do rádio e a crescente disputa pela audiência, serão motores para as emissoras investirem em comunicadores de sucesso, estrelas do mundo da dramaturgia e da música, orquestras. Os programas de auditório, as novelas, os seriados, serão ouvidos por adultos e crianças de todas as classes sociais. O cenário se altera quando a televisão passa a ser um produto mais acessível. O relato do fim do *Clube do Guri* retrata bem as circunstâncias pelas quais passaram as emissoras de rádio a partir da metade da década de 1950.

O término do *Clube do Guri* deu-se devido ao esvaziamento dos auditórios e ao desinteresse do público pelo rádio, público esse que estava envolvido com um novo meio de comunicação, a televisão. “A televisão roubou a preferência do público, que não se contentava só em ouvir, quer ver e quer ouvir, e o público que queria assistir, passou a ficar em casa para assistir na televisão, quer dizer que o auditório, a rádio perdeu em volume de sintonia, o rádio em si, a onda da rádio, o auditório perdeu em frequência” (Ary Rego Nº1 p.29). O desinteresse das crianças e jovens que participavam do programa, os cantores-mirins, em continuar indo no auditório da rádio também contribuiu para o término do *Clube do Guri*. Eles queriam era aparecer na televisão, uma nova mídia, a qual segundo Ary Rego, “em 66 já tinha, absorvido 60%, 70% do interesse do rádio”(Ary Rego Nº1, p.28). Para Ary Rego, os programas de auditório “já estavam assim, quase falindo, quer dizer, pouca audiência, pouca presença e tal até o ponto que suspendemos o programa de auditório” (Ary Rego Nº1, p.28-29). (SCHMITT, 2004, pg.16).

O fascínio do público com o novo meio, não só esvaziou auditórios, mas, na esteira dessa mudança de preferência foram também as verbas publicitárias, que migraram para a TV⁵². Assim, a televisão herdou do rádio seus formatos de sucesso: os programas de auditório, os humorísticos e a dramaturgia (além dos noticiosos, como o emblemático *Repórter Esso*, entre outros formatos).

No mundo inteiro, e também no Brasil, as emissoras de rádio sofreram uma significativa mudança de seu modelo de negócios a partir da década de 1960. O novo modelo foi pensado sob a ótica do corte de gastos, por exemplo, com a extinção das orquestras de rádio e o aumento do número de horas com música pré-gravada. A partir da década de 1970, podemos identificar nas emissões radiofônicas dois tipos básicos de programação: no nascente rádio transmitido e recebido por frequência modulada, ou FM, as emissoras serão majoritariamente

⁵² O rádio deixou de ser a principal fonte de divertimento familiar, e perde seu lugar de destaque na sala para a TV. No entanto, o veículo se reinventou, e mantém, até hoje, de diversas formas, uma grande audiência (principalmente pelas manhãs), além da credibilidade - afirmações que os institutos de pesquisa têm reafirmado ao longo dos anos. Se os adultos seguem dando prestígio ao veículo, cabe perguntar o motivo pelo qual o mesmo não se dá com as crianças. Essa é uma das perguntas que esta tese discute. Podemos pensar no fascínio que toda nova tecnologia exerce, principalmente para os mais jovens. As crianças entrevistadas para esta tese não foram diferentes (mais à frente esses dados serão apresentados de forma detalhada): a maioria elegeu como meio eletrônico preferido os tablets, mesmo aqueles que não os possuíam. No entanto, esse fascínio não é suficiente para explicar uma pretensa falta de interesse pelo meio rádio. Outras hipóteses para esse possível desinteresse infantil pelo rádio, que serão aqui discutidas, passam por questões tais como a primazia da visão em relação à escuta, ou ainda, o simples fato de que, diferentemente da TV, não há emissoras radiofônicas inteiramente dedicadas ao público infanto-juvenil.

musicais, (sem música ao vivo), e, geralmente, identificadas com um gênero musical específico (Rock, MPB, adulto contemporâneo, soft music, etc); no Rádio AM (hoje em dia em patente declínio, por razões tecnológicas) figurará o modelo do comunicador carismático, que debate temas por horas seguidas, comumente com a participação de ouvintes.

O rádio produzido para crianças será, a partir daí, uma raridade. Haussen (1988), procurou sondar em sua dissertação os motivos dessa ausência de programação para crianças no rádio; para tal, entrevistou publicitários, jornalistas, escritores, além de 118 crianças e 20 pais⁵³. Segundo a autora, "*os publicitários foram unânimes em afirmar que, se houvesse programação infantil no rádio, haveria anunciantes dispostos a investir*" (pg.73). A disposição de investimento manifestada pelos entrevistados de Haussen trazia uma ressalva: investiriam, se a programação fosse previamente testada. Assim, argumenta Haussen, "*ninguém se arrisca – nem as emissoras, nem os patrocinadores*" (idem).

Alguns motivos foram apresentados pelo publicitários entrevistados para justificar essa 'cautela'. Haussen destaca que "*alguns consideraram que a TV é um veículo tão completo em termos de imagem, som, movimento, que preenche totalmente os sentidos da criança, não deixando espaço para o rádio, que é só som e exige maior concentração que, segundo os entrevistados, a criança desta idade não tem*"⁵⁴ (ibidem). Outras explicações apontam uma espécie de 'círculo vicioso' – como não há programação no rádio para crianças, elas não criam hábitos de escuta; outros ainda, consideraram que, uma vez que emissoras e agências de publicidade são movidas por dados dos institutos de pesquisa, e que esses institutos não sondam a audiência de crianças menores de 10 anos, o interesse por promover uma programação infantil não ocorre; outro argumento apresentado foi a suposta dificuldade das emissoras em inserir programas infantis em uma programação com público definido e segmentado.

As opiniões do jornalistas entrevistados por Haussen seguiram uma lógica similar à dos publicitários – entre os motivos apresentados para a justificar a ausência de programação para crianças, os três principais foram: "a presença da

⁵³ As entrevistas feitas por Haussen com crianças e alguns pais serão discutidas mais adiante, em diálogo com as entrevistas feitas por esta pesquisa.

⁵⁴ A autora concentrou sua análise na faixa etária dos 7 aos 9 anos.

televisão, a ausência de apoio por parte da publicidade e a falta de hábito da criança em ouvir rádio" (1988, pg. 85). Aqui, novamente, o 'círculo vicioso' aparece: como não há programação para crianças na maioria das emissoras de rádio, elas não criam o hábito de escuta e, como as crianças não têm mais o hábito de escutar rádio, as emissoras não apostam nelas como audiência, e assim por diante.

A suposição de que a ausência dessa programação resida numa lógica de mercado parece ser o argumento mais acertado entre os demais apontados, uma vez que as raras produções infanto-juvenis radiofônicas das últimas décadas foram experimentadas, fundamentalmente, em emissoras sem fins lucrativos⁵⁵. Em âmbito mundial, há exemplos dessa permanência na produção da *BBC* (com a *School Radio* por exemplo), ou na emissora pública mexicana, a *Rádio Educación*, que promoveu programas como a série '*De Puntitas*' (criada em 1983)⁵⁶.

No Brasil não foi diferente: os programas que o rádio aberto produziu para crianças, a partir de sua mudança de modelo de negócios, também foram feitos em emissoras mantidas pelo estado⁵⁷. Barros (2008) analisou duas produções

⁵⁵ Em geral, essas emissoras são também as de menor audiência, exceto nos países em que o rádio público foi o modelo adotado como principal (caso da Inglaterra e da Alemanha). No Brasil as emissoras de maior audiência são as do rádio comercial. No Rio de Janeiro, por exemplo, as públicas, tanto em FM quanto em AM, ocupam os últimos lugares do ranking feito pelos institutos de pesquisa (um exemplo: <http://www.radioemrevista.com/destaque/audiencia-das-radios-rio-de-janeiro/>).

⁵⁶ Recentemente, a emissora passou a disponibilizar para *ipads* o conteúdo do programa. Na ocasião, divulgaram o histórico da produção da seguinte forma: "*De puntitas*, creada y transmitida en 1983, consta de 245 episodios de 30 minutos de duración. Con ella Radio Educación recibió en 2012 el reconocimiento *Memoria del Mundo* por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*), ya que es referente para más de una generación y que en su *app* para *iPad* compila un nutrido repertorio de música de todos los géneros, leyendas de todo el mundo, cuentos, recetas, adivinanzas, chistes y refranes". Fonte: <http://www.radioeducacion.edu.mx/radio-educacion-presenta-de-puntitas-para-ipad#sthash.mTcpp6Ns.dpuf>.

⁵⁷ A Rádio MEC, por exemplo, ao longo dos anos, quase sempre teve horários dedicados às crianças em suas irradiações, podemos citar alguns, produzidos nas últimas décadas e veiculados na MEC AM, em ordem cronológica: **1978**: *A criança, o maestro e a orquestra* - curso de iniciação musical infantil, produzido pelo maestro Carlos Eduardo Prates. **1979**: *encontro com a criança* - programa infantil com narração de histórias através de rádio-teatro, homenagem ao ano internacional da criança, produzido por Delminda Jácomo e Laura Figueiredo; *Contador de histórias* - histórias infantis através de rádio-teatro, produzido por Laura Figueiredo e Maria Lúcia Silva. **1983**: *João e Maria* - divulga histórias, brincadeiras e jogos infantis, resgatando e valorizando nossa cultura popular, produção Virgínia Palermo; *Radioliteratura infantil* - narração de histórias infantis, produção FEPLAN. **1984**: *Vamos Brincar* - brincando com o som, o apresentador canta e conta histórias, e propõe brinquedos cantados, produção Victor Larica; *O*

radiofônicas infanto-juvenis que seguem esse perfil: a *Rádio Maluca*⁵⁸ – programa transmitido pela emissora herdeira da pioneira *Rádio Sociedade*, a *Rádio MEC*, mantida pelo Governo Federal; e o *Universidade das Crianças* – da *Rádio UFMG Educativa*⁵⁹, emissora ligada à Universidade Federal de Minas Gerais.

A *Rádio MEC* possui frequências em AM e FM. Ambas as frequências transmitem programas para crianças aos sábados, pela manhã: na rádio de amplitude modulada (AM), das nove da manhã ao meio dia há programas dedicados às crianças (de nove às onze o *Estação Brincadeira*⁶⁰, programa pré-

Jabuti contador de histórias - divulga histórias infantis através da música e rádio-teatro, produção Luiz Paulo Porto e Maria Borran. **1985:** *Radioteca* - programa infantil com músicas, reportagens, dicas de teatro e cinema, adivinhações etc., produção Zé Zuca. **1994:** *Ciência Hoje das crianças* - incentiva o saber e o fazer científico, estimulando a curiosidade das crianças para fatos e métodos da ciência, produção alunos da ECO-UFRJ. **1996:** *A Volta da Rainha Dúvida* - programa infantil de ficção que procura tirar dúvidas sobre assuntos diversos, produção Arnaldo Rochol; *Tião Parada, o Rei da estrada* - programa infantil educativo com temas ligados à cidadania. Co-produção Rádio Mec - IBASE, produção Luciana Medeiros Sanz / Rádio Mec / Ibam

⁵⁸ Barros (2008, pg. 84) conta como se deu o início do programa: " O programa Rádio Maluca, idealizado e apresentado pelo diretor de espetáculos teatrais e musicais, psicodramatista, cantor, compositor, pedagogo e radialista José Carlos de Souza, conhecido por "Zé Zuca" (...) surgiu em 1994, na Rádio MEC AM, em um formato de rádio-teatro e com duração de vinte minutos. A participação do público infantil naquela época podia ser verificada no próprio formato do programa. Tratava-se de um casal de meninos repórteres que tinham como objetivo montar uma estação de rádio e, para tanto, era necessário convidar um educador louco e um técnico de som biruta. Assim o formato da Rádio Maluca foi se estruturando e garantindo a participação de crianças em sua programação. De lá prá cá, a programação foi alterada e hoje muitas atrações culturais e/ou atividades fazem da Rádio Maluca um dos atrativos para as crianças nas manhãs de sábado. A partir do início de 2005, o tempo de duração da programação passou de vinte minutos para uma hora. "

⁵⁹ A descrição de como surgiu e atua o programa também está em Barros (2008, pg.85):"O programa radiofônico Universidade das Crianças surgiu em 2005, a partir do próprio nascimento da Rádio UFMG Educativa, sediada no Campus da Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. (...)A partir de uma parceria entre a Rádio UFMG Educativa, o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e o Centro Pedagógico (CP) da UFMG, começa a "moldar-se" o Universidade das Crianças. Transmitir às crianças a paixão pela ciência é a proposta do projeto em questão, que tem como idealizadora e coordenadora uma pesquisadora do Instituto de Ciências Biológicas. (...) A perspectiva é deixar cada criança, influenciada pela sua história e pelo seu contexto, mostrar seus questionamentos mais genuínos. (...) No Universidade das Crianças, a dúvida da criança é externada a partir de atividades da disciplina intitulada Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), oferecida inicialmente a crianças de 9 a 11 anos do Centro Pedagógico da UFMG. Pesquisadores da UFMG, alunos de graduação e pós-graduação e, ainda, as próprias crianças do GTD, são todos convidados a responder às perguntas. Na maioria das vezes as perguntas demandam maiores investigações e discussões, o que muitas vezes culmina na interação efetiva de estudantes e pesquisadores das mais diversas áreas da Universidade".

⁶⁰ Segundo a descrição do website (<http://radios.ebc.com.br/estacao-brincadeira>): "Programa infantil apresentado pelas crianças Rafa Ferreira, Gabi Souza e Thales Martorelli juntos dos artistas Jujuba e Ana Nogueira. Muitas músicas, brincadeiras, quadros e histórias para os pequenos ouvintes. "

gravado, com músicas e contação de histórias; e de onze ao meio-dia o *Rádio Maluca* – também transmitido pela emissora pública *Rádio Nacional do Rio de Janeiro* –, programa de auditório, transmitido ao vivo), e na FM, ao meio dia há o programa *Blim-blem-blom*, que procura divulgar a música clássica para o público infanto-juvenil⁶¹.

A finalidade educativa dessas emissões para crianças – tanto as da *Rádio MEC*, quanto as da *Rádio UFMG* – está explícita na descrição dos programas, e a meta de, ao mesmo tempo, divertir e educar, promovida pelos rádio-educadores das primeiras décadas, também está presente em seus propósitos. Interessante notar como os formatos e temáticas dessas produções se assemelham a muitos dos programas das primeiras décadas do rádio, caso, por exemplo, da proposta de divulgação científica promovida pelo *Universidade das Crianças*, que também era propósito de alguns dos *Quartos de Hora* da pioneira *Rádio Sociedade*; ou ainda os quadros com artistas e repórteres mirins – atrações do programa *Rádio Maluca* utilizadas em programas como os citados *Pequenópolis* e *Tupi dos Garotos*.

O propósito de educar e divertir parece ser questão comum dos produtores de programas para crianças, no Brasil e em outros países. Curioso notar também uma certa aproximação de algumas emissoras na destinação de horários para essa faixa infantil na atualidade – as manhãs de sábado ou domingo. A faixa infantil das duas frequências da *Rádio MEC* segue essa lógica, assim como a faixa infantil das emissoras mexicanas WRADIO (que produz o programa *Señal TN*⁶², conduzido por Juan Carlos Flores, aos sábados, de 9 às 10 da manhã); *Rádio*

⁶¹ Segundo a descrição do website (<http://radios.ebc.com.br/blim-blem-blom>) : "O programa é uma série dramatúrgica infanto-juvenil que apresenta, de forma lúdica e bem-humorada, o universo da música clássica. A abertura e as vinhetas do programa foram especialmente compostas por Tim Rescala. Roteiro: Tim Rescala e Alessandra Alves/ Cândido Damm (Tio Chico)/ Cecília Lage (Aída)/ Bernadete Costa (Luíza)/ Januário Amorim (Pedro). Bruno Jardim, regente do grupo Bem-me-Quer Paquetá, integra a equipe do Blim-blem-blom como assistente de produção musical."

⁶² O programa é transmitido em duas emissoras, uma de frequência modulada (FM) e outra de amplitude modulada (AM). A descrição de conteúdo informa que se trata de "Un espacio dedicado al entretenimiento, participación y expresión infantil y juvenil", e ainda: "Acorde a los objetivos mundiales de calidad de los programas infantiles, el principal objetivo de **SEÑAL TN** es involucrar a los niños para que participen activamente en los medios. Por ello, integramos a los niños del auditorio invitándolos a participar como: reporteros, conductores, locutores e incluso uno de ellos interviene como Asesor de Producción incidiendo directamente en la estructura misma de los contenidos del programa". . Fonte: <http://www.wrudio.com.mx/escucha/programas/senal-tn/20070626/programa/445213.aspx>

UNAM 96.1 FM (que produz o *Trovando para los niños*⁶³, aos domingos, de 10:00 a 11:00 horas); e *Rádío Educación* (que produz os programas *Tenemos tarea*⁶⁴, aos sábados, das 11h15 às 11h45; e *Niñosapiens*⁶⁵, aos sábados, das 12h às 12h30).

Apesar da manutenção de alguns programas para crianças em emissora de rádio no Brasil e no mundo, a raridade da programação destinada a essa faixa etária é mais patente do que sua permanência. Padilla (2013), em artigo publicado na revista eletrônica da emissora universitária *Rádío UNAM*, descreve essa ausência:

Dentro de una cultura donde predomina el lenguaje visual, la radio es un medio de comunicación que rara vez se relaciona con las niñas y los niños. Pocas veces ha sido considerada como un instrumento para acercarse a ese sector de la población, pues no se ha tomado en cuenta que la radio no sólo se limita a informar, sino también a educar y divertir. (pg.6)

A autora usa dados do censo para questionar a parca programação destinada à crianças, que, no México, são 28% da população (de 0 a 14 anos). Os dados do *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI) indicam ainda que 81% dos lares mexicanos tem um aparelho de rádio, o que leva Padilla a afirmar que "*la radio es un medio de fácil acceso para la mayoría de la población*

⁶³ Segundo o blog <http://trincontrovando.tripod.com>: "Trovando para los niños es un programa de radio para los niños y no tan niños. Se transmite en vivo todos los domingos a las diez de la mañana (hora de la Cd. México), por la frecuencia de fm de Radio Universidad Autónoma de México y por internet a través de la página <http://www.radiounam.unam.mx/htm/index.htm> Lo conducen Andrés Rincón, Ixtli Contreras y Náhuatl Vargas".

⁶⁴ Segundo a descrição no website <http://www.e-radio.edu.mx/Tenemos-tarea>: "El programa busca establecer un espacio de opinión, discusión y reflexión entre los pequeños conductores (de 8 a 12 años) y los "tareaescuchas" (niños del auditorio y algunos padres de familia) sobre diversos temas, que por su importancia se convierten en una tarea de vida más allá del ámbito escolar".

⁶⁵ No website do programa (<http://www.e-radio.edu.mx/Ninosapiens>) Niñosapiens, que tem como slogan "Porque la sabiduría también es cosa de niños", é apresentado da seguinte forma: "El programa cuenta con distintas secciones: La entrevista, donde tenemos la presencia de personajes de la vida diaria, pueden ser hombres, mujeres, niños y niñas; la charlasapiens, es un espacio donde opinamos acerca de un tema interesante para chicos y grandes. En la sección de adivinanza ponemos a prueba la imaginación y movilizamos nuestras neuronas, mientras que la cápsula de Algarabía Niños llevará la imaginación a otro nivel, donde aprenderemos el porqué de muchas cosas. Por último la noticia inventada, nos hará reír al conocer noticias muy divertidas."

infantil mexicana" (idem). Em seu artigo, Padilla relembra o histórico da produção infanto-juvenil mexicana - segundo ela, "*una rica historia*":

Los antecedentes de este tipo de radio se remontan a 1934, cuando Francisco Gabilondo Soler (Crí-Crí) empezó a transmitir durante quince minutos diarios sus canciones en un segmento sin nombre, sin personaje principal, sin patrocinadores ni publicidad. Se trataba de un espacio en el que la XEW transmitió al músico veracruzano a modo de prueba. Poco tiempo después, las canciones de "El Grillito Cantor" ya eran un símbolo de la infancia mexicana. Un año después, en 1935, Manuel Bernal se convirtió en la voz de Los cuentos del tío Polito, el primer programa infantil para radio en México que se transmitió durante treinta años. En la década de los 70, Rocío Sainz inició la producción de El rincón de los niños en Radio UNAM y Radio Educación. Por su parte, De puntitas marcó un antes y un después en la radio infantil mexicana. Con la voz de Emilio Ebergényi, guión de Nuria Gómez, musicalización de Elia Fuente y la dirección de Marta Romo, el programa no fue resultado de la casualidad, sino de la experimentación y el conocimiento adquirido mediante series producidas y transmitidas anteriormente. Por medio del juego y fomentando el gusto por la vida, De puntitas fue creada y transmitida en Radio Educación para tratar a las niñas y niños como lo que son: personas inteligentes.

Padilla (2013, pg.8) ainda relata o surgimento da emissora que seria "*la única frecuencia latinoamericana dedicada a transmitir contenidos dirigidos exclusivamente a los niños*", a *Radio Rin*. Criada em 1984 pelo *Instituto Mexicano de la Radio* (IMER), a estação foi primeiro batizada de '*XERPM: Radio Infantil*'. Em 1986, depois de uma enquete realizada com crianças, o nome da estação mudou para *XERIN: Radio Rin*. A emissora funcionou até 1991, com "*veinte horas de transmisión diaria (de 6:00 a 2:00 de la mañana)*". Para Padilla (idem) "*la estación de los niños, realizó una propuesta revolucionaria al utilizar todo tipo de música y crear nuevos formatos radiofónicos diseñados para que las niñas y los niños aprendieran a valorarse, quererse y creerse a sí mismos*".

Um trabalho de alunos do curso de comunicação da Universidad Autónoma Metropolitana, intitulado "*Olvidados por la Radio*", procura apresentar um pouco mais sobre a história dessa emissora radiofônica exclusiva para crianças, e tenta entender os motivos de seu desaparecimento. Segundo os autores (FLORES, RAMIREZ e RANGEL, 2001, pg. 27), o principal problema da emissora foi de ordem financeira:

El factor económico fue uno de los principales obstáculos con los que se topó Radio Infantil, ya que al formar parte del Grupo IMER, dependía directamente de las partidas presupuestales que se asignaran al órgano estatal. Al respecto Marta

Romo, gerente de XERIN, comentó lo siguiente en una entrevista publicada en el periódico El Nacional: “La estación siempre ha tenido limitaciones económicas, hay grandes carencias de espacio, pero los recursos técnicos han mejorado últimamente. Radio RIN no tiene capacidad económica propia, depende del subsidio del Instituto Mexicano de la Radio. Sin embargo, desde esta emisora, se transmite la temporada de béisbol y esta situación genera recursos, con los que no solo se mantiene la radiodifusora, sino que también los aporta para el desarrollo de otras emisoras del IMER (...).

Em outubro de 1991, o Instituto ao qual a emissora estava ligada resolve que sua linha editorial mudaria por completo, passando a transmitir uma programação "deportiva y tropical" (idem, pg.32), e que os programas infantis teriam horários variados em diferentes estações ligadas ao Instituto. A justificativa para tal mudança, se baseava em estudos feitos por uma empresa dedicada à mensuração de audiência de rádio e TV (*INRA - International Research Associates*), e por pesquisas feitas pelo próprio Instituto, que alegavam "que sólo un diez por ciento de la población infantil escuchaba radio, y lo hacia solamente una hora por semana en promedio, así mismo se decía que los niños estaban más vinculados con los medios audiovisuales, es decir con la televisión" (ibidem).

Uma nota da colunista Florence Toussaint, no periódico '*Proceso*'⁶⁶, publicada em março de 1992, lamentou da seguinte forma o fim do perfil editorial da emissora:

La única estación radiofónica en el mundo dedicada enteramente a los niños, Radio Rin, cambió definitivamente su programación el 17 de marzo pasado. Pasó a ser, como tantas, una “tropical, alegre y deportiva” Buscará alejarse de las orejas infantiles, tan poco proclives a dejar dividendos monetarios, y se orientará hacia quienes puedan pagar por tener música y eventos deportivos narrados en el micrófono.

Uma emissora argentina, fundada um pouco depois do fim da *Rádio Rin*, em 1995, a *Rádio Kids*⁶⁷, parece apresentar importantes contrapontos às

⁶⁶ http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page_id=278958&a51dc26366d99bb5fa29cea4747565fec=159040&rl=wh

⁶⁷ <http://www.radiokids.com.ar/>. A emissora nasce, segundo seu website, com: "el objeto de cubrir la necesidad de los niños y pre adolescentes de contar con un medio de comunicación abierto y masivo donde comunicarse e interactuar con la comunidad, integrándolos así a la comunicación radial, utilizando para ello herramientas tales como el aprendizaje, la cultura, el juego interactivo, el entretenimiento y el trabajo solidario, poniendo como eje principal la familia, el respeto mutuo, el trabajo en conjunto y el compañerismo, como así también el amor y cuidado al medio ambiente donde habitamos y las buenas costumbres."

justificativas dadas pelos executivos que decidiram encerrar a programação exclusivamente infantil da rádio mexicana. Totalmente dedicada ao público infante juvenil, a *Rádio Kids* se apresenta da seguinte forma: "*Es la primera y única emisora para niños y su entorno familiar de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, (...) una de las pocas radios en el mundo íntegramente dedicada a los más chicos, toda una programación de 24 horas diarias exclusiva para ellos y su grupo familiar*".

O modelo de manutenção da emissora – que tem parcerias com órgãos governamentais, mas também capta recursos com anunciantes –, seu tipo de integração com a comunidade, e os índices de audiência que apresenta em seu *website*, a tornam um interessante estudo de caso: segundo os dados apresentados por eles, em 2011 contabilizavam 55 mil sócios, a maioria com idades entre 6 e 13 anos, além de indicarem que no universo de crianças ouvintes de rádio em Mar del Plata, 93,5 optavam por ouvir a emissora, e apenas pouco mais de 6% das crianças com idades entre 1 e 15 anos ouvia outras emissoras. Em seus relatos de audiência a composição de idades de seus ouvintes foi assim descrita: de 2 a 6 anos - 35%; de 6 a 15 anos - 47%; de 15 a 18 anos - 18%.

A ausência de indicação das fontes e metodologias utilizadas para a apresentação dessa audiência, torna os dados não confiáveis, mas, se corretos, parecem indicar que, quando há oferta de conteúdos exclusivos, a criança se interessa pelo meio rádio. Assim, as hipóteses de uma preferência imutável pela TV, ou de uma incapacidade em se ater a um meio puramente auditivo cairiam por terra. De toda forma, a *Rádio Kids* ainda é uma rara exceção, em um ambiente de mídia onde a regra são as emissões para adultos, em emissoras segmentadas.

Outras queixas em relação a essa ausência de programação para crianças no rádio aberto, reforçam a constatação de que essa é uma recorrência de âmbito mundial. Caso, por exemplo, do artigo escrito pelo canadense Michel Delorme⁶⁸ e publicado no website da UNESCO, por ocasião das celebrações do Dia Mundial

⁶⁸ Delorme atua na promoção do rádio com e para crianças há mais de 15 anos, tendo realizado projetos com este intuito no Canadá (produziu rádio com alunos de mais de 500 escolas do país), no Haiti e em Madagascar. Delorme também é pioneiro da radiodifusão comunitária canadense, e fundou as associações de radios comunitarias de Quebec e do Canadá.

do Rádio, em 2013⁶⁹. Delorme, questiona a ausência de programação para o público infantil no veículo rádio, com provocações como: "*Los niños son buenos en radio. La radio es buena para los niños; escuchar la radio es bueno para todo el mundo. Los niños son elocuentes, interesantes y divertidos. Entonces, ¿cómo es que los niños son los grandes olvidados de la radio?*".

Delorme procura mostrar a dimensão do problema, afirmando que nos países em desenvolvimento as crianças chegam a somar 40% da população, mas, apesar disso, "*ningún servicio de radio les está dedicado*". A indiferença em relação a esse segmento da população se dá, aponta o autor, mesmo nos lugares em que a lei de radiodifusão determina, claramente, que os serviços de comunicação devem atender a necessidades, gostos e aspirações de homens, mulheres e crianças. Delorme é categórico ao afirmar que, em toda parte, "*la radio se centra en los gustos de los adultos, se dirige a los mayores de quince años, ignorando a los más pequeños. Ni las autoridades ni los medios de comunicación plantean una reflexión sobre el fenómeno de la radio al servicio de los niños.*"

Além de denunciar a ausência de programação para crianças no rádio, Delorme também procura, em seu artigo, apresentar considerações sobre a positiva relação encontrada, ao longo de seus anos de experiência, entre crianças e a linguagem radiofônica, e defende que, se as emissoras de rádio proporcionassem "*un lugar a las canciones, la música y la literatura, infantiles*", sem dúvida teriam maior audiência. No fim de seu artigo, ele lembra as novas tecnologias e a miniaturização dos equipamentos devem ser aproveitadas no sentido de tornar o rádio mais acessível aos mais jovens, e propõe que seria possível

imaginar unos servicios de radio cuyo contenido principal emanaría de jóvenes artesanos (de 4 a 18 años), apoyados por un equipo técnico de adultos respetuosos y responsables. Así, los jóvenes podrían producir y escuchar excelentes programas y sus escuelas o centros comunitarios quedarían conectados en red.

Essa demanda por uma emissora inteiramente dedicada ao público infantil foi abordada também durante o primeiro *Seminário de Comunicação, Infância e*

69 <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-radio-day-2013/youth-radio/radio-for-children/>

Adolescência, realizado no Brasil em maio de 2013, na cidade de Salvador⁷⁰. Durante o seminário, foi discutido um projeto de criação de uma emissora inteiramente dedicada à crianças. O primeiro responsável pela concepção do projeto foi o *Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia* (IRDEB). Pola Ribeiro, diretor-geral do Instituto na ocasião, disse em entrevista que a intenção do projeto era fazer uma rádio "para ouvir a criança", e que atuasse como contraponto a maneira como a mídia costuma produzir para crianças: "*Tudo o que é relacionado à mídia para criança é para vender algo*". Para pensar essa emissora, foram convidadas para o seminário diversas instituições de apoio à infância, entre elas a *Agência de Notícias dos Direitos da Infância* (Andi), o *Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF* e o *Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan* (CEDECA-BA).

O projeto do IRDEB previa uma parceria com cidade de Simões Filho, situada na região metropolitana de Salvador, que recebeu uma concessão para a criação de uma emissora pública. Uma das motivações para a parceria do IRDEB com a cidade, foi o fato de Simões Filho ter ganhado o "título" de campeã em violência no Brasil em 2012, nesse sentido, a ideia da emissora infanto-juvenil nascia com o desafio de contribuir para a reversão desses índices de violência. Durante o Seminário, Augusto Leal, presidente do Conselho de Cultura de Simões Filho, ressaltou a importância do projeto, indicando que sua expectativa era de que ele contribuísse para a formação educacional e profissional da população local. Também no encontro, o então Secretário de Comunicação do estado da Bahia, Robinson Almeida, "ênfatisou a importância da rádio como uma ferramenta de construção de valores e de cidadania aliada da família e da escola" (FRAZIN, 2013), e, assim como Pola Ribeiro, procurou destacar a distinção de propósitos entre emissoras públicas de comunicação e privadas: "Na rádio comercial, o ouvinte é consumidor. Na rádio pública, o ouvinte é o cidadão" (idem).

A rádio infanto-juvenil proposta e discutida no Seminário não tinha previsão de data para entrar no ar, mas já tinha uma madrinha (a embaixadora do

⁷⁰Fonte: reportagem de Adriana Frazin, publicada em <http://www.ebc.com.br/print/53380>

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Daniela Mercury) e uma conselheira indicada (a etnomusicóloga Lydia Hortélio, pesquisadora da cultura da criança). Outra promessa feita durante o Seminário, era a de que o conselho da nova emissora teria entre seus representantes crianças e adolescentes da cidade. A perspectiva do IRDEB, então, era disponibilizar, também, a transmissão por satélite e pela internet.

A pesquisa realizada para esta tese só encontrou dois exemplos brasileiros de emissoras abertas inteiramente dedicadas ao público infanto-juvenil: uma em São Paulo e outra no Ceará. A emissora de São Paulo, a *Rádio Disney*⁷¹, começou a operar em FM no final de 2010. A primeira *Rádio Disney* foi fundada em 1996, nos Estados Unidos, com uma meta de público-alvo na faixa dos 12 anos de idade. Sua programação é basicamente musical, contando com faixas de sucesso de filmes e seriados da *Disney* e do *Disney Channel*.

A outra iniciativa de emissora infanto-juvenil ocorre na cidade de Nova Olinda, no estado do Ceará: a rádio comunitária 104.9 *Casa Grande FM*⁷². Apesar de não ser descrita como emissora infanto-juvenil, e sim emissora musical, a *Casa Grande FM* é inteiramente produzida por crianças e jovens que recebem, para tal, formação na *Fundação Casa Grande*⁷³. Na Fundação, os jovens aprendem a atuar nas diversas funções de uma emissora de rádio: programação, sonoplastia, locução, conservação do acervo e gerência.

O protagonismo infantil e o exercício proposto pela *Casa Grande FM*, parecem se aproximar, em termos propositivos e pedagógicos, dos projetos de rádios escolares. As rádios escolares parecem ser um interessante contraponto

⁷¹ Há diversas estações *Radio Disney* nos Estados Unidos, mas há também canais na Argentina, Nicarágua, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai, República Dominicana, Costa Rica e Brasil. No Brasil a estação opera na frequência 91.3. A Rádio mantém um website com possibilidade de escuta de sua programação on-line, além de ofertas de promoções, vídeos e jogos (<http://www.disney.com.br/radiodisney>).

⁷² <http://www.fundacaocasagrande.org.br/radio.php>

⁷³ A Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri é uma organização não-governamental, cultural e filantrópica. Foi criada em 1992, a partir da restauração da primeira Casa da Fazenda Tapera. A missão da Fundação é a formação educacional de crianças e jovens, com a intenção de torná-los protagonistas em gestão cultural. A Fundação desenvolve atividades de complementação escolar através dos laboratórios de Conteúdo e Produção, com o objetivo de promover uma formação interdisciplinar.

nesse cenário de ausência de interesse das emissoras abertas em relação ao público infantil. Segundo o professor cearense Edgar Patrício (2012, pg.2), das 9.995 escolas que aderiram ao programa *Mais Educação*⁷⁴ até 2010, 3.911 optaram pelo macro-campo Comunicação e Uso das Mídias, e, dessas, 2.218 escolas fizeram opção pela rádio escolar. No Rio de Janeiro, das 658 que se dispuseram a trabalhar com mídias, 375 escolas escolheram o rádio. A criação de rádios escolares como parte dos projetos pedagógicos de escolas do ensino fundamental já tinha sido implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro há alguns anos, estimulada por profissionais como o arte-educador Zé Zuca, que, durante algum tempo, ministrou oficinas para professores da rede municipal carioca. Essas oficinas resultaram em bons projetos, como o da *Rádio Professora Luzinete*, **emissora de poste da Escola Municipal Manoel de Abreu**. Nessa unidade escolar, alunos da 3ª e 4ª séries pautavam, escreviam e produziam a programação, veiculada nos intervalos e na saída dos turnos.

A boa relação que as crianças costumam apresentar com o veículo rádio nesses projetos, reforçam as queixas como as que faz Michel Delorme e outros defensores do rádio para crianças: de que a ausência de uma programação para elas no rádio aberto se deve, em primeiro lugar, a uma prática de mercado, mais do que a uma questão de desinteresse pela linguagem do veículo.

Essa lógica de mercado parece estar se alterando um função das novas tecnologias, uma vez que os custos de manutenção de uma estação de rádio via internet são drasticamente menores do que os de uma rádio aberta (já que não há a necessidade, por exemplo, de transmissores, entre outros itens de maior custo demandados para uma emissora hertziana funcionar). Um indício disso, é o número de programas e de emissoras de rádio⁷⁵ voltados para crianças, no Brasil e no mundo, disponíveis na rede mundial de computadores, número que parece estar crescendo cada vez mais.

74 Programa criado em 2007 pelo Governo Federal, para aumentar a oferta de atividades extra-classe ligadas a artes, esportes, meio-ambiente, entre outras.

75 Aqui é necessário, mais uma vez, chamar a atenção para a extensão que a ideia de 'emissora de rádio' ganha no território da rede mundial de computadores, uma vez que os formatos, tipos de emissão e propostas de escuta muitas vezes diferem muito do que convencionalmente chamamos de emissora de rádio.

Assim, há variados tipos de oferta para o público infanto-juvenil, desde programas específicos em em webrádios generalistas, como é o caso do "*Tem criança no ar*", da webrádio *Alma Londrina*⁷⁶; ou "emissoras" on-line com programas temáticos, exclusivamente musicais, dedicados às crianças, caso do website *radioradinho.com.br*, que também traz artigos sobre saúde, cultura e outros temas, para os pais; há também 'emissoras' que oferecem multiprogramação, caso da *www.webkids.radio.br* (que oferta três canais de áudio, divididos entre músicas infantis de sucesso, canções de ninar e histórias), ou a emissora infantil on-line do IRDEB <http://www.irdeb.ba.gov.br/radiocrianca/#> (também com três opções de escuta: músicas de desenhos animados, seriados e filmes; canções de ninar e música popular brasileira para crianças).

As ofertas se multiplicam, mas o tipo de programação da maioria dos projetos parece ser bastante similar, pelo menos nos exemplos encontrados: a maioria das emissoras e programas oferece uma seleção musical para ser ouvida em fluxo contínuo, geralmente sem locuções, e nunca ao vivo⁷⁷. Esse perfil faz pensar que o investimento em uma real interação com as crianças, ou em um projeto de formação (mesmo que de ampliação do repertório musical), ou de desenvolvimento de novos formatos em áudio para o veículo e para o público infantil ainda é pequeno.

Em âmbito internacional há exemplos similares aos brasileiros, como a oferta de um canal de músicas para as crianças (não necessariamente músicas infantis) da emissora pública do Canadá (*Canadian Broadcast Corporation CBC*)⁷⁸; *mas há também outros projetos com opções de formatos e possibilidade de escuta mais variados, como a "Radijojo"*⁷⁹, *uma estação de rádio on-line para crianças de 3 a 13 anos, onde elas mesmas fazem seus programas. Há também ofertas de áudio sob demanda, como os podcasts ofertados para crianças pela BBC (tanto educativos quanto voltados apenas à execução de músicas*

⁷⁶ <http://almalondrina.com.br/programas/tem-crianca-no-ar>

⁷⁷ O que, segundo Martins (2008), não pode ser chamado de rádio.

⁷⁸ <http://music.cbc.ca/#!/blogs/2012/7/Check-out-the-new-Kids-CBC-stream-on-CBC-Music>

⁷⁹ <http://www.radijojo.de>

infantis)⁸⁰. No Reino Unido, além das ofertas da BBC, há uma emissora inteiramente dedicada às crianças, que pode ser ouvida de forma aberta, no rádio com sinal digital (tecnologia ainda não implementada no Brasil) ou on-line: a *FunKids*. Diferente das emissões da BBC, de cunho mais educativo, essa emissora infantil apresenta um perfil mais voltado ao entretenimento⁸¹.

Na Espanha há a emissora on-line *BabyRadio*⁸², que se preocupa em ofertar música, histórias em áudio, além de complementos como jogos, propondo atividades para pais e professores. *Babyradio* se apresenta como a primeira rádio infantil online da Espanha, e promete acompanhar "la rutina vida de los más pequeños con sus 24h de programación". A proposta dessa emissora para crianças pequenas é proporcionar uma "experiencia única y divertida para aprender jugando y riendo toda la familia". Na parte do website dedicada aos professores, há a oferta de material para ser usado em sala de aula. esse material tem a supervisão de uma equipe da Universidade de Cádiz.

Outro exemplo de webrádio infantil em âmbito mundial é a *Radio Moussallons*⁸³ (*La radio des enfants*). A emissora francesa, que começou a atuar em 2011, assim como a espanhola, preocupa-se em ofertar diversão para as crianças ouvintes (não só através das produções em áudio, mas também com ofertas de jogos e outras atividades), e também alega ter preocupações educativas e culturais. Segundo seu website, a emissora oferece a escuta de hits musicais, contos, fábulas, canções de ninar, crônicas literárias, novidades, e também programas educativos e culturais voltados para descobertas da linguagem, mundo animal, instrumentos musicais, entre outros, adaptados às crianças e agradáveis

⁸⁰ <http://www.bbc.co.uk/podcasts/radio/genre/childrens>

⁸¹ No website da emissora - www.funkidslive.com, há a descrição de seus propósitos, onde afirmam que tocam bastante música, mas também histórias. Outra indicação é a faixa etária privilegiada: de 7 a 12 anos, mas também ofertam programas para crianças em idade escolar. A seleção musical é composta em parte por músicas de séries de TV e filmes. No original: Fun Kids is a radio station for children and their families. Our programmes are specifically for children aged 7 to 12, but we also have some pre-school programming which we broadcast under the Fun Kids Junior banner (weekdays 9am to 3pm). As will come as no surprise, this includes a lot of songs! Some are from TV shows or kids' films and others are from the charts. Some are from nowhere in particular but we know that a high proportion of five year olds stand up and jiggle when they come on.

⁸² <http://babyradio.es>

⁸³ <http://radio-moussallons.fr>.

para os pais⁸⁴.

Fazendo um balanço geral dos exemplos encontrados – tanto das ofertas do rádio hertziano (em AM e FM), quanto das ofertas em rádio digital ou emissoras de webrádio – podemos tecer algumas considerações sobre essas ofertas. Por exemplo, em relação à propostas de programação mais voltadas ao entretenimento e outras mais preocupadas em promover educação e ampliação de repertórios culturais. Essa questão – entreter ou educar, ou educar entretendo – estava presente já nas discussões sobre a produção radiofônica para crianças no rádio brasileiro da década de 1930. Podemos observar nos exemplos listados que alguns projetos, como os da *Rádio Disney*, apostam num perfil que investe mais no entretenimento a partir do consumo musical de grandes sucessos da música pop, das séries de TV e filmes; enquanto há outros que procuram mesclar músicas de sucesso com uma programação também voltada para educar (por exemplo, contos com valores morais), caso da argentina *Radio Kids*. Já os programas feitos em emissoras públicas (caso da *Rádio Maluca*, transmitido pela *Rádio Nacional* e pela *MEC AM*, das produções da BBC, ou da webrádio do IRDEB), optam por uma programação ou especificamente educativa ou com uma proposta de educar entretendo, mas que lança mão de uma seleção musical menos massiva (não ligada às séries de TV, ou filmes de sucesso, ou astros pop). O binômio entreter / educar, pode ser aproximado a outro, que, de certa forma, o acompanha: rádio comercial / rádio não comercial. Em geral, as emissoras (de qualquer suporte) que têm uma proposta lucrativa, ofertam um conteúdo musical mais afim aos grandes sucessos do mercado fonográfico, por exemplo.

Em relação a formatos radiofônicos, a programação em geral parece não ser muito diferente da proposta pelos produtores dos primeiros anos do rádio, caso, por exemplo, do uso de contos e fábulas com a intenção de promover uma formação moral. A ausência de concursos de calouros talvez seja a diferença mais marcante entre o rádio infantil dos anos 1940 e 1950 e o que se produz hoje.

Já em relação às formas de interação e escuta há projetos e propostas que começam a surgir a partir das novas tecnologias, e que permitem outros tipos de

⁸⁴ No original: "Des hits, des contes, des fables, des berceuses, les chroniques littéraires des dernières nouveautés. [Des programmes](#) éducatifs et culturels (découvertes des langues, des animaux, instruments de musiques ...) adaptés aux enfants et ... agréables aux parents".

relação entre as emissoras e os ouvintes que o rádio aberto não poderia ofertar, como escutas sob demanda. Aqui, podemos notar uma diferença entre os projetos brasileiros e os encontrados em outros países, tais como as webrádios da Espanha, Inglaterra e França citadas, que ofertam muito mais conteúdo, atividades e formas de interação com as crianças e seus pais – aplicativos, múltiplas formas de escuta (áudios sob demanda e emissões contínuas), sessões para pedidos, comentários, atividades complementares e promoções são alguns exemplos disso.

Como pudemos observar nesse mapeamento da produção de rádio para crianças aqui proposto, o rádio infantil nunca deixou de ser produzido, mas ficou, durante muitos anos, restrito a poucos programas em emissoras estatais (ou públicas). O rádio aberto comercial abandonou este segmento, mas, projetos comerciais passaram a ser mais frequentes nos últimos anos, devido às novas tecnologias. As ofertas das emissoras estatais ou públicas e a crescente oferta para o público infanto-juvenil na internet, no entanto, não parecem atingir a mesma quantidade de público que o rádio infantil dos primeiros anos (décadas de 1930 à 1960) conseguiu. É claro que para poder afirmar isso com maior precisão, se faz necessária uma pesquisa de audiência quantitativa, em larga escala. Como já apresentado anteriormente, a pesquisa proposta por esta tese não realizou uma amostragem estatística da audiência infantil no Rio de Janeiro, mas sim entrevistas com um número pequeno de crianças, com a intenção de uma aproximação à sua relação com o veículo rádio e às suas formas de escuta. As entrevistas que esta pesquisa realizou, portanto, não permitem uma afirmação ampla sobre a audiência ou não dessa programação feita para as crianças. No entanto, entre os entrevistados, não encontramos nenhum ouvinte de programas radiofônicos infantis, nem no rádio aberto, nem via internet. A relação encontrada entre meus entrevistados e o rádio será mais detalhadamente descrita a seguir, mas, em linhas gerais, posso dizer que o hábito de escuta radiofônica das crianças se dá nas estações dedicadas ao público adulto, e se pauta mais comumente pelo hábito de escuta familiar.

3. Campo empírico e sujeitos da pesquisa - apresentação e leituras do *corpus* da pesquisa

Nesse capítulo apresento e discuto a relação rádio e ouvintes a partir de meu *corpus*, procurando fazer uma leitura dessa relação a partir dos conceitos que nortearam minhas perguntas e minha preparação para a ida ao campo, e a partir dos próprios termos de meus entrevistados.

Assim, em um primeiro momento, discorro sobre os dados gerais colhidos nas entrevistas, para, em seguida, apresentá-los segundo as considerações conceituais que norteiam a pesquisa, procurando destacar a relação estabelecida com o veículo rádio como produto e objeto e a partir das mediações que atravessam e dão sentido a essa relação.

Aqui destaco as situações de escuta promovidas no espaços familiares e individuais dos entrevistados, nos espaços de formação, na instituição igreja e a partir das mídias que permitem que escutas sejam acionadas (ou seja, quase todas as que hoje fazem parte do cotidiano de todos os extratos sociais: computador, celular, TV, tablets, aparelho de som, rádio).

3.1 - Dados gerais do *corpus*

Minha ida a campo se iniciou em junho de 2013 e se encerrou em junho de 2014. Neste período de um ano consegui o apoio de sete instituições (entre escolas, organizações não governamentais, organizações de assistência social), que aceitaram me receber, e fizeram o contato com os pais e responsáveis pelas crianças que queria entrevistar. Não interferei no processo de escolha dessas crianças. Em alguns casos, filhos de professores ou alunos bolsistas foram preferidos pelas instituições em função de uma maior aceitação desses pais em relação a um estranho ter contato com seu filho para fins de pesquisa. Minha preocupação maior era que não houvesse nenhum tipo de envolvimento notório das crianças a serem entrevistadas com o rádio, uma vez que isso poderia influenciar erroneamente as conclusões da pesquisa.

Ao todo, realizei entrevistas com 46 crianças (26 meninas e 20 meninos) e recebi 11 questionários de outras crianças, preenchidos pelos pais. Esses

questionários foram descartados de minhas análises gerais, uma vez que, nesse estudo, era imprescindível o contato com o discurso das próprias crianças para o desenvolvimento de algumas hipóteses. No entanto, alguns dados foram levados em conta na elaboração do perfil de audiência das crianças entrevistadas.

As primeiras entrevistas foram feitas em duas escolas de ensino fundamental da cidade de Nova Friburgo, em função de contatos prévios. Na Escola 1⁸⁵ entrevistei nove crianças (cinco meninas e quatro meninos). Sete dessas entrevistas foram individuais e uma foi feita em dupla; na Escola 2 entrevistei seis crianças (três meninas e três meninos). Essa entrevista foi feita em grupo.

Em seguida iniciei as entrevistas na cidade do Rio de Janeiro. No Espaço educacional 1 – casa de cursos livres situada no topo dos Morro dos Prazeres em Santa Teresa – entrevistei quatro crianças (duas meninas e dois meninos) em grupo. Na Escola 3 foram 10 entrevistas individuais (com seis meninas e quatro meninos). No Espaço educacional 2 – um projeto de assistência social e formação complementar em Paquetá – foram 8 entrevistas individuais (com cinco meninos e três meninas). No Espaço educacional 3 – ONG dedicada ao ensino das artes – foram cinco entrevistas individuais (com quatro meninas e um menino). No Espaço Educacional 4 (ONG situada no Morro do Vidigal, dedicada ao esporte, principalmente ao box) realizei uma entrevista em grupo com quatro crianças (um menino e três meninas). Abaixo um quadro com o detalhamento:

⁸⁵ Escolhi nomear os lugares em que realizei as entrevistas genericamente como Escolas e Espaços Educacionais, com uma numeração correspondente a ordem de acesso a esses locais. Mais adiante faço uma descrição detalhada de cada um desses lugares.

Tabela 1: Instituições de ensino e espaços educacionais onde foi feita a pesquisa

Instituição	localização	clientela	tipo de entrevista	quantidade meninos	quantidade meninas
Escola 1- rede privada	cidade médio porte - Nova Friburgo-RJ	famílias de classe média	individual	4	5
Escola 2 - rede privada	cidade médio porte - Nova Friburgo-RJ	famílias de classe média	grupo (com posterior realização de uma oficina)	3	3
Espaço educacional 1- rede pública	cidade grande porte - Rio de Janeiro. Favela próxima ao centro da cidade	famílias de baixa renda	grupo	2	2
Escola 3- rede privada	cidade grande porte - Rio de Janeiro.	famílias de baixa renda e de classe média/alta	individual	4	6
Espaço educacional 2 - Instituição privada de assistência social	bairro distante 17km do Rio de Janeiro	famílias de baixa renda	individual	5	3
Espaço educacional 3 - ONG	cidade grande porte - Rio de Janeiro.	famílias classe média e baixa renda	individual (com posterior realização de uma oficina)	1	4
Espaço educacional 4 - ONG	cidade grande porte - Rio de Janeiro. Morro próximo à Zona Sul	famílias baixa renda	grupo	1	3
Total				20	26

Fonte: próprio autor

Conforme já exposto no capítulo 1(item 1.3.3), a escolha dos locais de realização das entrevistas se deu em função de dois fatores: a facilidade de acesso aos estabelecimentos, e a necessidade de encontrar crianças com padrões diversificados de consumo cultural e acesso a bens. Assim, procurei estabelecer contato com instituições que atendessem clientelas de diferentes poderes aquisitivos. Procurei também perfis demográficos diversificados. Importante ressaltar que as maneiras diferentes de realização das entrevistas implicam cuidados também diferenciados em relação às possíveis leituras dos dados produzidos. Quero destacar com isso o fato da pesquisa ter realizado entrevistas individuais, em dupla e em grupo. Cada uma dessas aproximações requer um limite diferente de injunções. Estou também lidando com dados obtidos de maneiras diferentes: um dos grupos pesquisados respondeu previamente ao

questionário e posteriormente foi entrevistado. Nesse caso, algumas respostas aos questionários foram diferentes das respostas dadas à pesquisadora durante a entrevista. Essas diferenças têm gradações que entendo como irrelevantes e outras que me demandaram uma reflexão mais aguda.

O contato individual, além da abordagem de todo o roteiro de questões, foi o que mais permitiu esclarecer e aprofundar pontos durante a conversa. O contato em dupla também foi profícuo, mas algumas respostas de um dos alunos muito provavelmente foram dadas em função das respostas do colega. As entrevistas feitas em grupo foram interessantes porque ampliaram o escopo de referências, mas um maior controle e direcionamento da conversa ficaram prejudicados. Algumas crianças dominaram o assunto, e outras, mais tímidas, acabaram não participando tanto. Além disso, algumas perguntas para as quais a resposta espontânea é importante ficam prejudicadas quando a abordagem é em grupo.

Todas essas formas de contato – dados conseguidos através de questionários; entrevistas em dupla, individuais e em grupo; bem como minhas observações de crianças com as quais convivo (família, filhos de amigos) –, são, de alguma forma, material para reflexão. Mas, é claro, a pesquisa aqui empreendida demanda um discernimento no uso dos dados para que hipóteses e argumentações levantadas não aparentem ser fruto de mera impressão, mas sim de um processo que se quer científico. Por isso o *corpus* principal da pesquisa se constitui, fundamentalmente, das transcrições das entrevistas (individuais, em dupla e em grupo) feitas com as 46 crianças. A análise de conteúdo dessas transcrições foi realizada com a ajuda de um software que tem como função auxiliar a análise de dados qualitativos: o Atlas TI⁸⁶. Minhas principais análises foram feitas a partir do escopo dessas entrevistas, pensadas em função das perguntas e hipóteses anteriormente formuladas, mas também em função dos achados de campo – como, por exemplo, constatações de comportamentos a partir da mediação parental, e o que considereei "categorias nativas".

Como já ressaltado, chamo aqui meus dados de *corpus*⁸⁷ e não de amostragem uma vez que os critérios de escolha dos locais de entrevista não

⁸⁶ <http://www.atlasti.com/index.html>

⁸⁷ Segundo Charadeau (2011, pgs. 1 e 2), a noção de *corpus* traz alguns problemas a serem

foram definidos a partir de um plano amostral que permitisse uma avaliação estatística (número total de crianças em um município, número total de alunos nas redes privadas e públicas etc). Sendo assim, não se trata aqui da apresentação de perfis gerais de consumo de rádio entre crianças das cidades pesquisadas: Rio de Janeiro e Nova Friburgo. Ainda assim, compreendo que os dados produzidos neste estudo são relevantes e reveladores de uma relação que, em geral, se considera inexistente: a inserção da mídia rádio (nos seus mais diversos suportes) no cotidiano de crianças.

A seguir faço uma descrição mais detalhada das instituições, sujeitos e situações de pesquisa. Apresento também o que Becker (2008, pgs. 78 a 84) chama de "*informação de fundo*" ou "*detalhes de fundo*", como, por exemplo, dados demográficos gerais dos locais pesquisados.

Para Becker (2008, pg. 78) "*cada local de pesquisa é um caso de uma categoria geral, e, por isso, o conhecimento sobre ele fornece conhecimento sobre um fenômeno generalizado*". O autor lista algumas características locais a serem levadas em conta, a começar pelo clima: "*Características da população também fazem diferença: se ela é instruída ou não, as porcentagens dos vários grupos étnicos e raciais, a prevalência de qualificações profissionais particulares*" (idem, pg. 79). Importante lembrar que minha pesquisa não se debruçou com essa minúcia em relação ao perfil dos pais das crianças entrevistadas – em meu questionário não havia perguntas sobre renda, formação ou ocupação dos pais, tampouco fiz entrevistas com eles –, no entanto informações obtidas nas conversas com as crianças davam conta da rotina dos adultos. Mães dona de casa, por exemplo, apareceram com um relevante papel na conformação do cotidiano infantil em relação à mídia rádio. A convivência em famílias multinucleares também parece resultar em relações diferentes com as mídias. Outros dados que importam como '*informações de fundo*' são: oferta de aparelhos culturais nos locais pesquisados; oferta de estações de rádio; acesso local à internet; entre outros.

Portanto, apresento aqui algumas das chamadas '*informações de fundo*',

observados, entre eles, se o *corpus* é exaustivo e fechado, ou parcial e aberto; e o problema em relação à ferramenta de tratamento dos dados: "seleções manuais, tratamento informatizado com o uso de softwares ad hoc, constituição de amostras a partir de bases de dados".

por compreender, assim como Becker (ibidem, pg. 80), que são relevantes "*mesmo que não possamos especificar exatamente como*" (...). *Porque são "condições ambientais nas quais as coisas que estudamos (...) existem"* (pg.81).

3.2 Descrição dos contextos e sujeitos das entrevistas e primeiras observações do campo

As duas primeiras escolas às quais tive acesso eram de ensino fundamental da rede privada da cidade de Nova Friburgo. Nova Friburgo é uma cidade de médio porte, situada a noroeste do Estado do Rio de Janeiro; sua população foi estimada, em 2013, em 184.122 mil habitantes, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)⁸⁸. Ainda segundo o IBGE, a rede de escolas de ensino fundamental, em 2012, somava 160 unidades escolares. Dessas, 49 são privadas e as demais públicas (23 estaduais e 88 municipais). O total de alunos atendido por essas unidades é estimado em 25.575, sendo 12.637 nas escolas municipais, 5.786 nas estaduais e 7.152 nas escolas privadas. A relação número de alunos/ escola na rede privada do ensino fundamental resulta em uma média de 145 alunos por unidade escolar.

Em relação a equipamentos culturais, a cidade dispõe de três salas de cinema – todas localizadas em um mesmo shopping center; quatro teatros: um municipal, um do SESC (Serviço Social do Comércio), um mantido pela companhia de luz Energisa e um do Country Club. Nem todos realizam eventos com regularidade, sendo o mais frequente nesse sentido o teatro do SESC⁸⁹. O teatro municipal tem capacidade para mais de 500 pessoas, e promove shows e peças de teatro infantil e adulto.⁹⁰ Segundo o website⁹¹ da Secretaria de Cultura do Município, no ano de 2013 foram apresentados 93 espetáculos no teatro, o que dá uma média de 7 a 8 atrações por mês. A cidade dispõe ainda de uma biblioteca pública.

⁸⁸ <http://cod.ibge.gov.br/23340>, acesso em 21/07/2014.

⁸⁹ <http://culturanf.com.br/>

⁹⁰ Fontes: <http://novafriburgo.rj.gov.br/nova-friburgo/agenda-cultural>;
<http://www.imultipla.com.br/index.php/eventos/programacao>, acesso em 21/07/2014

⁹¹ <http://casadaculturanf.blogspot.com.br/p/relatorios-de-atividades-2013.html>, acesso em 21/07/2014

Já o *dial* radiofônico em Nova Friburgo capta algumas emissoras situadas no Rio de Janeiro (*FM O Dia; Rádio Globo; Nativa FM; CBN*) e em cidades vizinhas (como a *Conselheiro FM*, da cidade de Conselheiro Paulino) mas também conta com emissoras locais⁹². Em FM há três emissoras, uma comunitária-educativa – *Rádio Comunidade* – e duas comerciais – *Sucesso FM* e *Rádio Caledônia*. Em AM, aparentemente, funciona apenas uma emissora local: a *Rádio Nova Friburgo 660*. Entre as crianças entrevistadas na cidade e as que responderam ao questionário (sem a realização da entrevista presencial) encontrei ouvintes das emissoras *Rádio Globo, CBN* e *Sucesso FM*. Encontrei também ouvintes de emissoras captadas via TV a cabo, caso da *Rádio França Internacional*.

3.2.1 Escola 1

Fundada em 1986, a escola hoje é gerida pela filha do fundador, que é também docente em um curso de formação de professores em nível universitário. A aproximação dessa profissional com o universo acadêmico foi um dos facilitadores de minha entrada na escola. Esse perfil é também responsável por uma conduta regular da escola no sentido de discutir e aprimorar suas práticas pedagógicas, contando frequentemente com o apoio de consultores externos. A Escola se localiza no centro da cidade – onde a maior parte dos estabelecimentos de ensino, comerciais e instituições fica. Boa parte dos alunos entrevistados mora em seu entorno.

Esta escola oferece atendimento desde o berçário até o ensino fundamental e se apresenta como uma escola/empresa familiar. Além da oferta do curso regular, a escola oferece atividades extra-curriculares, como formação religiosa ou cursos tais como dança, artesanato, judô, futsal, handball, capoeira, ginástica artística e natação. Não há aulas de música na escola. A escola tem um sistema interno de rádio – com alto-falantes nos corredores, usado para dar pequenos

⁹² Em virtude da dificuldade na obtenção de dados de outorga no Ministério das Comunicações, me baseio aqui nos dados conseguidos nos seguintes websites: <http://www.telelistas.net/rj/nova+friburgo/radio+emissoras+e+retransmissoras>; <http://www.sucessofm.com.br>; <http://tunein.com/radio/R%C3%A1dio-Caled%C3%B4nia-901-s176584/>

informes na hora da saída. Segundo relatos dos alunos que entrevistei, nos ensaios para festas e nos cursos de inglês, português e de ciências são usados recursos pedagógicos em áudio.

Em junho de 2013 fui recebida diretamente pela diretora, que colocou uma funcionária responsável por facilitar minha entrada na escola: escolhendo os alunos, consultando os pais, fazendo assinar os termos de consentimento e preparando a sala para a entrevista. Reservaram para mim a sala da biblioteca, que também funciona como sala de informática. Lá, um outro funcionário ficou responsável por me auxiliar, chamando os alunos escolhidos para a entrevista.

Os nove alunos escolhidos cursam o 4º. ano. Todos os entrevistados eram alunos da mesma turma, com cerca de 30 alunos. Assim que eu cheguei, a pessoa destinada a me auxiliar me disse que estavam ansiosos (positivamente) com a novidade de serem entrevistados, e me sugeriu que fizesse as entrevistas de 2 em 2, para quebrar a timidez que a conversa com um estranho fatalmente causaria. Aceitei a sugestão dela na primeira entrevista. De fato a dupla que entrou rapidamente ficou à vontade, mas, como uma das crianças acabou seguindo a outra em algumas respostas, e senti que não aproveitei completamente certas deixas das falas – por estar preocupada em dar atenção aos dois – resolvi voltar à proposta original de uma criança por vez. A primeira entrevista, com duas crianças, durou 20 minutos, as demais, com apenas uma criança, duraram 10 minutos – o tempo que tinha estimado para a escola. Todas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A primeira dupla de respondentes parecia feita sob encomenda para a pesquisa: ambos ouviam, gostavam e ligavam sozinhos o rádio. Tinham opiniões e sugestões para o meio. O menino, Érico, sugeriu inclusive que gostaria de ouvir ‘desenhos animados’ pelo rádio e disse que gostava de ouvir histórias no Rádio (ouvia a Rádio Globo, que tem programas como “Moral da História”, com dramatizações), e que, só com o som, uma história era melhor porque assim ele podia imaginar as coisas que estavam acontecendo. Érico e a menina Gaia, sabiam as estações ouvidas em casa (e no carro): *CBN*, *Rádio Globo*, e sabiam descrever que tipo de conteúdo podiam esperar da mídia. Érico foi surpreendente: falamos também de TV, de internet, celular, ipads, entre outros suportes e mídias. Mas

quando perguntei ‘de que meio de comunicação você mais gosta?’, disse, sem pestanejar – "rádio!". Mas, os demais respondentes não seguiram esse padrão. Dos 9 entrevistados, 6 responderam positivamente à pergunta “você ouve rádio?” , porém a relação intensa da primeira entrevista não se verificou nas demais. Ouvir música foi a resposta mais frequente sobre conteúdos com os quais identificam o rádio ou o que gostam de ouvir no rádio. Alguns conseguiram identificar as estações, só dois se lembravam do nome de um comunicador. Entre os meios de comunicação preferidos mais citados, figuraram o computador – ou Ipad – e a TV, em pé de igualdade.

Apresento abaixo o quadro geral das crianças entrevistadas nessa primeira escola. Com a finalidade de preservar as identidades das crianças, mas, ao mesmo tempo, permitir um reconhecimento dos sujeitos na pesquisa, optei por criar pseudônimos.

Tabela 2: Crianças entrevistadas na Escola 1

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(resposta imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes/lugares ouve	o que lembra da escuta
Érico	9	Sim	sim	sim	sim	sim	irmãos mais velhos / avó	Aparelho de rádio na cozinha, no quarto da avó, no carro	Padre Marcelo Rossi; CBN; Manhã da Globo.
Gaia	9	Sim	sim	sim	sim	sim	avó	Aparelho de rádio na sala, celular, rádio do carro	Rádio Globo, Padre Marcelo Rossi.
Alana	9	Sim	sim (da músicas)	(não)	(não)	sim	(não)	Aparelho de rádio na cozinha, no carro	Sucesso FM. Garotinho.
Giovane	9	não diretamente	sim (por costume)	não	sim	(não)	(não)	Aparelho de rádio e CD no carro, no quarto e na sala	MPB; Rock
Marina	9	não, só cd. Só quando o pai está viajando ouve com ele	mais ou menos	não	sim. no carro	não	não	rádio no carro	Música. Música chata. ópera
Jonas	9	sim	sim.	não	sim	não	não	rádio no carro	música. Notícia. Gangnam style
Camila	9	Sim	sim	não	não	sim	não	rádio no carro	música sertaneja
Ítala	9	Sim	mais ou menos	sim	não	não	tia e cunhado	aparelho de rádio na cozinha	FM... músicas..
Jairo	9	Não	gostava	não	não	não	não	rádio na van - transporte escolar	"radio éféemiiii!". músicas...

Fonte: Próprio autor

3.2.2 Escola 2

Pude entrar nessa segunda escola situada em Nova Friburgo logo em seguida à primeira. A receptividade a meu pedido de realização de entrevistas foi também muito boa, e uma das professoras do ensino fundamental foi designada para escolher as crianças e me ajudar no processo de autorização e de encontro com os alunos selecionados.

Esta escola se situa no centro da cidade, porém em um lugar um pouco mais afastado do que a primeira. Inaugurada em 1990 como uma pequena escola de educação infantil, foi ao longo dos anos ampliando sua oferta para o Ensino Fundamental e, desde 2003, atende também a alunos de Ensino Médio. A escola funciona em duas unidades: a educação infantil funciona em uma casa em uma das principais Avenidas da cidade e os ensinos médio e fundamental funcionam em outro espaço, mais amplo. Essa última unidade oferece aos alunos do ensino fundamental pátios abertos e cobertos, quadras de esporte abertas e cobertas, um parque aquático, um sala de dança, uma biblioteca, uma sala de estudos, uma sala de informática e uma horta. Segundo a instituição, esse espaço conta com mais de 8.000 metros quadrados de área verde. A escola oferta também a opção de ensino integral, e cursos extras de dança e natação. Na página de internet sobre a instituição não consta o ensino de música, mas a aula de música apareceu como central no relato das crianças entrevistadas. Além disso, pude presenciar, nas vezes em que fui a essa unidade, oficinas de canto coral e preparações para eventos festivos onde a música era central. A relevância da música para essa instituição também ficou patente em uma conversa informal tida com a diretora e dona da escola – em sua família, muitos são os estudantes de música e esses familiares contribuem indiretamente no dia-a-dia da escola.

Assim como a primeira instituição visitada em Friburgo, esta era também uma escola particular, que atende a uma clientela de classe média. A professora designada para me auxiliar me recebeu no dia marcado e me levou ao encontro de um grupo de 5 alunos, que estava em uma sala esperando para ser entrevistado. Dez (10) pais tinham dado a autorização mas nem todas as crianças foram à escola. Uma outra criança com autorização dos pais chegou no meio da entrevista, totalizando 6 respondentes, com idades entre 7 e 8 anos, que cursavam o segundo

e o terceiro ano. Como estavam dispensados de uma atividade para essa entrevista, a professora pediu que eu a fizesse com todos ao mesmo tempo. Cheguei a tentar argumentar que talvez fosse confuso, mas uma das alunas ouviu a conversa e pediu que fizéssemos assim. Para não frustrar o grupo aceitei fazer com os cinco (que, depois, viraram 6) . Pedi que fizessem uma roda de cadeiras, coloquei uma no centro com o microfone, repeti o procedimento eticamente indicado nesses casos (explicar porque estavam ali, que se não quisessem fazer a entrevista não tinha o menor problema, e que se quisessem sair no meio também estava tudo bem). Todos quiseram. Assim como os da primeira escola, também pareciam curiosos e empolgados com a novidade – pessoa diferente, atividade diferente, um gravador, que despertou muita curiosidade. Quando a entrevista acabou, reclamaram, pedindo que eu ficasse mais tempo com eles. Retruquei que nos encontraríamos no dia seguinte, quando uma oficina com eles tinha sido combinada.

Durante a entrevista, tive receio de perder o controle e o encadeamento dos assuntos do roteiro, mas, tirando alguns momentos em que todos falaram ao mesmo tempo, durante quase toda a entrevista (que durou cerca de 40 minutos) pude perguntar e ouvir as respostas de cada uma das crianças, individualmente. Ainda assim, não foi possível entrar em detalhes e as informações que pude ter nas entrevistas individuais, realizadas na primeira instituição, aqui não repetiram.

Encontrei entre as crianças dessa escola um menino com o perfil semelhante ao de Érico, da primeira escola. Esse menino tinha seu próprio aparelho de rádio, gostava de ouvir músicas e notícias nele (previsão do tempo foi uma das informações que destacou), mas afirmou que estava trocando as estações de rádio por CDs – é baterista, e ouve música para tentar tocá-las. Com o CD pode repetir a música e, assim, tocar mais vezes a canção que está ensaiando.

Uma menina, Bruna, também ligava o rádio de casa, ela e a avó. Gostava de ouvir música, mas nem todas – as músicas do ‘rádio da avó’ considerava 'antigas'⁹³. Nenhum dos entrevistados lembrou nomes de comunicadores,

⁹³ As categorias 'antiga' e 'chata' apareceram em algumas entrevistas, e foram usadas principalmente com a finalidade de diferenciar repertórios musicais preferidos pelos entrevistados dos repertórios preferidos por adultos com os quais conviviam, em geral, avôs e avós, mas

programas ou locutores. A estação de rádio comumente ouvida, por eles ou parentes, um deles lembrou e os outros repetiram – “*Sucesso FM*”, a emissora líder de audiência na cidade. Quando perguntei qual conteúdo esperam ouvir no rádio, música e notícia foram os citados. Música foi algo citado espontaneamente como conteúdo relacionado ao rádio. Notícias um deles lembrou, e os outros repetiram. À pergunta “você ouve rádio?” 4 dos 6 entrevistados responderam afirmativamente. Todos disseram saber como ligar e sintonizar o aparelho. Quando perguntei se gostavam de ouvir, 4 responderam afirmativamente. Por que? Por causa da música. Depois, algumas controvérsias: “mas nem toda música...” etc. Citaram, espontaneamente, Naldo, Luan Santana, música sertaneja. Entre as situações de escuta citadas, apareceram as seguintes: aqueles que ligam sozinhos o aparelho o fazem para passar o tempo, escutar música e ouvir notícias; aqueles que não ligam por si o aparelho escutam quando a mãe, ou avó ligam, para ouvir música, passar o tempo, cozinhar, ou escutam no transporte para a escola. De um modo geral parecem reter pouco do que escutam. Todos assistem TV, com alguma diferença de padrão e gostos (do *Discovery Channel* à *Globo* e canais de desenho), mas os meios preferidos do grupo foram celulares, I pads e computadores – tendência da maioria das entrevistas.

Além das crianças entrevistadas nesse primeiro dia, tive contato com mais duas dessa mesma escola no dia seguinte, mas não em uma situação de entrevista. Em meio a uma sessão de escuta de programas de rádio, uma delas saiu-se com uma explicação 'neurológica' para o fato de estarem jogando no computador e, ainda assim, prestando atenção ao que tocava: como cérebro é dividido em lóbulos, e cada um é responsável por um sentido, isso permitiria a atenção de olhos e ouvidos a coisas diferentes⁹⁴. Essa criança não tinha participado da

também pais e mães.

⁹⁴ Essa explicação "científica" foi única em minhas entrevistas e oficinas, mas encontrei alguns relatos, principalmente de meninos, que experimentavam e gostavam de situações de escuta similares a esta – enquanto jogavam em seus computadores ou videogames, ouviam música, ou programas de TV. Delorme (2008, 148) encontrou em seu campo relatos desse comportamento mas, a autora destacou o hábito de escuta da TV, à noite, enquanto os pais assistem. Para ela, este hábito indicava que no horário noturno, as crianças não tinham direito de escolha do que iam assistir, e a permanência junto à TV lhe pareceu "a alternativa de encontro" com os pais "de que dispõem, ainda que pouco ou nada interativa": Talvez nessa circunstância esteja a origem e uma possível explicação para “o ouvir sem ver” de que as crianças tanto falam. Elas dizem que ficam ouvindo enquanto brincam com bonecas, com jogos ou fazendo desenhos e que, apenas quando o assunto lhes interessa, elas correm “para ver a notícia”.

entrevista no dia anterior, mas soube pelos colegas de nossa temática principal e fez questão de me dizer: "eu gosto de rádio". Apenas duas das crianças entrevistadas mencionaram o uso de recursos educacionais em áudio pela escola: na aula de inglês e em ensaios para festas comemorativas. O quadro geral dos alunos entrevistados nessa escola é o seguinte:

Tabela 3: Crianças entrevistadas na Escola 2

Alunos/ dados	idade	ouve rádio?(resposta imediate)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes / lugares ouve	o que lembra da escuta
Elaine	7	sim	Sim, porque é bom saber das notícias	não	não	sim	motorista da Van	rádio no celular (enquanto a mãe cozinha). Rádio da Van	música e notícia
Tomás	7	as vezes	sim, ajuda a passar o tempo	não	não	sim	não	rádio do carro	Sucesso FM
Ângelo	8	sim	um pouco. Gosta das músicas mas não das notícias	sim. quando falta luz	não	não	pai de um amigo	aparelho de rádio (dele). rádio no carro.	música e notícias
Vanessa	8	meio	não. Porque fica dando um monte de coisa chata. Só interessa a música do Luan Santana	não	não	sim	não	aparelho de rádio. rádio no carro.	música, notícia e Luan Santana
Bruna	7	sim	Sim e não. No rádio da avó tem música antiga. Não gosta	sim	não	não	avó	aparelho de rádio. rádio no carro.	música
Eugênio	8	sim	sim: notícias e informações sobre o tempo. . O que não gosta no rádio: ouvir músicas que não conhece.	sim	sim	não	não	aparelho de rádio	música e notícia - informações sobre o tempo

Fonte: Próprio autor

3.2.3 Espaço Educacional 1

A partir desse espaço, todas as entrevistas foram feitas na cidade do Rio de Janeiro, uma cidade com grande oferta de aparelhos e atividades culturais. As diferenças em relação ao acesso dos entrevistados, ficam por conta dos bairros e localidades onde moram, nem todos próximos a essas ofertas e serviços.

Este primeiro espaço educacional, por exemplo, é situado no alto de uma favela, próxima à região central da cidade. O bairro onde fica, tem apenas um cinema, com 60 lugares. A população estimada desta favela é de 5.586 habitantes, segundo o *Instituto Pereira Passos*⁹⁵. O espaço funciona em um casarão antigo, onde são ofertados, às crianças da rede pública, cursos livres nos horários de contra-turno: há aulas de esporte, dança, música, desenho, fotografia, e também passeios culturais. O espaço funciona desde o ano 2000, e, desde 2002, está sob a direção da Secretaria Municipal de Educação. O projeto também conta com atividades voltadas para as mães das crianças: cursos de moda, artesanato, ginástica, alongamento e corte e costura.

O contato com esse espaço foi feito através de um amigo músico, que além de vizinho do local também ministra aulas lá. Ele me apresentou à diretora, que acolheu minha demanda com muita simpatia e boa vontade. Ela destinou uma das educadoras do local para me auxiliar, escolhendo as crianças, entregando as folhas de autorização para os pais e escolhendo o dia para a entrevista. Essa educadora costuma realizar atividades recreativas com as crianças que ficam mais dias e mais tempo por lá. Essas crianças também fazem alguns cursos e oficinas, mas ficam na sala com a educadora enquanto esperam os horários desses cursos.

Entreguei para ela a carta da PUC e as minhas, para a instituição e para os pais, junto com uma cópia das perguntas que queria fazer às crianças. Expliquei minhas motivações. Também expliquei que o questionário seguia apenas para conhecimento dos pais. Não era para ser preenchido. Esse contato foi feito em agosto, mas só conseguimos marcar a entrevista em outubro. A educadora entregou as autorizações aos pais das crianças que passam mais tempo com ela. Quando cheguei para fazer as entrevistas ela estava com todas as autorizações

⁹⁵ www.rio.rj.gov.br/web/ipp, acesso em 29/09/2014

preenchidas, assim como os questionários.

Só vi os questionários preenchidos depois que fiz as entrevistas. A entrevista foi feita dentro do casarão. A concentração para a conversa não foi a ideal - sons de outras atividades concomitantes distraíram um pouco nossa atenção. Comecei a conversa com quatro crianças - duas meninas de 10 anos, e dois meninos de 7. Do meio para o fim da entrevista uma quinta criança chegou. Como já estava quase no fim da entrevista, acabei dando pouca atenção a essa quinta criança.

A conversa dessa vez rendeu menos do que no grupo anterior: as respostas foram mais curtas. A educadora permaneceu comigo e com o grupo todo o tempo. Não sei se esse foi um fator inibidor. Também a diferença de idade entre as meninas e os meninos, tornava o grupo mais heterogêneo que o da Escola 2. Entre todos os entrevistados de meu campo, esses pareceram os com menor estímulo e vontade para participar da entrevista. Os meninos mais novos até demonstraram algum interesse, mas as meninas mais velhas ficaram visivelmente entediadas com a atividade. Uma das poucas perguntas que fiz que foi respondida sem muita dificuldade e com exemplos foi a respeito de filmes que teriam assistido. Boa parte da programação infantil em cartaz durante o ano foi lembrada e desse repertório meninas e meninos compartilhavam. Mais uma vez o computador apareceu como mídia favorita. A variedade de jogos e atividades citada pelo grupo de Friburgo, no entanto, não se repetiu. Fizeram menções mais genéricas sobre gostar de jogar. O uso das redes sociais também foi mencionado. Assim como o grupo de Friburgo um grande sucesso da cultura de massa foi citado como referência musical. Aqui foi a cantora Anita. Uma das associações mais fortes feitas com o meio rádio foi essa – música e Anita. Todos conheciam e sabiam mais ou menos como funcionava um aparelho de rádio. Me pareceu que entre esse grupo, em suas casas o rádio tinha um lugar um pouco mais destacado do que nos grupos anteriormente entrevistados. A forma de uso materna também me pareceu a que mais influência teve entre eles. Entre as estações de rádio citadas duas estão entre as mais ouvidas do Rio⁹⁶ - *FM Melodia* (líder de audiência), *FM O Dia* (vice-líder), e *MPB FM*. O rádio como veículo de notícias

⁹⁶ Fonte: <http://radioenegocios.com.br/cidade-fm-cresce-mais-de-50-em-audiencia-no-rio-de-janeiro/>, acesso em 29/09/2014

foi pouco citado. Um dos meninos que indicou que ia a igreja com mais frequência mencionou o rádio como veículo para músicas de louvor. Um fato que achei curioso: as meninas já tinham ido à gravação de um programa do Zé Zuca e a Rádio Maluca, programa partilhado pelas emissoras *Nacional* e *MEC AM*. Tinham boas lembranças do dia, comentaram uma brincadeira que o apresentador fez com elas, mas não associavam aquele evento a um programa de rádio. Não sabiam exatamente que era um programa de rádio e nunca escutaram o programa pelo rádio. O grupo me pareceu ter menor repertório em termos de desenhos animados, jogos, aplicativos e aparelhos eletro-eletrônicos do que os de Friburgo. Mais programação da TV aberta foi citada, e quase nada da TV fechada. Abaixo o quadro geral dos entrevistados:

Tabela 4: Crianças entrevistadas no Espaço Educacional 1

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(reposta imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes/lugares ouve	o que lembra da escuta
Israel	7	sim	Mais ou menos	não	sim	sim		Aparelho de som com rádio na sala de sua casa	"As vezes 92 FM" No questionário preenchido pelos pais as emissoras citadas foram 93,4 e 97,4 (ambas emissoras com programação devocional)
Renato	7	sim	sim, porque gosta de música	sim		sim		Aparelho de rádio na cozinha	MPB FM, FM Melodia,
Maysa	10	sim	sim, porque toca funk	sim		sim		Aparelho de rádio na cozinha	FM O Dia; Anita
Bárbara	10	não	não	não	sim			Aparelho de rádio na sala	

Fonte: Próprio autor

3.2.4 Escola 3

Essa escola é, entre as instituições onde realizei meu campo, uma das mais longevas e também a que apresenta o maior número de alunos. Situada em um bairro nobre da cidade do Rio, atende a uma clientela com alto poder aquisitivo, mas também oferta bolsas a alunos de baixa renda. Fundada na década 1950, é considerada uma instituição de excelência: atua na capacitação permanente de seus educadores; oferta atividades esportivas, em um ginásio coberto e em quadras abertas; tem aulas de música para diversas séries – com uma sala especialmente preparada para essas aulas; tem um grande pátio central, com parque e área verde; oferta aulas de informática educacional, com telas interativas, em salas específicas; tem um projeto de mídia-educação que envolve quase toda a comunidade escolar em diversas atividades; trabalha atividades com uma horta; promove passeios e também tem um forte investimento em formação religiosa.

O contato com essa escola foi feito em novembro de 2013, mas, em virtude do apertado calendário do fim do ano, só consegui realizar as entrevistas pedidas em abril de 2014. Apesar da demora, quando a escola finalmente pôde me atender, as resoluções foram céleres. A orientadora pedagógica do ensino fundamental I foi minha principal interlocutora. Ela escolheu os alunos – 10 no total – (com idades entre 6 e 10 anos, cursando do 2º ao 5º ano), entre eles alguns bolsistas, enviou as autorizações para os pais, marcou a data da entrevista, separou uma sala para que eu pudesse realizar as entrevistas - uma sala pequena e confortável, onde pude receber os alunos um a um, com o devido silêncio. Nessa sala, fiquei sozinha com as crianças entrevistadas. A orientadora e outra professora me auxiliaram, chamando os alunos escolhidos em suas salas à medida em que as entrevistas iam acabando. A maioria dos entrevistados foi extremamente receptiva à atividade, apenas uma das crianças não chegou confiante na sala, ao contrário, chorava. Apesar disso, confirmou à professora e a mim que queria, sim, participar da entrevista. Quando se acalmou a conversa transcorreu bem. A maioria das entrevistas foi bastante produtiva, com duração aproximada de 13 minutos cada. Assim como meus entrevistados na primeira e na segunda escola, as crianças aqui eram muito articuladas. Todas se mantiveram concentradas e interessadas na atividade até o fim. Em função do presumido perfil sócio-econômico dos pais, não esperava encontrar muitos ouvintes de rádio, mas também aqui me surpreendi:

encontrei relatos de escuta das emissoras *Paradiso FM*, *Rádio Globo* (com citações ao programa do Padre Marcelo Rossi), *Rádio Mix*, *JB FM*, *Jovem Pan*. Pela primeira vez foram citados pais que ouvem futebol. Notícias no rádio também foram mencionadas, mas, em geral, a reação das crianças que citaram notícias era negativa. O acesso à diferentes meios também foi bastante frequente, com Ipad e computadores figurando como mídias preferidas. Nessa instituição também comecei a fazer sistematicamente perguntas sobre a relação das crianças com a leitura. Encontrei aqui leitores vorazes, com bibliotecas pessoais e sugestões de títulos. Em relação aos objetos educacionais em áudio usados pela escola, alguns exercícios com Cds na aula de música foram mencionados. A aula de música foi mencionada com detalhes por quase todos os entrevistados. Quadro geral dos alunos:

Tabela 5: Crianças entrevistadas na Escola 3

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(resposta imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes/ lugares ouve	o que lembra da escuta
Alberta	9	(quando perguntada mencionou que pai, mãe e empregada ouviam)	sim . do futebol que o pai ouve não, mas das músicas que a mãe escuta sim . do rádio que a empregada ouve também gosta.	não	sim	sim	empregada	rádio carro, aparelho de som na sala, rádio na cozinha.	Rádio Globo, Padre Marcelo Rossi, Paradiso, Kid Abelha. Futebol
Alvaro	7	sim. "Vê" rádio: acessa o canal da Rádio MIX na TV. onde há clipes musicais	mais ou menos	não	sim	não		TV	"é tanta coisa que passa que não consigo lembrar"
Flávia	8	As vezes.	mais ou menos	sim	sim	sim	irmão	rádio no quarto dela. rádio no carro	Demi Lovato
Geraldo	8	sim	gosta. "se a TV não estiver funcionando eu posso ouvir rádio)	não	não	sim		Rádio na cozinha	JB FM e Rádio Globo. Padre Marcelo
Janaína	7	sim	sim . "(...) é que passa música que eu gosto"	sim	sim	sim	irmãos mais velhos	rádio no banheiro e no carro	Mix. Justin Timberline. Selena Gomez.
Jessé	7	não	não	não	sim	não		rádio no celular	Futebol
Leila	10	sim	gosta. "adoro ouvir. porque tem várias músicas diferentes que eu aprendo e acabo gostando"	sim			tia, avô, prima, na Van	Rádio na Van, na sala, no quarto do avô	informações, sertanejo, Jovem Pan , Rádio Mix, Ryana, Selena Gomez
Leandro	6	disse que sim (provavelmente não.o relato foi sobre um Ipad)	sim, "porque acho legais as músicas"	não	não (liga um Ipad e um celular)	não			
Muísá	9	sim	gosta. "porque tem músicas legais que eu conheço e gosto de ouvir". mas o rádio que o pai escuta gosta 'um pouquinho só'	não	sim	sim	a empregada	rádio na sala, rádio no celular, rádio no carro	Justin Bieber, Rádio Mix, música antiga
Otávia	8	sim	gosta, "porque tem música legal"	não. só no rádio do carro	sim	não	babá	rádio no carro, rádio da babá (não sei em que suporte)	Mix, música pop, notícias, rap

Fonte: Próprio autor

3.2.5 Espaço Educacional 2

Esta instituição chamei também de espaço educacional, mas, apesar de alguns cursos, aulas de ginástica e teatro, entre outras, seu principal propósito é dar assistência a crianças em situação de risco social. A instituição se localiza na ilha de Paquetá, onde há uma escola pública e um centro cultural (onde se dão algumas apresentações musicais, com frequência espaçada), mas nenhum outro aparelho cultural (nem teatro, nem cinema). Foi fundada na década de 1920, com o objetivo de isolar os filhos de portadores de tuberculose, crianças não tuberculosas, mas que viviam em más condições de higiene e desnutridas. Atualmente atende a 150 crianças, de dois a 12 anos.

O website da Fundação mantenedora dá conta de que a instituição desenvolve "atividades educacionais, religiosas, recreativas, musical, nutricional e serviço médico-odontológico, contando com uma equipe multidisciplinar composta por 37 profissionais". Prestam também serviços de proteção social básica. A direção da instituição cabe a uma ordem religiosa. Entrei em contato com a irmã responsável em maio de 2013, no entanto, só consegui realizar as entrevistas pedidas em abril de 2014. A pessoa que me auxiliou – escolhendo as crianças e entrando em contato com os pais – foi a coordenadora pedagógica.

Lá entrevistei, individualmente, 8 crianças em uma sala com uma mesa baixa e duas cadeiras igualmente baixas. A sala dava para um pátio, onde algumas crianças brincavam, causando uma certa dispersão durante as entrevistas. Outro fator de dispersão era que, numa sala próxima, algumas crianças assistiam a um desenho na TV aberta. Entre elas, algumas que foram conversar comigo, e ficaram um pouco agoniadas, por estarem perdendo a história. Nem todas as crianças conseguiram chegar ao fim do questionário, algumas ficaram na sala comigo apenas cinco minutos, rapidamente se dispersando. Minha presença lá causou interesse e curiosidade, mas alguns achavam que eu ia fazer um programa de rádio com as entrevistas deles. Um dos meninos entrevistados voltou na sala com amigos para cantar e dançar uma música que gostava: o '*Lepo-lepo*'. Os amigos riram, mas estavam visivelmente constrangidos. Para essas crianças também fiz perguntas sobre hábitos de leitura, mas não encontrei leitores frequentes aqui, alguns até demonstraram dificuldades, apesar da idade (9 anos). Poucas foram

também as experiências com cinema e teatro – teatro apenas peças educativas no colégio foram mencionadas e cinema, a maioria, só tinha visto "*Rio 1*", em uma ação promocional do filme "*Rio 2*" que realizou uma projeção em praça pública. Também o acesso aos meios relatado foi menor do que as demais entrevistas: apenas uma das meninas entrevistadas tinha um tablet, que só usava para jogar *Pou* (um bichinho virtual que precisa ser cuidado para se manter 'vivo'), mas jogava por pouco tempo, porque a bateria de seu aparelho não durava muito. Ainda assim apareceram menções à programas de TV à cabo, celulares, CDs e DVDs. Aqui só encontrei uma criança que se considerava ouvinte de rádio. A maioria disse não ouvir.

Tabela 6: Crianças entrevistadas no Espaço Educacional 2

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(resposta imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes/ lugares ouve	o que lembra da escuta
Daniel	9	sim	sim. Porque passa música boa, bonita	sim		sim		Aparelho de som	FM. Notícias sobre violência. música: "o que você está fazendo agora, querendo me amar..."
Elvira	6	às vezes	só a Rádio Globo. Gosta quando toca música, quando falam ela não gosta	não		sim	tia	Aparelho de rádio e celular	Rádio Globo. Músicas do "Além do Horizonte"
Gaetano	9	não		não				(apenas citou aparelhos onde os parentes e ele ouvem música: CD e celular)	
Inácio	8	às vezes	sim. porque não passa na televisão, e a gente escuta quando a TV não pega	não		sim	tia	aparelho de rádio, celular	músicas de igreja. padre, pastor, orações.
Jaime	8	não (na minha casa já teve mas meu irmão escangalhou . ouve um pouco na casa da avó)	do rádio que a avó escuta gosta um pouquinho .				avó, tio		A avó escuta músicas velhas, clássicas.
Júlio	8	não							
Madalena	8	Algumas vezes, quando dá músicas legais	Mais ou menos	não		sim		Aparelho de rádio, em cima da geladeira	música das Chiquititas , do Carrossel e Aline Barros
Yara	8	não	Acha um pouquinho chato	não		sim		Aparelho de som com rádio	música

Fonte: próprio autor

3.2.6 Espaço Educacional 3

Este espaço é uma Organização Não Governamental, dedicada à arte educação, que atende jovens e crianças, em diferentes projetos e também atua na formação de arte-educadores. A Instituição foi fundada na década de 1980 e goza de imenso prestígio na área em que atua. Desde 2005, tornou-se um Ponto de Cultura pelo Ministério da Cultura. Atua com uma metodologia própria, centrada nas Artes Integradas, relacionando diversas linguagens artísticas com outros campos do conhecimento.

Atualmente funciona em uma casa, no bairro da Tijuca, onde há um local de trabalho específico para os desenvolvedores de projetos culturais, mas também salas destinadas às oficinas de música, a cursos de artes plásticas, entre outras. A casa tem dois andares, no andar de baixo há duas salas com livros infantis - diversos títulos - um sala com aparelho de som, uma cozinha e uma copa. Há também um pátio, onde são realizadas atividades em uma horta e há uma casa com 'telhado verde'.

Entrei em contato com a instituição no início de 2014, com o auxílio de uma ex-integrante do GRUPEM. Tanto o Grupo quanto sua coordenadora, a professora Rosália Duarte, são muito respeitados nesse espaço, o que, certamente, facilitou minha entrada no campo. Fui muito bem recebida pela coordenadora pedagógica da Instituição. Durante o mês de maio fui quatro vezes a esse espaço, uma para conhecer e me fazer conhecer pessoalmente, na qual fui apresentada ao espaço e às duas educadoras que, duas vezes por semana, realizam atividades com as crianças que frequentam a instituição. No primeiro dia em que fui, as crianças estavam construindo coletivamente uma cidade, cada uma responsável por um prédio específico, usando isopor, papelão, papel colorido entre outros materiais. Fui apresentada às crianças e logo disseram que ia fazer entrevistas com elas. Todas ficaram muito empolgadas. Inscritas nessas atividades matinais estão 17 crianças. Me preparei para entrevistar todas, mas, no dia em que fui fazer as entrevistas, apenas 6 tinham aparecido. Quando cheguei, uma das educadoras dançava e fazia ações com as crianças segundo as demandas da música que ouviam. Quando terminaram a brincadeira, tornaram a lembrar o motivo de minha presença lá. Todas queriam ser entrevistadas e houve uma certa disputa sobre em que ordem ocorreriam as entrevistas. Separaram um canto para mim, na mesma

sala em que estavam anteriormente – uma sala ampla, com aparelho de som, Cds, um mural e muitos livros. Enquanto realizei as entrevistas individualmente, as outras crianças ficaram fazendo uma atividade no espaço contíguo. A música que ouviam estava alta, mas isso não atrapalhou as conversas. Fiz entrevistas com cinco meninas – todas muito concentradas e interessadas em minhas perguntas, e com dois meninos ao mesmo tempo: eram irmãos, um mais velho, com acentuada deficiência cognitiva, que não conseguiu manter sua atenção na atividade nem por dois minutos; outro, bem mais novo, que demonstrou grande maturidade, apesar de não dominar uma série de termos propostos em minhas perguntas. Esse ficou até o fim. Totalizei, assim, cinco entrevistas nesse espaço.

Não só pela instituição funcionar em uma casa, mas pela maneira como todos se portam lá, e a enorme liberdade – mesmo com atividades programadas – que permitem às crianças, senti que elas me receberam, de certa forma, em "sua casa". Entre essas crianças encontrei um elevado consumo cultural de filmes e livros. O gosto pela leitura foi destacado, com fartas referências. Também o acesso a aparelhos eletrônicos e mídias se mostrou intenso. Entre elas encontrei uma ouvinte regular de rádio e duas ouvintes tangenciais, as meninas entrevistadas me deram muitas pistas sobre formação de gosto musical.

Tabela 7: Crianças entrevistadas no Espaço Educacional 3

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(respost a imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam ?	em que suportes/ lugares ouve	o que lembra da escuta
Ana	7	não (meu pai que é muito viciado)	gosta quando o pai ouve orações. não gosta de notícias: confunde a minha cabeça	não	sim	sim (no trabalho)		Aparelho de rádio, celular	Rádio Tupy, orações, notícias, Marcelo Rossi
Branca	8	"Minha avó ouve" (ao longo da entrevista foi relatando que também ouve	gosta	sim		sim	avó	rádio do carro, aparelho celular, aparelho rádio	MPB FM, notícias sobre o trânsito.
Lais	9	não			sim	não		celular	jornal, música de rock
Maura	8	muito pouco					avó	aparelhos de rádio (grande e pequeno) aparelho de celular	FM... músicas... reportagem
Pólo	5	"escuto som e rádio porque tem músicas legais"	sim		sim	sim	irmão, avó	rádio carro, aparelho de rádio	

Fonte: Próprio autor

3.2.7 Espaço Educacional 4

A última instituição que me recebeu para esta pesquisa é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que funciona em uma favela situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Foi fundada na década de 1990, por um esportista preocupado com os índices de violência nessa favela. Sua intenção era atender a adolescentes em vulnerabilidade social residentes naquele local. Atende a 85 alunos, de 9 a 21 anos, com aulas de esporte, atividades lúdico pedagógicas, culturais, acompanhamento psicossocial e oferta de lanche.

A instituição hoje em dia é gerida pela filha do esportista fundador, que foi quem me recebeu e me auxiliou no contato com alunos e responsáveis. Para chegar a ela, tive a imprescindível ajuda de uma colega de grupo de Pesquisa. Entrei em contato com ela em março, mas só conseguimos agendar as entrevistas para junho. Infelizmente, no dia marcado, as crianças estavam fazendo uma atividade que não puderam interromper e foi destinado um tempo muito pequeno para a realização da entrevista, que tive que fazer em grupo com as quatro crianças que não foram imediatamente embora depois da atividade com a pedagoga. Entre essas, apenas duas se mostraram interessadas e falantes, e apenas uma realizou a atividade até o fim. Uma das meninas pouco falou – estava mais interessada em jogar um jogo em meu celular, e tirar fotos comigo. Outra, de 11 anos, ficou entediada no meio da entrevista e foi a única de meus entrevistados que pediu formalmente para não continuar. Os dois mais falantes – um menino e uma menina – foram muito generosos em matéria de referências, me contaram muitas coisas sobre seu consumo de mídia, mas a menina precisou sair, porque sua mãe chegou para buscá-la. O menino, que tinha começado a entrevista dizendo que era tímido, e que não sabia se ia conseguir falar algo, terminou quase sem parar de falar. Enquanto conversei com eles, a responsável pelo projeto permaneceu na sala conosco, mas de forma muito discreta. Apesar do cenário não muito favorável, as três crianças que permaneceram se mostraram afetuosas e muito à vontade comigo. Entre os quatro, apenas a mais velha era ouvinte de rádio – os dois falantes consideravam o rádio uma mídia chata. A mais velha procurou defender o veículo. O consumo de mídia desses dois menores e mais falantes pareceu ser bastante diferente dessa mais velha, que já tinha hábitos mais adolescentes. Quando mencionaram a novela infanto-juvenil *Chiquititas* e

começaram a narrar cenas, músicas e uma série de referências em comum, a menina mais velha imediatamente fez caretas de desaprovação, e se desinteressou pela conversa. Quadro das crianças entrevistadas:

Tabela 8: Crianças entrevistadas no Espaço Educacional 4

Alunos/dados	idade	ouve rádio?(reposta imediata)	gosta?	liga sozinho?	pai liga?	mãe liga?	outros ligam?	em que suportes/lugares ouve	o que lembra da escuta
Cosme	10	não	acha ruim	-	-	-	-	-	-
Micaela	10	não	"a minha mãe ouve só que eu não gosto muito não"	-	-	sim	-	-	-
Milena	11	sim	gosta	sim	-	-	-	celular	Jovem Pan e Mix
Rita	9	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Próprio autor

3.3 Lendo o *corpus* pelos conceitos – comodificação, apropriação, objetificação

Buscamos (...) estar sensíveis à verdade que Benjamin desafiou as crianças a nos ensinar: que nada há na realidade social que não afete as crianças, direta ou indiretamente, já que fazem parte ativamente dessa realidade e, portanto, que não há nada da realidade social de que fazem parte que não possa ser dito ou dialogado com as crianças, desde que lhes afete com sinceridade. Pereira (2012, pg. 50)

Quando propus esta pesquisa de campo, um dos temores de meus interlocutores – colegas de grupo de pesquisa, professores – era que minha proposta se mostrasse infrutífera. "E se você não encontrar nada?", "Criança não ouve rádio", foram algumas das questões e sentenças que me foram apresentadas. Fui à campo sem nenhuma perspectiva do que ia encontrar, por isso, ainda que meus dados não sejam tão densos como em um primeiro desenho de pesquisa almejei, considero ricos e relevantes os achados que pude fazer, porque revelam um interesse e uma relação insuspeita de crianças menores que 14 anos (idade inicial sondada pelas pesquisas de audiência) com o rádio.

Dos 46 entrevistados, 23 responderam imediatamente sim à pergunta "você ouve rádio?". A resposta espontânea aqui é muito importante, porque parece indicar um reconhecimento explícito da relação com o meio: isso me diz respeito, sim, sou ouvinte. Sete disseram ouvir 'mais ou menos', ou 'meio'. A explicação para essa resposta se dava pelo reconhecimento de que era outra pessoa da casa (ou do cotidiano) quem ouvia, e isso implicava uma escuta involuntária. Durante as entrevistas, pude perceber que essa escuta involuntária também se dava entre aqueles que se declararam ouvintes, respondendo sim à pergunta, e entre aqueles que declaravam não ouvir (15). Entre os que declararam não ouvir, muitos tinham alguma opinião sobre o rádio, sabiam minimamente o que tocava e tinham contato com o veículo de alguma forma em seu cotidiano.

Entre esses que responderam não ouvir, alguns pareceram ser mais refratários ao meio: 4 definitivamente não gostavam de rádio, outros 4 gostavam 'mais ou menos', ou 'um pouquinho'. Apenas um dos entrevistados não se manifestou a respeito da pergunta, e apenas três não tinham nenhuma opinião formada sobre o veículo rádio. Portanto, podemos dizer que 42 crianças, entre os 46 respondentes, estabelecem relações de escuta com o veículo. Ainda que essas

relações variem de um interesse legítimo à uma longínqua aproximação.

Apresento a seguir um quadro geral com o mapeamento das respostas às questões pontuais:

1- Ouve rádio?

Sim: 23	Não: 15	Às vezes: 7
---------	---------	-------------

2 - Gosta?

Sim: 25	Mais ou menos: 11	Não: 6
---------	-------------------	--------

3 - Quem liga?

Mãe: 24	Pai: 19	A própria criança: 15	Outros: avós (7); irmãos (4); tia (5); motorista da van (3); empregada/babá (3); cunhado (1); pai de amigo (1); prima (1).
---------	---------	-----------------------	--

4 - Suportes para escuta de rádio:

Aparelho convencional: 26	Rádio no carro ou na Van: 18	Rádio no celular: 8	Rádio com CD: 3	Rádio na TV: 2
---------------------------	------------------------------	---------------------	-----------------	----------------

Não encontrei nenhuma citação à escuta de rádio via computador ou tablet⁹⁷.

5 - Meios eletrônicos preferidos (algumas crianças citaram mais de um meio preferido)

Computadores e notebooks: 15	Tablets e Ipads: 13	Celular: 11	TV: 8	Consoles de jogos eletrônicos (x-box; DS, etc):	Rádio: 3
------------------------------	---------------------	-------------	-------	---	----------

⁹⁷ Barros (2008, pg 148) encontrou em dinâmicas que realizou para sua dissertação, com crianças de 5 a 6 anos, a descrição dos seguintes suportes para a escuta radiofônica : "desde o tradicional, o rádio à pilha, o rádio do aparelho 3 em 1 aos modernos como MP3, MP4, o rádio do celular, o rádio do carro e em alguns momentos até mesmo o rádio da internet. Demonstraram interesse não pelo seu formato, mas por tocar músicas".

				6	
--	--	--	--	---	--

Esses dados gerais foram computados com a ajuda do software *Atlas TI*, no qual também lancei outras categorias e chaves de leitura das entrevistas, que o programa identifica como códigos, tanto as que são fruto de minhas hipóteses pregressas quanto as que encontrei com alguma recorrência nas entrevistas. Assim, ao todo, destaquei 26 'códigos', procurando mapear a relação com o rádio especificamente (aqui figuram as questões expostas acima e também o que lembraram da escuta, além do que chamo de situações de escuta – a descrição das cenas e lugares onde a escuta se dá), mas também mapear e identificar os trechos das entrevistas que davam conta das demais atividades que podem colaborar para a formação de repertório (aqui se encaixam, entre outros, os códigos 'rotina cultural' e 'aula de música'); destaques sobre usos de outros meios, principalmente a TV e o computador; um enquadramento sobre a relação de meus entrevistados com a leitura; outro sobre o uso de mídias sonoras no espaço escolar e códigos que procuravam mapear a relação das crianças com a escuta musical (como escuta música, repertório da escuta e suportes de escuta).

A seguir pretendo destacar a relação que meus entrevistados tecem com o conteúdo ofertado pelas estações que escutam (voluntária ou involuntariamente); a relação que têm com o objeto rádio e de que forma seu uso é apropriado por cada família; as situações de escuta promovidas no espaços familiares e individuais dos entrevistados, nos espaços de formação, na instituição igreja e a partir das mídias que permitem que escutas sejam acionadas (ou seja, quase todas as que hoje fazem parte do cotidiano de todos os extratos sociais: computador, celular, TV, tablets, aparelho de som, rádio).

3.3.1 - A oferta e o uso: o que e como ouvem meus entrevistados. Comodificação.

O rádio aberto se oferece ao consumo, primordialmente, como fonte de música e informação. As emissoras de maior audiência costumam apresentar comunicadores carismáticos, que ocupam faixas de horário extensas durante o dia. Nesses casos, geralmente o público preferencial são mulheres que trabalham com serviços domésticos, seja em suas casas ou não. Além desse público, podemos

identificar ainda duas tendências majoritárias no rádio aberto: o rádio informativo, que auxilia os moradores das grandes cidade no trânsito e os deixa munidos dos principais fatos – esse voltado a homens e mulheres, mas com um recorte de classe claro; e o rádio 'jovem', fundamentalmente musical, que apresenta linguagem, seleção musical e ritmo diferentes dos demais. Há ainda uma outra crescente tendência nas emissoras do rádio aberto: as emissoras religiosas – que apresentam sermões, palestras, aconselhamentos, muito calcados no uso da palavra, ou, mais recentemente, emissoras que são um híbrido da linguagem dos rádios com comunicadores, rádios musicais e confessionais. Esse é o caso, por exemplo, da atual líder de audiência do *dial* carioca, a *Melodia FM*.

Como já exposto anteriormente, esse rádio 'fala' fundamentalmente aos adultos⁹⁸, mas isso não é um impeditivo em relação a um possível interesse legítimo por parte do público infantil⁹⁹. Majoritariamente é o conteúdo musical do rádio que desperta o interesse das crianças entrevistadas por esta pesquisa. Um perfil de consumo não muito diferente do apresentado pelos dados colhidos em institutos de pesquisa que traçam um panorama quantitativo do consumo de rádio no Brasil. Retomemos o resumo desse perfil de uso do rádio pela maioria dos brasileiros, colhido em pesquisas apresentadas no capítulo dois: cerca de 70% dos brasileiros ouve rádio pelo menos uma vez por semana; o principal motivo para a escuta é a música; é o meio mais acessado em celulares; está presente em todas as classes sociais, com maior inserção nas classes A, B e C; é fonte de entretenimento e informação; acompanha a rotina diária, principalmente de quem trabalha em casa, onde é mais ouvido.

Entre as emissoras citadas nas entrevistas, encontramos as seguintes:

⁹⁸ Na pesquisa empreendida de audiência infantil de rádio na Espanha e resumida em artigo de Balsebre et Al., 2011, as crianças participantes tenderam a associar o rádio a uma mídia para adultos, o que também encontrei no discurso alguns de meus entrevistados. Segundo o artigo: "With regard to the radio's degree of affinity with the young audience, from the essays it can be seen that the majority of children do not feel that the radio is particularly designed with them in mind as the target audience." (pg.16).

⁹⁹ Abordando a relação de crianças com a televisão, Fischberg (2008, pg.113) destacou uma afirmação de Martin-Barbero (2004) de que "crianças dedicam apenas 25% de suas preferências à programação endereçada a elas, ao passo que os outros 75% encontram-se na programação adulta". Claro que, se pensarmos o consumo de TV atual, devemos levar em conta que as mudanças em relação ao número de TVs em uma casa, além do crescente acesso à canais à cabo, com uma vasta programação infantil, podem ter alterado algo desse perfil de consumo. Ainda assim, a citação é válida para corroborar um interesse legítimo de crianças a conteúdos pensados *a priori* para adultos.

Rádio Mix (5 citações); *Rádio Globo* (5 citações); *MPB FM* (2 citações); *Sucesso FM* (2 citações); *Joven Pan* (2 citações); e, com uma citação cada: *FM O DIA*; *Melodia FM*; *JB FM*; *Rádio Tupy*; *Beat 98*; *CBN*; *Paradiso* e *Melodia FM*. Em três entrevistas apenas o FM foi citado. Nenhuma emissora do rádio Am, ou qualquer menção ao rádio Am foi feita¹⁰⁰.

Sempre lembrando que o *corpus* dessa pesquisa não nos permite uma avaliação estatística da relação de crianças com o meio rádio, podemos dizer que em nossas entrevistas, o que encontramos foi, em muitos aspectos, uma confirmação do universo de escuta relatado pelas pesquisas macro dos grandes institutos, até porque, a maioria das crianças entrevistadas tece uma relação com o veículo a partir dos hábitos de um adulto presente em seu cotidiano.

Assim há aquelas que escutam rádio em um veículo no trajeto de ida e volta para o colégio – seja numa van, ou num carro com os pais ou pais de amigos; há aquelas que escutam o rádio que suas mães escutam enquanto fazem as atividades da rotina de suas casas – geralmente pelas manhãs; há aquelas que escutam o que as empregadas domésticas de suas casas escutam. Aqui já é possível identificar uma diferença na intensidade da relação com o veículo a partir dessas formas cotidianas: aquelas que escutam em trânsito, pareceram indicar uma relação mais tangencial com o rádio, do que aquelas que escutam em casa. A exceção foi a menina Branca, que descreveu dois momentos de escuta de rádio em sua rotina, ambos fora do espaço doméstico: o traslado de carro com a mãe, quando escutam *MPB FM*, e passeios no parque com a avó, quando ela, em seu celular, repete o hábito aprendido com a mãe, e sintoniza na mesma emissora.

Aquelas que relataram a escuta em suas casas descreveram rotinas diferentes. Há escutas que se dão em horários específicos do dia, como, por exemplo, na hora do almoço, como no caso de Alberta: "durante o almoço minha mãe liga direto o rádio e fica durante toooodo o almoço, depois quando a gente vai embora ela desliga"; ou durante o banho, como relatou Janaína, hábito que ela

¹⁰⁰ Essa ausência de menções ao rádio Am reflete a crise que a frequência vem sofrendo, entre outros motivos, pelo fato dos aparelhos celulares tomarem, em parte, o lugar do rádio de pilha para escuta de rádio. Aparelhos celulares são, desde os primeiros modelos, dotados de receptores da frequência FM, mas não de AM. Está em andamento um o projeto de migração dessa faixa de onda para um novo espectro de FM, mais amplo. Há alguns anos as emissoras de maior audiência do AM carioca, como a Tupy e a Globo, passaram a atuar em FM. As crianças que entrevistei não pareciam ter noção que poderiam escutar rádio em duas frequências.

copiar dos irmãos mais velhos: "eles ouvem o rádio tomando banho... se não tiver a música que eu quero desligo o rádio e tomo um banho sem".

Em algumas casas, o rádio fica o dia inteiro ligado, Caso de Maysa e Israel:

Pesq: Quem escuta rádio na casa de vocês escuta de manhã, de tarde ou de noite?

Maysa: todo o dia

Israel: a minha [mãe] escuta quando vai arrumar de manhã às vezes ... e de noite ... as vezes ela sai e deixa ligado...

Entre as 46 crianças entrevistadas, não encontrei nenhuma ouvinte dos programas infantis que o rádio aberto carioca oferta. Entre as quatro entrevistadas no espaço Educacional 1, as duas mais velhas já tinham ido à gravação do programa "*Zé Zuca e a Rádio Maluca*", veiculado nas *Rádios Nacional AM* e *MEC AM*. As meninas tinham boas lembranças do dia, comentaram uma brincadeira que o apresentador fez com elas, mas não associaram aquele evento a um programa de rádio e nunca escutaram o programa pelo rádio.

O que encontrei em meu *corpus* é que a oferta de programação que se destina ao adulto acaba servindo ao público infantil, seja tangencialmente – quando é um adulto que liga o aparelho e a criança escuta porque está no mesmo ambiente – ou intencionalmente – no caso da própria criança ligar o aparelho. Em linhas gerais identifiquei os seguintes usos do rádio pelos meus entrevistados: há os que ligam sozinhos o aparelho (entre os meus entrevistados, 15 afirmaram ligar o aparelho de rádio sozinhos, a maioria, copiando o hábito de um adulto presente no espaço doméstico, principalmente, as mães) e os que escutam porque alguém liga. Nos dois grupos, ouvi relatos de relações positivas e negativas em função do conteúdo musical (mais reações positivas) e do conteúdo noticioso (mais negativas). Das crianças que tem acesso às emissões do rádio generalista (com debates, quadros humorísticos, e outros formatos para além de música e informação) apenas uma apresentou considerações sobre esse conteúdo, o qual mostrou conhecer muito bem.

Apenas três de meus entrevistados afirmaram ligar o aparelho sem indicar um hábito frequente por parte dos adultos com os quais convive: o menino Ângelo, da Escola 2, a menina Ítala, da Escola 1, e a menina Milena, do Espaço Educacional 4. Apesar desse ponto em comum, a relação que estabelecem com o

veículo me pareceu diferente, nesses três casos.

Milena, de 11 anos, foi a mais velha de meus entrevistados. Sua entrevista foi feita em grupo, junto a seus colegas, todos mais novos que ela. Durante a entrevista ficou claro que os interesses culturais dela e de seus colegas diferiam bastante: se mostrou entediada enquanto os outros comentavam sobre seus programas de TV favoritos e cantavam os temas ouvidos nos programas. Foi a única nesse grupo que mostrou uma relação independente e positiva com o rádio – seus colegas declararam que rádio era chato, e ela defendeu o veículo. Citou espontaneamente as estações Jovem Pan e Mix – rádios com forte programação musical e linguagem voltada para os jovens. Suas preferências e sua ligação com o veículo me levam a pensar que Milena já construiu seu próprio hábito de escuta: consome, porque gosta, a música e a informação da estação que escolhe, se sente representada pelo conteúdo das emissoras, e se reconhece nele.

Já Ítala não pareceu tecer uma relação tão positiva com o veículo: não mencionou nenhuma estação de rádio específica, não identificou comunicadores ou um conteúdo específico, lembrava apenas que ouvia rádio 'FM'. Filha temporã, e única criança em uma casa frequentada majoritariamente por adultos que, segundo ela, não ligam o rádio, seu acesso ao veículo se dá unicamente para ouvir música. Segundo seu relato, Ítala, apesar de ligar por vontade própria o aparelho de rádio para ouvir música, não aparenta tecer maiores relações com o conteúdo que ouve. Liga, mas não se fixa, nem mesmo declara uma relação positiva com o conteúdo que ouve. Apesar de ter apenas 8 anos, afirmou não gostar de desenhos animados, e no fim da entrevista, ao responder que não acharia interessante se existisse uma estação de rádio só para crianças, me disse "não gosto de ouvir coisas de criança". Ainda que ligue sozinha o rádio, diferente de Milena, não aparentou estabelecer uma maior relação com o conteúdo para adultos que ouve. Sua escuta, aparentemente, é tangencial e circunstancial.

O caso do menino Ângelo, de 8 anos, é ainda de outro tipo, intenso usuário de vários tipos de mídias e aparelhos eletrônicos, só aciona o rádio em uma situação extraordinária: "Eu tenho dois rádios, eu que ligo e eu só ouço quando acaba a luz". Sua autonomia em relação ao veículo, pareceu se dar também em relação a várias outras mídias e aparelhos que usa – citou inúmeros programas de TV (aparentemente, sua mídia preferida: "se eu não tivesse um tablet eu ficaria com o olho pingando de lágrimas de tanto ver TV"), também usa computador,

tablet, além de diversos jogos eletrônicos. Em vários momentos da entrevista demonstrou familiaridade com o uso desses aparelhos (sabe programar o tempo que a TV fica ligada antes de ir dormir, busca músicas no youtube, etc). O rádio é mais um e, possivelmente, o menos interessante desses aparelhos que possui.

Ainda assim, afirmou gostar de ouvir música pelo rádio:

Pesq.: mas estação de rádio mesmo, com locutor, você escuta:

A: escuto.

Pesq.: você gosta?

A: um pouco.

Pesq.: o que você gosta e o que você não gosta?

A: eu não gosto das notícias, só de música.

Pesq.: o que você não acha legal nas notícias?

A: o cara fica repetindo toda hora...

Pesq.: você lembra de algum locutor, apresentador do rádio?

A: da TV eu sei.

Pesq.: mas e do rádio?

A: não.

Ângelo não foi o único entrevistado a reclamar do excesso de repetições do veículo, mas estendeu essa crítica também a algumas músicas: "tem música que a mulher canta toda hora repetido a mesma coisa - blablabla...". Outra questão presente em sua entrevista e na de outras crianças foi a não associação da palavra 'programa', em relação ao rádio. 'Programa' de TV era nomenclatura conhecida e reconhecida, nenhum de meus entrevistados teve dificuldades em citar e descrever seus programas de TV favoritos, no entanto, a noção de 'programa' de rádio não era comum entre as crianças que entrevistei.

Essa reação das crianças – de não identificar o que seriam 'programas' de rádio – pode se dever à maneira mesma como o rádio se oferta à escuta, e podemos supor que a relação de muitos adultos com o veículo se dê de forma parecida: com algumas exceções, não se liga o rádio em busca de um programa específico, mas, principalmente nas emissoras com programação majoritariamente musical, o que se busca é ouvir a seleção musical da emissora, independente de um horário específico¹⁰¹.

A maior parte do tempo, quase todas as emissoras atuam em uma espécie

¹⁰¹ Em relação às emissoras musicais, Kischinhevsky (2014, pg.110) destaca ainda outro fator que justifica essa não especificação de conteúdo em relação a horários diferentes do rádio: o fato de que a maioria das grandes rede de rádio "atua no segmento conhecido como *Pop Contemporary Hit Radio*, que consiste na veiculação persistente de uma lista de 40 *músicas de trabalho* de artistas de vendagem expressiva". Essas músicas são repetidas ao longo de toda a programação.

de fluxo contínuo de programação, principalmente durante o dia: sejam as noticiosas ou majoritariamente musicais, em geral há blocos – ou de músicas ou de informações – que são entremeados por quadros curtos. A noção de programa, como tem a TV, não faz parte da maioria das grades das emissoras de rádio.

Esse é o caso, por exemplo, da *MIX FM*¹⁰². Na página dessa emissora de rádio (uma das mais citadas por meus entrevistados), há uma aba de acesso à programação, onde se pode ver uma lista com o que entendem por 'programas': a maioria são peças curtas – quadros humorísticos; seleções musicais especiais, como versões de músicas conhecidas feitas por internautas e espaços da programação com um caráter mais editorial.

A *Mix*, assim como a *Jovem Pan*, concentra sua programação em sucessos pop (nacionais e internacionais), além de investir em quadros humorísticos, promoções e programas curtos com perguntas, para provocar a interação com seus ouvintes. A linguagem, tanto sonora como visual (no website), vai em direção ao público jovem. Notícias do mundo pop, promoção de shows e uma constante interação com assuntos e novidades da internet são marcas dessas emissoras. A ênfase na programação musical pode ser percebida em slogans como: "aqui na *Mix* você fica mais perto de seus artistas preferidos". Na lista das mais tocadas na emissora, figuram, em sua maioria, sucessos (jovens) internacionais (em geral norte-americanos), com algum espaço para grupos (jovens) brasileiros.

Entre os meus entrevistados que ouviam (espontaneamente ou tangencialmente) a *Rádio Mix*, encontrei relatos de ênfase na relação musical e no repertório de astros pop internacionais, como no caso de Janaína:

Pesq: Sabe dizer a estação?

J: Mix

Pesq: e o que você escuta?

J: Váaaaarias músicas.

Pesq: Lembra o nome?

J: Não

Pesq: Lembra o nome de um artista?

J: Justin Timberline.

Pesq: Algum outro?

J: Selena Gomez

Leila, ouvinte da *Joven Pan* e da *Mix*, também citou Selena Gomez e Rihanna. Leila tem 10 anos e vive numa casa onde moram e frequentam muitos

¹⁰²

<http://mixfm.com.br>, acesso em 03/01/2015

parentes (mãe, avós, prima, tia), todos ouvintes de rádio. Ela explica sua escolha por essas emissoras por preferir ouvir músicas em inglês. A inserção das emissoras na rotina de Janaína e Leila difere um pouco: Janaína (como já mencionado) ouve rádio enquanto toma banho, Leila quando "não tem nada pra fazer". Já Álvaro, outro que citou a *Mix*, na verdade ouve a "versão" da rádio na TV (<http://mixtv.com.br/>): "Eu assis... eu ouço *Rádio Mix*, mas não é rádio, é televisão". Diferente das meninas ouvintes, Álvaro não sabia dizer muita coisa sobre o conteúdo da emissora: "é tanta coisa que eu não consigo lembrar". Quem liga a *Mix TV* é seu pai, e ele escuta enquanto joga um jogo eletrônico ("meu Ds"): "eu jogo quase todo dia no meu Ds e fico assistindo televisão até a hora de ir pro colégio". Enquanto Janaína e Leila ligam, por elas mesmas, a rádio como trilha sonora para uma atividade cotidiana ou para animar horas vagas, Álvaro é um ouvinte incidental, quem ouve (vê) é seu pai. Assim, é compreensível o fato das meninas apresentarem mais retenções do conteúdo da emissora do que ele. As outras duas crianças que citaram a *Rádio MIX* foram Milena (cuja relação com a emissora já comentei) e Otávia, que indicou como ouvinte da Rádio sua babá, que ouve a *Mix* e "outras coisas de adulto". Otávia está mais próxima ao comportamento ouvinte de Álvaro em relação à emissora, até gosta de ouvir algumas músicas, segundo disse, mas não se reconhece como público.

Uma questão observável aqui é a idade de duas dessas meninas ouvintes da *Mix*: 11 (Milena) e 10 anos (Leila), as mais velhas entre meus entrevistados. Se somarmos a isso o fato de Janaína seguir o hábito de escuta de seus irmãos mais velhos, adolescentes, podemos pensar que a aproximação ao comportamento adolescente foi o que forjou o gosto e o hábito de escuta dessas crianças em relação às emissoras jovens. Já os outros dois entrevistados que citaram a emissora, mas não apresentaram um maior envolvimento como audiência, mencionaram um adulto ouvinte (o pai e a babá).

Se no caso de uma emissora voltada para jovens, é mais esperável que algumas crianças entrevistadas considerem sua programação pertinente ao que querem ouvir, se considerem ouvintes e lembrem algo do conteúdo escutado, no caso das emissoras que falam aos adultos (sejam as exclusivamente noticiosas ou as generalistas que investem em comunicadores) esse reconhecimento parece ser mais difícil. Nesses casos, foi mais comum encontrar nas entrevistas um distanciamento e falta de interesse por parte das crianças, mesmo em relação a

Rádio Globo, emissora que também foi citada por 5 entrevistados.

Diferente da *Rádio Mix*, ou da *Joven Pan*, a *Rádio Globo* pensa sua programação em função do cotidiano das donas de casa e tem uma maior definição em relação a horários e nomes dos programas e dos comunicadores que comandam a programação. A TV tem na audiência noturna seu horário nobre (horário em que são veiculados os principais telejornais, a dramaturgia etc), já o horário nobre do rádio é a manhã. As manhãs da Rádio Globo, por exemplo, têm uma enorme audiência. É nesse horário que o comunicador mais conhecido da emissora, o Padre Marcelo Rossi, comanda uma hora da programação. Segundo o website da *Rádio Globo*¹⁰³ Marcelo Rossi, na emissora desde 2002, "apresenta dois programas, ambos de segunda a sábado – das 5h50m às 6h, entra no ar a *Mensagem da Paz*, ao lado de Dom Fernando; e das 9h às 10h, é recordista absoluto de audiência em todo o Brasil com o *Momento da Fé*".

Para a maioria de meus entrevistados foi muito difícil lembrar nomes de programas ou de comunicadores das estações de rádio que eles ou alguém de seu cotidiano escutavam. Apenas dois nomes foram lembrados: o do político e radialista Garotinho (em uma entrevista) e o do Padre Marcelo Rossi (em cinco entrevistas). Entre as cinco crianças que citaram o Padre Marcelo, 4 sabiam dizer a emissora em que o programa era apresentado: *Rádio Globo*. No entanto, diferente do comportamento encontrado em relação às rádios jovens, aqui, nenhuma das crianças que lembrou o comunicador ligava o rádio sozinha, ou o fazia sem que fosse uma repetição do hábito já consolidado por um adulto. Dessas cinco, apenas uma, Érico, se mostrou um ouvinte interessado na programação das *Manhãs da Globo*¹⁰⁴, e lembrava mais detalhes sobre o conteúdo veiculado.

¹⁰³ <http://radioglobo.globoradio.globo.com/padre-marcelo-rossi/PADRE-MARCELO-ROSSI.htm>, acesso em 03/01/2015

¹⁰⁴ Marcelo Rossi ocupa uma hora e um outro comunicador bastante popular, Roberto Canazio, encerra a manhã, ficando no ar das 10hs às 12hs. Seu programa traz humor, entrevistas e debates e tem como foco principal as denúncias de ouvintes em relação a problemas com o poder público. O website da emissora (<http://radioglobo.globoradio.globo.com/manha-da-globo-rj/MANHA-DA-GLOBO-RJ.htm>) descreve assim o programa: "O Rio de Janeiro continua lindo. Mas não de graça. Muitas vezes, é preciso 'brigar' por esta cidade para que não perca o encanto e para que as autoridades saiam de seus gabinetes, arregacem as mangas. E Roberto Canazio é bom nisso. Não tem papas na língua quando está diante da inércia, da incompetência, da injustiça. É a voz do povo. E a voz do povo, sempre coberta de razão, está de segunda a sexta no programa Manhã da Globo, que o comunicador conduz com a firmeza necessária sem deixar de lado a graça, o humor, a bossa, a ironia, a gargalhada."

Entre as outras quatro, a menina Ana foi uma das que não relataram uma aproximação mais intensa com o veículo, apesar de saber o nome de um comunicador. Ana inclusive foi uma das 15 crianças entrevistadas que respondeu 'não' à pergunta "você escuta rádio?". No seu caso, quem escuta rádio é seu pai, o aparelho é dela, mas quem ouve é ele. A mãe de Ana trabalha durante o dia e o pai durante a noite, por isso ele é a figura mais presente em sua rotina diária. Ana mencionou como opções de escuta do pai (segundo ela "muito viciado" em rádio) a *Rádio Tupy* e o Padre Marcelo, mas não sabia que o Padre atuava na *Rádio Globo*. Perguntada sobre o que mais lembrava do conteúdo que o pai ouvia, disse: "meu pai costuma ouvir porque lá tem oração também, aí eu gosto de ouvir", mais adiante explicou que das demais coisas que tocavam no rádio não gostava, "porque é tudo informação... aí confunde minha cabeça e eu não gosto não"¹⁰⁵.

Se Ana ainda reconhece uma parte do programa ouvido por seu pai que chama sua atenção e a interessa, no caso de Alberta, nenhuma ligação maior se estabelece. Alberta citou como ouvintes seu pai (que ouve futebol), sua mãe (que ela acredita que ouve a *Rádio Paradiso*) e sua empregada. A *Rádio Globo*, e o Padre Marcelo entram em sua rotina a partir do rádio que escuta a empregada. Alberta comentou positivamente apenas a escuta do conteúdo que sua mãe prefere, nesse caso, música.

No caso de Geraldo, quem liga a *Rádio Globo* é sua mãe, que também gosta de ouvir *JB FM* e uma terceira emissora da qual ele não se lembrou durante a entrevista. A presença do rádio em sua rotina fica clara em sua entrevista, mas ele quase nada lembra do conteúdo que ouve, "porque cada dia passa uma coisa". Ainda assim, afirmou gostar de rádio, mas como um substituto da TV: "se a TV não estiver funcionando, ligo o rádio...".

A menina Gaia também mencionou o Padre Marcelo, opção de escuta de sua avó. Entre os adultos que ligam o rádio em sua rotina ela citou, além da avó, seu pai e sua mãe. Gaia respondeu ser ouvinte de rádio, definindo inclusive a emissora que ouvia com maior frequência (a *Rádio Globo*) e afirmando ligar sozinha o aparelho, apesar de confessar uma certa falta de traquejo ("as vezes eu quero abaixar e aumento... aí minha mãe briga comigo... o caso é que as vezes eu

¹⁰⁵ A relação das crianças entrevistadas com o conteúdo noticioso, tanto do veículo rádio quanto da TV, foi, na maioria dos casos, inexistente. Mais adiante, retomarei em detalhes a relação de meus entrevistados com as notícias.

esqueço qual é o movimento"). A familiaridade e cotidianidade do veículo em sua casa talvez sejam o motivo pelo qual ela apresenta essa ligação mais positiva com o veículo, mas suas respostas sobre os motivos de gostar de rádio foram bastante vagas: "acho interessante", "porque é legal". Uma diferença em seu depoimento em relação aos colegas foi o fato de não gostar muito das músicas que tocam no rádio – prefere ouvir uma seleção musical, sobre a qual não sabia dar mais detalhes, em seu celular.

Ainda que digam gostar de ouvir rádio, entre as crianças ouvintes da *Rádio Globo*, apenas Ana (que reconhece e ouve as orações) e Érico, parecem receber alguma influência do conteúdo de veículo. Se o caso de Ana é bastante pontual, Érico surpreende pela quantidade de informação que trouxe de sua escuta radiofônica. Além de se considerar ouvinte, afirmar ligar o rádio sozinho, disse ser o rádio sua mídia preferida, e ainda deu motivos para essa preferência que comumente são usados pelos defensores do veículo: "Quando a gente escuta uma coisa coloca a imaginação para funcionar", e completou, "eu já coloquei a imaginação para funcionar algumas vezes, porque eu escuto '*Moral da História*'".

'*Moral da História*', segundo Érico, é uma história de meia hora, veiculada na *Rádio Globo*. Trata-se de um quadro do programa *Manhã da Globo*, que sucede o programa do Padre Marcelo¹⁰⁶. Érico foi a única criança entrevistada que sabia dizer o nome de emissoras de rádio (citou também a *CBN*, ouvida por seus irmãos), um comunicador, um programa e um quadro dentro do programa. É necessário considerar a forte presença do veículo em sua casa (pai, mãe e seus dois irmãos mais velhos escutam) para entender tamanha familiaridade. Ele também tinha uma explicação para o fato de gostar tanto de rádio: o hábito – "a maioria do tempo escuto rádio ... daí eu começo .. a gostar". E ainda, "eu aprendi a gostar mais do rádio do que da TV". Ainda que o conteúdo ouvido no rádio em sua casa seja exclusivamente destinado a adultos, sua entrevista deixou transparecer o apoio à compreensão dessa escuta por parte de sua mãe. Ele disse gostar, por exemplo, de algumas 'piadinhas' que ouve (lembrando que ouve *Manhã da Globo*, um programa que faz humor, geralmente, com fatos cotidianos), "tem umas que não entendo e aí minha mãe explica", contou.

¹⁰⁶ Na página web da emissora há alguns exemplos para a escuta. O quadro, efetivamente, não dura mais do que cinco minutos, mas a conversa em torno das decisões dos personagens leva mais tempo. São histórias, como o nome sugere, que pretendem passar discutir questões morais.

Se Érico traz todo esse repertório sobre sua escuta, o mesmo não se dá com Alana, a menina que lembrou do comunicador Garotinho. Quem liga o rádio e escolhe a estação em sua casa é sua mãe, assim, ouve porque e o que a mãe escuta. Alana reconhecia a estação que a mãe costumava escutar (*Sucesso FM*), e até disse gostar, em função das músicas. Além das músicas (sobre as quais não soube me dizer mais nada), lembrava do programa do Garotinho.

Anthony Garotinho, radialista e político, mantinha um programa matinal repetido em várias emissoras do Estado do Rio de Janeiro¹⁰⁷. A *Sucesso FM*, de Nova Friburgo, era uma delas. Um dos carros-chefe do programa era a distribuição de prêmios. Para ganhar, o ouvinte precisava dizer uma determinada frase. Geralmente as explicações de procedimentos como esse são repetidas algumas vezes pelo comunicador, talvez por isso, Alana, que não lembrava de nenhum assunto que tivesse ouvido no programa, soubesse dizer exatamente como se dava o procedimento da promoção: "Ele liga pras pessoas aí a pessoa tem que falar "fala Garotinho", senão não ganha um prêmio; Pesq - e você acha divertido? A - mais ou menos. Eu gosto mais das músicas. "

Os programas com comunicadores costumam ofertar aos ouvintes um pouco mais em termos de formatos e assuntos, do que os básicos música e informação. Assim, acredito que Érico, entre todos os meus entrevistados, seja a criança que, efetivamente, tem no rádio uma fonte de formação e opinião relevante, para além da música. As demais crianças que parecerem receber alguma influência do rádio se limitam ao conteúdo musical do veículo. Afirmo isso porque, apesar do binômio música e informação ser prática (inclusive prescrita em lei) de todas as emissoras, a relação que meus entrevistados apresentaram com notícias e jornais foi pequena, e, apenas em poucos casos significativa (e, apesar de significativa, não necessariamente positiva).

¹⁰⁷ A entrevista com Alana foi realizada em 2013. Em 2014, ao sair candidato ao governo do Estado do Rio de Janeiro, Garotinho deixou o programa, que passou a ser apresentado por sua mulher, conhecida como Rosinha. A partir daí, o nome do programa mudou para "Fala Rosinha". No website <http://www.falagarotinho.com.br/lartigo.aspx?id=98> há a descrição do programa, que, em relação ao formato, se manteve idêntico ao "Fala Garotinho": "O "Fala Rosinha" é um programa cheio de prêmios, informação, emoção, solidariedade e alto astral. É o verdadeiro amigo das donas-de-casa e dos trabalhadores de todas as manhãs. No "Fala Rosinha" você ouve mensagens que falam ao seu coração, sempre com bom humor e muita diversão. De segunda a sexta, de 08 às 09 da manhã, o "Fala Rosinha" também dá um show de prêmios... Basta você ligar e participar. Aqui você também tem informação sobre os principais fatos do nosso estado e do Brasil".

Entre os 46 entrevistados, 20 mencionaram ouvir ou ver notícias ou jornal na TV (11) ou no rádio (12)¹⁰⁸. Aqui cabe ressaltar que a palavra 'jornal' geralmente era associada à TV. Entre esses 20, a metade (10) afirmou gostar do que ouviam ou viam. Ainda assim, alguns confessavam não entender nada do conteúdo ouvido ou assistido, caso de Janaína (de 7 anos):

J : Gosto do Jornal Nacional. Assisto com os meus pais, e daí quando fica de tarde, que eu vou pra casa da minha avó, eu tomo um banho. A gente vê um pouco de Jornal Nacional e na propaganda a gente vai embora.

Pesq: Por que você gosta?

J: não sei.

Pesq: costuma conversar com seus pais sobre o jornal?

J: não

Pesq: e você entende as notícias?

J: nenhuma

Pela sua descrição, assistir ao jornal é parte integrante de sua rotina, e é o momento em que reencontra os pais no fim do dia, para voltarem juntos para casa. A relação de afeto familiar aqui me parece ser a melhor explicação para essa perspectiva positiva diante de um conteúdo do qual nada entende. A proximidade com os pais também foi alegada como motivo de afeto positivo em relação ao jornal da TV por outro entrevistado, Jonas (de 9 anos).

Pesq - você vê notícias com seus pais?

J - vejo.. tem vezes que não dá... ou eu estou estudando ou estou vendo TV no meu quarto. Mas eu sempre vejo com minha mãe e com meu pai.

Pesq - e gosta de conversar com eles sobre as notícias?

J - Adoro. (ele responde em cima do 'sobre as notícias')

Pesq - Por que você gosta?

J - Porque para mim meus pais são tudo.

Jonas também reconhecia que no rádio (que sua família só liga no carro, à caminho da escola), também tocavam notícias, mas com essas não tece nenhum tipo de interação.

108 Em geral a produção brasileira de recursos em áudio ou rádio para crianças e, poderia dizer, a produção audiovisual para crianças, não se preocupa em promover a divulgação de notícias ou informativo para elas. Cabe lembrar aqui de Walter Benjamin, que produziu uma série de programas radiofônicos destinados a discutir com as crianças as questões de nosso tempo. Atualmente, a School Radio da BBC produz informes de questões contemporâneas voltados para crianças. Na Rádio MEC AM há também um programete de cinco minutos 'Perguntar e pensar', destinado ao público infanto-juvenil com destaque para questões de comportamento, segundo a descrição do programa, ele aborda "questões psicanalíticas infantojuvenis". O programa é produzido em parceria com a Sociedade Brasileira de Psicanálise.

Pesq - o que toca nesse rádio do carro?
 J - um montão de músicas.... jornal de vez em quando....
 Pesq - jornal também?
 J - não sei se tem notícias direito... mas deve ter...
 Pesq - você não lembra muito bem...
 J - (risos) é , não lembro muito bem.

Janaína só relacionou rádio a músicas. As outras seis crianças que disseram gostar de jornal, ou notícias, foram Jairo (mencionou a TV), Eugênio (notícias no rádio), Gaia (na TV, principalmente), Leila (rádio e TV), Elaine (rádio) , Tomás (rádio), Otávia (rádio) e Maura (não gosta na TV e gosta no Rádio).

A família de Jairo não ouve rádio. O jornal que assiste na TV acha "interessante", porque pode "ver aquelas coisas que estão acontecendo". Nem todas as notícias ele compreende, mas seus pais o auxiliam: "as vezes uma coisa que eu não entendo eu falo pra eles... o que que é aquilo?". Eugênio (de 8 anos) aprendeu a ouvir notícias no rádio com seu pai:

E: Meu pai mesmo ouvia jornal no rádio e depois que ele comprou uma televisão nova agora ele só está vendo jornal na TV.
 Pesq: e aí ele deixou o rádio?
 E: ele deixou o rádio pra mim. Pra mim ficar ouvindo música... as vezes até que eu ligo o rádio pra ouvir notícia...
 Pesq: você gosta?
 E: gosto de ouvir rádio.
 Pesq: porque que você gosta?
 E: porque as vezes você pode saber de uma notícia de Nova Friburgo... se o frio está bom ... e as vezes até na televisão fala (mentira?) que vai estar muito frio... aí de manhã tem um solzaço..

Pelo relato de Eugênio, a primeira função do rádio que ganhou se destinava à ouvir música. Estudante de música (toca bateria), ele afirmou ter no rádio um apoio para se exercitar no instrumento. Apoio este que o menino já estava substituindo: *"eu escutava rádio, hoje em dia eu escuto mais música porque na minha bateria eu tenho algumas músicas católicas... porque eu fui melhorando... o CD agora... o chip, essas coisas, estão me envolvendo mais"*.

Ainda que o rádio como fonte de exercício musical tenha perdido a importância para Eugênio, é interessante notar sua percepção, em relação às notícias, de uma das características mais importantes do veículo: a agilidade. A internet vem, cada vez mais, tomando o lugar do rádio em relação ao imediatismo e agilidade, mas esta ainda é uma das marcas do rádio: a notícia dada no momento

em que acontece. Compreendo o comentário de Eugênio sobre um acerto maior do rádio na previsão do tempo como índice de reconhecimento dessa proximidade com o acontecimento. No fim da entrevista, quando os provoquei sobre como seria uma estação de rádio feita por eles (sua entrevista foi realizada junto com outros colegas de sua escola), ele tornou a relacionar a previsão do tempo como uma informação ligada ao rádio:

Pesq: E como seria a estação de rádio de vocês?

Tomás: eu seria jornalista

E: eu também, nós dois

Pesq: quais seriam as notícias do dia?

E: "hoje está muito frio..."

Tomás e Elaine estavam no mesmo grupo em que Eugênio foi entrevistado. Tomás, apesar de ter se oferecido como 'jornalista' para uma possível emissora deles, mostrou uma ligação muito frágil com o rádio: afirmou gostar de ouvir, mas o motivo pelo qual disse gostar dá indícios de que se trata de uma relação muito tangencial. Em sua rotina, o rádio apareceu a partir da escuta da mãe, mas apenas no trajeto de casa para a escola:

Pesq: Rádio ela escuta?

T: Ela escuta no carro.

Pesq: Você sabe o que toca nesse rádio?

T: Não, só sei que dá notícia. ...

A: você gosta de ouvir esse rádio no carro?

Th: Gosto... eu acho mais interessante.. porque eu fico entediado as vezes no carro, fico sentado sem fazer nada...

Efetivamente, Tomás não demonstrou nenhuma relação específica com as notícias desse rádio que ouve, e que o ajuda a não ficar entediado. Já Elaine, que também ouve por conta de um hábito materno, foi mais clara em relação às notícias que ouve, ainda que tenha afirmado não lembrar de nada específico dessa escuta:

Pesq: o que toca nesse rádio que ela escuta?

E: músicas.

Pesq: só música?

E: e notícias

Pesq: e você gosta?

E: gosto.

Pesq: por que você gosta?

E: Ah, porque é bom saber das notícias.

Pesq: e você presta atenção nas notícias?

E: presto.

Pesq: e da música você gosta?

E: gosto.

Pesq : onde fica esse rádio na sua casa?

E: é no celular, e as vezes fica perto da minha mãe, quando ela vai fazer as coisas ela bota pra ouvir.

(...)

Pesq: lembra de alguma coisa que você tenha ouvido?

E: não

Enquanto Elaine demonstrou uma relação um tanto vaga com ouvir notícias, Otávia apresentou um discurso contraditório, disse gostar de notícias, apesar de achar, também, chato: *"é porque eles ficam falando.. eu acho interessante só que ao mesmo tempo eu acho um tédio ficar só ouvindo a mesma voz toda hora"*.

Gaia foi das poucas a relacionar a prática de ver jornal a algo que pode ser acionado em ambiente escolar (*"porque as vezes a professora fala alguma coisa que aconteceu... e é bom saber"*), mas o jornal mencionado pela menina, que é ouvinte da *Rádio Globo*, foi o da TV. Já Leila (10 anos) afirmou ter relações positivas tanto com as notícias da TV, quanto do Rádio. Sua única ressalva foi quanto aos programas mais policiaiscos:

L: o pessoal de casa assiste jornal na TV. Até eu gosto. Assistem Jornal da Globo.

Pesq: e você gosta porque?

L: sei lá, eu vejo as informações... ah, e também, Alerta Geral, eu acho que é da SBT ou Record. Esse gosto mais ou menos. Converso sobre as coisas do jornal com meus pais, e aí consigo entender.

(...)

Pesq: e rádio? escutam?

L: ahan! na Van... porque assim, na Van, sempre liga o rádio...

(...) as vezes fala assim "helicóptero Mix", porque eu vejo Mix na Van, e aí as vezes mostra o trânsito daqui também as vezes, do Jardim Botânico. Gosto de ouvir informação pelo rádio também. Gosto mais de música, mas também de informação.

Maura também mencionou o hábito de ver jornal na TV com os pais, mas sua relação com as notícias do meio televisivo não é boa. Prefere as 'reportagens' do rádio:

M: eu também vejo jornal só que eu não gosto muito, sabe porque? fala muita coisa de ladrão e eu tenho medo.

(...)

Pesq: Esse rádio FM que você já ouviu... acha que alguma coisa podia ter que te interessaria? além de música?

M: hum.. sim, as reportagens... eu gosto.

A associação de notícias com violência ou coisas tristes foi outro ponto

frequente entre as crianças que lembraram dos jornais, seja no rádio ou na TV, o que se destacou entre as crianças que afirmaram não gostar de ver ou ouvir notícias, como Daniel – *"já ouvi um cara falando da área de São Paulo, tá tendo violência, polícia... nas coisas do Rio de Janeiro... é, no rádio..."* – ou Flávia, que houve rádio em casa, mas só música, e notícias no rádio do carro, no trajeto para a escola:

Pesq: Lembra de alguma notícia que você tenha ouvido?

F: que.... alguém tinha atropelado uma criança na frente de uma escola.

Pesq: E você acompanhou a notícia ?

F: É, fiquei ouvindo sim. (...) gosto mais ou menos de rádio. Não gosto muito de ouvir notícia, porque passa muita coisa triste...

Além de associações com violência, ou coisas tristes, encontrei também entre os depoentes a compreensão de que jornais e notícias pertencem ao universo dos adultos, como nessa curiosa afirmação de Muísa: *"as vezes ouço notícia no rádio também. Gosto mais ou menos (...) porque ainda não sei assim... não gosto muito de ver ainda notícia... quando eu crescer eu vou com certeza querer ouvir mais.."*.

Essa ligação dos programas noticiosos com violência, coisas tristes ou com um repertório mais afim aos adultos, foi constatada também pela pesquisa realizada pelo GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia) da PUC-Rio em 2004, que resultou, entre outras publicações, no livro *A televisão pelo olhar das crianças*. No livro, um dos artigos se destina a analisar a relação das crianças com telejornais. Migliora, Santos e Nery (2008) apontam que nos depoimentos das crianças da pesquisa elas

(...) afirmam com veemência que a maioria das informações que os telejornais veiculam as fazem sofrer e provocam tristeza e ansiedade; dizem que, se pudessem, prefeririam "não ver nunca" ou ver somente quando fossem adultos ou quando não houvesse mais violência no mundo (pg. 154).

Os autores destacaram ainda o importante papel da família como motivadora do gosto cultural de assistir à um telejornal. Aqui também podemos apontar a mesma consideração, presente no discurso dos entrevistados destacados (como Janaína, Jonas, Jairo, Eugênio etc).

Delorme (2008), que realizou para sua tese uma intensa pesquisa de campo com crianças de baixa renda, no espaço escolar, sobre sua relação com telejornais, encontrou também uma forte associação deste tipo de programa com coisas tristes,

além da confirmação de que são os valores da família que as levam a tentar tecer uma relação com esse tipo de conteúdo. A autora ressalta que seus depoentes tinham rejeição por telejornais e notícias, apesar de os assistirem frequentemente. Para ela, uma justificativa possível para a manutenção da relação com telejornais, por parte das crianças, seria corresponder aos padrões e expectativas que os "adultos-responsáveis" por elas, nelas projetavam.

Refiro-me assim à busca de acesso e do poder oriundo das informações, que faz com que os pais estimulem e incentivem suas crianças “para que sejam espertos, para estarem ligados” e, até mesmo, para saberem certas coisas que os pais desconheciam quando eram da idade delas. Estar a par e em dia com as informações e notícias do mundo e, ainda, ter algo pronto para dizer que sirva como uma resposta pronta, imediata passa a ser um modelo “de pessoa bem informada” que todos devem seguir, sob o risco de se sentirem excluídos da sociedade da informação. Esse é um caminho para a compreensão do valor que elas mesmas, as crianças, dão ao fato de serem sabidas, de acompanharem o noticiário, ainda que com medo e repulsa. (pgs. 158 e 159)

Se, por um lado, a autora constata que as crianças estariam respondendo a uma expectativa dos adultos sobre elas, ao tentarem praticar a audiência a telejornais, por outro lado denuncia um certo abandono, por parte dos adultos, em relação a essa audiência. Delorme destaca que o que pôde perceber em seu campo é que as crianças estão sós quando se trata de estabelecer leituras sobre o conteúdo assistido:

(...) onde estão os adultos? Diante dessa nova proposta de encontro, com quem essas crianças se encontram, efetivamente? Deste modo, considerando o espaço que ocupa a televisão na vida de todos, parece que, diante dela, o país comparece e se encontra; supõe-se que estejam todos lá vivenciando um tipo de encontro que pode prescindir do toque, dos olhares e cheiros, aceitando-se a possibilidade potencial de que isso ocorra. No entanto, a meu ver, esses encontros são muito perversos e cruéis, em especial quando nosso foco é a infância. (...) As crianças só se encontram, portanto, com elas mesmas, e isso aparece com nitidez no cotidiano escolar. (pgs. 152 e 153)

Nessa relação entre crianças e jornais, as respostas obtidas podem suscitar algumas questões sobre as diferenças entre o consumo de notícias no rádio e na TV. Uma delas se refere à situação do cotidiano em que se assistem notícias nos dois veículos de massa: enquanto as notícias no rádio costumam ser ouvidas durante a rotina familiar matinal ou no trajeto para a escola – em meio, portanto, à realização de outras atividades, que favorecem a dispersão –, as cenas descritas por alguns de meus entrevistados em relação ao jornal assistido na TV apresentam um ambiente em que a família está reunida e sendo esta a atividade principal

daquele momento.

Os dois modos distintos de contato oferecidos pela escuta do rádio e a audiência da TV sugeririam uma maior apreensão do conteúdo do jornal televisivo. No entanto, não foi isso que encontrei nos depoimentos que colhi. O que meus entrevistados pareceram apontar, pelo menos no caso do rádio, é que para alguns, pouca coisa se retém, enquanto para outros, há notícias que se destacam na massa de informações, seja porque tratam de temas ligados a seus interesses pessoais (como saber como está o trânsito no trajeto de casa para a escola), ou ainda acontecimentos nos quais a criança ouvinte se reconhece (caso da notícia da qual se lembrava Flávia, sobre o atropelamento de uma criança em frente à escola).

Uma outra questão a ser pensada é que a presença ou ausência de imagens poderia reforçar ou dificultar a compreensão dos fatos. Também nesse caso, meu *corpus* não indicou nenhuma facilidade específica em relação à compreensão das notícias da TV em função da imagem, e, também, nenhuma dificuldade específica em relação ao rádio pela ausência de imagens.

Ainda que não tenha dados suficientes para afirmar uma influência ou não das notícias no rádio em relação à compreensão de mundo das crianças entrevistadas, creio ser possível supor que, em casos como o de Érico, ouvinte das *Manhãs da Globo*, que tem em sua mãe uma explicadora do conteúdo que escuta, haja um aprendizado de valores e práticas sociais, de temáticas da política e da cidadania, a partir dessa escuta. Já no caso das crianças que não se favorecem dessa mediação de uma pessoa mais velha, podemos supor que o conteúdo informativo do rádio seja mais um componente ruidoso de um mundo adulto que, um dia, entenderão.

Assim, a partir dos depoimentos de meu *corpus*, acredito que o conteúdo com o qual eles mais se relacionam e sofrem maior influência do veículo rádio seja o musical¹⁰⁹. Aqui há uma questão importante a se observar e discutir: buscar o rádio como fonte de escuta musical não significa, necessariamente, receber

¹⁰⁹ Barros (2008, 148) também chegou a uma conclusão similar a partir de atividades e entrevistas que realizou com crianças sobre rádio: "Percebemos que as crianças escutam rádio, mas que não havia uma seleção sobre os programas, mas sim o interesse pelas músicas e talvez por algumas notícias." E também: "As crianças com que tivemos oportunidade de dialogar no contexto da pesquisa exploratória, enquanto ouvintes de rádio não fazem distinção entre programas destinados a elas e os destinados ao público adulto. O interesse que apresentaram pelo rádio está vinculado às músicas que são veiculadas, independentemente de seus estilos e horários".

influência e formação musical por parte do veículo. Isso porque, ainda que as mídias de massa permaneçam um importante aliado da indústria musical, em um mundo onde a multiplicação de suportes de escuta é constante e cada vez mais acessível a pessoas de todas as idades e estratos sociais, a formação de gosto, necessariamente, se complexifica.

Nesse tópico, vou me debruçar sobre a relação que meus entrevistados tecem com o conteúdo musical do rádio. Mais adiante, quando abordar a questão da mediação pelos mídia, isto é, de que forma o acesso, uso e hábitos de uso de outros meios afeta a escuta radiofônica, procurarei discutir o quanto outros meios influenciam as escolhas de escuta do rádio e a formação de gosto.

O hábito de escutar música foi explicitado por 42 das 46 crianças que entrevistei¹¹⁰. Essa escuta, que se dá em diversos suportes, teve também uma forte presença do rádio como fonte: 26 crianças mencionaram escutar música pelo rádio. Entre as 25 crianças que afirmaram gostar de ouvir rádio, 18 mencionaram a seleção musical como motivo dessa relação positiva. Entre as 11 que disseram gostar 'mais ou menos', 'um pouco', ou respostas similares, 8 afirmaram que gostam da música e não gostam de outro conteúdo (notícias, falatório). Em duas entrevistas encontrei crianças que gostavam mais ou menos do rádio por causa das músicas que tocavam (antigas); e apenas em uma entrevista o motivo explicitado para uma relação negativa com o veículo foi a seleção musical.

Esse foi o caso de Marina. Marina tem uma relação muito distante com o veículo rádio: só escuta quando viaja de carro com o pai, o que não é uma atividade muito frequente em sua rotina. Quando pedi que mencionasse algo do conteúdo citou vagamente música, e depois classificou: "chata".

M - as vezes tem música... acho que é só música.... deixa eu lembrar qual é a rádio.... não lembro... é que só as vezes que ele liga...

Pesq - e você gosta quando ele liga?

M - nem... é que as vezes tem música chata.

Pesq - o que você chama de música chata?

M - ópera...

Pesq - ele escuta ópera?

M - não, só que as vezes passa.... (...)

Pesq - o que você acha que é ópera?

M - gente gritando....

110 Uma discussão mais detalhada sobre o consumo musical na infância e juventude será feita mais adiante.

As duas crianças que disseram gostar mais ou menos do rádio e que também reclamaram de seu conteúdo musical, Bruna e Jaime, mencionaram a avó como ouvinte, de música antiga (no caso de Bruna) e de música velha e clássica (no caso de Jaime). Como a entrevista de Bruna foi feita em grupo, seu comentário desencadeou reações de outros colegas sobre a ideia de 'música antiga'. Nessa conversa a associação de música antiga a canto lírico e ópera também foi mencionada, provocando uma reação negativa na maioria das crianças do grupo (com exceção de Eugênio). Assim, música antiga, clássica ou ópera parecem fazer parte de um mesmo conjunto de expressões musicais à princípio tomados como desinteressantes, ainda que as crianças não saibam muito bem do que estão falando. Os estilos musicais que figuraram como preferência de meus entrevistados gravitavam muito mais em torno de sucessos de massa recentes (astros jovens do sertanejo universitário, sucessos do funk e da música pop, nacional e internacional).

Posso dizer que uma maior identificação e afeto positivo das crianças que entrevistei em relação à seleção musical do rádio se dava, comumente, quando os adultos ouvintes que franqueavam o acesso do cotidiano da criança ao rádio selecionavam estações que primavam por veicular sucessos contemporâneos.

A associação de rádio e música, ligar o rádio para ouvir música e a preferência por sucessos contemporâneos, música dançante ou 'jovem', também foi encontrada no estudo realizado no Perú, em 2007, por encomenda de seu Consejo Consultivo de Radio Y Televisión. Entre os 887 ouvintes de rádio que encontraram em uma amostragem de 1250 crianças (de 7 a 14 anos), as três emissoras mais citadas tinham a música como seu principal conteúdo. A pesquisa elencou os motivos mais alegados para a escuta dessas emissoras. Os ouvintes da 'Moda', afirmaram sintonizar pelas seguintes características: Por la Musica (Reguetón) ; Por la salsa; Tipo de musica / Buena musica; Musica variada; Música juvenil actual; Transmiten música bonita; Musica alegre / movida / divertida; Le gusta como animan los DJ. A mesmas respostas foram dadas pelos ouvintes da outras mais citadas *Mega* e *OK*, que também listaram os seguintes motivos: Por las cumbias e Le gusta como habla el DJ. (2007, pgs. 38 e 39).

Também o estudo de recepção radiofônica entre crianças realizado na Espanha e publicado em 2011 (que recebeu redações de 212 crianças) atesta que a música é o

conteúdo mais buscado e mais relacionado ao rádio: "*The kind of stations cited by the children clearly reveals that music is the content preferred by the vast majority of the sample, so much so that 48 subjects (23% of the total) explicitly mention it.*" No estudo espanhol, escutar as partidas de futebol ocupou o segundo lugar na preferência infantil, e, em seguida, ficaram as menções à notícias (2011, pg.223).

O relatório publicado pelo UNICEF em 2004, e apresentado ao *4th World Summit on Media for Children and Adolescents*¹¹¹, dava conta da mesma relação primordial entre rádio e música para as crianças, mas apontava quadros diferentes em alguns países:

Most young people tune in to the radio primarily for music and entertainment. However, some local radio stations have been very successful in attracting and informing more socially active segments of the population, young and old alike. A good example is the ANEM network of independent radio stations in the former Yugoslavia. It has become a major source of diverse information and entertainment for youth interested in social life. (2004, pg.5)

Outra pesquisa, que teve seus primeiros achados publicados recentemente, apresentou essa forte ligação entre rádio e música no hábito de jovens brasileiros e portugueses. Weigelt e Parmeggiani (2014) entrevistaram , em Portugal, 36 meninos e 44 meninas (com idades entre 15 e 18 anos) e, no Brasil, 38 jovens do sexo masculino e 42 do feminino (também com idades entre 15 e 18 anos). Segundo a pesquisa, a música foi o conteúdo preferido de 87,5% dos jovens portugueses, e de 81% dos jovens brasileiros. Para os pesquisadores, a "*opção pelo rádio para ouvir música vai ao encontro do pensamento de Meneses (2012, p.123), quando o autor diz que os meios de comunicação tradicionais, como é o caso do rádio, mantém sua presença na vida dos jovens apesar dos novos suportes*" (p. 61).

Em meu *corpus* o percentual de ouvintes de música pelo rádio não foi tão alto como o encontrado por Weigelt e Parmeggiani (o que suscita algumas questões sobre a faixa etária diferente do estudo aqui empreendido e graus de autonomia e formação de gosto musical, que serão, mais adiante, discutidas). Ainda assim, considero significativo que metade de meus entrevistados tenha afirmado gostar de ouvir música no rádio. Os depoimentos colhidos em minhas entrevistas vão ao encontro dos motivos listados pela pesquisa peruana. Assim,

¹¹¹ <http://www.unicef.org/magic/resources/InterMedia2004.pdf>

Daniel, que cantou durante a entrevista um trecho de uma música romântica que teria ouvido no rádio, afirmou que gosta do veículo "porque passa música boa, bonita". Também Pólo reforçou a escuta de música: "escuto som e rádio, porque tem músicas muito legais". Camila foi outra das que apresentou a música como principal motivo de sua relação positiva com o rádio:

Pesq - vc escuta rádio?
 C - sim
 Pesq - onde você escuta?
 C - no carro
 Pesq - vindo pra escola?
 C - é
 Pesq - o que toca nesse rádio
 C - música
 (...)
 Pesq - e você gosta?
 C- gosto
 Pesq - por que?
 C - porque eu adoro música. Ouvir música.

Jonas também mencionou a escuta de música no rádio do carro:

Pesq - mas rádio, estação de rádio, alguém da sua casa escuta?
 J - a gente escuta no carro, porque tem no carro...
 Pesq - aí você ouve quando vem pro colégio?
 J- quando eu venho pro colégio.. quando eu estou saindo do colégio...
 Pesq - o que toca nesse rádio do carro?
 J - um montão de músicas.... jornal de vez em quando....
 Pesq - você gosta de ouvir?
 J - gosto.
 Pesq - por que você gosta?
 J - ué... eu gosto porque acho bem maneiro... bem legal... interessante...
 Pesq - por que é interessante?
 J - é interessante porque as músicas mostram o que acontece com as outras pessoas... rock por exemplo, mostra algumas coisas ruins que acontece com ele(?) porque mostra as coisas... só por isso...
 Pesq - por causa das letras das músicas?
 J - isso.
 Pesq - lembra algo que tenha ouvido nesse rádio do carro.
 J- Psy (Oppan *Gangnam style*).
 Pesq - Você ouviu no rádio ou num CD?
 J - no rádio.

Em alguns casos, as crianças deixaram claro que, apesar de reconhecer outros conteúdos no rádio, só gostavam da música ou, ainda, só de determinadas músicas. Esse foi o caso de Ângelo ("eu não gosto das notícias, só de música"); de Vanessa (Pesq: e quando vocês começam a sintonizar alguma coisa interessa? V: só a música do Luan Santana); de Alberta ("Meu pai as vezes bota no carro, futebol, e minha mãe bota música na hora do almoço (...) futebol não gosto muito,

mas música sim").

Também muito frequente foi a menção a algum artista pop (o nome das músicas não lembravam, mas dos cantores sim). Muísa, por exemplo, perguntada sobre o que lembrava ter ouvido disse: "a última vez que eu ouvi o rádio foi a música do Justin Bieber"; Flávia citou Demi Lovato; Otávia foi mais genérica: "quando vem uma música legal aí eu deixo. Pesq - O que é música legal? O - pop...".

Para concluir este tópico, onde procurei apresentar o tipo de interação que meus entrevistados tecem com os conteúdos ofertados pelo rádio, gostaria de iniciar uma discussão sobre ouvir conteúdos que não são musicais ou noticiosos no rádio: mais especificamente, a relação com ouvir histórias. Aqui não vou tratar de uma relação que se estabeleça a partir do rádio, uma vez que, a despeito desse tipo de conteúdo ser ofertado em duas emissoras Am no Rio de Janeiro (em quadros do programa *Estação Brincadeira*, veiculado aos sábados na *Rádio Nacional* e *Rádio MEC AM*), nenhuma das crianças que me concederam entrevista ouviu este programa.

A discussão sobre a disposição, interesse e atenção por ouvir histórias, será retomada mais à frente, mas creio que cabe aqui apresentar o discurso de meus entrevistados sobre este tipo de conteúdo. A pergunta sobre a escuta de histórias não fazia parte de meu roteiro de entrevistas, mas o tema foi sugerido no decorrer de algumas conversas, fundamentalmente quando fazia a última pergunta de meu roteiro: "você acha que o rádio podia ser diferente?". Em algumas entrevistas também perguntei sobre a opinião de meus entrevistados em relação à possibilidade de uma emissora para crianças. Em outras, nesse momento final, também perguntava sobre o que achavam a respeito da possibilidade de ouvir histórias no rádio.

Muitos de meus entrevistados apresentaram dificuldades em imaginar outro tipo de conteúdo que pudesse ser ofertado pelo rádio. Em alguns casos, as respostas a essa pergunta se limitaram a afirmar uma certa conformidade com o conteúdo existente: "ele poderia ser igual" (Jonas); "não acho que podia ser diferente" (Ítala); "não, eu mesma não faço questão de ouvir" (Alberta); "não, do mesmo jeito você só vai conseguir ouvir a pessoa" (Camila)¹¹².

112 Essa resposta de Camila abre ainda um outro tema para discussão, que foi mais detalhado

Outros não compreenderam a pergunta à princípio. Outros ainda, respondiam que sim, podia ser diferente, mas não faziam ideia de como. Algumas crianças sugeriram que o rádio não tivesse notícias, geralmente complementando "só músicas", ou ainda "mais funk" (Maysa), ou "música evangélica" (Renato). Otávia foi uma das mais contundentes na resposta a essa pergunta, dizendo que o rádio seria melhor "se não tivesse muita bobagem. Às vezes tem aqueles raps assim.. que são chatos. Repete muito...o que fala. É chato, fica na cabeça".

Já em relação a ter uma emissora voltada para o público infantil obtive 14 respostas diretas: 9 crianças gostaram da ideia e 6 rejeitaram. Entre os que rejeitaram, os motivos apresentados reforçaram a ideia de que 'coisas de criança' não interessam a determinadas crianças. Essa rejeição se deu em algumas entrevistas em relação a um repertório musical infantil, e em outras, em relação a histórias para crianças. O grupo entrevistado na Escola 2, por exemplo, fez questão de frisar o quanto eram chatas histórias como Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos e similares.

Em poucas entrevistas ouvi sugestões de conteúdos que pudessem tornar o rádio uma mídia mais interessante. Leila, que adora acompanhar a vida dos astros da música pop norte-americana, sugeriu que o rádio poderia trazer esse conteúdo, dar mais informações sobre a vida dos artistas; Geraldo, que gosta de ouvir TV enquanto joga (o que não é permitido por sua mãe), sugeriu que o rádio poderia repetir o conteúdo da TV, só com o som; Alana gostaria de ouvir recados. Novamente Érico foi um ponto fora da curva, e, sem que eu mencionasse a possibilidade de ouvir histórias no rádio, propôs que poderia existir 'desenho animado de rádio'.

A possibilidade de ouvir histórias no rádio foi assunto tratado com 25 crianças: 11 disseram que não seria bom ouvir histórias no rádio; 13 disseram que seria interessante, que gostariam se o rádio contasse histórias; e uma respondeu que gostaria "mais ou menos". Entre as 13 que disseram que seria interessante ouvir histórias no rádio, algumas relataram já ter experimentado a escuta de histórias em outros suportes, como Ana ("eu tenho um DVD que quando a gente bota no computador tem jogo, e quando bota na TV conta várias histórias, só

nas entrevistas em que se cogitou ouvir histórias no rádio: a 'limitação' do rádio, sua 'cegueira' – termo usado por Rudolf Arheim (2005, p.62), para quem essa 'condição' do rádio, de ser um meio 'cego', é, não uma deficiência, mas sua essência.

som"; Alberta ("às vezes eu boto no youtube algumas histórias que tem, porque aí eu gosto de ouvir no Ipad. Eu acho que no rádio seria interessante se tivesse história") e Muísa ("minha avó comprava um livro, quando eu era pequena, que ia dormir na casa dela, as vezes ela tinha um rádio que tocava um CD, e tocava só ele falando e ela ia mostrando o livro (...) acho que se o rádio tivesse isso ia gostar"). Outros mencionaram já ter ouvido histórias e gostar da prática, mas não especificaram se tinha sido através de algum suporte ou mídia, ou se ouviram de alguém presencialmente. Notável nesse caso é que apenas duas de minhas entrevistadas, Muísa e Otávia, mencionaram a prática de ouvir histórias a partir de algum parente. Enquanto Muísa citou a avó, que mediava a audição de histórias, Otávia lembrou do pai e também de ouvir histórias em CDs: "Pesq: já ouviu histórias só com som? Já, da cabeça do meu pai. De CD também, da chapeuzinho vermelho...se o rádio tocasse ia ser engraçado... porque ia ser (...) tipo, era uma vez, aí mudava a voz, aí ficava mudando a voz, contando a historinha"¹¹³.

Outros comentários notáveis foram de Giovane, que se interessou pela possibilidade de ouvir histórias no rádio, mas logo retrucou, "mas não sei se meu pai gostaria", assim, reafirmando o reconhecimento do rádio como mídia voltada aos adultos. Laís também seguiu circunscrevendo o rádio aos adultos, mas sugeriu uma forma de uso possível, para ela, no caso do rádio ofertar a contação de histórias: "eu pedia pro meu pai gravar pra depois eu escutar e ter várias ideias pra fazer meu livro"¹¹⁴. Álvaro, que escuta rádio pela TV enquanto joga, sugeriu que histórias poderiam ser um bom conteúdo para essa prática de escuta que já tem.

Entre os 11 que disseram não gostar da ideia de ouvir histórias no rádio, estavam os quatro entrevistados do Espaço educacional 1, que não explicitaram os motivos para essa recusa; Leila, que apesar de afirmar que 'adora ouvir histórias',

113 Interessante notar que Otávia apresenta bastante coerência em relação a seus interesses e propostas de escuta. Digo isto porque sua maior crítica ao rádio estava na repetição e no seu tom monocórdio: raps que repetem a mesma coisa e 'grudam' na cabeça, ou ainda, no caso da escuta de programas noticiosos: "acho meio chato. porque eles ficam falando..falando.. eu acho interessante só que ao mesmo tempo eu acho um tédio ficar só ouvindo a mesma voz toda hora". Curioso notar que seu interesse pela possibilidade de ouvir histórias no rádio venha acompanhado da ideia de que ouviria muitas vozes diferentes. Exatamente o contrário da experiência que tem ao ouvir notícias.

114 Laís tem como prática escrever livros com suas colegas. Escrevem e editoram seus próprios livros. Assim, uma possível contação de histórias no rádio lhe pareceu uma boa fonte de inspiração. Vale notar que sua sugestão de uso do material já segue a lógica da escuta sob demanda.

me disse que "acha que o rádio não podia ter isso... porque ia ser chato ficar ouvindo no rádio"; e as seis crianças entrevistadas na Escola 2. No caso de Leila, penso que a rejeição à ideia de ouvir histórias no rádio seja fruto de sua relação com o veículo: o rádio é sua referência para músicas novas, função já consolidada e que a agrada muito. As crianças da Escola 2 apresentaram dois motivos diferentes para a não aceitação da ideia de se ouvir histórias no rádio, um, já comentado, de uma falta de interesse em relação à histórias infantis; outro motivo foi dado por Ângelo, que alegou que a imagem era imprescindível para sua relação com histórias:

A: não tem como a gente saber se o cara está fazendo essa mesma coisa..

Pesq: Mas você não pode imaginar?

A: não... porque se eu imagino eu sempre imagino que... se o cara prendeu o casaco do Speed¹¹⁵ eu penso que está caindo gotas de sangue...¹¹⁶

Para concluir esse tópico, podemos afirmar que, de fato o conteúdo falado do rádio (notadamente o noticioso) surgiu como interesse para poucos entre os meus entrevistados. No depoimento mais marcante sobre retenção e diálogo com o conteúdo do rádio (o de Érico) ficou patente que a presença e ação explicadora de um adulto acompanhando essa escuta fazia diferença positiva para o tipo de interação com o veículo.

Em linhas gerais, nos depoimentos colhidos, a música foi o conteúdo mais citado como referente ao rádio e o que mais desperta o interesse das crianças pelo veículo. Ainda assim, em muitos discursos ficou patente que nem todas as músicas que tocam no rádio interessam. Muitas crianças disseram prestar atenção ou gostar do que está sendo veiculado quando o rádio toca uma música que já conhecem, sugerindo assim que foi a partir de outra fonte (seja outra mídia, ou outra pessoa) que se deu o conhecimento e a afeição por aquela música. Apenas uma de minhas entrevistadas afirmou gostar de ouvir músicas que não conhece no rádio. Uma hipótese a ser pensada sobre esse comportamento é que, talvez, o interesse pelo que não se conhece possa indicar uma maior permeabilidade e influência do rádio sob aqueles que já começam a se aproximar da adolescência; já os mais novos

115 Provavelmente Ângelo fez referência ao desenho animado *Speed Racer*.

116 Os depoimentos de Ângelo e Érico funcionam quase como um contraponto: para Érico, que sugeriu a produção de desenhos animados no rádio, a graça de apenas se ouvir uma história é exatamente exercitar a imaginação: "na TV(...) você não põe a imaginação para funcionar. Quando a gente escuta uma coisa você coloca a imaginação para funcionar.

recebem uma maior tutela em relação a repertório, e, também, ainda tem nos pais ou em pessoas mais velhas que participam de seu convívio, uma fonte mais fidedigna e emocionalmente implicada para a formação de gosto.

Além da música como atrativo positivo do rádio para meus entrevistados, encontrei também, com certa frequência, crianças que gostam do rádio por motivos que não dizem respeito a seu conteúdo exatamente, mas, assim me pareceu, se referem mais às interações e usos do tempo resultantes das rotinas do cotidiano familiar nas quais o rádio está inserido. Assim identifico aqueles que me disseram gostar de ouvir o rádio porque ajuda a passar o tempo (principalmente o tempo do traslado casa escola), os que disseram gostar porque já se habituaram (faz parte da paisagem sonora de suas manhãs; é uma ação de seus pais da qual gosta de compartilhar ou, ainda, uma ação de seus pais a qual é chamado a compartilhar). A circunscrição da escuta do rádio ao horário matinal, ou, quando muito, à programação vespertina, ouvida na volta da escola, foi o cenário de escuta mais encontrado por mim nessas entrevistas. A programação ou escuta noturna do rádio não foi mencionada por nenhuma criança¹¹⁷; o veículo citado como presente nessa hora foi a TV, nem sempre na companhia dos pais.

3.3.2 - Apropriação; objetificação e incorporação

Aqui apresento, a partir das falas de meus entrevistados, o rádio como aparelho e objeto (o uso do objeto mídia, seu uso como mídia, mas também seu uso funcional e estético); e de que forma é ele apropriado nos lugares em que se dá a escuta. Também procuro pensar, a partir dos muitos suportes onde hoje é possível se ouvir rádio, quais as condições de escuta impressas por esses suportes.

O objeto rádio sofreu, ao longo de seus anos de existência, algumas mutações. A história do veículo aponta como uma das mais importantes a substituição das válvulas por *transistors*, o que possibilitou a produção de aparelhos menores e portáteis. Essa portabilidade permitiu o surgimento de outras formas de escuta, notadamente mais individuais; além de promover um deslocamento do rádio para outros cômodos da casa e para fora da casa. O caro

117 Barros (2008, pg.135) encontrou em sua pesquisa uma criança ouvinte de programas noturnos ('Dona da Noite, um programa de relacionamentos'), que gostava de dormir ouvindo rádio. Prática comum para muitos adultos.

objeto dos primórdios da radiofonia , com fino acabamento em madeira, vendido como móvel, que tinha, também, finalidades decorativas, passou a ter, ao longo das décadas, uma enorme variedade de tamanhos, formatos e materiais em sua composição.

Além da variedade de tamanhos e formas dos receptores de rádio, o veículo passou a ser acessado em outros aparelhos e plataformas: pode-se ouvir rádio pela TV (desde seleções musicais temáticas, geralmente divididas por estilos musicais – clássicos, easy listening, jazz, infantil etc – até emissoras que também figuram no rádio aberto, seja brasileiro, no caso da *Rádio Globo*, ou internacionais, como a *RFI*); pela internet (emissoras do mundo inteiro que tem sua programação repetida via *streaming* ou podcasts, ou webrádios); no celular; ou em um aparelho de som com rádio acoplado (sendo o formato mais comum o CD player com rádio, ou um MP3 player com rádio).

Alguns de meus entrevistados sabiam distinguir muito bem entre conteúdo e plataforma, mas houve entrevistas, não poucas, em que a identificação do que seria rádio teve que ser confirmada a partir de perguntas que procuravam índices da linguagem radiofônica (a presença de locutores, por exemplo). A variedade de plataformas, o uso amplo do nome rádio para uma série de formatos e mesmo uma certa confusão entre a ideia de rádio e tocadores de música, certamente contribuiu para que muitas crianças não saibam dizer com precisão se o que costumam ouvir é rádio. Essa confusão foi mais frequente quando perguntei se as escolas onde estudavam tinham rádio e se faziam uso dele em sala de aula. Muitas respostas foram, a princípio, positivas, mas logo identificava se tratar da escuta de músicas e outros conteúdos sonoros pré-gravados (frases ou cenas em inglês, por exemplo), geralmente em CDs¹¹⁸. Essa confusão não foi tão frequente, mas também se deu, em relação ao rádio que se ouve nos espaços domésticos ou no traslado para a escola.

No entanto, um achado surpreendente em meu *corpus* foi a constatação de que, apesar das muitas plataformas para se ouvir rádio, o aparelho de rádio que tem unicamente essa função (o rádio convencional, por assim dizer, ou o 'rádio rádio', como me disseram em algumas entrevistas) foi o suporte mais citado pelos

118 Nenhuma das escolas e espaços educacionais onde realizei minhas entrevistas tinha a produção de programas de rádio pelas crianças como prática. Em apenas uma das escolas os alunos mencionaram um sistema de rádio interno, usado unicamente para dar informes gerais.

meus entrevistados. Retomando os dados gerais, nos relatos das crianças sobre o rádio muitas vezes mais de uma plataforma para escuta aparecia, mas o aparelho de rádio convencional foi citado em 26 entrevistas; seguido do rádio no carro ou na Van escolar (18 citações); rádio no celular (8 citações); aparelho de rádio com CD (3 citações); rádio na TV (2 citações).

Além do grande número de citações ao aparelho de rádio convencional, também me surpreendeu o fato de que, em 13 entrevistas, o lugar nas casas onde esse aparelho ficava ser um lugar central, não tanto quanto as TVs¹¹⁹, mas ainda um lugar nobre, quero dizer, um lugar onde sua escuta (voluntária ou não) necessariamente se torna coletiva: fundamentalmente na cozinha (7) ou na sala (6). Esse quadro vai ao encontro do perfil de escuta familiar que se dá, geralmente pelas manhãs, enquanto a mãe, ou outra figura feminina, realiza tarefas domésticas. A descrição do aparelho (algumas crianças enfatizaram se tratar de rádios grandes) e de seu lugar nas casas, somado ao hábito de escuta familiar nos permite reconstituir a cena sonora das casas dos entrevistados, nos fazendo supor que, nos casos em que o aparelho de rádio ocupa esse lugar central, o conteúdo radiofônico seja trilha sonora frequente nessas casas, principalmente pelas manhãs.

Assim, é de se esperar uma relação mais intensa (não necessariamente positiva) entre esses depoentes e o conteúdo das emissoras escutadas em suas casas, uma vez que esse fundo permanece em seu cotidiano por mais tempo¹²⁰ do que aqueles que tem a experiência da escuta apenas nos traslados casa-escola (nesse caso o tempo de escuta está circunscrito ao tempo de permanência no veículo, assim como a programação que vai ser ouvida também será determinada pela hora e pelo tempo do trajeto). Janaína, a única a mencionar o banheiro como lugar do rádio em sua casa, também tem uma exposição pequena ao veículo, determinada pelo tempo de seu banho.

O tempo de escuta (ou de exposição ao conteúdo do rádio) me pareceu

¹¹⁹ Aparelho que, hoje em dia, também ganhou uma estrutura mais portátil, além de figurar em vários outros cômodos de uma casa, nos meios de transporte e nos aparelhos eletrônicos portáteis, mas que ainda tem seu lugar como móvel da casa: comumente colocado em lugar de destaque nas salas, fazendo parte, inclusive, de uma ideia de decoração básica de uma sala padrão (nas lojas de departamento que vendem móveis o desenho é sempre o mesmo: sofás e poltronas voltados para a parede onde está a, cada vez mais fina e maior, tela de televisão).

¹²⁰ Uma exceção nesse panorama é Alberta, que escuta o rádio que sua mãe liga, na sala, porém especificamente na hora do almoço.

menor também entre aqueles que citaram que os aparelhos em que ouvem ficam em quartos (8), sejam seus próprios quartos ou de parentes (em geral a menção à parentes mais velhos que escutam rádio veio acompanhada da descrição dessa escuta em um aparelho no quarto do ouvinte). Aqui os relatos ou faziam menção a uma escuta de outros, da qual a criança tinha ciência, mas não acompanhava, ou, no caso da própria criança ter no quarto um aparelho de rádio, davam conta de uma escuta bem pontual. Nesse caso, estão relatos como os de Ângelo (que tem dois aparelhos de rádio, que só liga quando acaba a luz), ou de Flávia, que liga às vezes seu rádio, para ouvir música (mas prefere ouvir música em seu Ipad).

Já no caso das crianças que citaram como suporte aparelhos celulares, duas cenas distintas me foram descritas: o uso do aparelho como rádio com a escuta franqueada para outros (prática das mães de Elaine e Elvira. A mãe de Elaine, inclusive, coloca o aparelho na cozinha); e o uso do aparelho com fones de ouvido. As crianças que mencionaram a escuta dos adultos com fone apresentaram, em geral, um maior distanciamento em relação ao veículo.

Percebiam e registravam o hábito de escuta do adulto, mas, uma vez que não ficam expostas ao conteúdo, não tinham muito o que dizer sobre ele. Ainda assim, é notável a percepção do uso do aparelho, ou ainda, como se deu no depoimento de Muísa, a noção de que emissor o adulto com celular e fone escutava (no caso sua empregada) e ainda, a estrutura funcional para essa escuta: "tem um aplicativo que você baixa o *Rádio Mix*, ela escuta com fone e vai trabalhando". Entre meus depoentes que citaram a escuta do rádio via celular, apenas Branca mencionou ser um hábito seu essa forma de escuta:

Às vezes a gente vai pro Parque de Madureira andar, eu pego meu telefone que minha mãe me deu, que ela comprou outro e aí não sabia o que ia fazer com aquele telefone, ela me deu, aí eu coloco o fone de ouvido e fico andando.

Duas crianças mencionaram a escuta de 'rádio' pela TV¹²¹: Júlio ouve um canal de músicas que toca funk, Álvaro ouve *Tv Mix*. Nenhum dos dois meninos ligava por si esse rádio na TV. Júlio pedia à sua avó para fazê-lo, pois, segundo

121 Nos formulários recebidos sem a realização de entrevistas, descartados para minha amostragem geral, um deles também mencionou a escuta de rádio pela TV. Nesse caso, ouviam RFI - Rádio França Internacional. Suponho que essa escuta se dava em uma casa onde o francês era língua estudada por algum membro da família. O rádio educativo atuou de muitas maneiras em prol do ensino e divulgação de línguas - uma das coisas que se aprende pelo ouvido. No entanto, essa função há algum tempo está abandonada.

disse, não sabia mexer no aparelho. No entanto, demonstrou muita familiaridade com o computador que disse usar para jogar e ouvir música. Já Álvaro, ouviu porque seu pai liga. No caso do relato de Álvaro, o que chamou a atenção foi a maneira pela qual sua situação de escuta está incorporada à sua rotina matinal: o menino passa as manhãs jogando e ouvindo a TV e, quando chega perto da hora de ir para a escola assiste a um desenho e depois desliga a TV ("Eu jogo quase todo dia no meu DS e fico assistindo televisão até a hora de ir pro colégio").

Quase todos meus entrevistados afirmaram saber ligar o aparelho de rádio, mas, ainda assim, em muitos relatos, as crianças pareciam demonstrar uma maior familiaridade com manuseio e funções de Ipad, computadores e tablets, apesar do rádio ter um número muitíssimo limitado de ações e funções em comparação a esses aparelhos; mesmo entre aqueles que possuíam seus próprios aparelhos de rádio¹²², como Janaína, que fez a seguinte descrição de seu rádio: "não é um rádio daqueles antigos, é aquele redondo. Tem um botãozinho pra ligar, e aí tem um negócio que gira. Aí tem assim: ponto 2.... gira, bota numa música...".

Quando perguntada sobre seu meio preferido, Janaína disse ser seu Ipad, e fez questão de marcar a diferença de uso entre seu Ipad e o rádio: "dá pra jogar, dá pra pesquisar assim... não é só ficar girando o botão do rádio", e completou, "lá só escolhe a música que a gente quer, a música que está passando no rádio tem que esperar pra acabar. No youtube não precisa. É só botar o nome e aí aparecem várias músicas e aí a gente vê...". No final de sua entrevista, ela sugeriu que o rádio poderia ser "igual o Ipad, podia ter uma telinha pequenininha"¹²³.

A realização de muitas tarefas, a noção de uso de aplicativos, a prática de navegação em websites de vídeo e música foram descritas em muitas entrevistas. Essa quantidade de funções e ações em relação aos novos aparelhos que povoam o dia-a-dia das crianças, parece ressaltar a limitação do rádio como objeto (um

122 Encontrei algumas crianças que tinham seus próprios rádios, algumas vezes, como no caso de Alana, quem usava esse aparelho era um adulto. Além de rádio, TVs, celulares, Ipads, computadores e tablets estão entre os outros aparelhos que alguns de meus entrevistados tinham. No item em que trato das mediações pela mídia, essa descrição será dada com mais detalhes.

123 Ter uma tela com informações sobre o conteúdo veiculado é projeto pensado para o rádio digital, tecnologia que irá substituir a transmissão analógica, mas que ainda enfrenta diversos problemas de ordem estratégica para se tornar realidade no Brasil. A crítica de Janaína ao rádio, no entanto, vai além de sua limitação como objeto ("não é só ficar girando o botão"), mas se destina à sua limitação como mídia mesmo. A relação que ela já estabelece com um aparelho onde pode jogar, pesquisar e ouvir a música que quer, na hora que quer, deixa claro o quanto a mídia de massa pode pouco frente aos novos aparatos. Também esse tema será retomado no tópico seguinte.

aparelho que tem, basicamente, três 'botões': um pra ligar, um para o volume e um para a sintonia).

Assim, o relato sobre como se dá o uso do objeto aparelho rádio se limitou a frases como: "a gente vai passando por uma setinha (...) eu troco e paro, troco e paro" (Branca); "vou passando para ver quais músicas tem e eu escolho" (Flávia); "fico clicando nos negocinhos sem saber, quando vem uma música legal aí eu deixo"¹²⁴ (Otávia); "às vezes eu quero abaixar e aumento.. aí minha mãe briga comigo mas...o caso é que as vezes eu esqueço qual é o movimento" (Gaia).

Nos depoimentos de meus entrevistados fica claro que, ainda nos casos em que o rádio ocupa um lugar nobre na casa, ou que a criança o destaque por seu tamanho, e ainda que muitos deles se sintam atraídos positivamente pelo conteúdo do veículo, o rádio, como objeto, não desperta nenhum interesse específico. A constatação dá o que pensar em relação a estratégias de incorporação do rádio às demais plataformas, principalmente em relação à internet. Aqui, meu *corpus* pouco ajuda, uma vez que não encontrei entre meus entrevistados nenhum que ouvisse rádio (ou relatasse a escuta por um adulto) a partir de um computador. O hábito que as crianças vem desenvolvendo de operar com aparelhos que ofertam múltiplas funcionalidades talvez coloque em cheque até mesmo o aparelho de rádio digital, que terá uma telinha, como sugeriu Janaína, mas ainda será apenas rádio.

124 O relato do tipo de comportamento dessas três meninas em relação aos aparelhos de rádio me remeteu à 'cultura do zapping', o ato de trocar de canal sucessivas vezes, gesto bastante praticado pelas novas gerações frente à TV.

3.4 Lendo o *corpus* pelos conceitos - mediações

Procurei apresentar, até aqui, neste capítulo, a partir dos relatos colhidos nas entrevistas realizadas, de que forma as crianças entrevistadas se relacionam com o conteúdo do rádio e com o rádio como objeto. Porém, como foi mencionado em alguns momentos, essa relação não se dá no vazio, não se dá sem influências, sem mediações: ela se constitui a partir dos hábitos familiares, do cotidiano, do sistema de valores no qual a criança está imersa, seja o apreendido na unidade familiar, seja o recebido de outras instituições (igreja, escola, mídia).

Os estudos de comunicação das últimas décadas costumam reforçar a dimensão sócio-cultural, como o que dá sentido ao processo comunicativo, como destaca Martin-Barbero (2009, pg. 28): "*a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos mas de reconhecimento*". Martin-Barbero e Orozco-Gómez são dois autores de referência para os estudos de recepção que propõe leituras deste processo a partir da teoria das mediações. Para ambos importa a percepção do cotidiano e das práticas culturais dos receptores. Martin-Barbero destaca, em seu 'Dos Meios às mediações', três mediações básicas: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Já Orozco Gómez (1991) aponta quatro principais fontes de mediação: individual (questões relativas ao sujeito: gênero, idade, etnia); situacional (cenários onde se dá a relação mídia receptor); institucional (família, escola etc); e tecnológica (linguagens e técnicas que influenciam a recepção).

Aqui, a abordagem da mediação como processo que determina a relação sujeitos-meios, levará em conta o papel das instituições igreja, escola, mídia e família, e, na abordagem dessas instituições, procuraremos destacar o papel das situações (ou cotidianidades) e da tecnologia no estabelecimento dos sentidos da escuta radiofônica.

Começo abordando aquelas instituições que, a partir de meu *corpus*, se mostraram menos determinantes para o estabelecimento dessa relação. Assim, a escola aparecerá aqui em primeiro lugar (procurei pensar a escola a partir de suas potencialidades no sentido de ampliar repertórios, mas também de promover escutas e processos educacionais a partir do sentido da audição). Depois da escola, abordo a frequência à Igreja como influenciadora da relação com o rádio. Um

terceiro elemento abordado é a própria mídia, tanto em sua dimensão tecnológica, quanto no tocante à formação de gosto e repertório: aqui, me preocupei em tentar identificar o quanto o uso dos outros meios interfere e contribui ou não para a escuta radiofônica. Por último, tento destacar o papel da mediação parental na relação crianças-rádio, procurando identificar também, para além dos pais e mães, outros atores e situações cotidianas familiares que concorrem para os sentidos dessa escuta.

3.4.1 Escola

É importante lembrar que durante meu trabalho de campo fui recebida em 3 escolas e 4 espaços educacionais, nos quais pude ter contato com crianças que estudavam tanto em escolas públicas quanto privadas. Minha permanência no espaço escolar ou nos espaços educacionais foi apenas pouco maior do que o tempo de realização das entrevistas. Quero dizer com isso que minhas conjecturas sobre a contribuição das escolas e desses espaços para uma educação pela escuta, serão, assim, como as que tenho tecido sobre o cotidiano de meus entrevistados, apreendidos apenas pelo discurso deles.

Aqui, torno a dizer, são as memórias das crianças que me interessam, o que eles retêm das experiências, a ponto de estabelecer uma narrativa sobre elas. Portanto, o que apresento não é exatamente um retrato do trabalho que esses espaços de educação procuram desenvolver, mas, a percepção que as crianças expressam sobre o que vivenciam nesses espaços, que pode contribuir para se pensar as práticas dos mesmos.

Às nossas escolas muita coisa é cobrada, entre essas coisas está a demanda por uma maior aproximação aos meios de comunicação, seja para promover a leitura crítica desses meios, seja para trazer para o ambiente escolar os assuntos presentes no dia-a-dia das crianças e jovens, trazer o mundo para a escola. Dentro das propostas de promover a leitura crítica dos meios, uma delas se dá a partir da produção de jornais impressos, animações, vídeos e programas (e mesmo pequenas 'emissoras') de rádio, entre outros. Os relatos das experiências realizadas nesse sentido quase sempre são muito positivos no que se refere à adesão dos

alunos a esses projetos¹²⁵. Ainda que, muitas vezes, ao produzir sua própria mídia, as crianças repitam os padrões aprendidos a partir de sua relação prévia com os meios, o exercício sempre permite uma maior familiaridade com as técnicas e linguagens dos veículos, assim, dando instrumentos para uma atitude mais crítica frente à recepção dos conteúdos.

Em meu campo, em apenas uma das escolas e espaços onde fui havia um forte investimento em incorporar a produção de mídia em seu projeto educacional; nenhum, no entanto, atuava com produção de programas de rádio. Entre meus entrevistados, apenas duas meninas teceram pontes entre a mídia e a escola: Alberta e Gaia. No caso de Alberta, seu relato aponta que é seu pai quem faz o movimento: ele recorta notícias do jornal impresso que lê e dá para a menina levar para a escola. Já Gaia afirmou gostar de ver jornais porque há vezes em que a professora menciona algo que ocorreu e ela gosta de saber (para poder melhor interagir, talvez).

Não encontrei mais referências da relação mídia-escola nas demais entrevistas. Em relação ao rádio, especificamente, não me pareceu ser prática de nenhuma das instituições a discussão sobre conteúdos radiofônicos. O rádio não está presente como tema ou como prática, mas encontrei em muitas entrevistas relatos de usos de mídias sonoras em algumas aulas, notadamente de música, português ou línguas estrangeiras, disciplinas efetivamente mais afeitas ao aprendizado pela escuta.

Em relação às aulas de música, a maioria de meus entrevistados fazia (29 dos 46) e tinha relatos sobre essas aulas em suas escolas, à exceção dos alunos da Escola 1 e do Espaço Educacional 1. A Escola 2 me pareceu ter um forte investimento em variadas linguagens artísticas (teatro, artes plásticas e música foram citados pelos alunos). O Espaço Educacional 1 também oferta aulas de música, entre outras artes, mas as crianças que entrevistei faziam esporte e 'atividades recreativas'. A Escola 3 investe intensamente nas aulas de música, ofertadas à várias séries. Todos os alunos dessa escola mencionaram as aulas de música. O Espaço Educacional 2 não oferece aulas de música, mas as crianças que o frequentam estudam na mesma escola pública, que, esta sim, oferecia aulas de

125 Ver, por exemplo, ALVES (2007), entre outros trabalhos acadêmicos originados de projetos como os que realiza o Núcleo de Comunicação Educativa da USP (<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/>).

música. Os relatos sobre essas aulas, no entanto, foram muito parcos. O Espaço Educacional 3 é voltado para o ensino das artes. As crianças que entrevistei faziam oficinas de sensibilização, uma espécie de primeiros passos antes do aprendizado de alguma técnica artística específica. Na rotina de atividades daquele espaço, muita música e atividades usando mídias sonoras estava presente, mas não especificamente aulas de música. Nesse espaço, apenas uma das crianças entrevistadas tinha aulas de música em sua escola. O relato dessa criança, estudante de uma escola pública federal, me pareceu o mais rico em termos de experiência a partir dessa aula. Já no Espaço Educacional 4, onde o esporte era privilegiado, encontrei, efetivamente, crianças que se sentiam mais atraídas pelas aulas de educação física do que pelas aulas de música que tinham em seu colégios. Apesar de todos afirmarem ter ou já ter tido aulas de música, os relatos sobre essas aulas foram muito pouco específicos.

O que me parece ser dado importante em meus achados é que, mesmo entre as crianças que frequentam unidades de ensino onde há um forte investimento em educação musical, não encontrei nenhuma evidência de influência dessa atividade em relação aos repertórios e hábitos de escuta de meus entrevistados, seja a escuta radiofônica ou a escuta de músicas. Abaixo apresento alguns dos relatos colhidos nas entrevistas sobre as aulas de música, e, por fim, procuro mapear as outras situações em que mídias sonoras foram acionadas nos espaços escolares, segundo me contaram meus entrevistados.

Algumas recorrências em relação às aulas de música podem ser apontadas: em geral a atividade é vista como prazerosa. Podemos pensar que, uma vez que se trata de uma atividade que quebra a rotina de leituras e exercícios das outras disciplinas, e muitas vezes é realizada em espaços diferentes dos da sala de aula, só essas características já explicariam, penso, a simpatia por essa aula. Outra recorrência foi a menção à flauta doce quando havia a promoção da prática musical. Além da flauta (mencionada principalmente pelas crianças da Escola 3 e do Espaço Educacional 2), também o canto, instrumentos de percussão, violão, teclado, piano e o próprio corpo como instrumento foram citados.

Em relação ao repertório, no Espaço Educacional 2 apenas duas crianças souberam relatar que músicas aprendem nas aulas. Uma delas foi Daniel, que citou *Frère Jacques* ("a tia ensina a dizer música... ela fala assim ó, ensina a gente a fazer isso: (cantando) frerre jaque, dormefú... solenematine...

dindindom"). Inácio disse que tocavam "*quatro músicas*" na flauta, mas não sabia dizer quais. Jaime mencionou que aprendem "*os nomes dos objetos de música*" e Júlio só lembrou que na aula tocam flauta. Elvira me contou que escutam música e cantam, mas não lembrava de nenhuma das músicas, assim como Madalena, que "*ama*" sua aula de música, mas não lembrava nenhuma das músicas cantadas porque "*são grandes*". Yara relatou a aula da seguinte forma: "*a tia as vezes pega um computador, mostra um vídeo pra gente e a gente canta a música*". Yara lembrava de terem cantado "*estava à toa na vida, o meu amor me chamou, pra ver a banda passar...*".

Na Escola 3 duas crianças relataram o repertório aprendido na prática de flauta doce (Alberta, que lembrou de três músicas: Asa Branca, 'Hino da Alegria' e 'Titanic'; e Leila, que mencionou também a música do 'Titanic') e outras três mencionaram um música usada nas aulas das séries iniciais, provavelmente como atividade de coordenação rítmica e movimento, a "*música do Gigante*", segundo Otávia, sua "*música preferida da aula de música (...) a gente tem que fazer o que a 'música do gigante' pede . A gente tem que virar prum lado, pro outro, pra frente , pra trás, a gente tem que rebolar aí girar e aí faz assim: tam!*". Já Laís, que estuda em uma escola pública federal, cantou para mim uma música do grupo Palavra Cantada, que, segundo ela, tinha aprendido "no primeiro ano" (a música se chama Ora Bolas, ela não sabia dizer nem o nome da música, nem do grupo, mas soube cantar a música inteira).

Em um dos depoimentos o repertório ouvido na escola coincidiu com o tipo de música que a maioria dos meus entrevistados relatou gostar. O relato apareceu na fala de Gaetano, quando perguntei se já tinha ouvido músicas na sua escola fora da aula de música, e ele me disse "*no dia das festas eu ouvi... tinha Anita*". Não tenho dados estatísticos sobre o tema, mas, a partir de outros relatos e de alguma empiria para além desta pesquisa, penso poder afirmar que esta circunstância não é rara: nos dias de festa, a música que as crianças realmente gostam (e talvez muitos de seus professores também) faz parte do repertório da escola¹²⁶, mas de forma acrítica.

126 Lembro de um episódio que vivi: cantava num coral que foi se apresentar em uma unidade do Colégio Pedro II. Um de nossos colegas era professor nessa unidade. A regente tinha feito um arranjo do samba "Pra que discutir com Madame" , de Haroldo Barbosa e Janet de Almeida, que terminava se desdobrando em vários ritmos populares, até chegar em um funk. Os alunos aplaudiram efusivamente esse arranjo. No fim da apresentação, o diretor da unidade fez

Além do repertório musical, relatos sobre elementos da linguagem musical também me foram ofertados. De todos eles, o de Laís me pareceu o mais interessante, uma vez que ela guardava das aulas uma relação com a música para além das notas musicais e rudimentos de teoria:

a gente aprende músicas novas que a gente não conhecia, a gente usa instrumentos musicais como coquinho, chocalho, as tampinhas pra fazer som na mesa, a palma da mão, o pé... e um dia a gente trabalhou com os sons que o nosso corpo produz e o som que sai de repente... por exemplo, o espirro...

Na Escola 3, além da musicalização das séries iniciais, e dos relatos sobre a prática de flauta doce, a aluna Alberta disse aprender "*sobre algumas músicas, os cantores, os compositores e a gente faz alguns jogos também, é muito divertido. Uma gincana*".

As demais crianças me apresentaram apenas leves lembranças de rudimentos da linguagem da música tonal, como citar as 7 notas da escala. Esse foi o caso de Gaetano (Pesq: como é sua aula de música? G: dó,ré, mi, fá, sol, lá, si, mi, re, dóóó); e de Caique (Pesq: como era sua aula de música? C:dó, ré, mi fá, sol, lá, si, dó...).

Se nas aulas de música parece não haver um espaço para uma reflexão crítica sobre os repertórios e presença das mídias sonoras no cotidiano das crianças, menos ainda nos outros momentos em que o aprendizado a partir da escuta é acionado como prática nos espaços de educação. O uso de mídias sonoras foi citado pelas crianças ou para ouvir música em ocasiões festivas; na própria aula de música, para cantar, tocar ou dança e fazer movimentos; e também nas aulas de línguas (notadamente o inglês), mas, nesse último caso, a escuta não está em questão, propriamente.

Alguns relatos nesse sentido foram de Alana ("*A gente escuta música pra ensaiar... e para uma aula de inglês também...que tem que ir falando... a gente tem que ir escrevendo....*"); Camila ("*é que a gente usa o rádio*¹²⁷ *as vezes pra*

um breve discurso, dizendo que era a primeira vez que o funk entrava na escola, e que aquela situação resultaria, a partir daí, em boas discussões. Depois nos explicaram que, até então, era proibido ouvir ou cantar funks naquela unidade de ensino, nesse caso, nem em dias festivos. O episódio, felizmente, levou os professores a repensar a recusa em dialogar com o gosto musical dos alunos.

127 Aqui um exemplo de confusão entre aparelho de som, CD e rádio. Na verdade, eles ouvem um CD na aula de inglês.

fazer alguma coisa na aula de inglês"); Giovane ("é usado para fazer os exercícios...de português, ciências¹²⁸ ...coloca pra gente ir completando, e aí coloca de novo..."); Branca ("na minha aula de inglês, a gente ouve mas não é de música, é pra gente aprender inglês"); Maura ("é, na minha aula de inglês, só que esse ano a gente só usou uma vez. Só que esse ano, no meio, a gente vai usar.. e tem umas musiquinhas, as crianças falando inglês..."); Elaine ("a tia acabou de botar o rádio pra gente fazer o negócio das mães"); Ângelo ("pra a gente ouvir Inglês"). Um outro uso foi relatado por Álvaro: "a professora (...) botou uma música pra gente se acalmar durante um trabalho, porque a gente estava fazendo muita bagunça". Dentre as demais 'situações de escuta' em âmbito escolar, Laís foi a única que relatou a prática de contação de histórias: "teve uma aula que era aula de bruxa. Aí 'tava' tudo escuro e o tio estava contando uma história. Tinha bruxo fantasma...".

Tomando essas descrições das situações de escuta promovidas pelas escolas, ainda que minha primeira impressão seja a de que em âmbito escolar pouco se exercita a escuta crítica (musical ou dos meios eletrônicos), um dado interessante a se pensar está nesses relatos sobre aulas que usam mídias sonoras. Aqui, a escuta atenta é demandada, indicando, possivelmente, que a capacidade de atenção e apreensão de conteúdos pelo ouvido faça parte das potencialidades das crianças. Talvez esses exemplos possam funcionar como contra-argumentos à hipótese de que as crianças de hoje não se interessam pelo rádio porque não tem capacidade de manter atenção em um conteúdo que só oferta áudio; e, mais até, que haja conteúdos que sejam melhor apreendidos quando apresentados apenas com som¹²⁹.

128 Esse material em áudio usado nas aulas, de certa forma, vai ao encontro do material ofertado pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>), que oferece áudios em inglês, pequenas histórias, áudios sobre meio ambiente e outros temas que podem ser acionados nas aulas de ciências, além de algumas músicas que estão em domínio público. Esses são conteúdos também trabalhos, de forma mais organizada e sistemática, pela *School Radio* da BBC (<http://www.bbc.co.uk/schoolradio>), que produz programas em áudio para uso em diversas disciplinas do ensino fundamental, a *School Radio* oferta, por exemplo, um catálogo de suas produções a cada temporada. No Brasil, a TV escola tem procedimento similar (<http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>).

129 Aqui voltamos a lembrar de Rudolph Arheim e seu elogio a respeito da "cegueira" do rádio. Um outro pesquisador da mídia rádio, Andrew Crissel, afirmou em palestra proferida em 2013 (notas pessoais), no evento *Radio, the resilient medium*, que a força do veículo reside na força da palavra. Crissel usou como exemplo, algumas notícias dadas na TV, onde a imagem mais

3.4.2 - Igreja

A pergunta sobre a ida ou não à igreja foi pensada em função da observação tanto da intensa formação musical que algumas denominações religiosas promovem, quanto do forte mercado de 'música gospel' da atualidade e do grande número de emissoras confessionais que o *dial* radiofônico aberto abriga. Minha intenção era perceber se, e o quanto, a ligação a uma denominação religiosa influenciava a escuta do rádio. A pergunta estava inserida em meio a outras que buscavam apreender o que chamei de 'rotina cultural' de meus entrevistados. Nesse tópico, outros hábitos também me interessavam, como a frequência a teatros e cinemas. Essas outras presenças ou ausências na rotina de meus entrevistados serão abordadas posteriormente. Aqui vou me dedicar apenas aos relatos referentes à Igreja nas rotinas das crianças e suas famílias.

Apesar de pouco influente para a relação com o rádio, o hábito de frequentar uma igreja se mostrou mais determinante do que as experiências das crianças em espaço escolar. É preciso destacar que, nesse caso, se trata de um hábito da família, e não da criança *a priori*. Entre meus 46 entrevistados, 27 afirmaram frequentar alguma igreja. Não considerei nessa contabilidade aqueles que fazem aulas de catequese em seus estabelecimentos de ensino. Além desses 27, duas meninas afirmaram sua relação com a religião mas disseram não frequentar: Elvira ("*eu sou da igreja, mas eu não vou*") e Maura ("*igreja eu só fui uma vez. Só minha mãe... mas a gente é católico*").

Mesmo com o grande número de crianças que frequenta a igreja com regularidade, apenas 4 relataram a escuta de emissoras devocionais por parte de seus pais: Israel, Renato, Gaetano e Inácio. Israel ensaiou dizer o nome da emissora que os pais ouviam, mas me informou o número errado no *dial*. Soube depois, pelo questionário preenchido por seus pais, que eram as emissoras 93 FM e a *Melodia FM*. A mãe de Renato, e ele, escutam *Melodia FM* (além da *MPB FM*). Gaetano e Inácio não sabiam dizer que emissoras suas mães escutavam, mas sabiam que era "rádio de Igreja" (Gaetano), e que no rádio tocavam músicas e "negócio de Igreja". No caso das famílias desses quatro meninos, penso ser possível detectar uma relação direta com o hábito de frequentar a igreja e o hábito

confundia e tirava a atenção do assunto, do que reforçava o tema.

de escuta radiofônica. A ligação deles com o meio rádio se mostrou diferente: Israel não pareceu ter muito interesse pelo rádio e não se considera ouvinte; Gaetano e Inácio gostam de rádio mas não ligam; apenas Renato segue o hábito materno, gosta e também liga, por si, o rádio nas mesmas emissoras escolhidas pela mãe.

Ainda que os meninos tenham relatado uma relação desigual com o rádio, uma coisa eles tinham em comum: em suas preferências e repertório musical figuravam músicas religiosas e artistas do mundo gospel. A relação entre a frequência a uma igreja e o gosto por músicas do universo gospel foi encontrada em um maior número de entrevistas do que a relação igreja/emissoras de rádio. Com exceção de uma das 27 crianças que frequenta a igreja, todas disseram ter música em suas celebrações, mas, além dos quatro meninos, apenas mais três meninas citaram músicas devocionais como repertório que gostam de ouvir. Israel e Renato mencionaram suas preferências ao responder o que o rádio poderia ter que lhes interessasse: Israel sugeriu o 'Pregador Luo' (artista que se define como 'rapper gospel'¹³⁰); Renato não foi tão específico, disse apenas, "mais músicas evangélicas".

Gaetano mencionou as músicas que gostava de ouvir no rádio: "remove a minha pedra" (trecho de letra da música *Ressuscita-me*, sucesso da cantora Aline Barros); "*Na presença do rei*" e "*O povo de Deus*". Já Inácio citou o hábito de escuta de "música de igreja" no celular. Mesmo caso de Micaela: "*eu escuto funk e também música de Jesus, Deus, tudo não é? Eu ouço música de Deus na Igreja... aqui (mostra o celular) tem 'Deus na minha vida', meu pai que 'abaixa' pra mim*". Madalena citou Aline Barros em relação ao repertório musical que prefere. Branca, que quer estudar música por causa do convívio com a música que exerce em sua igreja (além disso seu pai vende instrumentos musicais, muitas vezes para pastores), disse gostar de "música de igreja", apesar de ouvir MPB FM.

Encontrei ainda uma outra criança, totalizando 8 entre os 27 que frequentam uma igreja com regularidade, que gosta de música devocional: Eugênio. Estudante de bateria, ele não só frequenta, como também faz parte do grupo das crianças que tocam em sua igreja. Ainda assim, sua relação com o

130 A indústria da música Gospel há muito não produz apenas música gospel propriamente: axés, rocks, funks e raps são gêneros que, antes considerados proibidos, foram sendo absorvidos e ganhando nas letras um caráter devocional, o que os faz ser considerados 'gospel'.

veículo rádio não se pauta por essas circunstâncias. Eugênio citou um vastíssimo repertório como de seu interesse: jazz, blues, ópera e funk¹³¹, e sua relação com o rádio não teve nenhum vestígio da influência da Igreja.

Suponho, pelos relatos que recebi, que, ainda que seja o pertencimento a determinada religião o que influencia essa seleção musical, não é a ida à igreja que determina o gosto musical das crianças por música devocional. A música que escutam e cantam na Igreja só foi lembrada por duas crianças (as outras só lembravam de ter música, mas não sabiam reproduzir o que ouviam ou cantavam), e o que a maioria dos que citaram artistas e músicas mostrou gostar foram os sucessos da música devocional, ou gospel, que não é exatamente o que toca na igreja que frequentam.

No caso das famílias que escolhem uma estação radiofônica majoritariamente dedicada à música devocional para escuta, podemos imaginar que esta emissora, aí sim, tenha influência sobre o gosto musical das crianças. Importante notar aqui que os 4 meninos em cujas casas se escutava emissoras evangélicas são de famílias de baixa renda. Em muitos aspectos em relação ao repertório cultural de meus entrevistados questões de classe social foram irrelevantes ou pouco relevantes (no caso dos filmes a que assistem, por exemplo, ou a pequena frequência a teatros, comum a todos), mas, nesse caso, a escolha dessas emissoras (e mais até, a filiação a determinadas igrejas) parece estar atrelada à questão econômica.

Uma última aproximação entre o hábito de ir à Igreja e a escuta radiofônica pode ser pensada a partir do relato da menina Ana, que só se interessa pelo rádio que o pai ouve quando chega a hora da oração. Ana foi uma criança que lembrou do Padre Marcelo como comunicador de rádio, mas seu caso é único, uma vez que as demais que ouvem *Rádio Globo* ou não frequentavam igrejas ou nada mencionaram sobre o rádio ofertar orações como conteúdo. Nesse caso, acredito que o hábito da família de Ana, de frequentar uma igreja, tenha determinado o único momento em que o rádio significa algo positivo para ela.

¹³¹ Apesar de ter demonstrado um relação dúbia com o funk. Quando os amigos cantaram funks ele cantou junto, com alegria e interesse. Mas quando perguntei o que teria na estação de rádio que eles fariam disse "sem músicas de funk", depois repensou, "até que ia ser legal (...) a gente não precisa aprender funk, mas se tivesse um pouco de funk...eu até que gostaria". Alguns de meus entrevistados mostraram esse desconforto com funks e similares, gostavam, mas algo lhes parecia estar errado nessa assunção de gosto. O que não se verificou com Micaela, por exemplo, que concilia funk e 'música de Jesus' sem problemas em seu celular.

3.4.3 - Mídia

A partir das entrevistas, pude perceber que outras mídias interferem na escuta e na relação com o rádio de duas maneiras, fundamentalmente: uma no tocante à formação de gosto e repertório, o que se manifestava, por exemplo, nos depoimentos daqueles que me disseram gostar do rádio quando a música que conheciam tocava; a outra, na questão da possibilidade de escolha que as crianças experimentam em seus aparelhos portáteis e meios com acesso à internet, possibilidade que acaba por tornar o rádio menos interessante, pois, no veículo, a que se 'esperar para passar a música que se quer ouvir'.

Tanto as questões relativas à formação de gosto, quanto as queixas sobre as limitações de usabilidade do rádio se deram especificamente com o conteúdo musical do veículo. Assim, afirmo que a principal mediação a partir das mídias em relação ao rádio se refere fundamentalmente à escuta de músicas. No primeiro caso, o de formação de gosto e repertório, estão o cinema, a TV e alguns celulares que já vêm com playlists (com uma seleção de músicas) em sua memória. No segundo caso, o da usabilidade e poder de escolha, se enquadram as mídias com acesso à internet e também os celulares.

O fascínio com novos meios não é uma exclusividade do universo infantil, a todo momento somos instigados a estar em dia com as novidades tecnológicas que não cessam de serem ofertadas, mas, para as crianças, esse apelo parece ser ainda maior, além de , muitas vezes, eles demonstrarem maior familiaridade e adaptabilidade no uso de novos aparelhos do que os adultos. Não foi uma surpresa encontrar nas entrevistas uma preferência declarada por computadores e notebooks (15 crianças); tablets (13) e celulares (11). Nem todas as crianças que mencionaram esses aparelhos como preferidos os possuem, mas eles definitivamente são seus objetos de desejo.

Aqueles que têm tablets, sem dúvida preferem seus aparelhos a quaisquer outros: além da multi função já experimentada pela maioria em relação a computadores, eles ainda são portáteis. Em muitos depoimentos essa foi uma característica ressaltada: a possibilidade de andar pela casa levando seu aparelho, como relatou Alberta: "*computador eu não gosto muito de ouvir música, eu gosto de pesquisar, porque eu prefiro as coisas que você pode levar, ficar passeando, ficar pela casa. Computador não, você tem que ficar sentada, é meio chato...*".

Alguns mencionaram que nos tablets era mais fácil pesquisar e baixar coisas, muito em função do uso de aplicativos, facilitado nos aparelhos. Computadores, celulares e tablets foram citados como fontes de escuta musical, porém o que as crianças buscavam seja no youtube, seja em aplicativos para ouvir música ou para compôr suas playlists sempre parecia ser sugestão de outras fontes: ou eram sugestões de outras pessoas, ou da mídia de massa (principalmente a TV).

Entre os meios a que as crianças têm acesso em seu dia-a-dia, a TV é um caso à parte: mídia domesticada, apropriada em praticamente todos os lares segundo as macro estatísticas, mídia cotidiana, presente em muitos lugares das casas. Curiosamente, poucos dos meus entrevistados disseram tê-la como meio preferido (8 crianças), ainda que todos tivessem relatos sobre o tempo que viam (de 30 minutos a 4 horas por dia), soubessem dizer os nomes de programas que assistiam, os nomes dos canais, narrar enredos de seus programas favoritos, entre outros índices de reconhecimento. Posso dizer, sem sombra de dúvidas, que a TV faz parte do cotidiano de todas as crianças entrevistadas de forma intensa, e que, mesmo tendo sido indicada como meio preferido por poucos, a relação de afeto positivo entre as crianças e a TV se dá com todas as entrevistadas.

A TV exerce influência sobre o gosto musical das crianças de diversas formas: seja no caso daquelas que assistem a canais com forte apelo musical, como o canal à cabo *Multishow* (Leila); ou no caso das crianças que assistem novelas, guardando suas trilhas musicais (entre as novelas citadas estavam *Além do Horizonte*, *Chiquititas* e *Carrossel*); e também as trilhas de desenhos animados. Meus entrevistados citaram alguns seriados, filmes e programas de TV, que investem em suas trilhas sonoras e em números musicais, algumas vezes tendo a música como principal fio condutor, como a série infanto-juvenil *Violetta*¹³², ou o filme *Frozen*, cuja trilha concorreu ao Oscar. As citações a esses produtos audiovisuais, geralmente vinham acompanhadas da confirmação de que era essa a música que meus entrevistados iam buscar em seus aparelhos portáteis ou no rádio. Já as escutas especificamente a partir do rádio, se referiram com

¹³² Série de televisão argentina, que teve co-produção dos grupos Disney Channel América Latina, Europa, Oriente Médio e África. No Brasil, a primeira temporada estreou no Disney Channel em 10 de setembro de 2012. A série narra a história de Violetta, uma adolescente musicalmente talentosa que retorna a Buenos, sua cidade natal, onde descobre sua vocação para a música. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Violetta>, acesso em 21/09/2014

maior frequência às trilhas das novelas infantis *Carrossel* e *Chiquititas* (ambas produzidas pelo SBT), além de trilhas de novelas da *Rede Globo de Televisão*.

Um dos momentos mais expressivos em relação a repertório musical em minhas entrevistas se deu no Espaço Educacional 4, quando conversamos sobre o conteúdo que assistiam na televisão. Cosme, Micaela e Rita cantaram o tema do personagem principal do desenho *Hora de Aventura* (do canal a cabo *Cartoon Network*), e em seguida começaram a cantar músicas da novela *Chiquititas*, entre elas *Palco*, de Gilberto Gil, usada em uma cena da novela¹³³.

A percepção do quanto desenhos animados e seriados de TV influenciam o gosto e a formação musical das crianças parece já fazer parte dos projetos de emissoras destinadas a esse público, tais como a *Rádio Disney* (<http://www.disney.com.br/radisney>), ou a webradio do IRDEB (<http://www.irdeb.ba.gov.br/radiocrianca/#>), que trazem em suas programações musicais os temas de seriados e filmes para crianças e adolescentes. Nesse caso, o que essas emissoras estão fazendo é aproveitar uma relação de afeto já construída a partir das histórias e personagens dos outros programas, para atrair a audiência infantil.

Quando as crianças que entrevistei mencionaram programas de TV, e depois indicaram a escuta da canção tema, ou alguma canção afim ao programa, era fácil entender o caminho da formação de gosto. Já no caso daquelas que apenas citaram nomes de cantores ou músicas, torna-se um pouco mais difícil identificar qual a fonte do contato com o aquele conteúdo. Em algumas entrevistas, tornava-se claro que um parente, primo ou amigo tinha sido o vetor do conteúdo apreciado e buscado (seja na internet ou no rádio)¹³⁴, outras pareceram indicar que o próprio rádio foi a fonte primeira e principal de contato com o artista preferido, mas, nesses casos, há que se pensar nas outras formas de cooptação de ouvidos que a indústria da música pratica.

133 *Chiquititas*, novela infanto-juvenil do canal aberto SBT foi citada por crianças da Escola 2 e de todos os Espaços Educacionais (1, 2, 3 e 4). Algumas crianças, como Madalena, mostraram uma relação com o programa muito similar a de muitos adultos: quando me contou sobre a frequência com que vai a igreja, Madalena disse que não ia durante a semana "porque tenho minha novela". Madalena, e as demais crianças do Espaço Educacional 2, assim como as do Espaço Educacional 1, ou seja, as de menor poder aquisitivo entre meus entrevistados, não tinham fácil acesso à internet, quando tinham algum, mas as demais crianças que relataram assistir à novela do SBT, também viam os episódios anteriores no youtube, seja em computadores ou em seus tablets.

134 Esse tema, da mediação parental e de pares, será desenvolvido no tópico seguinte

A cantora Anita foi um dos casos de menção ao rádio como primeira e principal fonte de acesso. É verdade que há casos de artistas que fazem sucesso no meio radiofônico em primeiro lugar, e, só depois, tem suas carreiras potencializadas pela TV. Mas as estratégias de marketing para elevar um artista ao topo das vendas geralmente operam com ações casadas em mídias de massa. Assim, não só a música de tal artista tocará no rádio, como ele aparecerá em programas de variedades e entrevistas na TV, até começar a vender produtos em anúncios comerciais. Assim, o contato com a música e com 'produto artista' se dará em diversas fontes e formas a partir dos meios de massa¹³⁵. Assim, posso afirmar que, no tocante à influência direta da mídia na formação de gosto musical, há influências do cinema e da TV, que incidem tanto na escuta radiofônica (pude perceber essa influência da TV na escuta radiofônica no depoimento de 19 das 46 crianças entrevistadas) como na seleção musical escolhida pelas crianças para seus aparelhos portáteis (sejam tablets ou celulares) e para suas buscas na internet em canais como o youtube; e há também a influência do rádio nessa seleção musical de portáteis e internet (o que pareceu figurar, em maior ou menor grau nos depoimentos de 21 crianças: Alana; Camila; Ítala; Elaine; Tomás; Ângelo; Vanessa; Israel; Renato; Maysa; Alberta; Flávia; Geraldo; Janaína; Leila; Muísa; Otávia; Daniel; Inácio; Branca e Milena).

A TV no entanto parece ter um apelo de mídia cruzada¹³⁶ maior do que o rádio, pois, ainda que tenha encontrado vestígios da formação de gosto musical a partir do rádio, e essa preferência tenha ecoado na seleção musical dos tablets, celulares e computadores com acesso à internet das crianças, a TV, além de exercer o mesmo tipo de influência, amplia essa influência para seus próprios produtos (desenhos e novelas). O mesmo não se dá com o rádio: pelo menos entre

135 Em geral, as crianças parecem bastante permeáveis a grande sucessos de massa, muitos deles efêmeros, mas fundamentalmente os dançantes: nesse caso estão, por exemplo, o 'Lepo-lepo', da banda baiana Psirico; o rapper Psy e sua mundialmente famosa *Gangnam style*; e sucessos do funk carioca, como a cantora Anita, Valeska Popozuda e MC Marcell. No caso desses sucessos onipresentes, acredito que a cultura de pares atue como reforço para a identificação positiva. Isso porque, esses artistas apareceram mesmo quando a criança depoente não indicava ouvir rádio (nem mesmo tangencialmente) ou ter o hábito de ver TV aberta. Ângelo e Laís, entre outros, tiveram relatos bastante claros nesse sentido. Nas entrevistas feitas em grupo era notória a identificação de todos os presentes quando um desses artistas era mencionado.

136 Jenkins (2009) nomeou de 'cultura da convergência' esse tipo de referências cruzadas entre mídias. Em seus termos (pg. 29): "Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação (...)"

meus entrevistados, não encontrei nenhum que buscasse nos tablets e na internet a escuta de emissoras radiofônicas; e encontrei apenas um caso de criança que ouve rádio pelo celular, ainda que muitas tivessem demonstrado que sabiam dessa possibilidade.

Em determinado momento das entrevistas, nosso assunto passava a ser a escuta de músicas, especificamente, e os suportes onde se dava essa escuta. Entre os suportes de escuta citados figuraram: CD (20); Rádio (19); celular e Ipod (19); Ipad e tablet (11); Computador (10); TV(9); Youtube (4); DVD (4) e Aparelho de Som (1). Interessante notar que, apesar de CDs e DVDs serem suportes que estão com seus dias contados¹³⁷, ainda figuraram em número expressivo nas entrevistas; outra incidência a ser notada foi a significativa menção ao rádio.

No caso dos CDs, os relatos ou deram conta de artistas com forte apelo em mídias de massa, ou de artistas e gêneros musicais nada ou pouco contemplados pelo rádio e pela TV, como o jazz e o rock. Entre as 4 crianças que mencionaram escutar músicas em DVDs, duas citaram os DVDs da Xuxa, que pertenciam a suas mães. A artista, que já foi campeã de vendas de discos e CDs para crianças¹³⁸, há alguns anos não tem mais espaço na TV aberta. Essas duas meninas que

¹³⁷ O jornalista Antônio Carlos Miguel, em matéria publicada em 2010 no Jornal O Globo, procurava mapear as transformações que a indústria fonográfica estava experimentando. Segundo ele "num futuro próximo, e idealizado pela indústria do disco, a música estará disponível numa 'nuvem', facilmente acessada por celulares, computadores de mesa, laptops, iPads e outras quinquilharias eletrônicas que surgirem". A matéria procurava dar conta do principal problema da indústria, que segue uma questão a ser resolvida ainda hoje: quem pagará para ouvir música quando há tanta oferta gratuita - ou pirata - disponível. Alguns empresários apostavam que quando a banda larga fosse universalizada, seria mais fácil vender serviços de acesso ilimitado à um número bastante expressivo de títulos. Tal cenário hoje se tornou realidade, com exemplos como o serviço ofertado pelo Spotify (<https://www.spotify.com/br>). No entanto, se, por um lado, as mídias físicas CD e DVD não tinham futuro aos olhos dos empresários da indústria da música, para muitos consumidores de música ainda eram, em 2010, relevantes. A matéria trazia um dado bastante interessante: "os títulos mais vendidos dos principais sites que comercializam música digital eram de artistas que também tinham altas vendas de CDs físicos, "estão lá os mesmos Luan Santana, Maria Gadú, Restart, Victor & Léo, Beyoncé, Banda Calcinha Preta, Lady Gaga, Ana Carolina, Parangolé...".

Fonte: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o-globo--40738>, acesso em 20/02/2015

¹³⁸ O segundo LP da apresentadora e cantora Xuxa Meneghel, *Xou da Xuxa*, lançado pela Rede Globo com o selo Som Livre, em 1986, vendeu mais de 2 milhões e meio de cópias. Já a série audiovisual *Xuxa Só Para Baixinhos*, com CDs, DVDs, e Blue-ray, atualmente conta com doze volumes (os oito primeiros lançados pela Som Livre e os quatro últimos pela Sony Music), vendeu cerca de 1.000.000 (um milhão de cópias). Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki>. O investimento em um repertório especificamente infanto-juvenil das primeiras gravações da apresentadora-cantora, deu espaço, em seus últimos trabalhos, para a incorporação de artistas pop, como Buchecha e Michel Teló. Esses dois artistas foram mencionados pela menina Micaela, que me informou "tá tudo no DVD da Xuxa".

mencionaram gostar da Xuxa, deixaram claro a influência materna em relação a essa escolha.

Apenas uma criança mencionou um celular que já veio com uma playlist – essa com músicas de Luan Santana (um tipo de atuação de marketing da indústria fonográfica que já foi mais comum) . As entrevistas pareceram indicar que, entre os que se declararam ouvintes regulares de música, aparelhos que permitiam maior autonomia de escolha de repertório – CD, celulares, computador, tablet – eram preferidos ao rádio. Algumas relataram o procedimento que usam quando acessam o youtube dizendo, "escrevo lá: músicas", ou ainda, "procuro Anita", ou outro artista, e a música que querem ouvir lhes é ofertada.

No entanto, a que se considerar que essa 'autonomia' em relação ao que se quer escutar, parece ser 'relativa' – a seleção das músicas dos aparelhos como celulares foi muitas vezes creditada a um adulto (mãe, pai, tia, prima mais velha), dando conta de que essa escolha está condicionada pela mediação parental (ou de pares) ou pelo conteúdo musical aprendido em produtos audiovisuais, principalmente a TV, como procurei demonstrar.

3.4.4 - Família

Tenho usado a palavra afeto, e os qualificativos positivo e negativo, para tratar do que move ou desperta interesse e atenção das crianças em relação ao rádio. A questão do afeto foi tratada por autores de diversos campos – da filosofia, da psicologia, da educação e também da comunicação. Espinosa (apud DELEUZE, 2009, pg.21), filósofo do século XVII, trata da seguinte forma a questão do afeto: há afecções (*affectio*) corporais e mentais: as primeiras referidas aos efeitos físicos causados por outros corpos; as segundas a ideias e imagens. Ambas afecções implicam a presença de um corpo afetante. O termo afeto (*affectus*) se referiria à transição que ocorre no corpo afetado e no corpo afetante; transição ou mudança que pode ser, segundo seu léxico, ativa (quando envolve alegrias) ou passiva (quando envolve tristezas). Aqui, tenho qualificado essa 'mudança' como positiva ou negativa. Sodré (2006) também vai buscar em Espinosa e em outros filósofos, como Kant, a questão do afeto, para pensar a comunicação: " *Kant primeiro sustenta que uma sensação só é comunicável quando há acordo de afetos, o que pressupõe uma comunidade afetiva ou comunidade do gosto*" (pg.21); e ainda:

Hoje, termos como afeição ou afecção, provenientes de *affectus* e *affectio*, entendem-se como um conjunto de estados e tendências dentro da função psíquica denominada afetividade, mais especificamente, uma mudança de estado e tendência para um objetivo, provocadas por causa externa. Afeto, por sua vez, com a mesma etimologia, refere-se ao exercício de uma ação no sentido B, em particular sobre a sensibilidade de B, que é um ser necessariamente vivo. A ação de afetar (no latim clássico, podia corresponder a *commuovere*) contém o significado de emoção, ou seja, um fenômeno afetivo que, não sendo tendência para um objetivo, nem uma ação de dentro para fora (a sensação, vale lembrar, é de fora para dentro) define-se por um estado de choque ou de perturbação na consciência". Ou seja, em linhas gerais, afeto pode muito bem equivaler à ideia de energia psíquica, assinalada por uma tensão em campos de consciência contraditórios. Mostra-se, assim, no desejo, na vontade, na disposição psíquica do indivíduo que, em busca de prazer, é provocado pela descarga da tensão (SODRÉ, 2006, pg.28).

Uma das mais influentes mediações para o estabelecimento do tipo de relação que as crianças terão com o veículo rádio, fundamentalmente de um afeto positivo, está na mediação parental. O hábito de escuta familiar apareceu, em muitos casos, como diretamente responsável pela conformação do hábito de escuta das crianças. Quando o veículo faz parte de alguma forma da rotina

familiar, com uma certa frequência, há um reconhecimento desse lugar. O que meus entrevistados pareceram demonstrar é que o que vai ser relevante para a maneira como também se apropriam do veículo em suas rotinas é o quanto são chamados a compartilhar dessa escuta ou o quanto apenas são expostos a ela (a essa paisagem sonora de suas casas, ou dos meios de transporte em que diariamente transitam), sem um maior envolvimento.

Meus dados parecem indicar que há, mais facilmente, um afeto positivo da criança em relação ao rádio nos casos em que essa escuta se dá de forma compartilhada no espaço doméstico ou na rotina de traslados. Assim, reforço, muitas vezes é a ocupação sonora da rotina, somada à maneira como os pais (ou grupo familiar) interagem com o conteúdo escutado, que dará à criança referenciais para tecer sua própria relação com o veículo rádio. É claro que essa circunstância pode ser observada em relação a outros conteúdos, como a escuta musical especificamente, como já mencionado.

Assim, nos casos em que pai e mãe, ou um dos dois, acompanha a rotina da criança de forma mais intensa, e esse parente traz o rádio para sua rotina, foi comum encontrar no relato da criança uma afirmação e repetição dessa relação. Entre meus entrevistados, apenas 8 crianças, das 46 entrevistadas, não mencionaram nem pai nem mãe como ouvintes. Pai e mãe ouvintes foram registrados por 9 crianças; sete, dentre essas, afirmaram gostar de ouvir rádio – mesmo quando respondiam que não ouviam, não se reconhecendo de imediato ouvintes, ao responderem sobre o que os pais ouviam e se gostavam do que tocava quando eles ouviam diziam que sim. Apenas uma, Flávia, disse gostar mais ou menos, mas, em seu caso, a escuta radiofônica dos pais se dá apenas nos traslados casa-escola e os pais só escutam emissoras *all-news*. Flávia tem seu próprio rádio, no seu quarto, e escolhe estações musicais, especificamente as que tocam músicas em inglês.

A única criança que mencionou pai e mãe ouvintes de rádio e não teceu uma relação positiva com o veículo foi Ana, que também tem um perfil de escuta familiar específico, pois sua mãe relata a escuta de rádio, porém o faz no trabalho, longe da menina; seu pai, que é quem a acompanha em sua rotina diária, escuta rádio em um aparelho pequeno, geralmente circunscrito ao quarto (dos pais). Assim, Ana tem pouco contato com os conteúdos do veículo, só dedicando alguma atenção a ele na hora em que há orações, como já relatado.

Outra recorrência em muitas entrevistas foi a importância das mães para o estabelecimento da relação com o rádio. Ainda que possamos especular sobre uma forte relação que se estabelece entre mães e seus filhos sobre a questão sonoro-musical, relação tecida desde o ventre materno¹³⁹, o que pareceu se evidenciar nas entrevistas é que o papel social que a mulher brasileira ainda ocupa, na manutenção da rotina doméstica, se apresenta como o grande vetor da escuta radiofônica a partir das casas. Mães ouvintes de rádio foram mencionadas por 24 crianças: as 9 já citadas acima, que também citaram pais ouvintes e mais 15. Dentre essas 15, 10 teciam relações positivas com o rádio (5 meninas e 5 meninos); 3 disseram gostar mais ou menos e duas deixaram bem claro que não gostavam de rádio. Suponho que o motivo principal para que essas crianças (todas meninas) que disseram gostar mais ou menos (Elvira, Madalena, Yara) ou não gostar do rádio (Manoela e Vanessa) tenham essa relação diferente da relação que suas mães estabelecem com o veículo, seja o gosto musical, em parte adquirido, no caso dessas meninas, pela mediação da TV, que difere dos temas do rádio que as mães escutam. Uma hipótese também plausível, mas mais delicada de se apontar neste trabalho, que se baseia apenas em entrevistas com crianças, seria a de que essas mães ouvintes não comentam nem compartilham de alguma forma direta essa escuta com suas filhas. No caso das três meninas que gostam mais ou

139 Há pesquisas que tratam dessa relação, como a de TRISTAO & FEITOSA (2003): as autoras mapearam a literatura disponível sobre a percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida para “avaliar necessidades e prioridades no avanço do conhecimento acerca de bebês em condições diferenciadas de desenvolvimento”, principalmente os com síndrome de Down. Este trabalho indica que a linguagem se inicia na vida humana com a aquisição dos padrões de sons da fala, e que o início dessa aprendizagem não depende do estabelecimento da relação entre som e significado. Nessa direção, apresentam algumas conclusões de outros autores, tais como: a importância do estabelecimento de uma conexão entre balbúcio e audição (MacWhinney, 1998); a atenção de bebês, já aos seis meses de idade, às características prosódicas da fala, e, aos oito meses, o interesse por padrões sonoros mais longos (Eimas, 1985; Kuhl, 1987); o fato de bebês de três dias preferirem ouvir histórias que suas mães haviam lido em voz alta ao longo da gestação, do que histórias que nunca tinham ouvido, e que também preferiam ouvir a língua materna a uma língua estrangeira (Lecanuet, 1998). Com esse levantamento acreditam ter um recurso valioso para a “compreensão da ontogênese da percepção de fala”. Winsnick (1989, pg. 27) também reforça esse laço: “Quando a criança ainda não aprendeu a falar, mas já percebeu que a linguagem significa, a voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só se intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não-verbal, intraduzível, mas à sua maneira, transparente. A música vivida enquanto hábitat, tenda que queremos armar ou redoma em que precisamos ficar, canta em surdina ou com estridência a voz da mãe, envelope sonoro que foi uma vez (por todas) imprescindível para a criança que se constitui como algo para si, como self.”

menos, há ainda outro dado a se considerar: em sua rotina semanal, essas meninas passam a manhã e a tarde longe de suas casas, em instituições (seja a escola, seja um espaço educacional), limitando assim, o contato mais cotidiano com a escuta materna.

A maioria dos depoimentos apontou que a escuta materna em geral ou era voltada para emissoras generalistas (com música, debates e outros quadros) ou emissoras exclusivamente musicais. Um perfil diferente do encontrado com maior frequência em relação à escuta paterna, mais ligada às emissoras exclusivamente noticiosas. Pais ouvintes foram citados por 19 crianças – as nove que citaram pai e mãe e mais 10. Dentre essas 10 que apenas citaram o pai como ouvinte de rádio, 4 disseram gostar do veículo (3 meninos e 1 menina); 3 gostavam mais ou menos e 3 não gostavam. Além de notícias, outros conteúdos citados foram futebol; Rádio Tupy e 'música chata'. Torno a afirmar que é a pouca presença dos pais na rotina diária das crianças, que faz a diferença no tocante a essa relação menos direta entre o que eles escutam e a escuta de seus filhos.

Nos depoimentos das quatro crianças que mencionaram apenas o pai como ouvinte e afirmaram tecer um afeto positivo em relação ao rádio (Giovane, Jonas, Eugênio e Otávia), a figura paterna apareceu de forma marcante em outros momentos da entrevista. No caso de Giovane, o pai foi o único parente citado (tanto nas perguntas sobre mídias, quanto sobre rotinas); Jonas citou pai e mãe em sua rotina, mas seu pai é sua referência para a escolha de jogos eletrônicos, foi quem colocou músicas no celular que o menino usa para ouvir música, é quem o leva para o colégio, além de participar de outros momentos da rotina familiar, como, por exemplo, cozinhar. Eugênio não escuta rádio com o pai, mas herdou deste o aparelho e o hábito; e Otávia, apesar de ter pai e mãe separados, mencionou a presença do pai e sua influência em diversos momentos: ele é quem lhe conta histórias, a leva para passear ("meu pai é da natureza"); quem lhe apresentou os Beatles, que ela e seu irmão gostam, e Vinícius de Moraes, outra de suas preferências musicais. A forte presença paterna no discurso dessas crianças reforça a hipótese de que é a qualidade e intensidade dessa presença (seja paterna ou materna) que vai determinar o afeto positivo (ou não) das crianças em relação aos hábitos culturais dos pais, o rádio aqui incluído.

Nas casas onde além dos pais, o rádio era incluído nas rotinas de outros

parentes (caso de Érico, Janaína e Leila), principalmente irmãos mais velhos¹⁴⁰, as crianças entrevistadas relataram de forma intensa e natural a incorporação do rádio em suas próprias rotinas.

140 Primos mais velhos apareceram em algumas entrevistas como importantes vetores para a formação de gosto musical, mas não da relação com o rádio. Suponho que haja, de fato, um comportamento e um repertório que se pode denominar 'adolescente' em relação à escuta de música, e que, esse comportamento, seja aprendido a partir do contato com adolescentes que fazem parte do convívio da criança (não necessariamente de sua rotina diária). Essa influência acaba se refletindo nos conteúdos escolhidos pelas crianças para seus aparelhos portáteis (sejam celulares ou listas de música em seus tablets), no que vão buscar na internet (no website *youtube*, principalmente) e, em alguns casos, no que vão gostar de ouvir no rádio. Já as influências de hábitos de escuta recebidas de outras crianças, como já mencionei, apareceram mais relacionadas a nomes de artistas campeões de vendagem e exposição naquela determinada estação (a sazonalidade dos grandes sucessos de massa pôde ser percebida nos diferentes nomes citados pelas crianças que entrevistei em 2013 e as que entrevistei em 2014. A música Lepo-lepo, por exemplo, sucesso do grupo baiano Psirico, foi o sucesso do carnaval de 2014. Essa repercussão ecoou nas preferências musicais das crianças que entrevistei em 2014 tanto nos espaços com clientela de baixa renda, quanto na escola de elite; já o rapper Psy e seu mundialmente famoso single Gangnam Style, apareceram mais nas entrevistas de 2013). O relato de Laís, por exemplo, me apresentou um mapeamento claro de suas influências musicais, corroborando a maneira como primos e amigos são vetores da formação de gosto: "algumas eu conheci com as minhas amigas... a Anita, a primeira música que eu escutei dela foi Show das Poderosas, que 'tava' fazendo sucesso aí eu resolvi escutar... (...) Beijinho no ombro, minha amiga me mostrou. Vagalumes foi a minha prima, que ela ficava cantando "vou caçar mais de um milhão...". Demy Lovato é porque quando eu estava lá em Salvador, tinha uma menina chamada Liliane, aí ela gostava da Demi, aí ela botou a música pra gente ouvir, eu e minha prima. A gente foi ouvir aí eu comecei a gostar, quando eu voltei pro Rio, porque eu não gostava muito, eu voltei pro Rio, aí eu comecei a escutar as músicas, botar no facebook...".

3.5 Considerações gerais a partir da leitura do *corpus*

Maura não ouve rádio. Assim ela me contou. Mas no meio de sua entrevista ela falou de seu avô, com quem passa algumas tardes. O avô de Maura é ouvinte de rádio. Há dias em que ele, quando está cansado, faz um café, liga o rádio e se deita na cama. "*Eu também já fiz isso com ele*", ela me diz. Pergunto se nessa hora ela gostou de ouvir (se pudesse perguntaria se gostou dessa experiência de escuta); ela responde que sim, "*até dormir*". Na paisagem sonora cotidiana da menina esse rádio não é frequente, assim, se pensarmos na constituição de sua *textura da experiência*, o papel do conteúdo do veículo não aparecerá como relevante para sua interseção com o mundo adulto (a partir dos assuntos do noticiário, por exemplo), para seu aprendizado moral, ou para sua formação de gosto. No entanto, a atitude de seu avô lhe ensina um comportamento de escuta, a experiência que compartilha com ele em sua casa é uma experiência formadora, como diz Silverstone (2005, pg. 174) uma experiência da casa como um espaço mediado, "*e da mídia como um espaço domesticado*".

Assim, posso dizer que a apropriação que cada núcleo familiar dá ao veículo rádio em suas rotinas, lugares e tempos em que o acionam, será bastante determinante na relação que as crianças estabelecem com ele: Janaína usa como trilha sonora do seu banho, como fazem sua mãe, pai e irmãos mais velhos; Alberta tem o tempo de seu almoço marcado por essa escuta, por escolha da mãe; Érico, e tantas outras crianças que compartilham da rotina matinal de mães donas de casa, convive diariamente com os personagens e quadros de uma emissora generalista, e aprende, a partir da interação que a mãe proporciona, palavras, comportamentos e canções novas; outras tantas aprenderam a se divertir com o rádio, seja em suas casas, seja nos carros e vans do trajeto casa-escola; outros o tomam como ferramenta para alterar o tempo: fazer com que ele passe sem se arrastar, driblar o tédio, imprimir uma pulsação ao tempo.

De diversas formas os relatos de meus entrevistados mostraram que o rádio ocupa seus *territórios sonoros*. Conforme indiquei no início do capítulo, encontrei relatos (positivos ou negativos) sobre o rádio no depoimento de 42 das 46 crianças que entrevistei. De alguma forma, essas crianças reconheciam a presença do rádio na paisagem sonora de suas vidas.

Essa presença tem densidades e sentidos diversos. A relação das crianças com o veículo, de que forma ele constitui *território sonoro*, de que forma ele é agregado à *textura da experiência* de cada um, será determinado, como procurei demonstrar, pela maneira como cada casa e cada família se apropriam do veículo, pelo grau de interlocução que estabelecem a partir de seu hábito de escuta, e pelas outras instâncias formadoras, notadamente a igreja e a TV.

Ainda que os relatos dos entrevistados tenham apontado que outras mídias (a TV sem dúvida) são mais importantes que o rádio para sua formação, e que a maioria deles teça uma relação apenas tangencial com o rádio e seus conteúdos, ele é inegavelmente presente; e posso dizer que essa presença, mesmo que não seja percebida como relevante, funcionando mais como pano de fundo, ruído, atua de forma contínua para a constituição de hábitos e padrões de escuta.

Para a maioria das crianças entrevistadas o rádio apareceu como uma mídia dos adultos¹⁴¹¹⁴², mas, alguns depoimentos, notadamente das meninas mais velhas que entrevistei, ou daquelas crianças que têm irmãos adolescentes, me fazem pensar que há um uso adolescente do veículo (diferente do infantil e do adulto) que é, aos poucos, aprendido pelas crianças. Esse uso aponta para a escuta de emissoras que pensam sua programação a partir de assuntos e trilhas sonoras consideradas pertinentes ao universo dos "jovens", como a '*Jovem Pan*' ou a '*Rádio Mix*'.

Para as crianças que compartilham o hábito com os adultos, o rádio é mais facilmente apropriado quando faz parte intensamente de seu cotidiano familiar, e conforme alguns de meus entrevistados me disseram, essa cotidianidade faz com que acabem por gostar do veículo – "gosto por que me acostumei". Ele se torna divertido, interessante e positivamente significativo quando essa escuta é compartilhada positivamente com um adulto ouvinte, ou quando toca um repertório que previamente já faz parte do universo de interesses da criança¹⁴³.

141 No fim das entrevistas, perguntava ao meu interlocutor se achava que o rádio podia ser diferente, e sugeria que pensassem na possibilidade de conteúdos que o rádio não veiculava, como histórias para crianças, por exemplo. Um de meus entrevistados achou a ideia ótima, mas, disse, "acho que meu pai não ia gostar". Ainda que algumas crianças tenham seus próprios aparelhos de rádio, a impressão de que se trata de uma mídia dos adultos me pareceu evidente.

142 É claro que é também importante levar em conta aqui o fato de que - com raríssimas exceções - não há programação no rádio voltada para crianças.

143 Muitas foram as que responderam só gostar do rádio quando ele toca as músicas que

Ainda que o achem divertido, o rádio só deixa de ser fundo e se torna figura, se destaca como algo a ser levado em conta, quando a música já favorita aparece, ou quando uma informação se destaca por tratar de um assunto que consiga comover o ouvinte, e dizer respeito a ele¹⁴⁴, mas, em geral ele é som ambiente.

Ainda que muitas crianças tenham indicado gostar ou achar divertido o conteúdo do rádio, ouvi críticas ao veículo que questionavam o formato do aparelho (problemas com os botões de volume, dificuldade com os visores), sua usabilidade (não poder escolher o que se quer ouvir, ter que esperar pela música que quer), e a linguagem das emissões (muitas repetições, a mesma voz falando sem parar).

Por fim, cabe ressaltar a questão da autonomia – de poder decidir o que escutar, assistir, fazer – apontada muitas vezes como principal motivo na escolha da mídia de preferência, uma das perguntas do questionário. Não por acaso, as mídias mais indicadas como preferidas foram celulares, computadores e tablets. Outros motivos foram citados para essa preferência: dá pra fazer várias coisas ao mesmo tempo; mais moderno; mais variado. Esse quadro é bastante coerente em relação à mudança no padrão de usos de mídia que estamos experimentando na contemporaneidade: uma lenta e gradual substituição das mídias de massa (rádio, TV), por mídias que permitem um uso mais individualizado de seus produtos, que permitem a comunicação interpessoal, a escolha sob demanda, a produção e divulgação de conteúdos produzidos pelos usuários. Ainda assim, a mídia de massa, o rádio aqui incluído, parece ditar o que se vai ouvir/escolher nas mídias individualizadas – apesar de todo um universo de escolhas disponível, os artistas mais presentes na TV, as trilhas dos filmes mais assistidos, as músicas tocadas nos programas de TV preferidos, os sucessos repetidos pelas emissoras de rádio que escutam, parecem ser os que ganham o status de preferidos, e que serão acionadas nos celulares, tablets e computadores, colocando em cheque o grau de autonomia que as crianças pensam ter.

Respondendo pontualmente às perguntas que me fiz no início desta tese,

conhece.

¹⁴⁴ Caso da menina que lembrava de uma notícia sobre o atropelamento de uma criança em frente a uma escola.

posso afirmar que a mídia rádio ainda faz parte do cotidiano das crianças; a relação delas com o veículo é quase sempre mediada, ainda que algumas crianças acessem espontaneamente o veículo; a casa continua sendo o espaço onde se dá o acesso mais frequente ao rádio, seguido dos carros; meus entrevistados sabiam identificar o conteúdo oferecido pelo rádio e tinham opiniões sobre esse conteúdo; poucos dentre eles, no entanto, reproduziam espontaneamente esse conteúdo – palavras, expressões, músicas ou vinhetas; o suporte mais citado foi o rádio convencional; a TV é a mídia que mais contribui para a escuta radiofônica; eles escutam rádio durante suas atividades matinais, para ajudar a passar o tempo nos traslados casa-escola, e também como fonte de escuta musical, especificamente. O conteúdo das emissões radiofônicas é relevante para formação de gosto de uma parcela de meus entrevistados; esse conteúdo dialoga com outras fontes/instituições, fundamentalmente a igreja, a TV e a família; momentos dedicados à escuta estão presente em espaços cotidianos, ainda que essa escuta seja fragmentada e, de certa forma, o que iremos discutir a seguir, condicionada; o exercício da escuta está presente em espaços educacionais, porém de forma pouco crítica e pontual.

4 - A Escuta em questão

A proposta de sondagem da relação de crianças com as emissões radiofônicas e com o veículo rádio, como já apontado em outros momentos dessa tese, tinha algumas questões que eram, de certa forma, anteriores à recepção de conteúdos ofertados pelo rádio; questões que colocavam em xeque o interesse por um conteúdo que só se oferece ao sentido da audição; questões que diziam respeito à escuta, portanto, e à capacidade de escuta contemporâneas. Em um mundo saturado de imagens, onde convivemos, desde a mais tenra idade, com aparelhos portáteis que permitem carregar um vasto repertório áudio-visual, o áudio, sozinho, pode interessar a alguém? Ainda paramos para escutar algo? E, mais especificamente, crianças que já nascem nesse ambiente cheio de estímulos, conseguem prestar atenção a um conteúdo só ofertado aos ouvidos?

Nossa experiência no mundo é sempre áudio-visual, mas olho e ouvido tem tempos e funções diferentes, e nos ensinam coisas diferentes. Podemos dizer que, ainda que o sentido da visão tenha primazia em muitos aspectos do conhecimento humano, há uma série de coisas que se aprende pelo som, pela escuta; desde o reconhecimento dos territórios e de seus perigos e índices, até nossa fala, palavras, inflexões, ritmos, e, também, as artes sonoras, entre elas, a música.

Além disso, há uma série de questões, apresentadas ainda no primeiro capítulo desta tese, que supõe que a capacidade de promover escutas críticas e criativas pode estar associada a uma maior capacidade de atenção, a um maior interesse pela leitura, ou à possibilidade de estabelecer critérios próprios, de gosto, de padrões, frente a uma padronizada e industrializada oferta musical.

Procurarei aqui, neste último capítulo, apresentar algumas reflexões sobre essas questões, tendo como base meu *corpus*, e como contraponto, o trabalho dos autores mencionados no primeiro capítulo desta tese, entre outros que discutiram temas como a atenção, novas tecnologias do som, formação de gosto, indústria cultural, educação musical escolar e especificidades dos meios acusmáticos e do rádio. Essas reflexões serão desenvolvidas a partir dos seguintes tópicos de discussão (que, de certa forma, atuarão como discussões que se entrecruzam):

Territórios sonoros contemporâneos: ouvidos enquadrados?; Formação de

gosto, indústria cultural e consumo musical; Sobre ouvintes, atenção e tempo; O papel da educação musical escolar; O rádio: a mídia cega e seus atrativos para a educação; Objetos educacionais em áudio, um breve comentário.

4.1 Territórios sonoros contemporâneos: ouvidos enquadrados?

Retomemos o conceito de *território*, como a ideia de algo que se dá "*por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos*" (OBICI, 2008, pg. 73), "*uma questão de delimitação de espaço de consumo, tanto quanto de poder*", algo que nunca está pronto, "*é criado, produzido, assim como se criam relações a partir dele*" (idem, pg. 84). A partir desta compreensão de *território*, Obici forja um conceito específico para tratar dos 'mapeamentos' da escuta: *o território sonoro*. Se pensarmos nos sons que nos cercam como *paisagem sonora* – tomando outro conceito, este concebido por Schafer (1991, pg.13) –, nosso *território sonoro* será o que destacamos nessa paisagem, o que determinará com o que teceremos relação, a partir do que constitui nossa experiência prévia com o som; será o que determina o que deixaremos de simplesmente ouvir, para escutar (trazendo ainda outra conceituação, a de Pierre Schaeffer, sobre a escuta), entender, compreender. A qualidade do que configura nosso 'território', suas referências, determinarão a qualidade e capacidade criadora dessas relações que tecemos com o mundo sonoro que nos cerca, a capacidade de produzirmos, ou não, um território singular expressivo.

Assim, quanto mais condicionadas e limitadas forem essas referências e capacidades expressivas, mais condicionadas e limitadas serão essas interações. Essa limitação e condicionamento é justamente o que preocupa Obici em relação à potência da escuta contemporânea. Obici denuncia o que entende por enquadramento da escuta: modos de ouvir condicionados, principalmente, pelas tecnologias de reprodução e difusão sonora popularizadas, multiplicadas ou inventadas nos últimos 100 anos. Podemos pensar também na condição contemporânea da própria *paisagem sonora* como condicionante, saturada de música e som mecânico em quase todos os espaços, públicos e privados, que frequentamos, sendo o rádio é um dos agentes que contribui para a multiplicação dessas camadas de som com que nossos ouvidos convivem; além dos aparelhos de

som, celulares e TVs.

Outros autores também denunciam este excesso de camadas em nossa paisagem sonora. Seren (2011), por exemplo, se preocupa especificamente com a escuta musical:

O loteamento do espaço sonoro é um fato notável. Em espaços públicos, lojas, restaurantes, supermercados, shoppings, escutamos música, um adereço obrigatório. Ela é imposta como um pano de fundo para toda a coletividade. (...) o aparelho mp3 (...) parece corroborar esse processo no âmbito individual: loteia-se o espaço sonoro singularmente. (idem, pg. 91)

Essa oferta de excessivas camadas de música e outros sons que constitui a *paisagem sonora* contemporânea certamente não contribui para uma escuta crítica, ao contrário: podemos dizer que esses sons que nos cercam vão sedimentando territórios. Assim, sem que o ouvinte perceba¹⁴⁵, sem que escute, propriamente, a música que o rádio e TV repetiram nas últimas semanas vai parar em seu tocador portátil; essa uma das formas pelas quais se dá o condicionamento da escuta.

Em muitas entrevistas realizadas para esta tese os relatos pareceram dar conta de ouvintes que já tinham suas preferências de escuta forjadas e consolidadas, de maneira a limitar ou mesmo impedir a curiosidade pelo desconhecido (que podemos tomar aqui com o movimento para fora do território constituído, movimento em direção ao caos, diriam Deleuze e Guattari). Esta constatação pode ser feita nos casos em que as crianças me disseram que gostavam do rádio porque se acostumaram (assim, a permanência do veículo

145 É claro que o mercado fonográfico espera que ouvinte (que de tanto ouvir se acostuma e torna familiar aquilo que ouviu) reconheça e consuma seus produtos. Mas há também um outro tipo de produção musical, que povoa os ambientes coletivos, que atua no sentido de promover uma mudança nesses ambientes sem chamar a atenção. Esse é o caso da música que ficou conhecida por 'Muzak' (nome de uma empresa norte-americana que se especializou em 'música ambiente'). Chion (1994, p. 64) descreve o Muzak como "músicas de escritório introduzidas para melhorar o rendimento em ambientes onde o trabalho é monótono"; para o autor elas "representam, de algum modo, a continuação das ancestrais músicas de trabalho, com a diferença (que não é pequena) de não serem já os próprios trabalhadores a produzi-las". Chion descreve algumas experiências feitas pela empresa, no sentido de evitar que sua 'música' tomasse a atenção que os "ouvintes" deveriam destinar ao trabalho, por exemplo: "A racionalização do conceito consistiu em fazer experiências e estatísticas, destinadas a definir qual o tipo de música que podia desempenhar o papel de um agradável 'perfume acústico' (...) que não chame demasiado atenção (o que distrai) e que também não entorpeça. Verificou-se assim que havia que banir os cantores e as vozes, porque despertam a atenção consciente, bem como os instrumentos associados a uma ideia de estridência e de potência, como os metais, e, finalmente, evitar os baixos e os agudos muitos acentuados, que apelam ao movimento e solicitam o corpo. (idem, pg. 65)

como pano fundo, paisagem, se consolida e se torna território); nos relatos sobre artistas e músicas preferidas (quase todos com intensa presença nos meios de massa); nas declarações sobre as maneiras de uso do rádio, tais como "vou mudando de estação até encontrar a música que me interessa", ou "só gosto quando toca a música que conheço"; na rejeição à música clássica, e em alguns casos à música instrumental. Nessas declarações reconhecemos os *muros sônicos*, o território sonoro como propriedade, mas não a criação de expressividades.

Encontramos exceções, poucas, de crianças com interesses e repertórios que ultrapassavam essa barreira dos sucessos de massa. Nesses casos, ficava claro que não era a partir da escola, muito menos do rádio (esse, na maioria das vezes, muito mais condicionador do que despertador/provocador de novas escutas) que esse outro repertório era encontrado e aprendido. Nessas exceções se encontram, por exemplo, o menino estudante de música (fora da escola), e algumas crianças que relataram uma presença intensa dos pais em seus cotidianos e referências para além da relação com a mídia; outros atravessamentos, outros territórios, capazes de provocar mais potências a partir da escuta.

4.2 Formação de gosto, indústria cultural e consumo musical

A questão dos condicionamentos da escuta e da ação dos *territórios sonoros* está posta muito mais em função da música, assim como, algo já mencionado no terceiro capítulo desta tese, a relação das crianças com o rádio, que também se dá muito mais intensamente em função da música do que de outros conteúdos. Essa constatação da relação rádio, crianças e música está presente em outros estudos ao redor do mundo, como as também já citadas pesquisas de recepção da mídia radiofônica com crianças realizadas no Peru e na Espanha. Podemos citar ainda outras fontes que corroboram esse forte elo, como o estudo *Generation M : media in the lives of 8–18 year-olds*, promovido pela Kaiser Family Foundation. O estudo vai além do rádio, e afirma que as mídias de áudio, em geral, são mais acionadas para fins de escuta musical (2005, pg. 28):

For the most part, audio media are synonymous with music media. Although our earlier study showed that kids devote a few minutes daily listening to news or to talk radio, and that younger children sometimes listen to recorded stories, for the most part listening to radio, tapes, CDs, and MP3s means listening to music (Roberts, et al., 1999), particularly among adolescents (also see Christenson & Roberts, 1998). Thus, we view time spent with radio, tapes, CDs, and MP3

players as almost synonymous with music exposure. Average daily exposure to music and proportions of young people using each of the various audio media on any given day are summarized in Table 4-G. Clearly, music plays an important role in children's and particularly adolescents' lives. On any given day, 85% of U.S. 8- to 18-year-olds spend at least a few minutes listening to one of the audio media, and 44% spend in excess of an hour. U.S. kids average 13/4 hours per day with music media, with the time almost equally divided between radio and various recorded media (tapes, CDs, MP3s).

Pelo tipo de pesquisa realizado para esta tese, não tenho dados tão precisos sobre o tempo dedicado à escuta musical, mas as entrevistas deixaram claro que ouvir música era ação cotidiana de pelo menos 42 das 46 crianças; e que, para isso, usavam diversos suportes, inclusive o rádio (26 crianças mencionaram escutar música pelo rádio). Muitas mencionaram que receberam ajuda de alguém mais velho para organizar suas listas de músicas favoritas, seus *play lists*, em celulares ou tablets. Como já discuti anteriormente, o rádio e a TV exercem grande influência sobre essas listas de preferências, assim como as trocas de referências entre amigos.

Há duas afirmações possíveis de se fazer sobre a influência do rádio na formação de gosto musical: que ainda é notável e que ela já foi maior. Que ela já foi maior é constatação que a história do veículo e da indústria musical permite fazer; que ela ainda é notável é constatação que alguns dados estatísticos da atual indústria musical, bem como o *corpus* desta pesquisa também deixam entrever. Neste tópico pretendo discorrer brevemente sobre a indústria musical, desde as críticas de Adorno e Horkheimer ao que batizam de *indústria cultural*, passando por aspectos da assim chamada 'era do disco', e pelo que significou e hoje significa o consumo musical em termos de investimentos subjetivos.

Como já dito no tópico anterior, e neste também, foi frequente reconhecer a influência dos meios de massa na seleção musical das crianças entrevistadas, bem como suas preferências por artistas mais populares e uma certa negação a estilos mais raros ou diferentes da forma canção. A forma canção seria uma das condicionantes da escuta; mas a indústria musical atua também na padronização de outros aspectos, como aparência e performance¹⁴⁶.

146 Uma rápida mirada na lista que a Billboard divulga, das 100 músicas mais tocadas nas rádios do Brasil (http://www.billboard.com.br/tipo_lista/top-100/), já dá muitas pistas de como essa lógica funciona: a maioria dos sucessos da atual temporada atua no gênero conhecido como 'sertanejo universitário'. Não só a orquestração e o formato canção são similares nestes sucessos, mas também a maneira como os artistas se vestem, as temáticas de suas músicas, os tipos de

Adorno e Horkheimer (2002), em tom apocalíptico, denunciavam esta condição de mercadoria padronizada a que a arte da música, entre outras, era reduzida: "*a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança*" (pg.5), clamavam, afirmando que "*o cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia*" (idem). E, ainda: "*o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados revelam-se, no final das contas, como sempre os mesmos*" (pg. 8).

Praticamente em todo o texto do ensaio '*O Iluminismo como Mistificação das Massas*' os autores denunciam os métodos dessa indústria da cultura, insistindo, entre outras, na questão da padronização e da ilusão de novidade, quando a oferta é praticamente a mesma, na forma e no conteúdo:

"desde o começo é possível perceber como terminará um filme, quem será recompensado, punido ou esquecido; para não falar da música leve em que o ouvido acostumado consegue, desde os primeiros acordes, adivinhar a continuação, e sentir-se feliz quando ela ocorre (pg. 9).

Aqui a ideia parece coincidir com a questão do *muro sônico*, à forma e repertório que, por serem familiares, nos trarão conforto; a contrapartida desse 'conforto', é, mais uma vez, a recusa do que é diferente, a recusa de abrir o território em direção ao caos, para que outras formas sejam possíveis: "*A máquina gira em torno do seu próprio eixo. Chegando ao ponto de determinar o consumo, afasta como risco inútil aquilo que ainda não foi experimentado*" (pg. 16).

Esse embotamento das sensibilidades, essa negação de novas experiências, contribuiria, também, para a padronização das subjetividades, para o surgimento das massas, tornando ilusória a ideia de indivíduo, como sugerem os autores:

Na indústria cultural o indivíduo é ilusório não só pela estandardização das técnicas de produção. Ele só é tolerado à medida que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de contestação. Da improvisação regulada do jazz até a personalidade cinematográfica original, que deve ter um topete caído sobre os olhos para ser reconhecida como tal, domina a pseudo-individualidade. (pg.33)

Há, inegavelmente, diversos exemplos e cenários que fazem as premissas de Adorno e Horkheimer continuarem válidas para uma leitura do fenômeno da indústria da cultura e da cultura de massas, por conseguinte. No entanto a postura

produção que costumam apresentar em seus shows.

apocalíptica do texto impede a reflexão sobre todas as manifestações culturais que acontecem na brecha dessa indústria. Não é possível desconsiderar que tanto o rádio, como a TV e o cinema (este último mais) foram, são, e continuarão sendo, meios em que é possível o exercício de linguagem e experimentação. O caráter determinista das assertivas dos autores esvazia qualquer possibilidade de potência transformadora de todo jazz, todo o rádio e todo cinema; o que torna o texto chave de leitura limitada para a compreensão de outros fenômenos culturais e movimentos que ocorreram na segunda metade do século XX, como o rock e a contracultura, que, ainda que posteriormente, em alguns aspectos, tenham sido cooptados pela indústria do entretenimento, transformaram relações sociais, padrões e subjetividades.

Assim, para a compreensão de certos fenômenos, outras leituras são necessárias. No caso da indústria musical propriamente a constatação que há uma produção de mercadorias e artistas-produto é insuficiente para entender o papel e os caminhos da música na sociedade contemporânea. Uma outra perspectiva, por exemplo, nos traz Lorenzo Mammi, em artigo sobre a era do disco. Mammi (2014) procura sondar as mudanças na maneira de se consumir música a partir de outras considerações, como a reflexão sobre os condicionantes do próprio suporte.

Em determinado momento de sua reflexão, Mammi parece corroborar a perspectiva de Adorno e Horkheimer, quando afirma, por exemplo, que "*antes do advento do disco, uma obra musical, mais que uma partitura ou uma sequência de sons, consistia num acontecimento performático (...) Até a música doméstica estava ligada a algum tipo de rito familiar*" (pg. 38). Para o autor, o disco e o rádio dessacralizaram essa condição ritual do momento de escuta:

O disco, e o rádio junto com ele, inaugura a experiência da música de fundo, que toca enquanto fazemos outra coisa, ou pensamos outra coisa. (...) A escuta deixa de ser um momento excepcional para se tornar uma espécie de duplo, ou sombra, de qualquer momento. Há uma vasta literatura denunciando esse hábito como banalização, fim da experiência espiritual da música. (pgs. 38 e 39)

Mas, ao mesmo tempo, Mammi desconfia da condição de banalização da escuta, a partir da mudança das formas de acesso: "*Mas de experiência se trata, e quem ouve um disco enquanto cozinha não faz necessariamente uma escolha menos meditada de quem compra o ingresso para um concerto*". (2014, pg. 39). Preocupado mais especificamente com o disco como suporte (do que com o

rádio, por exemplo), o autor procura pensar as consequências da limitação desse suporte para a própria criação musical, quando aponta que

A duração do disco (...) é um limite cronométrico, inegociável e, nos formatos mais antigos, cruel: não mais de três ou quatro minutos, para os discos em goma-laca de 78 rotações. Era preciso interromper cinco ou seis vezes a escuta para virar os discos que traziam uma sinfonia, relativamente breve, do século XVIII; e o exercício se tornaria extenuante para uma composição do romantismo tardio. Mesmo para a música popular mais desenvolvida, como o jazz, esses limites são demasiado estreitos: as gravações antigas dos conjuntos de Louis Armstrong, por exemplo, soam como meras amostras daquilo que esses músicos extraordinários seriam capazes de fazer ao vivo, e com certeza faziam. (idem)

Para Mammi a duração limitada dos discos teve consequências para as formas musicais, uma delas o predomínio do gênero canção: "*Três minutos é um tempo muito curto para desenvolver uma estrutura suficientemente rica no campo da música instrumental, mas não para estabelecer uma relação satisfatória entre texto e melodia*" (idem). Mas o autor procura ultrapassar as limitações físicas do objeto disco, para pensá-lo também, como objeto na nascente sociedade de consumo, na qual: "*A posição de cada indivíduo num contexto social passa a ser determinada pela posse de certos objetos*"; para Mammi, "*nenhum deles era tão poderoso quanto o disco para encarnar formas específicas de sociabilidade*" (pg. 40).

As gerações que cresceram nas décadas de 50, 60 e 70 (a época de ouro dos LPs) basearam suas escolhas existenciais nos discos. Não apreciavam jazz, pop, folk ou rock: eram jazz, pop, folk ou rock. (...) O disco já não era mais um som: era um mundo para o qual concorriam diferentes linguagens, um sistema de códigos, um modelo de vida. (idem)

Mammi reconhece que a potência dessa relação de consumo representou muito mais do que apenas ter, criou possibilidades e maneiras de ser. No entanto, sua reflexão também deságua em desencanto ao pensar no consumo musical a partir da década de 1980, momento em que, para ele "*o consumismo perdeu toda valência revolucionária*" e gostar de "*uma coisa ou de outra, adquirir uma coisa ou outra se tornou irrelevante do ponto de vista ideológico*" (pg. 41). Ainda assim, Mammi procura perceber as reinvenções nos modos de apropriação da música por parte do público, e conclui sua análise apontando que, apesar das fartas ofertas de música na rede, há uma clara revalorização dos concertos ao vivo no atual cenário da música.

Ainda que concordemos que a cultura de consumo da música na

contemporaneidade tem potências e propósitos diferentes daquela experimentada pelos jovens das décadas de 1950 a 1970, não são poucos os autores que continuam a perceber um investimento em diferentes formas de sociabilidade e subjetividade a partir do consumo musical. Seren (2011), por exemplo, que realizou uma pesquisa com jovens de duas escolas, uma pública e uma particular, procurando perceber as relações entre gosto, música e juventude, faz um levantamento de outras pesquisas que sondam a relação entre escolha musical e comportamentos.

Uma das pesquisas citadas pelo autor, afirma que a música é "um fator relevante na atração interpessoal" (ILARI, 2006, apud SEREN, 2011, pg. 46), revelando que "alguns estereótipos de personalidade associados aos gêneros musicais foram tidos como fatores que relacionam o gosto musical com a influência indireta na escolha de parceiros" (pg. 47).

Ilari descreve, no artigo *Música, comportamento social e relações interpessoais*, como se deu sua pesquisa: os participantes escolhiam possíveis parceiros por meio de classificados pessoais, e, em seguida, descreviam as características de ouvintes de sete gêneros musicais diferentes. Ilari (2006, pg. 195 apud Seren, 2011, pg.48) chegou, assim, às seguintes descrições: ouvintes de 'MPB' são saudosistas, inteligentes e politizados; ouvintes de 'sertanejo' são simples, interioranos e sentimentais; ouvintes de 'pagode' extrovertidos, energéticos e de baixa renda; de 'jazz', cultos, sofisticados e esnobes.

os resultados desse estudo sugerem que os participantes (...) associaram o jazz e a música clássica a pessoas cultas e instruídas, o que pode estar ligado à falta de democratização de sua oferta pela mídia e pelos órgãos culturais. Além disso, a música clássica foi fortemente associada aos velhos, o que pode estar relacionado à elitização da maneira de ouvir (o ouvinte precisa se deslocar ao teatro e deve se portar de maneira contida) e às frequentes representações negativas e caricaturais da música clássica na mídia brasileira. (idem)

Em relação à música clássica, enquanto Ilari encontrou um recorte de classe, em minha pesquisa encontrei uma diferença geracional: meus depoentes associavam música clássica, geralmente ouvida por avós, ou pais, à coisa antiga, música velha. Tanto Ilari, quanto Seren, apontam uma leitura possível das preferências musicais a partir da diferença de classes sociais. Para tal leitura Seren tenta um diálogo com as proposições de Bourdieu: "*as oposições entre as classes se exprimem tanto no uso da fotografia ou na sua quantidade e qualidade das*

bebidas consumidas quanto nas preferências em matéria de pintura ou de música". (BOURDIEU, 1983, pg. 84, apud SEREN, 2011, pg. 57).

No entanto, o cenário atual de consumo cultural, ao menos no Brasil, parece requerer uma avaliação um tanto mais complexa. Seren mesmo se propõe essa questão:

Em uma mesma rua suburbana de Araraquara, ouvem-se abafadamente as vozes vibrantes de Bruno e Marrone que contrastam com a plasticidade erudita de Chopin, que é executado na casa ao lado. O lirismo de "Olhos nos olhos" de Chico Buarque e uma canção caminhoneira de Roberta Miranda avizinham-se no mesmo arquivo mp3. E por que não uma parceria inusitadamente despreziosa de Caetano (...) e do funk erótico do Bonde do Tigrão? Como entender uma comunidade cultural tão cooperativamente ativa que promove casamentos esdrúxulos do culto e do popular com larga ousadia? Como compreender os limiares dos capitais culturais? Como vasculhar habitus tão dissonantes? (2011, pg. 81)

Em sua pesquisa de campo, Seren encontrou fatores que apontava uma diferença de consumo a partir de diferenças de poder aquisitivo: entre eles o acesso à internet. Segundo o autor: *"o principal meio de acesso aos cantores no âmbito da escola privada é a internet, enquanto os alunos da escola pública citam o rádio como a principal forma de tomar conhecimento de seus artistas favoritos"* (pg.114). Seren reforça, em suas considerações finais, esse achado, reafirmando que *"o grupo de alunos da escola pública apresenta como estilos favoritos os que estão em evidência no rádio e nos programas mais populares da televisão"*, enquanto o grupo de alunos da escola particular teria, como estilos favoritos *"aqueles presentes não apenas no rádio e nos programas populares da televisão, mas também em canais pagos como a MTV e internet"* (pg.131). Ainda que haja essa distinção, Seren conclui que, tanto um grupo quanto o outro teria no imediato e na efemeridade as *"marcas registradas dos estilos musicais mais escutados"* (pg. 138).

A preferência por sucessos musicais que acabam por ser efêmeros também foi uma tônica de minhas entrevistas. Também encontrei diferenças de consumo em função do poder aquisitivo das famílias entrevistadas: as de menor poder aquisitivo assistiam mais TV aberta, e tinham pouco, ou nenhum, acesso à internet; também foi entre crianças com famílias de baixa renda que encontrei relatos de consumo de músicas religiosas, ou gospel, como são mais conhecidas; entre as crianças de famílias com maior poder aquisitivo apenas um aspecto de

seu consumo cultural me pareceu diferente: o gosto por ouvir músicas cantadas em inglês. Essa particularidade também se deu com crianças que frequentavam como bolsistas a escola particular onde fiz entrevistas. Já o consumo de rádio se deu nas casas de famílias com rendas as mais diversas, a única diferença apontável em função do recorte de classe é a preferência por determinadas emissoras: rádios confessionais, e a *FM O Dia* foram mais citadas por crianças de famílias de baixa renda; *MPB FM*, *Rádio Globo*, *MIX*, foram citadas por crianças com um perfil sócio-econômico mais heterogêneo. Também heterogêneo foi o perfil das crianças que citavam músicas e artistas massivamente veiculados tanto no rádio quanto na TV aberta. Esse quadro me faz pensar que, pelo menos entre crianças, o recorte de classe não faz uma diferença tão grande em relação à preferências musicais.

O consumo musical na infância talvez seja menor e menos significativo do que na juventude, também podemos supor que entre os jovens os critérios para a escolha de seus repertórios ganhem contornos mais específicos. Ainda assim, posso dizer que o hábito de escuta musical já estava assimilado como comportamento cotidiano por quase todas as crianças que entrevistei; o quão significativo e formador de subjetividades esse hábito se revela já é uma outra questão. No entanto, os relatos de alguns entrevistados dão pistas para suposições sobre o tema, como por exemplo, o menino que afirmou gostar de ouvir música (citou com mais ênfase o rock), porque assim aprendia sobre o que acontece com outras pessoas ("*as músicas mostram o que acontece com as outras pessoas... rock por exemplo, mostra algumas coisas ruins que acontecem*"), ou seja, aprendia sobre o que a vida adulta (ou juvenil) podia lhe reservar de experiências, e modos de lidar com essas experiências.

As letras das músicas que fazem parte do repertório das crianças que entrevistei sugerem comportamentos, modos de ser, papéis sociais, formas de relacionamento afetivo etc. Ainda que a dimensão de reconhecimento e influência comportamental do consumo musical nos dias atuais não se dê na mesma dimensão experimentada pelas gerações das décadas de 1950 a 1970, alguma influência, certamente, o consumo musical ainda exerce. Aqui, mais uma vez, o desenvolvimento da capacidade crítica e o acompanhamento dessa escuta pelas instâncias formadoras se faria necessário, até porque o repertório que as crianças que entrevistei relataram, pensado para jovens e adultos, traz palavras,

informações, insinuações e reificações comportamentais que ainda estão distantes da possibilidade de compreensão e avaliação crítica das crianças menores. Uma cena que se repetiu em algumas entrevistas, e penso ser emblemática em relação ao que estou aqui afirmando, seu deu entre as crianças que me disseram gostar do sucesso musical intitulado *Lepo-lepo*: algumas mostraram certa vergonha ao relatar essa preferência. Sucesso de um grupo baiano, a música lembra em muitos aspectos alguns funks cariocas: é boa para dançar, as pessoas que dançam sorriem e parecem se divertir. Mas a malícia implícita na letra sugere um assunto que ainda é tabu para crianças. A vergonha que demonstraram ao me contar que gostavam da música deixava entrever também uma certa incompreensão, era como se soubessem que não era certo gostar daquilo, mas não sabiam muito bem por qual motivo. Ignorar esse consumo musical, não falar sobre ele é, assim, deixar esses pequenos ouvintes sem possibilidade de compreender e avaliar, por si, o que estão consumindo¹⁴⁷.

4.3 Sobre ouvintes, atenção e tempo

"*Havia a levíssima embriaguez de andarem juntos*", assim Clarice Lispector começa sua crônica intitulada 'Por não estarem distraídos', que narra um relacionamento que se esgota:

Tudo errou, e havia a grande poeira das ruas, e quanto mais erravam, mais com aspereza queriam, sem um sorriso. Tudo só porque tinham prestado atenção, só porque não estavam bastante distraídos. Só porque, de súbito exigentes e duros, quiseram ter o que já tinham. Tudo porque quiseram dar um nome; porque quiseram ser, eles que eram. Foram então aprender que, não se estando distraído, o telefone não toca, e é preciso sair de casa para que a carta chegue, e quando o telefone finalmente toca, o deserto da espera já cortou os fios. Tudo, tudo por não estarem mais distraídos. (LISPECTOR, 1999, pg.14)

Tudo errou, diz Clarice, porque tinham prestado atenção. Esse elogio da

147 Macedo (2008) desenvolveu um trabalho muito interessante no sentido de trazer para dentro da escola o repertório musical que seus alunos ouviam em suas casas e discutir com as crianças temas delicados, presentes nesse repertório, como o consumo de drogas ilícitas, o crime organizado e a sexualidade. O resultado desse trabalho pode ser visto em sua dissertação.

distração pode ser um bom contraponto em tempos em que a atenção é tomada como qualidade, e a dispersão, ou o assim chamado déficit de atenção, como doença contemporânea. Será a atenção garantia de uma relação mais intensa, ou, como sugere a crônica, apenas distraídos estaremos inteiros em nossos atos? Aproximando a questão a meu tema: uma escuta atenta indica que o ouvinte de fato está guardando o que ouve? Ou nossos abertos ouvidos, por estarem distraídos, melhor captam e guardam os sons que se repetem e se insinuam, sem nos darmos conta, em nosso cotidiano? Ou ainda, não ser facilmente convencido a gastar tempo – e atenção – com um assunto, zapear, borboletear pelas inúmeras ofertas de informação a que hoje temos acesso, significa incapacidade de dedicar tempo e atenção a algo que legitimamente nos interesse?

Aqui pretendo tratar dessas questões, retomando alguns problemas apontados no início dessa tese, como a suposição de que o "mundo da audição" requer um fluxo lento, que seria também marca do mundo da leitura (BAITELLO, 1999, pg.64), ambos funcionando em contraponto ao tempo da visibilidade "mais fugaz, descartável, que o tempo do ouvir". Será preciso aprender a refrear o tempo? O que a experiência das crianças que entrevistei parece dizer sobre o assunto?

4.3.1 Bons ouvintes, bons leitores?

Alguns gostam de ouvir histórias; outros passam parte de sua manhã ou noite ouvindo música; outros só se interessam pela música que conhecem; uns tem bibliotecas e preferências literárias; outros não conseguem sequer soletrar uma palavra de quatro letras. Entre as 46 crianças que comigo conversaram para a pesquisa desta tese, encontrei diversos perfis de ouvintes e leitores, mas, não necessariamente, uma relação direta entre a capacidade e o interesse por dedicar-se à escuta e um interesse e capacidade de dedicação à leitura.

Entre os que afirmaram gostar de ler e relataram hábitos, autores, e títulos preferidos, ficou claro a influência direta da ação da escola que frequentavam, somada ao hábito familiar, ou pelo menos, ao incetivo dos pais. Aqui, é de se supor, que a prática da leitura, bem como a destinação de um tempo do cotidiano da família ou da criança para ler, sejam constantes, tanto no espaço escolar quanto

nas casas dessas crianças.

O mesmo não se dá em relação à escuta, pelo menos não em relação a um investimento no sentido de uma escuta contemplativa. Esse tempo para se escutar, que talvez possa ser engendrado e estimulado, como se dá com a leitura, não parece ser exercício nem das escolas e dos espaços educacionais, nem das casas das crianças.

O quadro sugere que a leitura é valorizada e controlada, enquanto a escuta é subestimada e ignorada. Assim, assistimos a casos de comoção quando crianças ou jovens se recusam a ler romances, ou quando alguma editora resolve 'facilitar' a linguagem dos clássicos da literatura, mas pouco ou nada se diz sobre as incapacidades dos jovens ouvidos em relação à músicas sem letra, ou, para falar do tempo, incapacidades em relação a qualquer escuta que dure mais que o tempo médio das canções.

Tomando os exemplos dos ávidos leitores que encontrei entre meus entrevistados, posso afirmar, sem dúvidas, que, ainda que estejamos todos imersos nas condições perceptivas da cidade moderna, com seu "tempo devorador das imagens" (BAITELLO, 1999), que não dá lugar ao tédio (BENJAMIN, 1994), com seus excessos de informação, não há nada que determine que outros tempos não possam ser forjados, cultivados, experimentados: para ler, escutar ou, simplesmente, ficar distraído.

4.3.2 Tempo da escuta; usos do tempo.

"O Tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o Tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo, tempo tem." (Trava-línguas popular)

Duas histórias do rádio: ainda nos anos 1940 o médico e radialista Paulo Roberto concebe e produz, para *Rádio Nacional*, o programa *Nada além de dois minutos*, o programa de variedades ia ao ar aos domingos, à noite, e contava com números musicais e com a participação do cast de rádio-teatro da emissora. Marcou época, mostrando ser possível irradiar qualquer número artístico em apenas dois minutos. Ano dois mil, fim da primeira década, a radiodramaturgia volta a ser feita na *Rádio Nacional*. O programas duram de 15 a 20 minutos. Discute-se, entre os programadores, que não há mais espaço para esse tipo de

escuta no rádio. A veiculação passa a ser feita aos domingos, de manhã. O programa torna-se uma das maiores audiências da emissora.

Há suposições que se tornam verdades, como a questão de uma incapacidade do homem contemporâneo em relação a atitudes contemplativas. Se é certo que vivemos em um mundo que nos cerca de informações, vindas de várias fontes e suportes, se nossa atenção é demandada constantemente por esses fragmentos – textuais, sonoros, imagéticos –, no entanto, essa constatação não é determinante em relação à maneira como vamos lidar com isso.

Não é porque na década de 1950 um programa de dois minutos se revelou ótima maneira de usar o tempo, medida do 'timing' que o rádio passaria a ter, que não podemos supor que haja espaço, e tempo, para uma proposta narrativa mais longa. Por que não podemos supor que uma série de temporalidades, ou modos de perceber e usar o tempo, que se entrecruzem e convivam?

É claro que há alterações em nossa forma, e velocidades, de perceber o mundo, que nos foram 'ensinadas' pelas novas tecnologias, pelas máquinas que, desde o século XIX, aceleram e multiplicam a circulação de notícias, falas, sons.

Mas, se hoje nos comunicamos com toda e qualquer parte do mundo na velocidade de um clique, nossos corpos ainda nos dão a medida de um outro tempo.

Mas, para alguns autores, com os quais tento aqui dialogar, como Benjamin (1994), Schafer (2001) e Baitello (1999), há que se fazer um esforço para engendrar um tempo mais propício à reflexão (e, podemos dizer, à leitura e à escrita), tempo que se perdeu a cidade moderna. Para esses autores o tempo das sociedades artesanais – tempo do tédio, dos nexos profundos, do corpo humano como medida – é o tempo propício à escuta.

Benjamin, no ensaio *O Narrador*, dirá que o tédio “*é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos (...) já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo*”. Com o desaparecimento desse tempo do tédio, propõe o autor, “*desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes*” (1994, pgs.204 e 205).

Para ele o dom de narrar é algo adquirido espontaneamente pelo ouvinte que se esquece de si mesmo enquanto ouve (e aqui, podemos dizer, há, mais uma

vez o elogio da distração). Ele se esquece de si ouvindo enquanto tece, enquanto fia. A narração e o trabalho manual são parte de um mesmo mundo (que tem um tempo específico) – um mundo onde a comunidade de ouvintes compartilha experiências. Esse mundo é modificado pela cidade moderna, pela indústria. Cidade e indústria desfazem “*a rede em que está guardado o dom narrativo*”. Desfazem também um modo de ouvir.

Para o restabelecimento de uma cultura do ouvir, Baitello e Schafer advogam a necessidade de refrear o tempo. Para Schafer as emissões radiofônicas deveriam se propor a esta tarefa, auxiliando o homem a diminuir a velocidade do tempo, reforçando “*os ritmos naturais da vida*” (SCHAFER, 2001, pg.328). Essa ideia de ‘ritmos naturais da vida’ seria dimensionada pelos ritmos do corpo.

Entendendo o corpo como mídia primária¹⁴⁸, Menezes (2007, pg.23) também insiste no aspecto de que deveríamos resgatar o “*corpo como mídia fundamental*”, uma vez que “*os corpos estão antes e depois das máquinas*”. Reflexão que está em Schafer, quando propõe que em “*primeiro lugar há o ritmo contínuo, regular do coração, que pode bater tão lentamente quanto cinquenta batimentos por minuto*” ou ainda, que a “*batida do coração tem exercido forte influência no tempo da música. Antes da invenção do metrônomo, os tempos da música eram determinados pelo pulso humano*” (2001, p.316). Além do pulso musical também a fala teria uma medida a partir do corpo: “*Os ritmos de toda poesia e literatura declamada mantêm relação com o padrão respiratório*” (idem, pg.317).

Para Schafer (2001, pg.318) com a aceleração do tempo das atividades humanas, mãos e pés são mecanizados, primeiro com a Revolução Industrial e depois “*dentro dos contornos das alturas homogêneas da moderna eletrônica*”. Para o autor, essas mãos e pés que se aceleram têm que conviver com diversos ritmos na cidade moderna. Ritmos que se anulam uns aos outros. Para ele a “*a vida social moderna é desprovida de definição rítmica*” (idem, pg.325).

O catalisador dessa profusão de ritmos, que definiria um pulso nessa paisagem sonora urbana, seria o rádio. Também Menezes (2007, pg.43) vai

148 Conceito criado por Harry Pross para as relações face a face, a interação direta entre os corpos (MENEZES, 2007,pg.22).

pensar o rádio hertziano como sincronizador da vida social: “*os ouvintes são chamados a acertar sua posição dentro da cidade*”. Schafer (2001, pg.327) se pergunta se o tempo do rádio teria a intenção de reproduzir os ritmos da vida social, ou a de alterá-los, acelerando-os ou retardando-os. O autor acaba por responder sua questão quando apresenta uma contagem de palavras por minuto feita a partir da escuta de estações de rádio de Vancouver. Segundo essa contagem, o número de palavras por minuto em todas as estações estudadas excedeu “*número de contagens tomadas na conversação humana, exceto quando as pessoas estão bastante excitadas*”(SCHAFFER, 2001, pg.327). Outra constatação de Schafer em relação aos tempos da radiodifusão foi que “*novos itens de programação apareceram em média de um a dois minutos (...) Este é ainda mais breve do que a gravação pop normal que (...) fixou a média de duração do interesse humano pela música em não mais que três minutos*” (idem, pg.328).

Segundo os dados colhidos por Schafer, o que se pode depreender é que o rádio hertziano, sincronizador da cidade, apela para uma velocidade que espelha indústrias, máquinas, carros e autopistas, e se acelera para não perder o pulso e o interesse do ouvinte cidadão. Assim, cabe a pergunta: poderia o rádio andar na contra-mão desse tempo? Acredito que sim – que não só o rádio, mas todos os espaços formadores devem tentar ofertar e exercitar outros tempos.

4.3.3 - Atenção: uma questão contemporânea.

Muito mais do que um comportamento circunscrito às crianças em idade escolar, a mudança constante de foco, de interesse, parece ser uma condição do nosso tempo, para todas as idades. Jenkins (2009, pg. 112), em seu *A cultura da convergência*, apresenta algumas previsões que apontam que esse comportamento tende a se tornar cada vez mais comum. Como exemplo, cita o vaticínio de Philip Swann sobre espectadores de TV: “*haverá menos ocasiões em que pessoas irão se sentar e assistir a um programa do começo ao fim, sem interrupções*” (apud JENKINS, 2009, pg. 112).

Outro autor, Crary (2013) argumenta, no livro *Suspensões da percepção*, que esse comportamento, ainda que corriqueiro nos dias atuais, não é exatamente “natural”.

Que nossas vidas sejam tão inteiramente uma colcha de retalhos de tais estados

desconexos, não é uma condição "natural" e, sim, o produto de uma densa e poderosa recomposição da subjetividade humana no Ocidente ao longo dos últimos 150 anos. Tampouco é insignificante o fato de que no fim do século XX uma imensa crise social de desintegração da subjetividade seja metaforicamente diagnosticada como déficit de "atenção".(pgs.25 e 26)

Crary esboça uma genealogia da atenção, desde o século XIX, detalhando seu papel na subjetividade moderna. Para o autor grande *"parte da análise crítica e histórica da subjetividade moderna no século XX tem se baseado na ideia de 'recepção em um estado de distração', tal como foi articulada por Walter Benjamin e outros"* (pg. 25). Desse raciocínio viria a suposição de que a *"percepção se caracteriza fundamentalmente por experiências de fragmentação, choque e dispersão"* (idem). Crary sugere, por sua vez, *"que a distração moderna só pode ser entendida por meio de sua relação recíproca com o aumento das normas e práticas voltadas à atenção"* (pg.26) .

O autor se propõe a explorar esse paradoxo, que se estabelece entre o *"imperativo de se manter uma atenção concentrada na organização disciplinar do trabalho, da educação e do consumo de massa e o ideal de uma atenção continuada como elemento constitutivo de uma subjetividade livre e criativa"* (pg. 26). Em outras palavras, um investimento em relação a um comportamento 'atento' para fins de controle, de um lado, e, de outra parte, uma atenção que torna singular a percepção.

A palavra 'suspensão', que Crary traz no título de seu livro, também teria duas perspectivas diversas, podendo se referir ao *"estado de estar suspenso, um olhar ou escutar tão enlevado que se esquivava das condições habituais, que se torna uma temporalidade suspensa, um pairar fora do tempo"*, ou a um *"cancelamento ou interrupção"*. Podemos dizer que a atenção continuada, constitutiva de uma subjetividade livre, está ligada à ideia de suspensão como um 'pairar fora do tempo'. Já a suspensão como cancelamento ou interrupção, estaria mais próxima da condição fragmentada da percepção contemporânea. Para o autor, essa condição fragmentada é parte da lógica cultural do capitalismo que *"exige que aceitemos como natural o ato de mudar nossa atenção rapidamente de uma coisa à outra. O capital, como processo de troca e circulação aceleradas, produziu no homem essa capacidade de adaptação da percepção, e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas"* (pg. 53). E ainda: *"a mobilidade, a novidade e a distração se tornaram elementos constitutivos da experiência*

perceptiva" (idem).

Lembrando Foucault, e o conceito de *corpos dóceis*, Crary propõe uma relação direta entre novos produtos eletrônicos, consumo e docilidade, sugerindo que a "*proliferação de produtos eletrônicos e de comunicação garante que a docilidade esteja sempre ligada a padrões intensificados de consumo*" (pg. 62); mas, para ele, esse novo regime é responsável por gerar "*comportamentos (por exemplo, crianças que não conseguem aprender)*" que se tornam intoleráveis para o próprio sistema. Assim, para contornar esses efeitos colaterais, por assim dizer, novas 'tecnologias disciplinares' são concebidas, como, por exemplo, "*a (...) surpreendente expansão (...) do uso generalizado de potentes psicotrópicos como estratégia de controle comportamental*" (idem).

Crary sugere que, no lugar de tratar distração e atenção como opostos, a questão a ser posta é tomar ambas como partes de um continuum "*no qual as duas fluem incessantemente de uma para a outra, como parte de um campo social em que os mesmos imperativos e forças incitam ambas*¹⁴⁹" (pg. 75). Tomadas assim, distração e atenção acabam revelando outras constatações e perguntas. Entre elas, por exemplo, a de que as configurações tecnológicas contemporâneas impõe "*um nível baixo, mas permanente de atenção*" (pg.103), que, por sua vez não é nem a atenção constitutiva de uma subjetividade livre, nem a atenção fragmentada. Ou ainda, que "*sistemas telemáticos e informáticos simulam a possibilidade de divagações e derivas, mas na verdade constituem modos de sedentarização (...) em que a recepção dos estímulos e padronização da resposta produzem uma mistura (...) de atenção difusa e quase automatismo*" (pgs. 103 e 104). Crary propõe então a questão: "*em que medida os modos criativos de transe, desatenção, devaneio e fixação podem florescer nos interstícios desses circuitos?*" (pg. 104). Como, acrescento, retomando Clarice, recuperar a levíssima embriaguez de andarmos juntos, nós e as escutas, nós e mundo?

4.4 O papel da educação musical escolar

Uma das questões importantes para se discutir a partir de meus dados é a pouca (ou nenhuma) influência que as aulas de música pareceram exercer no repertório preferencial das crianças que entrevistei. Entre os relatos das 29 crianças que afirmaram ter, ou já ter tido, aulas de música em suas escolas, ficou claro que essas aulas, apesar de consideradas divertidas, não conseguiam ser revertidas em comportamento crítico frente à escuta.

Aqui faço um breve comentário sobre a educação musical escolar brasileira, em algumas fases da história, para pensar suas condições e potências na contemporaneidade. Tomo como ponto de partida a educação musical em espaço escolar que começa a ser proposta na década de 1930¹⁵⁰, a partir das ideias do compositor e maestro Villa-Lobos, que concebeu um dos primeiros projetos brasileiros de educação musical escolar em larga escala.

Até hoje lembrado, aclamado e, talvez, nunca inteiramente realizado, o projeto de Villa-Lobos, que tinha na criação e multiplicação de grandes coros, ou orfeões, sua marca mais evidente, se tornou referência e modelo no Brasil. Em 1932 Villa-Lobos ajuda a criar e passa a coordenar a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que atuou em duas frentes principais: na divulgação de um repertório com hinos, canções patrióticas, temas folclóricos e cantigas infantis – compilados no assim intitulado *Guia Prático para a educação artística e musical*; e na formação de professores e multiplicadores para o projeto dos orfeões escolares. O SEMA privilegiava um repertório, e, ao mesmo tempo, rechaçava, assim como muitos compositores eruditos de então, a nascente música urbana, e a música norte-americana, principalmente o jazz.

Essa concepção se manterá mais ou menos inalterada até 1971, ano da

¹⁵⁰ Para tratar das origens da educação musical brasileira seria necessário retornar aos primórdios das colonização, uma vez que, "a utilização da música como processo de formação se dá desde as primeiras escolas dos jesuítas (ainda no século XVI), voltadas à catequese do indígena" (RIBEIRO E ARAUJO, 2012, pg. 3), No entanto, esse registro histórico não nos ajudaria a entender os problemas e referências do ensino musical escolar da atualidade. A rigor, a educação musical como parte do currículo escolar começa a partir de meados do século XIX, quando "a música começa a figurar como conteúdo sugerido para as escolas de ensino primário e secundário. Segundo indicam os manuais utilizados para formação dos professores de então, o canto coral e melodias francesas e alemãs eram o modo e repertório privilegiados", e é de se supor que "a educação musical dos filhos de famílias da elite brasileira, dada por preceptoras alemãs ou francesas" fosse composta por esse repertório (idem).

publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692/71 que determina o ensino polivalente de arte, abrindo espaço para uma formação e atuação generalista. Para muitos que estudam o assunto, a lei teve uma ação nefasta para a educação musical escolar, reduzindo, em muito, o contato com essa linguagem, principalmente nas escolas públicas.

No final da primeira década do ano 2000 o modelo de educação musical proposto pelo SEMA volta a ser debatido em função da aprovação de outra lei, a 11.769, de 2008, que determina a volta da obrigatoriedade do ensino musical escolar. A reedição do Guia Prático, em 2009, aponta para a permanência do projeto de Villa-Lobos em relação a essa questão. No entanto, alguns autores propõe que se deve superar esse modelo, como Sobreira (2008, pg.51), por exemplo, que ao discorrer sobre os desafios da nova legislação, afirma que, entre eles, está o de “evitar que surjam cursos de formação nos moldes implementados pelo Sema”.

Ainda que a obrigatoriedade do retorno da educação musical ao currículo escolar seja fato consumado, o tipo, a forma e quais experiências privilegiar seguem como tema de debate para a maioria dos profissionais que atuam nas escolas e que formam futuros professores. Efetivamente, há, atualmente, um único texto oficial que estabelece bases para essa atuação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É possível estabelecer claros contrapontos entre a proposta do SEMA e dos PCNs, a começar pelo repertório. Enquanto o primeiro determina um repertório preferencial, o segundo sugere que toda a música do mundo é válida: *"Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula"*. (Brasil, 1997, pg. 53). Um segundo aspecto seria a suposição da primazia da escola como espaço formador, na década de 1930, e a atual concepção, que assume a importância de outras instâncias – *"A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado"* (Brasil, 1997, pg.36) –, sugerindo que a escola considere essas instâncias e as integre ao seu trabalho.

As revistas da Abem¹⁵¹ (Associação Brasileira de Educação Musical), trazem diversos artigos escritos por professores de música que mostram que há, entre eles, uma forte inclinação para considerar o repertório prévio do aluno e, a partir daí, elaborar um conteúdo a ser apresentado-negociado nas aulas de música. No entanto, esse não foi o quadro que encontrei a partir dos relatos de minhas entrevistas. Com raras exceções, a maioria das crianças lembrava muito pouco de suas aulas, que, em alguns casos eram descritas a partir de rudimentos da linguagem musical ocidental, ou como circunscritas à execução de melodias fáceis na flauta doce¹⁵², ou ainda como espaços para cantar canções da música popular brasileira.

Talvez o excesso de música que já cerca os ouvidos das crianças por onde quer que passem, dificulte a possibilidade transformadora e formadora que o contato com a música na escola pode ter. Pensando exatamente nesse excesso, o educador musical Murray Schafer (1991) sugere que se comece um trabalho musical pelo que ele chama de limpeza de ouvidos, proposta que, antes de apresentar novas músicas, ou apreciar alguma composição criticamente, começa por desconstruir as concepções do que é e pode ser música, pensando o ruído o silêncio e as propriedades do som.

Para além de uma educação musical, talvez seja necessário pensar numa educação da escuta¹⁵³, de forma mais ampla; um tipo de atuação que não seria ofertada apenas por um professor de música, mas em todas as fases da formação da criança, desde seus primeiros anos, quando seus ouvidos, ou melhor, seus modos de ouvir, já estão sendo 'formados' pelo mundo que os cerca.

151 Disponíveis em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

152 Asa Branca e Ode à Alegria são dois desses temas, mais acessíveis aos iniciantes de instrumentos melódicos que, provavelmente por conta disso, acabam figurando no repertório de crianças que conheço que moram em lugares tão diversos como Nova Friburgo, Rio de Janeiro, Florianópolis e Aracajú.

153 Schafer, de certa forma, também propõe isso. Um de seus livros, uma coletânea com alguns dos exercícios criados por ele, se chama, justamente *Hacia una educacion sonora* (2006), mostrando, portanto, que sua proposta não está circunscrita à educação musical, especificamente.

4.5 O rádio: a mídia 'cega' e seus atrativos para a educação.

Muitos autores que escreveram sobre o rádio e suas especificidades em termos de linguagem, principalmente entre os anos 1920 e 1950, creditavam ao rádio, e à escuta radiofônica, uma série de potências e qualidades. Entre esses autores, podemos citar Pierre Schaeffer e suas expectativas em relação a uma potencialização da escuta, a partir da escuta acusmática: sem ver a fonte sonora, prestaríamos mais atenção no som. Outro que dedicou estudos e projetou novas e felizes perspectivas para a escuta, a partir do rádio, foi Rudolf Arnheim.

Arnheim estabeleceu a ideia do rádio, ou, mais especificamente, da arte radiofônica, como mídia cega, a partir da constatação de que essa arte "*parece sensorialmente deficiente e incompleta diante das outras artes - porque ela não conta com o nosso sentido mais importante, que é a visão. (...) O olho sozinho dá uma imagem bastante completa do mundo, mas o ouvido sozinho fornece uma imagem incompleta*"(2005, pg.62). Mas ele mesmo discute essa incompletude e desconstrói o que poderia ser entendido, em um primeiro momento, como deficiência, afirmando que, ainda que seja "*uma grande tentação para o ouvinte 'completar' com sua própria imaginação o que está 'faltando' tão claramente na transmissão radiofônica (...) nada lhe falta! Pois a essência do rádio consiste justamente em oferecer a totalidade somente por meio sonoro*"; assim, cabe ao "*artista de rádio (...) desenvolver a maestria de limitar-se ao audível*" (idem).

Nesse sentido, Schaeffer e Arnheim sugerem a mesma qualidade ao rádio, com a diferença que o primeiro volta suas reflexões e experimentações para a música, enquanto o segundo está mais interessado em pensar de que forma esse meio 'cego' potencializa a palavra, e mais estritamente, a dramaturgia. Na contramão dos discursos que propunham (e ainda propõe) que uma das qualidades do rádio era estimular que o ouvinte produzisse uma imagem do que escutava, Arnheim sustenta que o artista de rádio é aquele que tem a "*capacidade de produzir o efeito desejado apenas com os elementos sonoros, e não a possibilidade de inspirar os ouvintes a complementarem a falta de imagem adicionando vida ou realismo*". Arnheim reforça essa concepção em vários momentos de seu ensaio, insistindo que a qualidade do rádio não está na capacidade de produzir imagens:

Visto sob o ponto de vista radiofônico, deve-se ter claro que a necessidade do ouvinte de

imaginar com o olho interior não deve ser valorizada, mas ao contrário, é um grande obstáculo para a apreciação da natureza real da expressão radiofônica e para as vantagens particulares que só ela pode oferecer (pg.63)

Dentro dessa perspectiva, ele destaca os formatos que seriam mais apropriados a essa linguagem, como por exemplo o radioteatro "*completo em si mesmo apenas com o auditivo*", e aqueles que não seriam tão propícios, como, por exemplo, a transmissão de uma ópera: "*a transmissão de uma ópera, de uma peça de palco (...) aparece como sendo apenas uma parte de um enunciado mais completo cuja percepção é negada ao ouvinte*" (pg.66). Sobre os formatos propriamente 'radiofônicos', o autor também comenta que: "*o formato mais singelo, a forma original do rádio, é a voz do locutor, ou do cantor, ou o som de instrumentos musicais no estúdio*".

Ainda hoje pesquisadores que se dedicam a estudar o rádio, como, por exemplo o inglês Andrew Crisell, que em conferência apresentada num congresso em 2013, intitulada *Why radio has a sound future*, procurou mostrar como certas notícias são muito melhor veiculadas e apreendidas se foram dadas apenas pela palavra, sem nenhum recursos de imagem. Convencido que o rádio permanecerá como mídia tal como o conhecemos (sem imagem, por exemplo) ainda por muitos anos, para Crisell o que sustentará essa permanência é exatamente a força da palavra (sem imagens), muito mais do que a música.

Se concordarmos com as assertivas dos autores acima citados, temos que, no entanto, pôr em questão a escuta atenta, tipo de escuta que pelo menos Schaeffer e Arheim parecem acreditar ser o modo preferencial de relação ouvinte e rádio. Desde o advento da portabilidade do rádio uma de suas propaladas qualidades é justamente o fato de que podemos fazer diversas tarefas de nosso dia a dia enquanto escutamos. Com as devidas exceções, obviamente, esse parece ser o tipo de relação mais corriqueira entre os ouvintes de rádio. Assim, mais do que um som que se ouve detidamente, o rádio atua como fundo, paisagem.

Ainda assim, esse 'rádio-paisagem' pode, como já apontamos anteriormente, ser condicionador de escutas, ou estimular novas possibilidades de escuta; pode atuar sincronizando os tempos do cotidiano, ou na contramão desses tempos; pode estimular o consumo, ou sua crítica; reforçar repertórios massificados, ou ampliar repertórios; pode gritar, tentando se sobrepor aos sons

cidadinos, ou sussurrar¹⁵⁴, em contraponto à cidade que grita.

4.6 Objetos educacionais em áudio, um breve comentário

Talvez possamos melhor aproveitar os preceitos sobre a potência da mídia acusmática – que permitiria uma melhor apreensão de alguns conteúdos em comparação à mídia audiovisual – em relação aos arquivos em áudio para escuta sob demanda: estejamos aqui falando de faixas de um CD com músicas, de podcasts, de gravações de poesia, ou qualquer conteúdo sonoro que se possa reproduzir a partir de um suporte físico ou virtual. Conteúdos esses que já estão presentes no planejamento de aula de algumas disciplinas e escolas, como pude constatar a partir das entrevistas realizadas. Aqui os chamo de objetos educacionais em áudio, tomando emprestada a nomenclatura do projeto intitulado *Banco Internacional de Objetos Educacionais* (plataforma mantida pelos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia).

O uso de recursos em áudio para a educação, ou, mais especificamente, a ideia de rádio educação, muitas vezes é tomada como sinônimo de educação a distância – definitivamente, uma modalidade de ensino muito mais propícia a indivíduos mais velhos, com capacidade para organizar seus tempos de aprendizagem e fazer percursos sozinhos. No entanto, objetos educacionais em áudio – sejam produzidos em formatos e linguagem radiofônica, ou não – podem ser e são acionados em propostas de educação com crianças menores. Assim o fazem professores de línguas, de música, de ciências, de geografia, ou ainda, professores que atuam nos primeiros segmentos do ensino fundamental, em aulas que procuram desenvolver capacidades como equilíbrio e movimento.

Geralmente esses objetos são usados com propostas de atividade em sala de aula, e não como substitutos da ação do professor ou do aluno: a partir deles, se faz algo. Assim, por exemplo, há séries da *School Radio* (<http://www.bbc.co.uk/schoolradio>) concebidas para propor atividades, nas quais o

154 Emilio Ebergenyi, apresentador do programa infantil *De Puntitas*, começava o programa exatamente assim: sussurrando. A atração, veiculada nas primeiras horas da manhã, tinha a intenção de ser companhia para as crianças nessa hora. Sussurrando, Emilio convidava a todos a despertar lentamente, com delicadeza.

roteiro já indica o momento em que se deve parar a escuta (para pensar, discutir, aprimorar a execução de um tema ou uma dança).

No Brasil, o citado *Banco de Objetos Educacionais* já oferta alguns conteúdos a educadores, no entanto não há uma avaliação mais ampla dos conteúdos ofertados, nem uma política de consulta e produção a partir de demandas. Assim, ainda que exista a oferta, ela é pouco organizada e desigual. Nesse sentido, ainda há muito o que fazer, e exemplos como a *School Radio* inglesa, ou a *Babyradio* (<http://babyradio.es>) espanhola, entre outros, podem ser boas inspirações para projetos de uma rádio brasileira para crianças que se pretenda educativa, no sentido transformador do termo.

5. Considerações finais

Quando, em 2004, a *Folha de São Paulo* publicou uma pequena matéria sobre o consumo infantil de rádio, divulgando recentes dados de um instituto de pesquisa, o título usado deu o tom do problema: "*Rádio, ouvido pelas crianças e sem controle*". Ignoradas na maioria das sondagens de audiência do veículo, as crianças acabam sendo uma audiência invisível, ou, como nomeou o pesquisador espanhol Armand Balsebre, uma audiência escondida. As entrevistas realizadas por esta tese ajudam a corroborar o que outras pesquisas, brasileiras e estrangeiras, já tinham demonstrado: crianças se interessam pela mídia rádio. Meus dados também apontam que essa escuta é muito pouco percebida e acompanhada pelos adultos; isso vale também para escuta musical.

As consequências dessa invisibilidade se fazem sentir de diversas formas: na falta de políticas públicas que atuem em relação à concessões de emissoras destinadas a esses ouvintes; na falta de fiscalização de conteúdo e de classificação indicativa para as emissoras de rádio; na ausência de debates sobre essas referências nos espaços formadores e por parte das famílias. É de se notar, também, que a preocupação com os efeitos e consequências da escuta radiofônica não figure nos estudos sobre mídia e educação, que, em sua maioria, privilegiam a TV, e, mais recentemente a internet. No caso desses dois meios – inegavelmente muito importantes para formação das crianças na atualidade – há extensa bibliografia e pesquisas que podem ser citadas, a começar pelos trabalhos desenvolvidos pelo GRUPEM; pela rede de pesquisas multinacional *Kids Online*; ou levantamentos como o publicado no livro *Children and Television: Fifty Years of Research* (PECORA, MURRAY, WARTELLA, 2006). Sintomático, neste caso, é que o único trabalho encontrado na pesquisa bibliográfica realizada para este doutorado que aborda essa perspectiva – de uma preocupação com os conteúdos apreendidos e formas de escuta das crianças frente ao rádio – tenha sido publicado na década de 1950 (HOLZAMER, 1956).

Além da constatação de que há uma audiência infantil, pude também discutir aqui algumas premissas sobre a relação entre crianças e a escuta na contemporaneidade, entre elas o suposto desinteresse que teriam em mídias e conteúdos exclusivamente auditivos, e, por conseguinte uma incapacidade de

emprestar seus ouvidos e atenção a esse conteúdo. Essas suposições, que, espero ter contribuído para desconstruir, acabam por justificar a falta de investimento em projetos de radiodifusão para o público infanto-juvenil; bem como a ausência de uma política que incentive produções em áudio com finalidades educativas; ausência de controle sobre os conteúdos ofertados; ausência de preocupação das instâncias formadoras com estes conteúdos.

São essas premissas equivocadas e suposições, que, somadas à questão do modelo de negócios da radiodifusão – como Haussen (1988) já tinha apontado em sua dissertação – acabam por tornar raras as produções em rádio para crianças, ou por dar pouca visibilidade àquelas que existem.

Assim, um vasto campo de possibilidades de produção e atuação, que poderia contribuir de forma mais efetiva para o enriquecimento das *paisagens e territórios sonoros* da infância, é pouco ou nada aproveitado, ainda que haja tanto por fazer no sentido de ofertar contrapontos que possam enfrentar a potência conformadora de escutas da mídia a que os ouvidos infantis seguem expostos. Ignorar essa relação, essa escuta, nos faz continuar sem resposta para perguntas tais como: de que forma provocar o interesse por escutas diferentes daquelas já assumidas pelas crianças como suas 'zonas de conforto'?; de que forma o rádio, e outras instâncias de formação (escola, família, órgãos reguladores da educação e da comunicação) podem contribuir para essa tarefa?

6. Referências Bibliográficas

ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio - uma política pública em educomunicação**. 2007, 207 f. Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.

ARNHEIN, Rudolf. O diferencial da cegueira: estar além dos limites dos corpos. In: **Teorias do Rádio – textos e contextos**. Volume I. MEDITSCH, Eduardo (org). Florianópolis: Insular, 2005. p. 61-99.

BALSEBRE, Armand; PERONA, Juan; FAJULA, Anna; BARBEITO, Mariluz. The Hidden Radio Audience in Spain: Study on Children's relationship with the Radio. In: **Journal of Radio & Audio Media**, 18:2, 2011. p. 212-230.

BALTAR, Marcos et. Al. **Rádio na escola e/ou rádio da escola**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da ComunicaçãoXXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

BAITELLO JR., Norval. Cultura do ouvir. In: ZAREMBA, Lilian; BENTES, Ivana (org.) **Rádio Nova**. Constelações da Radiofonia Contemporânea 3. Rio de Janeiro (RJ): ECO/UFRJ, Publique, 1999. p. 61.

Banco Internacional de Objetos Educacionais.
<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>, acesso em 21/07/2014

BARROS, Josemir Almeida. **Rádio e educação**: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças. 2008, 152f. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BARTHES, R. **Lo obvio y lo obtuso**: imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós, 1995.

BAUMWORCEL, Ana. **Idéias sobre a função do áudio na educação a distância**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

_____. **Reflexões sobre a relação entre a juventude e o rádio**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da ComunicaçãoXXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

_____. **As escolas radiofônicas do MEB**. VI Congresso de História da Mídia, Niterói, Rio de Janeiro, UFF, maio de 2008b.

_____. **O Consumo da Mídia Sonora entre Universitários com Desigualdades Sociais**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2011.

_____. **Audiência “Nômade” e Ouvido “Seletivo”**: Marcas de uma

“Tribo” Juvenil. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE. 2012 .

BECKER, H.S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

BETTI, Juliana Gobbi & MEDITSCH, Eduardo. **O formato all-new no rádio brasileiro**: importação, estranhamento e adaptação. Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. UESP (Universidade Metodista de São Paulo), novembro de 2008.

BIANCHI, Graziela. **Relatos de trajetórias com o rádio - hábitos, contextos e ambiências de escuta**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 11 de junho de 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.130p.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. In: **MATRIZES** - Revista do Programa de Pós-Graduação em ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo v. 5, n. 2 (2012). 301 pgs. Ano 5 – no 2 jan./jun. 2012 - São Paulo – Brasil. Pgs. 93-121.

CAMPELO, Wanir. **Radioescola Ponto Com**: Uma experiência extensionista. Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR. 2009.

CAPELLER, Ivan. **Introdução à arqueologia da escuta - Do som e da voz como objetos de enunciação**. Ciberlengenda. UFF. Volume 2. N. 24. 2011.

<http://www.uff.br/ciberlengenda/ojs/index.php/revista/article/viewFile/398/25>

CASÉ, Rafael. **Programa Casé - o rádio começou aqui**. Mauad, Rio de Janeiro. 2a. Edição. 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. “**Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática**”. Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 10, Dezembro 2011. [http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br]

CHION, Michel. **Músicas, media e tecnologias**. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

Compañía Peruana de Estudios de Mercados y Opinión Pública. **Estudio sobre consumo televisivo y radial infantil**. Lima. 2007. Disponível em <http://www.concortv.net>.

COSTA, Mauro. **Rádio e Educação da Escuta na Educação e no Desenvolvimento Comunitário**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA. 2002.

_____. **Educação e Comunicação: Rádio I, Rádio II**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2011.

COSTA, Patrícia Coelho da. **Entre scripts e irradiações: uma análise sobre as fontes que nos possibilitam estudos de programas educacionais radiofônicos nas décadas de 1930 e 1940**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife- PE – 2011.

_____. **Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)**. 2012, 272 f. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. 2012.

COSTA FILHO, Ismar Capristano. **A recepção da Rádio Favela pela Internet**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção. Atenção, espetáculo e cultura moderna**. Tradução Tina Montenegro. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRISELL, Andrew. **An Introductory History of British Broadcast**. Taylor & Francis e-Library, 2006.

DÂNGELO, Newton. **Rádio, Nação e Educação dos Sentidos: aproximações entre intelectuais brasileiros e a Itália Fascista na década de 1930**. In: VI Simpósio Estado e Poder, 2010, Aracaju-SE. VI Simpósio Estado e Poder. Aracaju-SE: Editora da Universidade de Sergipe, 2010.

DEL BIANCO, Nélia e ZUCULOTO, Valci R. **Memória do GT Rádio: seis**

anos de pesquisa em defesa do rádio. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, SP, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Fortaleza: Editora UECE, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34. 2012.

DELORME, Maria Inês Carvalho. **Domingo é dia de felicidade: As crianças e as notícias**. 2008, 290f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002.

_____ (org.) . **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

Enciclopédia INTERCOM de Comunicação - **Volume I - Conceitos**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação Intercom, 2010.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio – O veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000.

FERRARETTO, Luiz et Al. *Rádio, juventude e convergência midiática: um estudo com alunos do ensino médio*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da ComunicaçãoXXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2010.

FERRARETTO, Luiz; KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e convergência: uma abordagem pela economia política da comunicação** . Revista Famecos. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 173-180, setembro/dezembro, 2010.

_____. **Rádio**. Enciclopédia Intercom de Comunicação – vol. 1. São Paulo: Intercom, 2010b.

FERREIRA, Martluce Guthiá. **A pesquisa com crianças e mídia: alguns apontamentos teórico-metodológicos**. Revista Temática Ano VIII, n. 12 – Dezembro/2012

FISCHBERG, Josy. Telenovela como porte de entrada para o mundo adulto. In: DUARTE, Rosália. (org.) **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008. p.

FLORES, Andrés Rodríguez; RAMIREZ, Ricardo Vergara; RANGEL, Adrián Eliécer Bautista. **Olvidados por la Radio - Los niños en espera del futuro**. Trabalho apresentado ao curso de Comunicación Social - Universidad Autónoma Metropolitana.. Julio 2001. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/31065424/Los-ninos-mexicanos-y-la-radio-el-caso-de-Radio-Infantil-XERIN>. Acesso em 22/09/2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Rádio: ouvido pelas crianças e sem controle.** s/página; s/autoria. Matéria publicada em 05/05/2004.

FORTES, Douglas Leandro Rieger; TURATTI, Odete e MAZOCCO, José Alberto. **O rádio enquanto veículo de comunicação e o universo infantil.** UNIrevista -Vol. 1, nº 3 : (julho 2006)

FREITAS, Goretti Maria Sampaio de. **O Rádio e os Sentidos Culturais dos Jovens.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2008.

GARCIA, Sandra. **Cala a boca já morreu (porque criança também tem o que dizer):** um programa para crianças feito pelas crianças e daí surge toda a diferença. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. e OROFINO, M.Isabel. **A Pesquisa de Recepção com Crianças:** mídia, cultura e cotidiano. Rio de Janeiro: Anais do XI Encontro Anual da COMPÓS, 2002.

____ **Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil.** Comunicação, mídia e consumo, São Paulo; ano 9 vol. 9 n.25 ago.2012. p.73-90

GOLIN, Cida. **A expressão radiofônica de uma cartografia sonora:** estudo da série Porto Alegre, paisagens sonoras. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 2007.

GOHN, Daniel. **Aprendendo Música com as Mídias Sonoras.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 2002.

GUEDES, Olga. **Os estudos de recepção, etnografia e globalização.** In: Rubim, Antonio Albino. (Outros)(Orgs). Produção e recepção dos sentidos midiáticos. Petrópolis. Vozes, 1998.

GUERRINI, Irineu. **Rádio educativo no Estado de São Paulo:** o ideal e o real. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2008.

HALE, Julian Anthony Stuart. **O Rádio como arma política: os modelos de propaganda nas guerras.** In: MEDITSCH, Eduardo & ZUCULOTO, Valci (orgs). Teorias do Rádio - textos e contextos. Volume II. Florianópolis: Insular, 2008. p. 191-199.

HARTMANN, Maren. **Everyday: Domestications of mediatization or mediatized domestication?** In K. Lundby (ed.) *Mediatization: Concept, Changes, Consequences.* New York: Peter Lang. 2009.

HAUSSEN, Dóris Fagundes. **Rádio e criança:** um estudo sobre a ausência de programação infantil nas emissoras de Porto Alegre.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 1988.

_____. **Produção infantil no rádio de Porto Alegre: 1920/1970.** *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1991.*

HAYLES, N. Katherine. **Hyper and Deep Attention:** The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, pp. 187–199 (13), 2007.

HOLANDA, Bartolomeu Buarque de. **Buarque, uma família brasileira.** Ensaio histórico-genealógico. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

HOLZAMER, Carlos. **A criança e o rádio.** Título original: Kind und Radio. Ernest Klett Verlag. São Paulo: Edição Paulinas. 1956

HORKHEIMER, Max e Adorno, Theodor W. O Iluminismo Como Mistificação Das Massas. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo: Paz e Terra, 2002

JACKS, Nilda; MENEZES, Daiane B. **Estudos de recepção na América Latina:** contribuição para atualizar o panorama. *Revista da Associação Nacional dos programas de Pós-graduação em Comunicação*, edição 10, Dez 2007. In: www.compos.org.br.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** Tradução Susana Alexandria. 2ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento:** uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, S.; LEITE, M. Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa.* São Paulo: Papirus, 1996.

JORNAL, O (1923) “A Radiotelefonía e a educação popular”.

JOSÉ, Carmen Lúcia; SERGL, Marcos Julio. **Paisagem sonora.** 2006. Disponível em: <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/20114>

KAISER Family Foundation. **Generation M:** Media in the Lives of 8–18-Year-Olds. 9 Mar.

2005. 24 June 2007 <<http://www.kff.org/ntmedia/7251.cfm>>.

KASEKER, Mônica Panis . **O que escutar quer dizer** . A constituição do habitus do ouvinte de rádio no cotidiano familiar . Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná. 2010.

KASEKER, Mônica Panis & FORT, Mônica Cristine. **A Construção da Identidade do Ouvinte na Programação de Duas Rádios Curitibanas.**

Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 2012.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio social** – Uma proposta de categorização das modalidades radiofônicas . Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2011.

_____. **Como Jovens Jornalistas Ouvem Rádio.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 2009

_____. **Por qual diversidade lutar?** - Desafios à regulação no rádio musical brasileiro. In: DANTAS, Marcos e KISCHINHEVSKY, Marcelo (Org.) Políticas públicas e pluralidade na comunicação e na cultura. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

KLOCKNER, Luciano. **Julian Hale e a propaganda ideológica nas ondas radiofônicas.** In: MEDITSCH, Eduardo & ZUCULOTO, Valci (orgs). Teporias do Rádio - textos e contextos. Volume II. Florianópolis: Insular, 2008. p. 199-213.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 41-59. ISSN 0100-1574.

LIMA, Nonato, CAVALCANTE, Andréa. **Rádio e desenvolvimento infantil:** análise de estratégias de comunicação e educação para a cidadania. Intercom, 2003.

_____. **Criança e adolescente no rádio – múltiplas vozes tecendo cidadania?** Intercom, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Por não estarem distraídos.* In: **Para não esquecer** Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 13-14.

LOPES, M. I. V. Mediações na recepção de telenovela: um estudo brasileiro dentro das tendências internacionais. In: Maria Immacolata Vassallo de Lopes; Milly Buonanno. (Org.). **Comunicação no Plural - Estudos de Comunicação no Brasil e na Itália.** 1 ed. São Paulo: Educ e Intercom, 2000, v. 1, p. 223-245.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música e cultura de massa.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação. 2008.

MACIEL, Nathália Cardoso et. Al. **A experiência que nasce da sala de aula:** o caso da Rádio Gentileza. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 2012

MAIA, Mata Regina & TONUS, Mirna. **Ciência e Tecnologia em Rádios Universitárias: as experiências de Ouro Preto e Uberlândia**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 2009

MAMMI, Lorenzo. **A era do disco - o LP não foi apenas um suporte**. Revista Piauí n. 89. Fevereiro 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesus. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1994: 39-68.

_____. **La Educación desde La Comunicación**. EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. 2002.

_____. **As novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias**. MATRIZES. N. 2 abril 2008. pgs 207-215.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTINS, Nair Prata Moreira. **Webradio: novos gêneros, novas formas de interação**. Belo Horizonte MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

MATTA, Maria Cristina. Rádio: Memórias da recepção: Aproximação à identidade dos setores populares. In: **Teorias do Rádio – textos e contextos**. Volume I. MEDITSCH, Eduardo (org). Florianópolis: Insular, 2005. p. 269-297.

MCLUHAN, Marshall. Rádio: o tambor tribal. In: **Teorias do Rádio – textos e contextos**. Volume I. MEDITSCH, Eduardo (org). Florianópolis: Insular, 2005. p. 143-153.

MEDITSCH, Eduardo. **O ensino do Radiojornalismo em tempos de internet**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom 2001.

_____. **O Rádio na era da informação - teoria e técnica do novo radiojornalismo**. 2a. edição revisada. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2007.

MENEZES, José Eugenio de Oliveira. **Cultura do ouvir: vínculos sonoros na contemporaneidade**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 2007

_____. **Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade**. Líbero, Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero, vol. 11, no. 21, 2008.

_____. **Cultura do Ouvir: das pinturas rupestres aos audiocasts**.

Intercom, 2011.

MIGLIORA, Rita; SANTOS, Fernando Rodrigo dos; NÉRI, Gleilcelene Gomes Neri. O que as crianças pensam sobre os telejornais. In: DUARTE, Rosália. (org.) **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

MILANEZ, Liana. **Rádio MEC Herança de um sonho**. Rio de Janeiro. ACERP: 2007.

MILITELLO, Matthew. **Muck farming, song birds and man, and Kissimi**: A Curricular case study of the claims of educational Radio and its actualized use in the classroom, WKAR 1922-1945. In: American Educational Research Association, 2003, Chicago.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto básico para apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Editais/edital_mct_seed.pdf (acesso em 10/04/2008)

OBICI, Giuliano. **Condição da Escuta**. Mídias e Territórios Sonoros. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

OROZCO GÓMEZ, G. **La audiencia frente a la pantalla – una exploración del proceso de recepción televisiva**. Diálogos de la comunicación. Lima: vol. 30, pp.15-31. 1991.

ORTRIWANO, Gisela Svetlana. **De Brecht aos (des)caminhos do radiojornalismo**. In: MEDITSCH, Eduardo & ZUCULOTO, Valci (orgs). **Teorias do Rádio - textos e contextos**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2008. p. 57-69.

PADILLA, Alejandra. **El derecho a escuchar y ser escuchados**. In: Rúbrica. Revista mensual publicada por la Subdirección de Extensión Cultural de Radio Unam. México. Disponível em http://www.radiounam.unam.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=130:rubrica_abril-2013&Itemid=588. Acesso em 22/09/2014.

PATRÍCIO, EDGARD . **Movimentos iniciais do rádio ‘escolar’ no Brasil**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 2012.

PEREIRA, Célia et. Al. **Educação em ondas: o rádio como instrumento e como possibilidade** . INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita

Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende.(Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

Portal dos Professores. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>, acesso em 21/07/2014

PRATA, Nair. **A web rádio e a geração digital**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Comunicação. Curitiba, 5 set. 2009.

_____. **Grupo de Pesquisa Rádio e Mídia Sonora da Intercom – 20 anos**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2011.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. **Rádio na escola**: a programação que os jovens querem ouvir. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2010

REYNER, Igor. **A escuta em Pierre Schaeffer** : uma perversão poética - IV Seminário Ciência Música Tecnologia: Fronteiras e Rupturas. n. 4 (2012). <http://www2.eca.usp.br/smct/ojs/index.php/smct/issue/current>. pgs 95-101

RIBEIRO, Adriana Gomes. **Vontade de Educar**: entre a ciência e a política: A PRD5 – Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, seu contexto e sua história. 2009. 163 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, UERJ, Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Adriana Gomes & ARAUJO, Pedro de Albuquerque. **A educação musical como lugar de forjar memórias e esquecimentos**. Revista Sonora, Vol. 4, No 7 (4). 2012.

ROMO GIL, María Cristina. **Introducción al conocimiento y práctica de la radio**. México: Diana, 1994.

SALGADO, Álvaro. **A Radiodifusão educativa no Brasil**. Ministério da Educação e Saúde, Serviço de documentação, 1946.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende.(Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

SAROLDI, LUIZ CARLOS. **O rádio e a música**. Revista USP, Brasil, n. 56, p. 48-61, fev. 2003. ISSN 2316-9036. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33806/36544>>. Acesso em: 07 Mar. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i56p48-61>.

SAROLDI, Luiz Carlos & MOREIRA, Sônia Virgínia. **Rádio Nacional, o**

Brasil em Sintonia. Rio de Janeiro: Funarte. 1985. 2a. edição Jorge Zahar Ed., 2005.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales.** Madrid: Alianza Editorial, 1996.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

_____. **Hacia una educación sonora.** México: Conaculta, 2006.

_____. **O Ouvido Pensante.** Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHÉRER, René. **Infantis - Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SEREN, Lucas. **Gosto, música e juventude.** São Paulo: Annablume, 2011.

SERGL, Marcos Júlio. **Em busca de paisagens sonoras.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 2002.

_____. **A Voz Humana Nas Mídias Sonoras Uma Análise da Escuta e da Emissão Vocal Midiática.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro. Anais... São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da. **A Escuta no Espaço Urbano.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2008

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

SCHMITT, Marta Adriana. **O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa clube do guri (1950-1966).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Instituto de Artes. 2004.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** Revista da ABEM, n.20, set.2008. p. 45-52.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis - afeto, mídia e política.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUSA, Mauro Wilton de. **Recepção e Comunicação: a busca do sujeito.** In: SOUSA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São

Paulo: Brasiliense, 1994.

SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. **Modos de Ouvir: sons de Uberlândia – a inserção do experimental como introdução à disciplina de Radiojornalismo da UFU.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 2012.

TESSER, Tereza Cristina. **Programas dedicados às mulheres e às crianças marcam os primeiros vinte anos do Rádio, nas emissoras do Rio de Janeiro e São Paulo.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo – 31 maio a 02 de junho de 2007

TONUS, Mirna & SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. **Formas de Ouvir: um passeio acústico entre o passado e o futuro.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2011.

TRISTAO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. **Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida.** Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 8, n. 3, Dec. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Mai. 2011. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300013.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. **Como uma onda no ar... (mais algumas reflexões sobre a paisagem sonora da escuta).** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo – 31 maio a 02 de junho de 2007

WEIGELT, Diego e PARMEGGIANI, Brenda. **Os jovens e o rádio: um estudo comparativo sobre o uso e hábitos no Brasil e em Portugal.** Rádio-Leituras. Ano V. Número 2. Julho-Dezembro, 2014.

WISNICK, José Miguel. **O Som e o Sentido.** São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

WOLF, Mauro – **Teorias da Comunicações de massa – 3° ed.** SP Martins Fontes, 2008

ZUCULOTO, Valci. **A construção histórica da programação de rádios públicas brasileiras.** Porto Alegre, PUCRS, 2010. Tese de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Comunicação da FAMECOS. Porto Alegre, PUCRS, 2010

7. Anexos

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável:

Peço sua autorização para realizar uma entrevista com seu filho destinada a dar embasamento às reflexões de minha pesquisa de Doutorado em Educação, pela da Puc-Rio, intitulada “**A criança em situação de escuta - um estudo sobre a audiência infantil de rádio**”.

A pesquisa citada é orientada pela Professora Doutora Rosália Duarte, e se trata de um estudo de recepção do meio rádio, que tem como base a metodologia de investigação dos chamados Estudos Culturais. Assim, seu foco é investigar as relações que as crianças estabelecem com o meio rádio e os sentidos que dão a essa escuta.

A coleta de dados para esta pesquisa prevê duas fases - uma primeira com perguntas mais genéricas voltadas à rotina das crianças, para tentar perceber se e quando o meio rádio faz parte dessas rotinas. A segunda fase, orientada para uma observação mais próxima dessas rotinas, não vai requerer a utilização de nenhum instrumento específico.

Este pedido de autorização se refere à primeira fase da pesquisa, na qual a participação de cada criança implicará na realização do instrumento uma única vez. O tempo necessário para sua realização é de aproximadamente 10 (dez) minutos. O resultado será utilizado apenas para fins de pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que o nome ou qualquer outra forma de identificação de seu filho ficará em sigilo. Além disso, o consentimento verbal do/a aluno/a será requisitado no momento da realização da pesquisa. Sua participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento sem prejuízo moral ou acadêmico para ele/a. Junto a este pedido de autorização segue o roteiro de questões que serão feitas durante as entrevistas pretendidas.

Se concordar que seu/sua filho/a participe dessa pesquisa, por favor, assine abaixo e devolva uma cópia do termo para a escola; a segunda cópia é sua. Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Para entrar em contato via e-mail: gomesribeiroadriana9@gmail.com ou por telefone: (21) 995126636.

Rio de Janeiro, 2014

Adriana Gomes Ribeiro- Doutoranda - Departamento de Educação | PUC-Rio

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo a realização de entrevista com meu filho (nome completo) _____, a ser realizada pela pesquisadora Adriana Gomes Ribeiro, para fins da pesquisa intitulada “**A criança em situação de escuta - um estudo sobre a audiência infantil de rádio**”.

Assinatura do responsável: _____

Contatos: _____

Anexo 2

Pontificia Universidade Católica

Departamento de Educação

programa de Pós-graduação

Roteiro de entrevista relativo à pesquisa: “A criança em situação de escuta – um estudo sobre a audiência infantil de rádio”

Nome (só o 1o.): _____

1) Estuda? Em que série está?: ()

2) Faz aulas - música, esporte... - fora da escola? () de quê

3) Frequenta alguma Igreja? () Quantas vezes por semana?: () Há música na sua igreja ()

4) O que costuma fazer no fim de semana?

Cinema () Teatro () Passeios ar livre () Visita família ()

5) Vê TV? () Que programas/canais/tempo?

6) Quantas TVs têm sua casa? () Onde ficam?

7) Ouve rádio? () Alguém de sua casa/escola/vizinhança ouve? () quem?

em que tipo de aparelho? _____ lugar? _____

quem liga/ escolhe a estação? _____

Sabe dizer quais são as estações?

Gosta de ouvir rádio? () Por quê _____

Lembra de algo que tenha ouvido? _____

Lembra do nome de algum comunicador/ programa? _____

8) Meios de transporte que usa

Para ir ao colégio/cursos () Nesse meio tem rádio? () O que toca?

No fim de semana () Nesse meio tem rádio? () O que toca?

9) ouve música? Em que suporte (mp3, celular)? _____ com que frequência?

10) usa computador/internet? () quantas horas por dia ()
atividades mais frequentes na internet () pesquisa () jogos () e-mail / rede social () outros / quais

11) sua escola tem aparelho de rádio? ()

já ouviram rádio na escola? () durante que atividade?

12) Qual meio de comunicação você prefere e por que?

13) Você acha que o rádio poderia ser diferente? O que você gostaria de ouvir no rádio?