

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Liz de Bortoli Groth Athia

**FORA DAS LETRAS, O TEXTO AINDA PODE SER CENTRAL: um relato sobre
aulas de leitura e produção de textos para rádio e TV**

Porto Alegre

2019

Liz de Bortoli Groth Athia

**FORA DAS LETRAS, O TEXTO AINDA PODE SER CENTRAL: um relato sobre
aulas de produção e leitura de textos para rádio e TV**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Bacharela em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali Lopes Endruweit

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

de Bortoli Groth Athia, Liz
FORA DAS LETRAS, O TEXTO AINDA PODE SER CENTRAL: um
relato sobre aulas de produção e leitura de textos
para rádio e TV / Liz de Bortoli Groth Athia. -- 2019.
54 f.

Orientador: Magali Lopes Endruweit.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Curso de Letras: Tradutor Português e
Inglês, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Leitura e produção textual em Língua Portuguesa.
2. Rádio e televisão. 3. Método de produção de textos.
4. Ensino de produção textual. 5. Gêneros textuais. I.
Lopes Endruweit, Magali, orient. II. Título.

Liz de Bortoli Groth Athia

**FORA DAS LETRAS, O TEXTO AINDA PODE SER CENTRAL: um relato sobre
aulas de produção e leitura de textos para rádio e TV**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Bacharela em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre, _____.

Carlos Augusto Bonifácio Leite
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Paulo Coimbra Guedes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo à minha mãe, que tanto fez para que eu fosse quem eu sou, que é minha melhor amiga, minha parceira de aventuras e minha confidente. A ela, agradeço mais do que a minha existência; agradeço os esforços com a minha educação, pois ela sempre batalhou para que eu aprendesse, estudando comigo ou encontrando alguém que pudesse me ajudar (meus falecidos tio Dudu e Udy – minha avó que não gostava de ser chamada de avó – que o digam), me ouvindo refletir, me orientando a encontrar o curso que estou para me formar. Ao contrário de muitos pais e mães, que querem seus filhos médicos ou advogados, a minha mãe sempre me quis feliz, pois ela sabia que, se eu estudasse o que eu gostava, eu me sentiria realizada. Ela estava certa.

À minha família, agradeço pelas parcerias e conversas, pelo carinho com que sempre me cuidaram e orientaram para que eu pudesse chegar até aqui. A meus tios Marcelo e Neki, que, mesmo não sendo professores, sempre tiveram muito a me ensinar. A meu tio Gui, que, mesmo de longe – vivendo atualmente na Bélgica –, sempre me apoiou e me ouviu. Aos primos Maya e Zé, pela acolhida na cidade, pelas conversas e pela parceria de toda uma vida.

Aos familiares que já partiram: ao meu pai – que viveu por um curto tempo da minha vida comigo, pois faleceu quando eu tinha apenas seis anos –, pelo amor e carinho que estão guardados na minha memória; ao tio Dudu, que me ensinou muito do que eu sei de Inglês e Matemática e que foi um segundo pai para mim; à Udy, que foi a grande mestra da família materna, que fez a vida como professora, mostrando que o primeiro passo para conseguir algo é tentando, e que foi minha professora quando precisei e minha orientadora na vida – a ela devo meu feminismo, minha coragem e minha admiração pelas mulheres –; à minha avó Sumaia, pelos cuidados e almoços de domingo com comida árabe; e ao meu avô Hélio, radialista, que não chegou a me ouvir no rádio, mas me mostrou o amor pela comunicação.

Agradeço ao meu amor, Wagner Donat, pela parceria nesses últimos anos, pelos cafés feitos às cinco da manhã para que eu pudesse acordar e ir para a aula no *Campus* do Vale, pelo carinho e admiração que me fortalecem, pelos abraços apertados e pelas conversas sempre tão produtivas. Também aos nossos filhos felinos, Rita e Jazz, que aceitaram brincar menos durante esse período e que me aqueceram durante a produção deste trabalho, enquanto se revezavam no meu colo a ronronar, mostrando que amor não é um sentimento apenas humano.

Aos meus queridos amigos, em especial à Nina, à Fernandinha, ao Pedro, ao Everson e ao Eduardo Cabelinho, por se tornarem minha família em Porto Alegre, por estarem ao meu

lado nos momentos bons e nos não tão bons, por tudo o que passamos juntos e o que passaremos ainda e por todas as reflexões que fizemos. Minha vida em Porto Alegre se tornou muito mais alegre com vocês.

Agradeço imensamente aos meus professores do período escolar, os bons e os nem tão bons, pois me ensinaram – sem esse propósito – o que fazer e o que não fazer em sala de aula. Em especial, aos professores do Instituto de Educação Beatíssima Virgem Maria, em São Paulo, escola em que estudei a maior parte da minha vida. A eles, devo os conhecimentos que formaram a minha base de aprendizado. Se atualmente eu sei dizer se uma planta produz flor ou não, foi graças às aulas do professor João Petucco, de Biologia; o que aprendi de História nas aulas da professora Ciça e do professor César ajudaram a formar minha compreensão da sociedade; as aulas de Desenho Geométrico, com a professora Rosângela, que me ajudaram a aprender a desenhar – coisa que eu não faço profissionalmente, mas que me *desestressa* em momentos de tensão; entre outros bons professores que tive ao longo da vida escolar. Não fossem eles, não seria quem eu sou.

Agradeço, ainda, especialmente, à professora Magali, por me orientar na produção deste trabalho, no desenvolvimento da disciplina que eu leciono atualmente e, mais ainda, por me ensinar a escrever bem, por não ser uma professora tão convencional, mas, sim, uma professora que se envolve com seus alunos e que se interessa verdadeiramente neles. A ela, que me ensinou que eu posso – e devo – questionar o mundo e o *status quo*.

Agradeço também aos professores que tive aula na Letras, em especial ao Guto Leite, por aceitar fazer parte da banca deste trabalho, mas, antes disso, por todas as vezes que nossas trajetórias se cruzaram dentro e fora da Universidade – nas aulas de Literatura Brasileira e de Canção Popular Brasileira, que foi, esta última, a forma que encontrei de unir o trabalho no rádio e o curso na Letras. Agradeço a ele também por ter sido meu primeiro entrevistado da vida, ainda durante o curso de Locução, quando conversamos sobre o disco *Panis et Circensis* na lista de leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS; por ter sido o meu primeiro entrevistado quando assumi sozinha a apresentação do programa Radar, na TVE; e por ter me dado outras entrevistas ao longo da minha carreira no rádio e na TV.

Também da Letras, à professora Elisa Battisti, pelas aulas de Sociolinguística, que me foram tão importantes na construção da minha carreira. Ao professor Pedro Garcez, pelas reflexões propostas em relação ao trabalho de professor antes mesmo de eu imaginar que seria uma, um dia. Ao professor Ian Alexander, pela orientação de estágio, pelas aulas sobre David Bowie e pelas reflexões sobre a língua inglesa nas aulas de tradução e versão. À professora Elizamari Becker, também pelas orientações de estágio e por fazer a minha primeira

publicação de tradução. À professora Heloísa Monteiro, por me ensinar o pouco que sei de Francês e me fazer me apaixonar por mais uma língua. À professora Alena Ciulla, pelo trabalho em conjunto na Monitoria e na Iniciação Científica, que me aproximou ainda mais de Saussure e suas ideias. Ao professor Paulo Coimbra Guedes, que não me deu aulas, mas muito me ensinou com seu método e aceitou fazer parte da banca que avaliará este trabalho.

À minha professora de Inglês na Nova Zelândia, em 2010, Tasha Turnbull, por acreditar em mim e me fazer desenvolver muito gosto por aprender uma nova língua, e à diretora da *English School New Zealand*, Chloe Rowe, por me proporcionar uma imersão na língua inglesa, meu *thank you*.

Ao professor Marcelo Bier, meu mestre de locução que me deu a oportunidade de me descobrir professora através do convite para dar aulas no curso técnico de rádio e TV, e à professora Ana Paula Marques Barbosa, fonoaudióloga, que me ensinou como cuidar da minha voz. Aos colegas de curso de locução que viraram amigos para a vida, Jade, Lidi, Carlos, Ricardo, Felipão e Wagner.

Aos meus alunos, por me fazerem refletir sempre, por me apoiarem, por brigarem (na primeira turma) para que eu fosse a paraninfa, por me convidarem para suas festas e me incluírem nas suas comemorações – não é todo professor que é convidado para o aniversário de algum aluno, né?

Um trabalho que traz à tona o trabalho enquanto professora não poderia não ser repleto de agradecimentos a esses profissionais; não fossem eles, não existiria nenhum outro tipo de profissional. Mas também não posso deixar de agradecer aos profissionais colegas que eu tenho e tive dentro da FM Cultura e da TVE. Ao Álvaro Grohmann, por ter me dado a primeira oportunidade de entrar no ar ao vivo, no programa Estação Cultura – do qual depois fui âncora, por dois anos. E também ao Luiz Henrique Fontoura, à Marta Schmitt, à Jaqueline Chala, à Lena Kurtz, ao José Fernando Cardoso, ao Márcio Gobatto, ao Eduardo Osório, ao Marcelo Bergter, à Clarisse Diefenthaler, ao Bernardo Moletta, ao Protásio Júnior, à Denise Ognibeni, à Maria Ignês Bortolotto, ao Marco Aurélio Costa, ao Marco Aurélio “Magrão” Pacheco, ao Messias González, à Gabi Barenho (que me deu a oportunidade de me tornar apresentadora de TV, no programa Radar), à Gidiane Oliveira, ao Domício Grillo, ao Fred Martins, ao Vini Martins, ao Antônio Carlos “Detetive”, entre tantos outros profissionais que me ensinaram a ser radialista em suas mais diversas formas.

Por fim, agradeço à UFRGS, por todas as oportunidades acadêmicas, e à FM Cultura e à TVE, por todas as oportunidades de aprendizado fora de sala de aula.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é um relato. Um relato das aulas de Leitura e Produção Textual que a autora pôde desenvolver enquanto professora de português de um curso técnico de rádio e televisão. O convite para dar aulas nesse lugar ocorreu por conta da trajetória enquanto estudante de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e locutora-apresentadora na FM Cultura e na TVE. Neste relato, são apresentados pontos importantes dessas duas trajetórias, que culminaram no desenvolvimento da proposta da disciplina lecionada, também apresentada neste texto. Os gêneros textuais radiofônicos que são trabalhados em sala de aula também são descritos e, para isso, o método de Guedes (2009) é aplicado. O método em questão se tornou um eficiente modo de ensinar textos radiofônicos, por se mostrar aplicável aos gêneros trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura e produção textual em Língua Portuguesa. Rádio e televisão. Método de produção de textos. Ensino de produção textual. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This end of course work is a report. A report of Reading and Writing classes that the author could develop as a teacher in the radio and TV technical course. The author was invited to teach there because of her trajectory in Languages Graduation and in radio and TV, as a broadcaster in *FM Cultura* and *TVE* – both are public medias. Therefore, important facts of these two trajectories which led to the development of the discipline teaching proposal, are presented, as well as the teaching proposal itself. The radiophonic text genres are explained under the Paulo Guedes' (2009) method of writing. This method is an efficient path to teach radio text genres, because it was applicable to the genres taught in the classroom.

Keywords: Reading and writing in Portuguese. Radio and television. Writing methods. Teaching to write. Text genres.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1	O TEXTO NA LETRAS	12
1.2	O TEXTO E O RÁDIO	15
1.3	O TEXTO E AS AULAS NA ESCOLA TÉCNICA.....	16
2	POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NO CURSO TÉCNICO E O QUE ENSINAR, ENTÃO.....	18
2.1	ERA UMA VEZ... E AS AULAS COMO ERAM.....	18
2.2	E AGORA, O QUE EU FAÇO?.....	19
2.2.1	Por que não dar aulas de gramática?.....	21
2.2.2	Por que ter o texto como objeto central das aulas?.....	22
2.2.3	Qual método eu utilizo, então?.....	24
2.2.4	Como se dá a escrita no rádio e quais são os gêneros radiofônicos?.....	25
3	UM NOVO OLHAR: O TEXTO DO RÁDIO EM PRÁTICAS DE SALA DE AULA.....	29
3.1	COMENTÁRIOS SOBRE A PRIMEIRA TURMA.....	29
3.2	O PRIMEIRO MÓDULO – INTRODUÇÃO AO MÉTODO DE GUEDES (2009).....	31
3.3	O SEGUNDO MÓDULO – PRODUÇÃO EXECUTIVA É PRODUÇÃO DE GÊNEROS RADIOFÔNICOS.....	36
4	CONCLUSÃO.....	51
	REFERÊNCIAS.....	53

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrevo. Escrevo que escrevo. Mentalmente me vejo escrever que escrevo e também posso me ver que escrevo. Recordo-me já escrevendo e também vendo-me que escrevia. E me vejo recordando que me vejo escrever e me recordo vendo-me recordar que escrevia e escrevo vendo-me escrever que recordo haver-me visto escrever que me via escrever que recordava haver-me visto escrever que escrevia e que escrevia que escrevo e que escrevia. Também posso imaginar-me escrevendo que já havia escrito que me imaginaria escrevendo que havia escrito que me imaginava escrevendo que me vejo escrever que escrevo. (LLOSA, 2012¹)

Escolhi essa citação da obra de Mario Vargas Llosa, pois ela fala da reflexão sobre coisas cotidianas, algo que é muito recorrente na minha vida. No caso do excerto escolhido, o autor reflete sobre o escrever, que tem relação direta com o meu objetivo neste relato: refletir sobre a escrita. Indo mais além, escolhi tal excerto como abertura, porque se trata de um livro que narra a estória de um radialista, um produtor de radionovelas. Assim como eu, essa personagem trabalha com o rádio e a produção textual. Por isso, mais especificamente, refletirei aqui sobre *a escrita para ser lida, a escrita para o rádio e seus locutores*.

Este texto que inicio agora é fruto de uma jornada que gira em torno de uma ideia – o texto. Parece abrangente demais, em um Trabalho de Conclusão de Curso de Letras, falar que se discutirá texto, ou pode parecer que virá mais do mesmo do que já se discutiu acerca do tema. Naturalmente, o que já se pontuou sobre a língua – matéria do texto – em métodos de produção textual (GUEDES, 2009) e na Sociolinguística (BAGNO, 2009) estará aqui descrito e discutido. Foram essas as bases que me formaram ao longo da graduação. Porém, a minha perspectiva trará uma nova discussão (ao menos para as áreas da Letras), já que apresentarei um relato sobre a minha jornada como estudante de Letras e também como radialista, que, em conjunto, me possibilitaram ser professora de redação em um curso técnico de rádio e TV. Para isso, busquei a literatura com que tive contato na disciplina de Linguística e Ensino, para mim eletiva (e cursada espontaneamente antes de me imaginar dando aulas), e a literatura que a minha orientadora (deste trabalho e da vida) me indicou. Como exemplo, destaco Britto (2007), Possenti (2000) e Geraldi *et al.* (2000), autores que propuseram reflexões que me conduziram no desenvolvimento da disciplina.

De um modo geral, tanto a carreira de locutora como o meu percurso na Letras têm o texto como princípio. A carreira no rádio, pois o trabalho como locutora, de uma forma simplista, pode ser definido como a pessoa que *lê* textos em voz alta, no microfone, para um

¹ Por ter sido retirada de *e-book*, a paginação está irregular, sendo marcada como “posição 45”.

público sintonizado no dial do rádio. Já o percurso universitário... bem, estudar Letras abrange diversos trajetos que podem envolver a discussão sobre texto. Seja na Análise do Discurso, seja na Literatura, seja na Tradução, o percurso que trilhei no Bacharelado em Letras trabalhava majoritariamente com texto, escrito ou falado. Quaisquer tenham sido suas facetas, suas formas de interpretação, suas relações intertextuais e suas análises comparadas, o texto foi o objeto central dos meus estudos nas Letras.

1.1 O TEXTO NA LETRAS

No meu percurso na graduação, busquei me dedicar bastante a questões relacionadas a texto. Busquei, enquanto passei por disciplinas eletivas e obrigatórias, entender o funcionamento da escrita e da leitura, do texto enquanto matéria para compreender a língua. Aliás, as línguas, pois, também no meu estudo de Inglês buscava esse tipo de aprendizado. Eu queria aprender a escrever textos melhores e aprender a aprender sobre eles, não importava o idioma. A centralidade do texto na Letras, para mim, se tornou inquestionável. Portanto, aqui, trago um tanto da *minha* experiência com texto durante a graduação, de forma a traçar uma justificativa para a estrutura das aulas que eu desenvolvi para o curso técnico em questão e para a afirmação apresentada no título: fora das Letras, o texto ainda pode ser central.

Quando optei pelo Bacharelado em detrimento da Licenciatura, o fiz porque buscava uma compreensão maior sobre o funcionamento da(s) língua(s). Não sabia como se designava esse tipo de estudo, que não era Literatura e não era *bem* o que a gente tem por Gramática na escola – aquela tradicional, normativa, cheia de regras que devemos decorar “se quisermos falar *corretamente*”. Aprendi, já nas primeiras horas de curso, que esse tipo de estudo, do qual eu não sabia o nome, se chamava Linguística.

Querida, também, desenvolver a minha escrita e aprender as teorias sobre interpretação de textos, da Análise do Discurso, da língua em uso; queria entender o funcionamento da língua de uma maneira mais profunda. Queria aprender sobre fonética, sobre as relações entre as línguas latinas, queria aprender a aprender sobre língua. Eu tinha uma tendência – por ter nascido em uma família de classe média e ter estudado em escolas particulares durante toda a minha vida – a ser linguisticamente preconceituosa. Não que eu soubesse tudo o que isso significava, mas, por ter sido muito estimulada a estudar gramática tradicional na escola, eu achava que aquilo é que era saber da língua. Felizmente, foi um engano que eu pude corrigir.

Eram muitas as disciplinas que me interessavam, o que me fez compreender que eu estava na área que eu deveria estar, depois de ter cursado pouco mais de dois anos de Gestão

Ambiental na Universidade de São Paulo e não ter me encontrado naquele lugar. Logo no primeiro semestre da Letras, tive contato com a Sociolinguística através do livro *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz* (2009), de Marcos Bagno, na disciplina Conceitos Básicos de Linguística.

Foi um toque na consciência que me fez compreender que a língua é muito maior do que a que a Gramática Tradicional tenta enquadrar. Ao ler constatações como “A ideia de que 'português é muito difícil' serve como mais um dos instrumentos de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas” (BAGNO, 2009, p. 55), comecei a perceber o meu privilégio enquanto uma pessoa que tinha condições de acessar os mais diversos tipos de textos. Entendi que eu não era melhor do que ninguém por saber um monte de regras de gramática, nem que saber esse monte de regras me faria compreender melhor um texto. Tampouco seria isso que me faria escrever textos interessantes e que as pessoas quisessem ler.

Compreendi que era muito mais fácil, para mim, até então, criticar a forma de falar do outro do que me enxergar dentro dos meus privilégios em um país que, segundo relatório do Pisa – Programa Internacional de Avaliação do Aluno, produzido pelo Banco Mundial –, vai demorar 260 anos para atingir o mesmo nível de leitura dos países desenvolvidos (DEUTSCHE WELLE, 2018). Mudei minha percepção em relação àquilo que eu considerava serem “erros de português” e comecei a enxergar beleza nas mais diversas formas de falar do povo brasileiro.

No segundo semestre do curso, ainda desconstruindo conceitos escolares, tive a disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa. Para alguém que escolheu o curso de Letras para aprimorar a escrita, entre outras coisas, aquela era a disciplina. Graças a ela, ministrada pela agora orientadora deste trabalho, Prof. Dra. Magali Endruweit, tive contato com o método de escrita de Paulo Coimbra Guedes. Segundo Carlos Alberto Faraco (2009), “O máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero 'redação escolar', cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler” (p. 11). E era exatamente isso que eu sentia nas minhas tentativas de redação na escola: aprendi a seguir uma estrutura para escrever sobre um tema qualquer, mas aquilo estava longe de ser algo *feito para ser lido* – a não ser pelo professor, que daria uma nota baseada nos “erros” e “acertos” dos estudantes. Então, encontrei, nas qualidades discursivas propostas por Guedes, uma nova forma de escrever, direcionada para leitores reais, com um propósito de escrita maior do que simplesmente passar de ano.

Guedes (2009) propõe, como forma de avaliar e guiar a produção textual, quatro qualidades discursivas: a unidade temática, a objetividade, a concretude e o questionamento.

A primeira diz respeito a se ter um único tema bem definido para guiar tanto quem escreve, para não perder o foco do propósito do próprio texto, como quem lê, para que tudo aquilo que esteja escrito esteja de acordo com o tema principal e não sobre assuntos que não sejam explicados ao longo do texto. A segunda qualidade se relaciona ao distanciamento que quem escreve deve tomar de seu tema – ou *objeto* –, pois tal tema deve ser tratado como um objeto para ser melhor analisado. Esse distanciamento significa que, ao definirmos um tema – como a vida pessoal, um sentimento, a descrição de si ou de outros – devemos observá-lo com a frieza com que se observa um objeto, sem deixar que a própria proximidade com ele impossibilite uma análise completa e com todos os subsídios necessários para que o leitor, apenas com o seu conhecimento prévio, consiga compreender o texto. Traçando um paralelo com as artes visuais, só se compreende um quadro de Monet, ou de outro impressionista semelhante, ao se distanciar fisicamente do objeto, para que a visão dê conta de compreender que cada pincelada colorida, aparentemente abstrata vista de perto, forma uma cena belamente completa em sua imagem total. Já a Concretude é a qualidade que dá conta de se fazer um texto mais palpável, mais tangível, para o leitor. Envolve tornar aquilo que não é concreto – como sentimentos, emoções, experiências de vida – concreto, com o uso de metáforas, palavras mais específicas ou descrições que deem conta de explicar aquilo que não é igual para todo mundo. Por último, o Questionamento tem o papel de guiar o texto, tal qual a unidade temática, porém no sentido de se criar um diálogo textual, provocando quem escreve a refletir sobre o que se questiona e quem lê a *dialogar* com o texto, reagindo a ele e pensando em suas possíveis respostas – pois, se já se encontrou uma resposta, para que escrever?

Essas quatro qualidades, sozinhas, não fazem um bom texto. Porém, ao se utilizar de todas elas, pensando em *para quem* se escreve, *por que* se escreve e *sobre o que* se escreve, o que Guedes pontua como “o triângulo retórico redescoberto”, se começa a trabalhar a produção textual de maneira a produzir bons textos – aqui compreendidos como *textos que têm propósito, público e assunto, que desenvolvem intertextualidade e diálogo com seus interlocutores*.

Baseado nesses pressupostos, escrevemos narrativas, descrições e dissertações, e eu finalmente encontrei aquilo com o que eu gostaria de trabalhar, de alguma forma. Nesse tempo, ainda não era locutora, e essa ideia de vir a ser uma não passava de um sonho escondido em alguma gaveta da minha memória.

1.2 O TEXTO E O RÁDIO

Em 2014, depois de reencontrar aquela ideia perdida de um dia, quem sabe, ser locutora, abrii o Edital do concurso para a Fundação Piratini – fundação estadual mantenedora das emissoras FM Cultura (rádio) e TVE (televisão). “Concurso público” é palavra mágica para muitos pais e mães brasileiros e, na minha família, não foi diferente. O que era tido por minha mãe como “um curso que não tem nada que ver a minha graduação” – um curso de locução – se tornou a possibilidade real de um cargo público, o que foi suficiente para convencer ela a pagar o curso, que não era barato, para, quem sabe, eu trabalhar como locutora de rádio e TV.

Durante essa minha nova formação, que tinha uma aula teórica e duas aulas práticas por semana, cheguei a tomar emprestado o lugar do professor para ensinar um tanto do que eu tinha aprendido de fonética de Inglês para meus colegas, no intuito de aprimorar a pronúncia deles na língua. Foi uma experiência breve, mas que ficou marcada em mim e no meu professor, como se verá neste relato.

Em uma aula prática, para a qual íamos para o estúdio de gravação treinar locuções de notícias e *spots* publicitários, estava com certa dificuldade de controlar a leitura por estar lendo textos que eu não havia escrito e que não me davam nenhum tipo de emoção. Eu queria aprender a ler com interpretação na voz, e as propagandas das lojas de atacados ou as notícias antigas que tínhamos disponíveis não estavam me ajudando. Então, encontrei um dos meus textos de Leitura e Produção e fui para o estúdio. Era uma dissertação na qual eu falava sobre os preconceitos com a cor vermelha, fosse ela no cabelo tingido, no esmalte escolhido ou como cor de roupa (naquele momento, a discussão em torno do comunismo não tinha tomado as proporções que tem atualmente). Locutei meu texto e, finalmente, atingi aquilo que eu esperava da minha locução: interpretei as emoções do texto, consegui dar o tom que eu acreditava que as palavras tinham.

Passada a prova do concurso, fiquei em terceiro lugar geral. Eram duas vagas universais e duas vagas de cotas. Estava na espera e não imaginava que chegaria a entrar. Mas entrei. Em outubro daquele ano, fui chamada para me apresentar na Fundação. Ainda nos primeiros meses, tive uma revelação bastante curiosa: os três primeiros lugares gerais do cargo de locutor daquele concurso tinham sua trajetória acadêmica na Letras. O primeiro lugar tinha Mestrado na área, o segundo pediu licença interesse para realizar seu Pós-Doutorado em Análise do Discurso na Sorbonne, na França, e o terceiro... bem, o terceiro lugar era eu, me graduando (lentamente) no curso.

Aquela ideia da minha mãe de que o curso de locução não tinha nada que ver com a minha graduação caiu por terra quando notei essa condição dos três primeiros colocados. Mas, enquanto as áreas de rádio e televisão são, geralmente, ocupadas por jornalistas, relações públicas ou radialistas, o que faz com que pessoas da Letras optem por elas? Será que os conhecimentos adquiridos nas graduações em Letras colaboram com um bom desempenho de radialistas? Tenho a impressão que sim.

Comecei a sentir que tinha me encontrado na profissão, mas a vontade de trabalhar, de alguma forma, com o que aprendera na disciplina de Leitura e Produção ainda estava latente. Então, mais ou menos um ano após entrar na FM Cultura, comecei a escrever e apresentar comentários sobre espetáculos musicais para um telejornal da TVE – minha primeira chance de aplicar o conhecimento adquirido em aula. Precisava escrever textos curtos, de mais ou menos três minutos, e todos eles contavam com as qualidades discursivas propostas por Guedes. Mais além, pude fazer o mesmo para uma coluna de tema livre que apresentava na Rádio Silva, rádio experimental da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Essas oportunidades foram bons exercícios, mas não duraram. Logo não havia mais o telejornal para o qual eu produzia um texto a cada duas semanas, e a rádio da UNIFESP começou a ter mais demandas internas da Universidade, dando maior espaço para os alunos. Nesse período, a necessidade de encontrar um tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso começou a surgir; eu não fazia ideia do que fazer, apenas sabia quem eu gostaria que me orientasse nesse processo: a Magali.

1.3 O TEXTO E AS AULAS NA ESCOLA TÉCNICA

Pouco mais de três anos tinham se passado desde que eu entrara na FM Cultura, quando meu ex-professor de Locução, Marcelo Bier, me contatou, me convidando para ser professora de Língua Portuguesa em um curso técnico. Conversamos, e questionei se eu precisaria dar algum tipo de conteúdo específico, ao que ele me respondeu que não, mas que estavam com dificuldades para compreender o que os alunos escreviam, pois surgiam colocações sem sentido e havia uma enorme dificuldade de interpretação de texto por parte dos estudantes. Perguntei o que a outra professora dava de aula, e a resposta foi “aula de gramática”. Compreendi onde estava o problema e comecei a organizar um cronograma.

A proposta inicial era que eu desse dez aulas no primeiro dos três módulos do curso. Era um total de trinta horas, o que não me parecia ser o suficiente. E, de fato, não foi.

Estendemos para mais quinze aulas no segundo módulo. Assim, eu pude organizar a disciplina de modo que conseguia desenvolver bastante as produções textuais dos alunos, sem entrar tanto na metalinguagem do ensino de gramática.

As dez primeiras aulas, no primeiro módulo, são quase que uma cópia das aulas que eu tive de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa na Letras: os alunos aprendem sobre narrativa, produzem uma narrativa por aula (em um total de três), leem suas narrativas em voz alta para a turma, que comenta os textos dos colegas com base nas qualidades discursivas de Guedes. Depois, ocorre o mesmo com os tipos textuais descrição (três descrições) e dissertação (duas dissertações). Ao final do primeiro módulo, os alunos devem, em duplas, fazer um trabalho de análise de um texto jornalístico com base no que aprenderam.

No módulo seguinte, gêneros textuais relacionados ao rádio e à televisão são introduzidos. Segundo Barbosa Filho (2009 *apud* SENA, 2014), se pode separar os gêneros radiofônicos em *macrogêneros*: jornalístico, educativo-cultural, de entretenimento, publicitário, propagandístico, de serviço e especial. Cada um desses se divide em outros gêneros mais específicos, dos quais selecionei *spot* publicitário, peça de ação pública, programação musical, nota, notícia, reportagem, entrevista e comentário. Ao final do módulo, os alunos fazem uma prova e/ou apresentam um trabalho final: um programa, feito em grupo, produzido em aula e em casa, que deve ser apresentado ao vivo para a turma.

Assim, tiramos o foco do ensino de gramática tradicional e focamos no texto. A perspectiva de Britto (1997 *apud* BRITTO, 2007, p. 25), de que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, foi transposta para a minha proposta de ensino, com a noção de que alguns alunos já teriam mais acesso à escrita e seus discursos do que outros. Mesmo sendo um curso técnico, o que exige que os alunos tenham completado o Ensino Médio ou estejam em vias de completar (aos alunos do último ano do Ensino Médio é permitido o ingresso no curso), o estudo do Pisa ressoa, pois as escolas não estão dando o acesso proposto por Britto. Portanto, para dar conta desse acesso, o método de Guedes foi empregado, proporcionando uma relação diferente com a produção e a leitura de textos.

2 POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NO CURSO TÉCNICO E O QUE ENSINAR, ENTÃO

Quando me foi proposto dar aulas no curso, a sugestão era “dar aulas de português” – essa generalização que, bem dizer, não diz muita coisa. Comecei pelo básico: o que estava normalizado como conteúdo de português, o quanto de material de apoio era tido como imposto, como ocorriam as avaliações e quais competências deveriam ser desenvolvidas. O bom de se trabalhar com a generalização do termo “aula de português” foi que, justamente, tive a liberdade de desenvolver a disciplina como eu acreditava que deveria ser, e, ainda assim, fazer com que ela se enquadrasse no tal termo generalizante. Mais à frente, pude mudar o nome da disciplina para *Leitura e Produção Textual*.

Nas próximas seções, relato *como eram* as aulas de Português no curso técnico e *como eu desenvolvi* uma proposta diferente. Para ambas, levo em conta o conhecimento que adquiri na graduação e que me serviu de base para a construção da disciplina.

2.1 ERA UMA VEZ... AS AULAS COMO ERAM

Enquanto aluna de locução, tive poucas aulas que focassem nas questões linguísticas do rádio. As aulas que abordavam, de alguma forma, a língua portuguesa, geralmente se atinham a listas de “erros comuns do português”, “cuidados com concordância” e coisa parecida.

O curso mudou. Deixou de ser um curso livre de locução com 160 horas para ser um curso técnico com 800 horas. Mas o conteúdo de português, como eu pude ver, não mudou muito. As aulas ainda eram baseadas em conhecimentos que, para mim, pareciam não fazer tanto sentido assim para o rádio – talvez, sim, para as formalidades da língua, mas muitas dessas formalidades se perdem quando não estamos com o texto escrito em nossa frente. Querem ver um exemplo? Nas aulas, eram ensinadas, entre outras coisas, as diferenças dos *porquês*. E aí eu questiono: quando um locutor ou uma locutora entrevista alguém e diz “*Por que* você escolheu esse tema para seu espetáculo?”, faz alguma diferença se está separado, junto, com ou sem acento? Na fala, será produzida alguma mudança na forma de falar cada um dos *porquês*?

O mesmo raciocínio pode valer para a crase ou para escrever *seção* ou *sessão*. É claro que, para o locutor atento, facilita a interpretação se está escrito do modo normatizado ou não, mas não faz tanta diferença assim. O mesmo vale para a escrita de “hoje” com g ou

outro desvio de ortografia. Aliás, desvios desse tipo quase não acontecem atualmente, já que os computadores corrigem ou indicam eles com grifos. Então, para que se ater a isso?

Nas listas de “erros comuns”, além desses que descrevi, ainda se incluem “erros” fonéticos, como dizer *gratuïto* em lugar de *gratuito*; usar *meia* em lugar de *meio* quando se quer dizer “um pouco”; *menas* (meu computador me corrigiu três vezes enquanto tentava reproduzir a palavra) ao invés de *menos*, entre outras coisas.

Fora isso, o conhecimento era passado através da metalinguagem. Geraldí *et al.* afirmam que “o domínio efetivo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (2000, p.38), argumentando que em muitas culturas não se ensina metalinguagem, e que, mesmo assim, as pessoas aprendem a usar a língua. De fato, não saber o que é um “adjunto adverbial de tempo” não faz com que o falante não saiba usar palavras como *ontem*, *hoje*, *amanhã*.

Para entender melhor como eram as aulas de português antes de eu chegar na escola, solicitei ao diretor acesso ao material. Como ele me explicou, até então, eles usavam um material com ênfase na gramática normativa (sobre cacófatos e outras curiosidades da expressão idiomática), pois entendiam que esse conteúdo, passado nas dez aulas programadas para o primeiro módulo do curso, seriam suficientes para gerar mudanças na escrita dos alunos. Entretanto, quando comecei a dar aulas, a escola mudou o seu entendimento sobre a necessidade da disciplina e desenvolveu uma ementa das aulas de português de acordo com o eu que considerava ser *realmente* importante. É claro que produzir cacófatos é um problema para o radialista, mas isso está longe de dar subsídios para futuros produtores executivos e locutores compreenderem e usarem bem a língua.

A resposta do diretor apenas reforçou o meu entendimento em relação à importância de se trabalhar as questões de língua de uma maneira mais ampla e fundamentada, não apenas como mais um conteúdo a ser abordado para preencher horas de curso. Por a língua ser o “instrumento” de trabalho desses futuros profissionais, deve ser algo a ser discutido e pensado ao longo de toda a formação, como de fato acontece no atual momento, em que sou professora de português nos três módulos que compõem o curso.

2.2 E AGORA, O QUE EU FAÇO?

De início, daria apenas as dez aulas do primeiro módulo do curso, denominado “Introdução ao mercado de trabalho”. Pelo entendimento da escola, naquele momento, as aulas de português deveriam ser no primeiro módulo para que, quando os alunos chegassem

ao segundo módulo, já tivessem as competências linguísticas necessárias para desenvolverem as competências de produção executiva, do segundo módulo, e de locução, do terceiro módulo.

Confesso que foi meio desesperador. Um pouco pelo medo – não cursei licenciatura e, por isso, acreditava que não saberia preparar as aulas –, mas muito porque pensava que dez aulas não seriam suficientes para ensinar tudo o que eu gostaria de um modo profundo. Não fossem as aulas de Linguística e Ensino, não saberia por onde começar. É claro que não foi apenas uma disciplina que me fez ter condições (e alguma coragem) de me propor professora; essa profissão, de muitos modos, sempre me fez refletir.

Minha família, tanto do lado da mãe como do pai, é formada majoritariamente por professores (e, vejam só, um radialista!). Minha avó materna, se não fosse formada em Pedagogia (quando esse era um dos raros cursos que mulheres podiam cursar), não teria tido condições de criar os quatro filhos, de um dia ter se separado do meu avô e ter ido viver da sua renda, nem teria escrito diversos livros pedagógicos e, com isso, juntado o dinheiro que a fez construir um patrimônio para a família. Além dela, minha mãe deu aulas para um curso técnico de enfermagem; dos meus nove tios, só três nunca deram aulas; e meu pai chegou a ser professor em um cursinho pré-vestibular em São Paulo. Talvez por isso eu sempre tenha sido uma aluna muito crítica em relação aos professores que me deram aula ao longo da vida.

O professor Pedro Garcez, da disciplina de Linguística e Ensino, certa aula falou uma frase que me marcou muito: “professor é a única profissão que a gente faz estágio a vida inteira”, ou algo nesse sentido. A verdade é que toda vez que tive professores de quem gostava – pela forma como transmitiam os conhecimentos, pela paciência em explicar, pelo jeito de me provocar a refletir e/ou pelo carinho com que davam aula –, tive mais vontade de estudar e de observar o que faziam para serem bons naquilo. Já quando o caso era o oposto, de ter um professor ruim – que por nada conseguia me fazer entender o conteúdo, que não era instigante, que parecia estar só cumprindo suas infinitas horas de trabalho –, bem... esses também acabaram me ajudando a saber o que *não* fazer em sala de aula.

Peço licença aos leitores, depois desses parágrafos mais sentimentais, para apresentar uma subseção em que elenco e comento a bibliografia que tive de base para montar a minha proposta pedagógica. Afinal, não é (só) de amor e crítica que se faz uma professora.

2.2.1 Por que não dar aulas de gramática?

Há um consenso popular, uma crença infundada, de que saber escrever bem é saber bem as regras gramaticais. Marcos Bagno (2009), ao desconstruir os mitos da língua em seu já citado livro sobre preconceito linguístico, pontua que foram os bons escritores aqueles que foram usados de base para as gramáticas normativas – e não inverso, que seriam os grandes escritores aqueles que muito estudaram gramáticas normativas. Para Bagno, entretanto, esse raciocínio não faz sentido, pois se sabe que as primeiras gramáticas gregas foram escritas no século II a.C., mas, antes disso, muita literatura já havia sido escrita de modo primoroso, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, escritas no século VI a.C. Com essas noções, o autor aponta que há uma inversão histórica dessas noções da língua, e que

a tarefa de uma gramática verdadeiramente útil para os brasileiros seria, isso sim, *definir, identificar e localizar* os falantes mais letrados, *coletar* a língua usada por eles e *descrever* essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. (BAGNO, 2009, p. 81, grifos do autor)

Trabalhos como esse que o autor propõe existem, como a *Gramática do Português Falado* (CASTILHO, 1996), mas seus apontamentos não são simples de ser lidos por estudantes de nível técnico (de um modo generalizante, claro, porque muitos alunos que tive e tenho têm bom nível de leitura). Ainda em Bagno (2009), o autor aponta que a gramática normativa impõe limites à língua, não levando em consideração que toda língua viva está em permanente transformação – é mutável e imutável, como diria Saussure (1991) –, em constante decomposição e recomposição, não sendo cabível congelar ela em um instante e dizer que tal forma será para sempre a forma de prestígio da sociedade. Se assim fosse, jamais consideraríamos Guimarães Rosa um grande escritor, e é inegável que ele o seja.

Sírio Possenti (2000, p. 17), afirma que *o papel da escola é ensinar língua padrão*. O autor se baseia na ideia de que seria preconceito pensar que os alunos não seriam capazes de aprender tal variedade da língua porque esta seria difícil. Ora, o que é difícil, nos estudos tradicionais escolares da área, é decorar listas de termos e não saber para que usá-los! Não há como ensinar a variedade padrão da língua se baseando na metalinguagem da gramática normativa que, além de realmente difícil, não desenvolve nos alunos as competências da produção textual ou verbal e da interpretação. O autor propõe, então, que dar condições de compreender e produzir variados tipos de textos – que seria o papel das aulas de português – se faz com a utilização efetiva da língua, ou seja, lendo e escrevendo constantemente, o que deve ser feito nas próprias aulas, e não como tarefa adicional.

É claro que eu não estou dando aulas para alunos do ensino fundamental ou médio, mas há uma dificuldade tão grande de se mudarem os padrões de ensino de português nas escolas que, quando chegam no curso técnico, mesmo os alunos já graduados afirmam *não sabem português* ou terem grande dificuldade com a língua. Por isso, o que se fala sobre ensino escolar ainda vale no curso técnico.

Possenti (2000, p. 28) quase que responde aos meus alunos, quando afirma que *todo mundo que fala sabe falar*. Essa afirmação pode parecer completamente óbvia e até infundada, mas é fato que muitas pessoas têm vergonha da sua forma de falar ou acham que não sabem usar sua própria língua materna, o que só é prejudicado pelas gramáticas normativas. Ao se enfatizar que determinada forma da gramática é a única correta, apenas reforçamos estigmas como esse, fazendo as pessoas acreditarem que não sabem falar. Ouvi de um aluno, na primeira aula do segundo módulo do curso, que ele não imaginava que sabia e seria capaz de escrever tanto e tantos tipos e gêneros de textos. Tal aluno já era graduado e mesmo assim levava consigo esse estigma da língua.

Mas, se eu não for dar aula de português nos moldes das aulas de gramática normativa, eu vou dar aula do quê? O que será a centralidade da minha aula?

2.2.2 Por que ter o texto como objeto central das aulas?

Ao mesmo tempo em que, enquanto professora, eu não tenha a intenção de formar novos autores da literatura – simplesmente porque esse não é o objetivo de um curso de rádio e TV² –, eu preciso desenvolver nos alunos um maior contato com as variedades linguísticas, principalmente com o registro formal. Além disso, aprendemos a ler e a escrever lendo e escrevendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e assim por diante (POSSENTI, 2000): a prática, quando reflexiva e orientada, leva ao bom desempenho, seja ele na produção de textos para rádio e TV, seja em qualquer outra área.

Tendo esse pensamento em vista, volto à afirmação de Britto (1997 *apud* BRITTO 2007, p. 25) de que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, pois acredito que, para que isso ocorra, devemos ter o texto como centralizador do ensino de português. Como não é o que geralmente acontece,

² Apesar de que, como escreveu Guedes ao falar sobre as intenções da disciplina de redação jornalística para a qual deu aula entre 1978 e 1980, “o candidato a literato só terá a lucrar com esse trabalho [o de escrever e reescrever dentro do método de Guedes]” (2009, p. 56), já que a base da arte literária seria a “impecável proficiência artesanal”.

volto a dizer, meus alunos chegam à sala de aula com poucas experiências de acesso à escrita e seus discursos, tendo enorme dificuldade de produzir e interpretar textos variados.

Os discursos produzidos a partir da escrita se concretizam nos mais diversos gêneros que temos disponíveis. Para dar acesso a eles, devemos, como propõe Possenti (2000), tratar a leitura e a produção textual não como meros e eventuais exercícios para serem avaliados, mas, sim, como trabalhos a serem realizados dentro e fora do espaço da sala de aula, observando como os profissionais da escrita operam: pesquisando, colhendo informações nas ruas, lendo arquivos e outras pesquisas, lendo livros, ou seja, tendo acesso aos discursos produzidos a partir da escrita, para, só então, escreverem. E reescreverem. E mostrarem aos seus pares. Pois, se o texto tem um propósito, é o de ser lido. Esse tipo de atitude em relação ao texto pode ser levado para propostas de ensino de língua materna.

Seguindo um modelo de aprendizado interacionista, Endruweit e Lovatto (2019, no prelo), em relato acerca da leitura pública como meio para a construção da escrita, ressaltam a necessidade do outro na fala, sendo essa necessidade mais notável do que na escrita. Temos a impressão de que, ao passo que a fala demanda outro participante, a escrita poderia ser solitária, “feita para ninguém”. Se assim o fosse, pontuam as autoras, para que escreveríamos, então?

Por esse percurso, as autoras demonstram que é a leitura pública que faz a ponte entre o autor e o seu público, já que este reage ao texto à medida que o autor o lê publicamente. O autor, por sua vez, pode reconhecer as reações do seu público, a partir daquilo que ele lhe responder e, com isso, tem a chance de compreender o que pode melhorar, o que está confuso ou mal explicado, o que emociona e leva à reflexão, e assim por diante. Se parece tão difícil, à primeira vista, reconhecer a necessidade de se escrever para um público específico – ou um leitor específico –, a proposta de leitura pública diminui a dificuldade. Logo, dizem elas,

Se por um lado a leitura é o que intermedia a ausência e a presença do interlocutor, e institui a intersubjetividade na escrita, por outro lado essa leitura deve ser, em sala de aula, também um momento de aprendizado – tanto da leitura quanto da escrita. (ENDRUWEIT; LOVATTO, 2019, no prelo, p. 3)

Portanto, mesmo o processo de ler e ouvir sobre o próprio texto é um processo de aprendizagem. É o próprio Guedes (2009) que, ao apontar o triângulo retórico da produção textual (*para quem se escreve, por que se escreve e sobre o que se escreve*), propõe que o público de um texto não deva ser fictício, já que acabaria com a objetividade da discussão, pois se poderia usar de desculpas para justificar qualquer característica do texto. Nesse

horizonte, a leitura pública parte da ideia de que o texto é público, publicável, tornando a turma de sala de aula o público não fictício que critica ou elogia a produção textual do colega. A proposta é que todos devam ler seus textos publicamente, pelo menos um de cada tipo, sem nenhum tipo de seleção prévia de qual será lido.

Assim, leitura pública é tida por Guedes como (boa) prática, na medida em que “o pedagógico só pode acontecer no âmbito do público: costuma-se dizer que só devem ser lidos os bons textos para não envergonhar os que não sabem escrever” (GUEDES, 2009, p. 51). Ora, se são justamente esses alunos – os que não sabem escrever – que pretendemos ensinar, como não o faríamos? Por que relegá-los ao esquecimento e valorizar aqueles que já têm um bom desempenho? Que tipo de ensino seria esse que *não ensina* quem precisa mesmo?

Devemos justamente tornar todos os textos públicos, pois, assim, conseguimos reconhecer o público do texto. Se um texto não for lido nunca, por ninguém e para ninguém, qual será a sua utilidade? Mais do que isso, como saber direcionar o texto a um público se você, enquanto autor, não o direciona *a nenhum público*? Ao tornar público um texto, damos conta das possíveis interpretações que são feitas, se estão de acordo com a intenção do autor, se o autor sabe se fazer entender, se não faz apenas uso de lugares comuns que não levam o leitor a uma compreensão do que se quer contar, ou defender ou descrever. Enfim, é na leitura pública que ficamos sabendo o que o nosso texto produz no outro.

2.2.3 Qual método eu utilizo, então?

Não é nenhuma novidade que a resposta, para mim, veio direta e reta: o método do Paulo Coimbra Guedes (2009). Explicitei isso desde o início deste texto, pois esse método foi, muito eficiente para desenvolver a minha escrita. Mas, mais do que a escrita, esse método foi muito eficiente também para desenvolver laços com meus pares e também com a professora, quando fiz, no segundo semestre do curso, em 2012, a disciplina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa.

Os temas utilizados dão conta disso. São pessoais, textos em primeira pessoa sobre aquilo que conhecemos. Guedes, ao refletir sobre como lecionar redação, em uma tentativa de proposta de texto sobre o cotidiano, pediu que seus alunos escrevessem *como se fazer algo*. Quando um aluno escreveu um texto que o professor considerou bem escrito, sobre surfe, um tema que o aluno dominava, outro chamou atenção para o fato de que o texto só ficou bom *porque disso o colega entendia*. Com esse comentário, Guedes compreendeu que seria muito

mais fácil, para seus alunos e todos os outros, começar falando sobre aquilo que os alunos sabem, conhecem bem, compreendem.

Aplicar o método como eu o tive, com quatro narrativas, quatro descrições e quatro dissertações, seria fácil, pois já tinha “feito estágio” com as aulas da professora Magali. Tive de reduzir o número de produções pedidas aos alunos por conta da quantidade de aulas do primeiro módulo. Mas eu também tinha passado por essa experiência e acreditava que não era só da leitura de seus próprios textos que os alunos precisavam. Eles precisavam ler outros textos para se familiarizarem com diferentes estruturas, para conhecerem novas palavras e desenvolverem seus vocabulários, para praticarem a leitura em si, reconhecendo sua importância pela prática. Para isso, comecei a levar os textos que eu escrevi ao longo da disciplina, além de outros textos retirados do livro de Guedes, como exemplos (bons e ruins).

Mas algo me rondava: como isso seria usado em textos radiofônicos? Aliás, que textos são esses, quais os gêneros mais conhecidos?

2.2.4 Como se dá a escrita no rádio e quais são os gêneros radiofônicos?

Uma das questões mais curiosas do texto radiofônico é que ele é *escrito* para ser *falado*. Em artigo de Sena e Pereira (2014)³, são apresentadas características do texto escrito e características do texto falado. Segundo elas, são propriedades do texto falado a

interação face a face; planejamento simultâneo ou quase simultâneo; impossibilidade de apagamento; sem condições de consulta; ampla possibilidade de reformulação, que é marcada, pública e pode ser promovida tanto pelo falante como pelo ouvinte; acesso imediato ao *feedback* do ouvinte; o falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do ouvinte. (SENA; PEREIRA, 2014, p. 3446)

Já sobre o texto escrito, elas pontuam a

interação à distância; planejamento anterior à produção; possibilidade de revisão para operar correções; livre consulta; as formulações podem não ser tão marcadas, é privada e promovida apenas pelo escritor; sem possibilidade de *feed-back* imediato; o escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor. (SENA; PEREIRA, 2014, p. 3446)

³ Este artigo foi o único material acadêmico em língua portuguesa que eu encontrei que tratava da linguagem radiofônica de um modo mais geral. Encontrei publicações que tratavam dos gêneros jornalísticos, mas a linguagem radiofônica não está apenas a serviço desses gêneros, mas também de outros, apresentados no artigo.

Como forma de reflexão, proponho aos alunos de todas as turmas, no segundo módulo do curso, que leiam o artigo de Sena e Pereira (2014) e reflitam sobre quais características trazidas por elas para o texto escrito e o falado *não correspondem* ao texto do rádio, que é escrito para ser falado. Geralmente, é difícil para os alunos falarem com firmeza, pois algumas características geram dúvidas, principalmente quando os alunos não compreendem quem é o “interlocutor” do locutor, no caso, *os ouvintes*. Por exemplo, os alunos, muitas vezes, acham que, no gênero *entrevista*, como há um entrevistado, e o locutor está conversando com o entrevistado no estúdio, há *interação face a face*. Claro que, se o interlocutor for, de fato, o entrevistado, haverá interação face a face, pois haverá ali um diálogo entre essas duas pessoas. Mas, como normalmente a entrevista está sendo veiculada no rádio ou mesmo na TV, os verdadeiros interlocutores, para quem aquele texto realmente se dirige, são os ouvintes ou espectadores.

Chegamos juntos, em sala de aula, à conclusão de que, retomando as características do texto falado, *não correspondem ao texto radiofônico* a interação face a face, o planejamento simultâneo ou quase simultâneo, o acesso imediato ao *feedback* do ouvinte e o processamento do texto pelo falante, que pode redirecionar ele a partir das reações do ouvinte. Em relação às características do texto escrito, *não correspondem ao texto radiofônico* a livre consulta e o fato de as formulações poderem não ser tão marcadas, mas sim privadas e promovidas apenas pelo escritor (no caso, claro, de o programa não ser feito no improviso, sem roteiros completos e definidos). Essa última característica também costuma gerar bastante confusão, pois muita gente tem a impressão de que, no rádio, se trabalha mais no improviso, sem roteiro, do que o contrário. Não posso falar por todas as rádios e todos os locutores, mas entrar ao vivo, no ar, sem roteiro algum, me parece extremamente perigoso, pois corremos o risco de sair falando bobagens, de nos esquecermos do que queríamos falar ou de esquecermos uma palavra ou algo assim. Não recomendo.

Ainda refletindo sobre a *fala* e a *escrita*, Marcuschi (2003) aponta para o erro em se comparar essas duas formas de expressão, no sentido de se observar a *fala na perspectiva da escrita*. Nas observações do autor, temos o costume – de um modo geral – de olharmos para o que está escrito enquanto algo naturalmente definido, ao passo que a fala seria mais desorganizada e mais simples do que a escrita. O autor aponta para a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” (MARCUSCHI, 2003, p. 37, grifo do autor). Tal observação aponta para o fato de que, quando analisamos a fala e a escrita de modo dicotômico, acabamos vendo a escrita como hierarquicamente

superior à fala, já que seria mais organizada. Marcuschi aponta ainda para o fato de que há gêneros escritos que se aproximam da oralidade, como o caso de noticiários televisivos ou radiofônicos, em que os textos são originalmente escritos, mas cuja veiculação é feita estritamente de forma oral. Nesses casos, podemos considerar que se trata de gêneros, a um só tempo, escritos e falados. Já no caso de uma aula expositiva, a fala de um professor está na ordem da oralidade – que se comporá tanto de leituras feitas previamente pelo professor como também de exposições originais que não tiveram um texto de base para se formular.

Marcuschi (2003) ainda pontua que não devemos considerar a oralidade e a escrita enquanto pertencentes a sistemas linguísticos diversos, já que ambas fazem parte de um mesmo sistema linguístico. São realizações de uma gramática única, cada qual com suas peculiaridades. Em uma observação mais detalhada, observamos, sim, que há gêneros textuais que distinguem ou relacionam as duas modalidades (fala e escrita) ao pensar nas estratégias de formulação que determinarão as características que constroem cada modalidade – como grau de formalidade, escolhas lexicais, estilo. O autor exemplifica com a aproximação que se pode fazer de uma carta pessoal (escrita) com uma conversa espontânea, ou de um texto acadêmico com um discurso oficial. Segundo ele, é errôneo pensar que a fala não é ordenada em sua formulação e que apresentaria problemas para a compreensão. Passar da fala para a escrita passará por interferências mais ou menos acentuadas, mas não porque a fala não é organizada, mas por depender do que se tem em vista. Portanto, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2003, p. 47).

No texto radiofônico, ao se pretender escrever um texto para ser falado, há de se levar em consideração as reflexões de Marcuschi, pois essa ideia de que a fala é menos importante ou organizada do que a escrita não funciona para esses textos – embora seja perpetuada entre as pessoas. O texto do rádio é importante e organizado, já que ainda hoje é um meio de comunicação muito acessado. Segundo pesquisa do Ibope de 2015, divulgada pela Associação Catarinense de Emissoras de Rádio e Televisão (ACAERT, 2015), 89% da população brasileira consome esse tipo de mídia.

Existem algumas características específicas do texto radiofônico que as autoras Sena e Pereira (2014) pontuam. Entre elas, o fato de o rádio ser, especificamente, uma *mídia cega*, ou seja, que usa apenas o *som* para transmitir textos e pensamentos. Portanto, para que se atinja uma comunicação efetiva, há de se escrever/locutar um texto que produza imagens mentais aos ouvintes, para que eles não dependam de nenhum outro recurso para compreender a mensagem, como se “enxergassem pelo ouvido” (SENA; PEREIRA, 2014, p. 3447). Para

isso, há de se adequar o texto seguindo algumas características específicas, tidas por Cabello (1995, p. 150) como normas *técnico-linguísticas* e *linguístico-gramaticais*, que ajudam a orientar o produtor para um padrão na escrita e facilitam a leitura feita pelo locutor.

As normas técnico-linguísticas se referem, como o nome diz, a questões mais técnicas, como o uso de *caixa alta* (que, em algumas emissoras, é recomendado em todo o texto, enquanto, em outras, se utiliza para marcar palavras estrangeiras, nomes próprios e palavras peculiares) e a utilização de *barras simples (/)* e *compostas (//)* para marcar pausas de leitura curtas e longas. A utilização de *siglas* requer atenção, pois, quando dizemos letra a letra, devemos separar as letras por pontos ou hífens; quando dizemos a sigla, como em “PIB”, deixamos como é ou adaptamos, como no caso de “UFRGS”, que pode ser escrita “URGS” para facilitar a leitura correta. Além disso, *numerais complexos* devem ser escritos por extenso, como quando tem muitos zeros e sua leitura possa confundir o locutor (cem mil é mais fácil de ser lido do que 100000). Já para as normas linguístico-gramaticais, são considerados como fatores de boa produção radiofônica a *construção estilística*, a *sobriedade*, a *objetividade*, a *simplicidade*, a *concisão*, a *repetição* e os *acréscimos estimuladores*.

Na próxima seção, relatarei sobre cada aula dada, no primeiro e no segundo módulos do curso. Para tal, faço uso de diversos exemplos a partir do método de Guedes (2009), aplicados principalmente aos textos radiofônicos, mas também ao contexto trazido pelo autor em sua obra.

3 UM NOVO OLHAR: O TEXTO DO RÁDIO EM PRÁTICAS DE SALA DE AULA

A tarefa de pensar aulas de produção textual para um curso técnico de rádio e televisão, que forma produtores executivos e locutores, foi complexa em alguns pontos. Primeiro, por eu não ter encontrado nenhum material já produzido que desse conta de utilizar o método de escrita de Guedes (2009) em gêneros textuais radiofônicos. Apesar dessa ausência, eu imaginava que esse método seria muito eficiente para o aprendizado e para a criação de boas relações dentro da sala de aula (tanto entre os alunos, quanto entre eles e a professora), a partir do seu reconhecimento enquanto autores e leitores de seus textos. Segundo, por eu não saber como aplicar as qualidades discursivas aos gêneros radiofônicos.

Havia, em meu norte, a certeza de que, criando boas relações com os alunos e propiciando que eles desenvolvessem boas relações entre eles, eu estaria ajudando também no seu desempenho na minha disciplina e ao longo do curso. A vida já tinha me demonstrado isso – ao longo de toda minha experiência enquanto estudante, tendi a um melhor desempenho nas disciplinas em que tive boas relações com os professores e colegas. A própria disciplina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, com a professora Magali e o método de Guedes, é um exemplo disso. Ao propor que escrevêssemos e lêssemos textos pessoais em sala de aula, a turma – que estava, em sua maioria, no segundo semestre do curso de Letras – começou a se conhecer melhor e a se envolver mais, já que todos acabavam sendo leitores (quase que confidentes) uns dos outros. Eu desenvolvi uma relação muito boa com a Magali, que hoje é minha orientadora neste trabalho (e na vida), e, ao final do semestre, organizamos uma festa da turma, na qual quem tinha banda ou tocava algum instrumento o fez, quem sabia dançar se apresentou... enfim, a turma saiu do semestre mais unida do que quando entrou e foi emocionante notar isso. Se funcionou ali, imaginava que funcionaria com as turmas para as quais eu desse aula.

3.1 COMENTÁRIO SOBRE A PRIMEIRA TURMA

Não relatarei, aqui, muito sobre a primeira turma para a qual lecionei, pois, como comentei antes, comecei a disciplina pensando que teria apenas dez encontros no primeiro módulo, mas que acabaram se estendendo para 25, pois adentramos no segundo módulo. Por isso, acabei organizando as aulas dessa turma de modo diferente das seguintes, tendo sido um pouco atrapalhado, eu diria. Me atenho a comentar uma passagem relevante sobre essa turma. Primeiro dia de aula, dia 8 de março de 2018, apresentei aos alunos alguns pontos da minha

formação que me levavam a não dar aulas de gramática normativa simplesmente, mas, sim, de produção textual. Falei para eles sobre preconceito linguístico e expliquei que a língua era muito mais do que normas gramaticais, que eu estava ali para propor reflexões sobre os níveis de formalidade de cada gênero com que trabalharíamos e que eu proporia que eles escrevessem e lessem seus textos para pensarmos juntos o que era mais *adequado* (e não *correto*) para cada um deles.

Tive um aluno, naquela turma, que não gostou da minha proposta. Ele achava que, enquanto comunicadores, deveríamos falar o *melhor* português, já que seríamos o exemplo para a população em geral. Se não soubermos as regras gramaticais, dizia ele, não seremos bons comunicadores. Um dia, ao fim do primeiro módulo e já sabendo que daria aula para eles no módulo seguinte (a pedido dos alunos, inclusive), pedi que respondessem a um formulário desses do Google sobre as aulas que eu havia dado, pedindo sugestões, críticas e comentários em geral. Estava querendo saber se aquilo que eu tinha pensado como aula tinha funcionado para eles. Então, em aula, o aluno que queria gramática normativa comentou que eu não deveria começar a primeira aula falando de Marcos Bagno, sociolinguística e preconceito linguístico porque *isso poderia fazer com que os alunos não se interessassem em aprender a norma culta*. Ora, expliquei, não é só de norma culta que vive a mídia, de um modo geral. Textos jornalísticos tendem mais para a norma culta, enquanto *spots* publicitários podem ficar estranhíssimos se não forem mais informais⁴. Então, outro aluno comentou, em resposta ao primeiro, algo como *eu gostei de ter uma professora de português com essa visão da língua, pois, quando vi que ela falava em sociolinguística, não tive medo de participar ativamente das aulas por não falar “corretamente”*. Esse era um dos meus propósitos em falar do assunto logo na primeira aula; eu sabia que as pessoas, normalmente, diziam que “não sabiam falar português” e, por isso, tinham medo de falar com e escrever para professores de língua.

Guardei bem essa resposta do segundo aluno, pois, quando peço para os alunos se apresentarem, no primeiro dia de aula, peço que digam seus nomes, idades, escolaridades, interesses no rádio e na TV (se querem ser produtores, apresentadores de rádio, de TV) e se acham português difícil. Eles sempre respondem que sim (salvo o *defensor da gramática* citado antes). O fato é que a metalinguagem das aulas de gramática tem esse efeito nas

⁴ O próprio aluno que defendia o ensino da gramática escreveu um *spot* usando uma ênclise nada informal, com o pronome *lhe*. A proposta era um *spot* para a escola técnica e ele escreveu algo como “o curso que vai dar-lhe condições de ser um bom comunicador”, ou algo parecido com isso. Pedi que ele reescrevesse o texto para adequar a língua a um padrão mais informal, que é mais atraente em uma propaganda.

peessoas: por não dominarem a terminologia e seus significados, acreditam que não sabem sua língua materna, aquela que usam diariamente para os mais diversos fins.

A fim de demonstrar que eles sabiam, sim, usar a língua e que saber sobre a língua não implica saber a terminologia da gramática, apresentei para eles uma nova visão sobre o estudo da língua. Para tanto, passo, nas seguintes seções, a descrever e a comentar as aulas dadas no primeiro e no segundo módulos do curso.

3.2 O PRIMEIRO MÓDULO – INTRODUÇÃO AO MÉTODO DE GUEDES (2009)

O primeiro módulo do curso é de Introdução ao mercado de trabalho. Por conta disso, começo também de modo bem introdutório: apresentando o método de escrita de Guedes (2009) e trabalhando basicamente da mesma forma (e com o mesmo conteúdo) como a professora Magali trabalhou com a minha turma na disciplina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, lá em 2012.

A partir da minha segunda turma, quando pude organizar melhor a estrutura da disciplina (já sabendo que daria aula nos dois primeiros módulos do curso), passei a dividir a primeira aula em duas partes: na primeira, apresento meu *background*, falando sobre aquilo que me orienta enquanto professora – porque não dou aula de gramática normativa, porque tenho o texto como objeto central das aulas, quais são a minha formação e a minha atuação profissional –, e apresento meu método de avaliação. Na segunda parte da aula, apresento as características do texto narrativo, trazidas por Guedes (2009), bem como introduzo as quatro qualidades discursivas propostas por ele como forma de orientar a escrita, a reescrita e a leitura dos textos.

É bastante curiosa a reação dos alunos quando eu digo que todos eles terão de ler seus textos em voz alta para a turma. A maior parte deles sente vergonha, diz que não gosta ou não sabe ler bem em voz alta, no que eu sempre respondo que, bem, entre outras coisas, esse é o trabalho de um locutor e, se eles não sabem, estão lá para aprender. Se o aluno está lá, em um curso técnico que ele não é obrigado a fazer, ele pretende ser um comunicador, certo? Que eu saiba, comunicadores só saem perdendo se são envergonhados. E esse processo de ler em voz alta para os colegas é uma boa forma de perder a vergonha, já que – faço questão de deixar isso claro para eles – não vamos avaliar a vida das pessoas, não estamos lá para julgar as escolhas de cada um, mas, sim, para avaliar a qualidade dos textos baseada em pressupostos bem claros. Não partem da subjetividade, do gosto, mas das qualidades discursivas.

Faz parte da avaliação que eles leiam o texto em voz alta. No primeiro módulo, não estou ainda preocupada com as habilidades de locução, mas oriento para que cuidem da dicção, da velocidade da leitura e da interpretação. Essas habilidades ainda não estão sendo avaliadas, mas precisam ser treinadas, já que futuramente serão importantes, além de ajudarem na interpretação e na atenção do ouvinte. A avaliação, no primeiro e no segundo módulos, é feita de modo semelhante. Os alunos produzem os textos e os leem em voz alta, momento em que passam por uma primeira avaliação, comentada pela turma e por mim. Eu levo os textos para corrigir, quando anoto aquilo que está fora da proposta, do método, ou que me gerou confusão enquanto leitora, questiono usos de expressões e também comento o que está adequado – não é só de críticas que se faz uma avaliação. Quando devolvo os textos corrigidos, eles podem ser reescritos ou não, dependendo se atenderam ou não às expectativas da proposta. Todos os alunos podem reescrever seus textos, mesmo quando, de um modo geral, atenderam às expectativas, já que todo texto pode ser melhorado.

Tão logo eu explico o método, peço que escrevam um primeiro texto, uma narrativa inicial com o tema “quem sou eu”. Contudo, outro professor da escola também pede um texto semelhante, com outro propósito, e isso acaba sendo confuso para os alunos, que acabam não escrevendo uma narrativa – que deve ser escrita no tempo passado, contando uma história –, mas certa explicação do porquê foram parar naquele curso. Por conta disso, geralmente o texto que recebo contém um parágrafo final dizendo os “sonhos enquanto profissional da comunicação”, escrito no futuro (às vezes, inclusive, com os dizeres “no futuro, pretendo trabalhar com...”). São raros os alunos que, de primeira, se desamarram das estruturas da redação escolar. Claro que não é isso mesmo o que se espera quando se ensina um novo método. Para trazer também outra leitura para eles e ajudar com um exemplo, levo o texto que eu escrevi quando fiz a disciplina com a professora Magali.

É na prática que eles vão apreendendo o novo método. Assim como proposto por Guedes (2009) e executado pela Magali com a minha turma, meus alunos são chamados a lerem seus textos para os colegas e para mim. Após a leitura de cada aluno, peço que a turma comente. Visto que a turma ainda não está muito familiarizada com as qualidades discursivas e como elas funcionam nos textos, eles tendem a elogiar todos os textos, mesmo quando estes não atendem à proposta. Aí entro eu, comentando sobre os lugares-comuns que o aluno utilizou para tentar expressar algum sentimento, questionando partes do texto que não estejam dentro da unidade temática. Depois que eu comento, os alunos começam a compreender como comentar os textos dos colegas, percebendo que eles não precisam elogiá-los só porque são colegas e não querem ofender. Já que, como comentei, os alunos tendem a seguir um formato

que não é o da narrativa, depois das leituras em sala de aula e durante a minha correção, basicamente todos os alunos têm de reescrever seus textos. Faço questão de explicar que todo texto pode ser reescrito, desde o texto com conceito ruim até aquele com conceito bom. Assim, mostro para eles que os textos podem – e, geralmente, devem – ser reescritos, que reescrever não é sinal de que o texto não funciona por inteiro – algumas partes podem ser aproveitadas – e que mesmo os textos bons podem ser melhorados.

Na segunda aula, então, os alunos leem seus textos “quem sou eu”. Todos comentam os textos lidos, que eu levo embora para corrigir, e, na sequência, eu apresento a proposta para a segunda produção textual, “relato de uma emoção forte”. Na segunda turma, rapidamente eles pegaram o método e, já no segundo texto, a maior parte dos alunos estava atenta a pelo menos tentar utilizar as qualidades discursivas.

O tema geralmente envereda para emoções como tristeza, luto, medo – um pouco porque o texto que eu escrevi e levei para eles lerem traz o tema do luto –, mas os alunos também escrevem sobre alegria, redenção, amor. Com esses dois temas apenas, os alunos já começam a se aproximar mais. Nas duas turmas para as quais já dei aula nessa estrutura, foi assim. Com o primeiro texto, pelos momentos em que reagem com “eu também sou assim!”, ou “nossa, eu não sou assim mesmo, mas gostei do seu jeito!”, não me lembro de terem saído comentários depreciativos em relação às vidas de cada um, mas apenas comentários em relação ao texto, como “não entendi o que você quis dizer com isso” ou coisa parecida. Com o segundo texto, as pessoas geralmente se emocionam junto – principalmente quando são textos de emoções ruins. Essa emoção também aproxima, pois faz com que eles comecem a ver que todos têm momentos bons e ruins, mesmo quando não querem falar sobre eles. Alguns alunos tendem a me dizer que não têm o que escrever sobre isso, ou dizem que não querem ler em voz alta porque escreveram algo muito pessoal. Aí eu volto em Guedes (2009), que diz que o texto é *público*, e, portanto, se o aluno não quer publicizar o que está escrito, que escreva sobre outra coisa.

No segundo texto, eles demonstraram mais atenção a uma qualidade discursiva específica: a concretude. Como emoção não é igual para todo mundo, a concretude deve ser bastante explorada nesse texto (em qualquer texto, mas nesse eles conseguem enxergar melhor), e os alunos são motivados a criar imagens, a partir de paralelos, metáforas, para que os outros entendam o que eles sentiram. É bem interessante o que aparece. Me atenho a comentar sobre um texto que um aluno da terceira turma escreveu, no qual contava sobre ter uma mãe alcoólatra e sua dificuldade em lidar com aquilo, ainda criança. Escreveu sobre a angústia de ver suas irmãs e ele “largados” enquanto a mãe se preocupava em beber. Sua

angústia era tanta que pediu para que o pai pedisse sua guarda, para que pudesse morar com ele. Frente à sua própria história, o aluno escreveu que “sabia que sua mãe o amava”, mas, em nenhum momento do texto, ele comprovou esse amor. Só mostrou que a mãe dele não parecia se importar muito com os filhos e que ele ficou extremamente preocupado quando foi morar com o pai, pois sua irmã mais nova (que não era filha do mesmo pai) havia ficado sozinha com a mãe. Cadê a concretude? Tive de explicar para ele que ele não provava a seus leitores, enquanto narrador, que sua mãe o amava.

Não é algo simples de se dizer para um aluno, porque, de certa forma, talvez aquilo pudesse ser verdade – talvez a mãe dele não o amasse e isso não deveria ser um problema. Mas talvez ele só não tenha tido recursos linguísticos, ou não tenha se atido a pensar sobre isso e sobre como faltava a tal concretude no seu texto. Expliquei que, se ele realmente acreditava naquele amor e achava importante falar sobre aquilo no texto, que deveria ser melhor falado, já que o texto tem que dar subsídios para que o leitor compreenda, acredite naquela história que está sendo contada – que não precisa ser real, factual, mas pode ser uma estória fictícia mesmo, desde que seja escrita com as qualidades discursivas. O que se pretende mostrar aqui é que cada um tem a sua definição de amor, que deve estar clara para o leitor.

Após a leitura dos textos, a proposta do terceiro texto, a última narrativa trabalhada no primeiro módulo, é o “relato de um aprendizado”. Nesse ponto, aqueles alunos que estão seguindo as propostas dentro dos prazos – sempre tem um ou outro que não entrega os textos ou não aparece nas aulas – já começam a se apropriar da estrutura da narrativa e das qualidades discursivas. Infelizmente não há um número suficiente de aulas no primeiro módulo para que eu proponha as quatro narrativas como a professora Magali propôs para a minha turma; por isso, já tenho que seguir, depois de lido o terceiro texto, apresentando as características da descrição.

Para a segunda turma, pude dar três propostas de descrição: de uma pessoa, um objeto e um lugar. Com a terceira turma, acabei perdendo uma aula, o que me fez ter de reduzir para duas: de uma pessoa e um objeto. Descrições são bastante relevantes para os textos de rádio, já que temos de trabalhar com a criação de imagens mentais, temos de *conduzir* e *impressionar o ouvinte* – essas duas últimas seriam características estruturais da descrição, segundo Guedes (2009). Diferente da proposta do autor de descrever, além da pessoa e do objeto, um processo e um tipo de pessoa, propus, na segunda turma, que os alunos descrevessem um lugar. Para isso, eu também acabei produzindo um texto para eles, que me pediram um *texto meu* de exemplo. Muito curioso que tanto os estudantes da segunda turma

como os da terceira gostaram de ter os meus textos como exemplo. Eu gostei muito do que eu escrevi; foi naquelas aulas, dentro desse método, que eu aprendi a escrever *de verdade*, textos que interessavam os leitores e a mim.

Quando entramos no novo tipo textual, a descrição, na terceira turma, alguns alunos que já não estavam com dificuldades com a escrita voltaram a ter. Natural. Da mesma forma que eu esperava que eles tivessem dificuldades ao aprender o novo método, imaginava que o teriam a cada tipo textual. Uma das grandes dificuldades que apareceu, nesse ponto, foi em relação ao questionamento, na descrição. Como questionar ao descrever alguém? Bom, no meu exemplo, no texto que eu escrevi, eu questionei o porquê de nos basearmos em estereótipos para julgar o outro, já que uma vez julguei uma pessoa que não conhecia a ponto de pensar que jamais seríamos amigas e, atualmente, ela é uma das melhores que eu tenho. Alguns alunos acabam seguindo um caminho semelhante ao meu; outros questionam outras coisas.

Durante as aulas que dei sobre descrição, ouvi de uma aluna da terceira turma que eu era meio terapeuta dos alunos. Isso se deve ao fato de que eles acabam se abrindo em seus textos, e eu, ao propor reflexões em relação aos textos, acabo propondo reflexões em relações às suas vidas. O mesmo aconteceu (e imagino que ainda aconteça) com a professora Magali. Em mais de um momento da minha vida, eu me senti livre para me abrir para ela, para contar coisas pessoais, pois ela já tinha lido e ouvido muito sobre a minha vida. Mas longe de mim querer ser terapeuta (ao menos, não agora!), pois isso deve ser feito por profissionais da área da Psicologia, o que não é o meu caso. Esse comentário feito pela aluna, a meu ver, apenas fortalece a ideia de que as propostas de textos pessoais lidos em voz alta para a turma cria ou reforça laços entre os colegas e entre os alunos e a professora – o que é muito eficiente para aprender.

Depois das descrições, trabalhamos, por fim, as dissertações. Nesse momento, eu já solicito o trabalho final da disciplina: a análise de um texto jornalístico (publicado em jornal, revista ou *site*) com base nas qualidades discursivas de Guedes (2009), a ser apresentada na última aula do módulo. As dissertações são um capítulo à parte. Os alunos estão muito acostumados com o modelo de dissertação dos vestibulares, que não emitem nenhuma opinião, mas, sim, opiniões contrárias acerca de um assunto, discutidas, definidas, porém sem conter a opinião do autor. Tudo isso em um parágrafo introdutório, um parágrafo para um ponto de vista, um parágrafo com outro ponto de vista e um parágrafo final, concluindo “sem concluir”, apenas encerrando o assunto. Para os meus alunos, propus que escrevessem duas

dissertações (além do trabalho, que acaba sendo uma terceira): uma comparação e uma definição.

Na proposta de Guedes, a dissertação não tem nada a ver com o modelo escolar levado ao/pelo vestibular (quem nasceu primeiro?), para o qual pouco importa quem escreve, mas o quanto a pessoa consegue argumentar em relação a diferentes pontos de vista. Para Guedes (2009), é importantíssimo que, na dissertação, o aluno, enquanto leitor, tenha a percepção de que *quem fala* as palavras do texto é o *autor*, que marca o *seu* ponto de vista, de acordo com suas próprias ideologias. Há uma defesa de um ponto de vista, baseada em *atitudes dissertativas*, que são a *comparação*, a *análise*, a *classificação* e a *definição*. Todas essas atitudes aparecem no texto dissertativo, que se inclinará para uma delas, mas se utilizando de todas para ser escrito. Me explico: quando a proposta é de se escrever uma comparação, para isso, o aluno terá de ter os “objetos” a serem comparados analisados, classificados e definidos. Por exemplo, quando comparei, ao escrever a minha dissertação nessa proposta, viver em São Paulo e viver em Porto Alegre, primeiro *analisei* os pontos das cidades que eu destacaria na comparação, *classifiquei* tais cidades em relação a tamanho, qualidade de vida, distâncias por mim percorridas dentro das cidades e, por último, *defini*, sob o meu ponto de vista, cada uma delas, para poder demonstrar o que havia de *semelhante* e de *diferente* em cada uma.

Ainda nas propostas de dissertação, os textos devem ser pessoais. Há uma ideia, nos padrões escolares, de que o texto dissertativo deve ser neutro e, para isso, impessoal. Ora, neutralidade é algo que só existe na utopia. Por mais impessoal que seja um texto (uma notícia, por exemplo), isso não lhe confere neutralidade – por exemplo, quando se opta por se referir ao gentílico dos Estados Unidos como *estadunidense*, e não *americano*, se está colocando um ponto de vista; no caso, o de que todos os nascidos na América são americanos, não apenas os nascidos nos Estados Unidos. Alguns alunos demonstram dificuldade em sair do padrão escolar, mas, como as propostas de produção são bastante diferentes das propostas de vestibular, eles acabam aprendendo rápido.

3.3 O SEGUNDO MÓDULO – PRODUÇÃO EXECUTIVA É PRODUÇÃO DE GÊNEROS RADIOFÔNICOS

O segundo módulo do curso trata da Produção Executiva, ou seja, os alunos precisam aprender as competências necessárias para serem produtores de programas de rádio e TV. Aqueles que quiserem podem parar o curso depois desse módulo, saindo apenas com o Documento de Registro Técnico (DRT) para tal função.

Para o segundo módulo, então, organizo as aulas – e os gêneros textuais escolhidos para elas – com base nessa proposta, a de aprenderem a escrever roteiros para programas de rádio e TV com os gêneros textuais mais comuns dessas mídias. É claro que, ao longo de um módulo, podem ser trabalhados mais ou menos gêneros, a depender do caso de termos ou não as quinze aulas previstas para o módulo. Isso porque, em caso de feriado ou de afastamento por conta de alguma doença, nós, professores, acabamos não tendo como repor os períodos perdidos. Mas, de um modo geral, como já comentado anteriormente, os gêneros trabalhados são *spot* publicitário, peça de ação pública, programação musical, nota, notícia, reportagem, entrevista e comentário. Assim como no primeiro módulo, no segundo os alunos também recebem comentários e indicações de reescrita de seus textos, quando não atendem às expectativas da proposta.

Além dessa organização, há uma mudança em relação ao processo de leitura em voz alta: no primeiro módulo, cada aluno lê seu próprio texto, para que desenvolva as noções de autoria, de narração e de intersubjetividade com os seus leitores – a turma e a professora. No segundo módulo, porém, como eles aprendem a ser produtores executivos, ao início das leituras, eu recolho os textos de cada um e entrego para outro aluno ler, simulando as práticas de rádio, nas quais há um produtor que organiza e escreve o roteiro e um locutor que o apresenta. Essa prática acaba levando a experiências bem interessantes, já que os alunos que leem o texto do colega podem dizer o que precisa ser nele melhorado a partir dessa experiência de ler o texto do outro, e os alunos que produzem o texto conseguem ter noção do efeito que seu texto tem sendo lido por outra pessoa, ao ocuparem a posição de ouvinte/leitor do próprio texto.

Para tanto, na primeira aula, apresento para eles a estrutura do módulo e os gêneros que trabalharemos. A proposta segue a mesma: a cada aula, eu explico sobre um gênero radiofônico e apresento uma proposta de produção textual, que deve ser avaliada segundo as qualidades discursivas de Guedes (2009). Na primeira aula, também, entrego para eles o artigo de Sena e Pereira (2014), com uma lista de perguntas para guiar a leitura. Eles têm duas semanas para ler o artigo e responder às perguntas, para, depois, discutirmos sobre o que as autoras pontuam em relação à linguagem radiofônica. Essa dinâmica tenta, assim, facilitar a compreensão dos alunos em relação ao artigo, que, por trazer informações das áreas da Letras e da Comunicação, acaba sendo um texto um pouco confuso para os estudantes. Além disso, muitos deles não estão habituados à leitura de textos acadêmicos, já que o curso é de nível técnico e muitos não fizeram antes nenhum curso universitário.

Na primeira aula, então, exponho as características do *spot* publicitário. A função desse texto é vender e informar sobre o que se está vendendo. Para tanto, o texto não deve ser formal, já que se pretende atingir o maior número de consumidores, e a linguagem formal pode afastar muitos desses possíveis consumidores. Claro que, se o produto tiver um “fundo” mais formal, como, por exemplo, uma apresentação operística ou um concerto erudito, a linguagem da propaganda será mais formal, mas são raros os casos em que se espera formalidade em uma propaganda.

Em relação às qualidades discursivas, algo bastante interessante observado por mim nas práticas de sala de aula é que textos mais curtos, como são geralmente os textos de rádio, geram a sensação de que não é possível escrever com as qualidades propostas por Guedes (2009). Não é verdade. É justamente nos textos mais curtos que está o desafio de escrever com tais qualidades. De um modo geral, acaba sendo mais fácil trabalhar com textos curtos de rádio depois de trabalhar os textos longos do primeiro módulo, pois os alunos já conhecem as qualidades discursivas e refletem mais em relação a elas – mas, ainda assim, aparecem textos que não têm tais qualidades. Os textos de rádio, vale dizer, são mensurados por tempo de locução. No caso do *spot*, ele tem no máximo trinta segundos, mas existem menores, de até cinco segundos. No rádio e na TV, a máxima *tempo é dinheiro* é bem palpável, já que, em caso de emissoras privadas, cada espaço de tempo custa um valor – e se esse espaço é ou não no horário nobre, quantas vezes será veiculado etc.

Com o *spot*, então, apresento as qualidades da seguinte forma: a *concretude* está em utilizar palavras mais específicas para apresentar o produto. Por exemplo, ao se vender um carro, é mais eficiente dizer que o carro “tem *airbags* e freios ABS” do que dizer que “é um carro seguro”, já que “seguro” todo carro deveria ser, mas nem todo carro tem *airbags*, que são uma forma de proteção para quem dirige um veículo que os tenha. Como o *spot* tem que informar sobre o produto, a *unidade temática* pode vir de uma característica a ser exaltada nele, já que não haverá tempo para se falar de todo o produto e se deve evitar falar coisas ruins sobre ele, já que a intenção do texto é vender. O *questionamento*, por sua vez, pode aparecer de diversas formas, como um guia para a escrita do texto a partir de perguntas como *Por que o consumidor precisa daquele produto? O que diferencia aquele produto dos outros existentes no mercado? Para quem se destina esse produto?* Por fim, a *objetividade* me parece mais direta, nesse caso, uma vez que os alunos já haviam descrito um objeto e, com isso, compreendido como olhar para ele de modo distanciado, percebendo “os objetos, as coisas e ideias como algo que se coloca diante de quem as percebe na condição de existentes independentemente de quem as percebe” (GUEDES, 2009, p. 300). Eles podem gostar ou não

do produto, saber ou não de sua existência, acreditar ou não na sua eficiência, mas eles vão *vender* o produto mesmo assim.

A tarefa solicitada é a produção de cinco *spots*, dois sobre a escola técnica (um de cinco segundos, outro de trinta segundos); um com tema livre para classes sociais A/B e outro para classes C/D (ambos de trinta segundos); e um último livre em todos os aspectos (tempo, público-alvo e produto). Os pedidos referentes ao público-alvo são para avaliar a compreensão deles em relação a como se dirigir para cada público e ao que vender para cada um deles. Como os ouvintes são a própria turma e eu, avaliamos se está coerente nesse aspecto. Com essa prática, também consigo começar a notar quando os alunos não compreendem como funciona a pontuação de um texto – eles inventam pausas que não existem, lendo de forma truncada e sem a fluidez que deve ter uma locução, que deve se aproximar da fluidez da fala. Com essa prática, também vamos afinando as possíveis interpretações de um texto, já que, a partir dos significados que os alunos dão para as palavras, colocando ênfases ou não na fala, podemos perceber isso. Por exemplo, ainda na ideia de vender um carro, se o aluno lê enfática e positivamente o valor do carro, podemos inferir que ele achou aquele valor *barato*, ao passo que, se a ênfase for negativa, inferimos o oposto. Essas nuances da prosódia serão muito importantes quando chegarmos ao terceiro módulo (no qual ainda não tive experiência de lecionar, o que provavelmente ocorrerá no segundo semestre deste ano).

Um fato interessante aconteceu durante as leituras dos *spots*. Uma aluna leu o texto de outro aluno de modo bastante truncado, colocando pausas que não existiam no texto. Perguntei para ela se o texto estava com barras ou vírgulas, para ela estar lendo daquela forma. Ela respondeu que não. Pedi o texto e li para ela como deveria ser lido, sem aquelas pausas. Ela, então, chateada, comentou: “Às vezes tenho a sensação de que estou no curso errado, porque nada do que eu faço está certo”. Disse a ela que ela não deveria pensar daquela forma, já que ela estava lá justamente para aprender, não para chegar sabendo. Pedi que ela lesse o *spot* seguinte, e ela o fez com uma leitura fluida e adequada.

De um modo geral, por ser um gênero tão massivamente exposto nas mídias – já que é a forma que se encontrou de financiar as emissoras de rádio e TV privadas no país –, os alunos não têm muita dificuldade em produzir *spots* dentro da linguagem esperada para eles. Como comentei em nota, na primeira turma, tive um aluno que usou uma linguagem muito formal, descabida para o gênero. Aconteceu também de escreverem textos pouco informativos, como foi o caso de alguns alunos que se esqueceram de colocar alguma forma de contato com a escola que estavam anunciando. Também aconteceu de escreverem textos

que não eram *spots* publicitários, mas sim peças de ação pública, gênero que eu explico na segunda aula, depois da leitura em voz alta.

Com a terceira turma, eles quiseram cronometrar o tempo de locução, mas isso dificultou muito a minha avaliação enquanto ouvinte, já que alguns escreveram textos muito longos, que não caberiam no tempo proposto. A lógica que a gente segue no rádio é a de que doze linhas preenchidas de palavras escritas com fonte *Arial* ou *Courier New* tamanho 14 somam, em média, um minuto de locução. Como a proposta para esse módulo é a de formar *produtores* que escrevam bons textos para serem *locutados*, achei mais relevante focar nos aspectos textuais e não nos temporais. A questão da velocidade da fala será melhor observada e trabalhada no terceiro módulo, de locução. Nesse momento, portanto, peço que eles apenas respeitem o número de linhas para cada minuto e se baseiem nesse tamanho. Alguns alunos não respeitaram, mas foram raros.

O segundo gênero abordado é a peça de ação pública. Textos como campanha contra dengue, campanha de vacinação, campanha do agasalho ou qualquer outro que seja de interesse público geral se encaixam nesse gênero. Sua função, portanto, é informar a população acerca de algo. Assim como o *spot*, esse gênero é veiculado nos intervalos de programas, o que acaba confundindo os alunos, algumas vezes. Acontece, eventualmente, de peças de ação pública serem produzidas ou apoiadas por alguma empresa privada; pode haver uma intenção quase subliminar de consumo, mas não é a intenção, o propósito desse tipo de texto. Geralmente, esses textos são de órgãos governamentais ou de interesse civil. Porém, aconteceu de um aluno escrever uma campanha do agasalho – eram duas propostas de textos de trinta segundos, uma que falasse sobre os cuidados com a voz, outra sobre problemas com o inverno –, e ele resolveu usar uma marca de roupas como proponente da campanha. Porém, o texto dizia que, se a pessoa doasse agasalhos para a campanha, ganharia desconto na tal loja. Bom, a intenção, nesse caso, fica no meio termo entre vender e doar agasalhos para a campanha, o que não funciona dentro da proposta.

Para esse gênero, observei que as qualidades *questionamento* e *unidade temática* andam juntas, já que o tema que guia o texto gira em torno de questionamentos como *por que a população precisa ser alertada de tal problema? Como tal fato afeta a população? Como a população pode ajudar a resolver o problema?* entre outros que podem ser levantados nesse sentido. A *concretude* se dá no uso de propostas palpáveis para o que está sendo equacionado, como no caso das peças produzidas para alertar a população a cuidar da voz, em que a maior parte dos alunos indicou a importância de tomar água para hidratar as pregas vocais. Ao mesmo tempo em que os alunos devem usar palavras mais específicas para dar concretude,

não devem usar terminologia específica, como foi o caso de uma aluna que usou termos como “membrana da mucosa nasal”, o que dificultaria a compreensão dos ouvintes, quando poderia ter dito algo como “a pele interna do nariz”. No rádio, principalmente, que só tem como recurso o som, o uso de terminologia específica não é recomendado, como afirma Gomez (2007 *apud* SENA; PEREIRA, 2014, p. 2448), pois

A linguagem radiofônica deve se aproximar ao máximo dos seus ouvintes [...]. Como a mensagem radiofônica é transmitida somente pela voz, e ouvir rádio é um ato que em geral está acompanhado de outras atividades, a comunicação tem que usar de artifícios sonoros e dramatizados para prender a atenção do ouvinte [...]. (GOMEZ, 2007)

Nesse sentido, a terminologia específica acaba afastando o ouvinte que não a compreende, causando o efeito contrário a que se pretende o produtor do texto. Por fim, a *objetividade* se dá em, ao produzir o texto, tomar o lugar do outro, de ouvinte, antecipando o que pode ser que ele não conheça ou compreenda. Devemos, portanto, expor o objeto analisado, mostrar o objeto para o ouvinte, apresentar – no caso da proposta de produção aqui descrita – o porquê de o ouvinte precisar cuidar de sua voz ou quais os problemas que o inverno causa.

Uma recorrência na produção de peças de ação pública é o direcionamento que muitos alunos dão a um público-alvo estritamente de radialistas. Naturalmente, pelo curso que estão fazendo, eles pensam primeiro nesses profissionais, porém há muitos outros que sofrem de problemas relacionados à voz, como professores, palestrantes, técnicos de futebol, tradutores simultâneos, atendentes de *telemarketing* e qualquer outra pessoa que use muito a voz constantemente. Portanto, quando se dirigirem apenas a radialistas, estão se esquecendo da *objetividade*.

A terceira proposta de trabalho é a programação musical, que dá conta de apresentar aos ouvintes a seleção musical reproduzida em um programa. Esse gênero é bem complexo, pois sua apresentação visual é bastante opaca, não sendo possível enxergar a estrutura do texto ou como este deve ser lido. Na FM Cultura, que é a experiência que eu tenho com programação musical e que é o gênero com que eu mais trabalho atualmente, as programações vêm em uma tabela, produzida automaticamente pelo *software* que é usado para montar e executar a seleção musical. Na tabela, são três colunas: a primeira, com o(s) intérprete(s) da música, a segunda com o(s) compositor(es), e a terceira com o nome da música. Nas linhas, as informações são apresentadas em ordem de execução, da primeira música a ser reproduzida à última.

Naturalmente, a proposta não é que se leia apenas o que aparece escrito no texto, mas que aquelas informações soltas da tabela sejam transformadas em um texto mais linear. Como se faz? Bom, é possível fazer isso de diversas formas: dá para apresentar todas as músicas que vão rodar no bloco na sua abertura – que ficaria algo como “Neste bloco, vamos ouvir Elza Soares, com composição de Chico Buarque, 'Dura na Queda'; na sequência, Caetano Veloso, dele em parceria com Gilberto Gil, 'Tropicália'; depois, Jorge Mautner, composição dele e Nelson Jacobina, 'Maracatu Atômico’”, e assim por diante. Ou, como eu faço de, na abertura do bloco, informar apenas o primeiro intérprete: “Vamos de som? Elza Soares” e, quando termina de tocar o bloco musical (que dura aproximadamente 27 minutos), digo o que tocou, da última música para a primeira, algo como “A gente ouviu Jorge Mautner, dele e Nelson Jacobina, 'Maracatu Atômico'; antes teve Caetano Veloso, composição dele em parceria com Gilberto Gil, 'Tropicália'; e, na abertura do bloco, teve Elza Soares, composição de Chico Buarque, 'Dura na Queda’”.

Como não foi muito eficiente, para os alunos da segunda turma, levar apenas a tabela e o áudio de uma programação musical gravada, para a terceira turma, resolvi transcrever uma programação musical inteira, como se o roteiro fosse o texto completo e não uma tabela. Eu também apresentei a tabela para eles. Na segunda turma, que não recebeu o texto transcrito, alguns alunos trouxeram, na primeira tentativa de escrita de programação, apenas uma tabela para tentar fazer o texto completo ao vivo, no improvisado. Como eles não tinham ainda prática para isso, acabaram fazendo uma leitura sem conectivos, de um texto duro e chato de ouvir.

E como funcionam as qualidades discursivas aqui? Bom, esse gênero é um pouco opaco até nisso, porém, mesmo assim, tentei organizar as qualidades de alguma forma, para que funcionassem nesse gênero também. A *unidade temática* estará relacionada mais com a questão da seleção musical em si, que deve ser feita com base em alguma proposta de unidade, como *gênero musical*, *efemérides*, *temas definidos*, *intérprete*, *compositor*. Por exemplo, uma programação musical dedicada à MPB, ou ao Rock, ou a músicas que fizeram sucesso nos anos 1980, ou trilhas sonoras de filme, enfim, uma infinidade de possibilidades.

O *questionamento* pode surgir também nessa parte de seleção musical, ligado à unidade temática. *Qual música não pode faltar numa seleção de melhores do rock? Qual a música mais adequada para tocar depois de uma entrevista sobre teatro? E sobre circo?* Esses podem ser alguns questionamentos envolvidos na seleção musical.

Já a *objetividade* está mais ligada à construção do texto da programação, ao não se dar juízos de valor pessoais, subjetivos, a músicas, intérpretes e compositores envolvidos. Se evita adjetivar aquilo que está sendo executado, para não deixar a opinião pessoal do

locutor/produtor transparecer no texto – a não ser que seja essa a proposta da programação (mas, geralmente, não é). Na FM Cultura, quem faz a seleção musical das programações que eu apresento não sou eu. Isso que dizer que nem tudo o que toca naquela programação é do *meu* gosto. Se eu elogiar o que eu gosto, faço o que com o que eu não gosto? Melhor não dizer nada sobre ninguém e deixar que o ouvinte decida se gosta ou não.

Por fim, a *concretude*, em uma programação musical, se dá com o uso de informações diretas sobre a programação. Destaque para um erro comum, que acredito estar na ordem da concretude, que é o de dizer que a música é *de* tal artista – inferindo que este seria o compositor –, quando é apenas interpretada por ele. Comum em casos de músicas muito famosas na voz de um determinado intérprete, como é o caso da Elis Regina, que eternizou canções com sua voz, mas em canções que não são *dela*, escritas e/ou arranjadas por ela. Se o locutor disser “Vamos ouvir ‘Alô, alô marciano’, de Elis Regina”, ele está inferindo que a música foi por ela composta, o que não é verdadeiro – essa canção foi composta por Rita Lee e Roberto de Carvalho (KFOURI, 2005).

O resultado, com a terceira turma, foi melhor do que com a segunda. Ter feito a transcrição completa da programação ajudou muito na compreensão dos alunos daquilo que eu estava propondo. Pelas leituras em sala de aula, apenas um aluno da terceira turma escreveu que a música era do intérprete, o que não era verdadeiro. Fora isso, todos tiveram um bom desempenho nessa proposta.

Depois da programação musical, que está contida no que eu chamo de *macrogênero do entretenimento*, chegam os textos jornalísticos⁵. Primeiro, a nota e a notícia. Ambas têm a mesma função: a de informar fatos e acontecimentos da sociedade. A grande diferença entre elas é o tamanho, sendo a nota uma notícia mais compacta, contendo apenas o que se chama, no jornalismo, de *lide* (do inglês, *lead*, ou “guiar”). O lide responde a seis perguntas básicas: *o que, quem, quando, onde, como e por quê*, e serve a todos os textos jornalísticos, sendo retomado na entrevista, no comentário e na reportagem. Naturalmente, a partir do lide, já dá para se considerar os *questionamentos* que podem orientar a produção textual.

Além disso, por ter perguntas que orientam a escrita, o lide também pode servir à *unidade temática* do texto – que é o fato relatado, de acordo com o viés que se quer dar para a notícia. Por exemplo, com a segunda turma, apresentei para eles uma reportagem que serviria

⁵ Com a terceira turma, o último texto trabalhado até a data de escrita deste trabalho foi a programação musical. Portanto, para os textos seguintes, como os jornalísticos, faço comentários especificamente em relação à segunda turma, para a qual não dou mais aulas.

de base para a produção da notícia. A reportagem sobre a morte desenfreada de abelhas na cidade de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, é um texto longo, que traz diversas informações. Cada aluno pôde trazer um recorte temático diferente: um falou sobre a causa da mortalidade, outro deu enfoque ao ponto de vista dos apicultores. Enfim, a unidade pode ser definida por diferentes vieses. O fato é que, para produzir uma notícia, precisamos de outros textos de apoio, já que aquilo a ser escrito deve ser *verdadeiro*.

Estamos na era das *fake news*, e esse assunto é abordado durante tal aula. Ao falar de *objetividade*, acredito que o tema das *fake news* possa ser retomado, já que muito do que se propaga desse tipo mentiroso de notícia é feito a partir do ponto de vista de quem propaga, que não leva em conta o que é factual. Se aquela “notícia” agrada ao leitor, este não busca saber se é verdade ou não, apenas propaga a informação sem investigar sua veracidade. Ora se não é um tiro no pé de um comunicador fazer algo nesse sentido. A *neutralidade* é uma falácia, como já disse antes, pois certos usos de palavras ou construções dão conta de diferentes ideologias. Como exemplo, nas aulas, levo imagens de manchetes de dois jornais diferentes (as fotos apresentadas aos alunos são retiradas da internet, pois o que vale ali são as construções frasais e não necessariamente a veracidade da existência dos periódicos). Uma manchete diz “Lula é preso”; outra, “Lula se entrega”. O fato é o mesmo, mas a abordagem, na primeira manchete, está mais direcionada para aqueles que queriam que Lula fosse preso, já que ele sofre a ação do verbo, recebe a ação. Na segunda manchete, o direcionamento se dá àqueles que consideram o ex-presidente um mártir, ou um herói, já que é ele quem pratica a ação de se entregar. Não pretendo, aqui, discutir o fato em si, mas as alterações sutis de sentido que a língua é capaz de produzir.

Uma questão que me causa desconforto em relação às mídias brasileiras, de um modo geral, é essa noção de que ela deva ser neutra politicamente. O problema, aí, está em lermos/ouvirmos/assistirmos notícias como se não tivessem nenhum viés ideológico ou não pudessem ter. Ora, não seria muito mais fácil dizer que tal jornal é *progressista*, tal revista é *conservadora*, tal emissora de televisão é de direita ou de esquerda e, assim, o público saber o direcionamento daquilo que está escrito? Aí moraria a *objetividade*, que não está apenas em expor os fatos de modo concreto, palpável, mas também em apresentar com clareza a voz que fala no texto, para que o leitor tenha clareza de *quem está contando a notícia*. Um posicionamento claro, porém, não pode ser visto como falacioso apenas pelo direcionamento político, mas, sabendo de tal posicionamento, poderíamos dar conta da notícia sem os efeitos manipulatórios que essa dita neutralidade da imprensa causa. Para tanto, a neutralidade se faz não por um emissor apresentando um olhar neutro fictício – já que ele naturalmente tem sua

ideologia –, mas pelas diversas vozes, plurais política e ideologicamente, que se pode trazer ao fato exposto.

A *concretude*, nesse gênero, é dada pelo uso de termos específicos que facilitem a compreensão do ouvinte, que devem auxiliá-lo na formação de imagens mentais do fato que se pretende noticiar. Também para essa qualidade se encaixa a noção de que alguns termos podem amenizar os efeitos que se pretende com a notícia, como “continuar”, “manter”, “permanecer” e “ontem”, já que denotam que não há nada de novo (CABELLO, 1995, p. 150).

O quarto gênero trabalhado é a reportagem. Diferentemente de outros gêneros radiofônicos, a reportagem deve ser assinada pelo repórter, que tem a função de expor, opinar, narrar, descrever e informar sobre um fato. Como tem *opinião*, deve ser apresentado, ao final do texto, *de quem é a opinião emitida* e, por conta disso, tende a ajudar a *formar a opinião pública* sobre o fato. Para formar opinião, é recomendado que, em uma reportagem, se consultem especialistas da área em questão, pois isso dá *concretude* ao texto. Além das opiniões de especialistas, como sempre, a concretude é alcançada pelo uso tanto de analogias e metáforas que deem conta de explicar aquilo que não é palpável para o ouvinte, como de conceitos claros e definidos que sejam compartilhados por quem escreveu e por quem está ouvindo/lendo o texto.

O *questionamento* na reportagem, assim como na dissertação, está intimamente ligado à *unidade temática*, já que ela deve ser extremamente clara para o ouvinte e ligada ao que se está problematizando. Quanto mais específicos forem o tema e o problema a ser equacionado, mais interesse a reportagem desperta no ouvinte/leitor, pois aquelas “que tentam tratar de temas amplos correm o risco de apenas repisar as generalidades mais óbvias e conhecidas a respeito do assunto [...]” (GUEDES, 2009, p. 296).

A *objetividade*, para a reportagem, se dá ao se trazer para o texto as opiniões de especialistas. Por exemplo, no caso de uma reportagem apresentada na segunda turma, uma aluna falou sobre mulheres no esporte. Ela entrevistou mulheres esportistas e selecionou trechos das entrevistas que ilustravam aquilo que ela propunha na reportagem: os baixos salários, a menor importância dada a elas do que aos homens esportistas, os desafios de não haver patrocínio. Não havia, naquela reportagem, apenas o olhar da aluna para o objeto, mas o olhar de quem vive o tema proposto por ela.

O gênero seguinte é a entrevista⁶, um gênero bastante interessante de ser trabalhado com as turmas, pois eu peço que eles de fato façam a entrevista com quem propõem, gravem e editem para apresentar em aula. A estrutura textual de uma entrevista é composta pela *cabeça*, texto anterior às perguntas que situa o ouvinte, apresentando as informações do lide que são pertinentes ao tema – *quem é* o entrevistado, *por que* aquela pessoa está dando a entrevista, *qual* o tema (ou a pauta), *onde* e *quando* aconteceu ou acontecerá o tema. Depois da *cabeça*, vêm as perguntas programadas, que podem ou não ser todas feitas, a depender do andamento da entrevista, mas que devem estar elencadas para que o entrevistador não se esqueça de algo e para que não se perca tentando fazer uma pergunta. Ao final do texto, deve haver o *pé* da entrevista, em que as informações do lide são retomadas, para o caso de algum ouvinte não ter ouvido desde o início ou ter perdido alguma informação. Nem todas as emissoras ou entrevistadores fazem o roteiro dessa forma, mas essa é a mais completa possível. Se o aluno aprende a fazer assim, saberá fazer de outras maneiras. Alguns alunos acabam colocando outras informações na *cabeça* ou no *pé*, ou se esquecem de colocar todas as informações do lide.

A primeira qualidade discursiva para a entrevista deve ser a *unidade temática*. Algo comum de acontecer é o aluno querer colocar todo o currículo do entrevistado na *cabeça*, não apenas aquelas características que são relevantes para o tema proposto. Por exemplo, quando fiz o curso de locução, entrevistei o professor Guto Leite para falar sobre o fato de o disco *Panis et Circensis* fazer parte da lista de leituras obrigatórias da UFRGS. O tema era atual, já que era 2014, o primeiro ano que teria um disco na lista de leituras obrigatórias. Portanto, apresentei o professor como professor de Literatura Brasileira e Canção Popular Brasileira. O Guto também é músico e escritor, mas essas informações não atestam o porquê de ele ir falar sobre o assunto que eu propus e, portanto, não eram relevantes para aquela entrevista. Se o tema fosse o lançamento de um disco ou um livro dele, aí, sim, faria sentido chamá-lo de músico ou escritor.

A unidade temática também orienta o conteúdo da entrevista, já que se deve falar de um tema específico para não confundir o ouvinte. Portanto, o indicado é que primeiro se defina o *tema* para depois escolher *quem é* a pessoa mais indicada – e acessível – para falar sobre esse assunto. Uma fuga da unidade aconteceu com a primeira turma, com a qual trabalhei pouco do método. Um aluno entrevistou outro, que era formado em História.

⁶ Com a terceira turma, pretendo propor a entrevista *antes* da reportagem, para que os alunos possam retirar sonoras (recortes de áudio) das respostas dadas nas entrevistas para ilustrarem suas reportagens.

Evidentemente, nesse caso, primeiro o aluno escolheu entrevistar o colega, para depois pensar em um tema. Porém, o tema acabou sendo completamente, e as perguntas não seguiam uma unidade. Havia perguntas sobre tempos mais antigos, outras sobre questões mais atuais – sem ser traçado nenhum tipo de paralelo entre elas –, e o entrevistado era simplesmente apresentado como professor de História para *falar sobre História*. Claro que muitos professores de História dão entrevistas, mas para falar sobre temas pontuais – se, por exemplo, é o centenário da revolução russa, como foi há dois anos, e se pretende fazer um apanhado histórico desse momento, quem melhor para fazer isso do que um professor de História? Não foi o caso.

O *questionamento*, na entrevista, parece bem claro e aparece bem marcado no texto, já que as perguntas direcionadas ao entrevistado devem partir de questionamentos sobre o tema. Mas, além desses questionamentos mais *diretos*, também a escolha do tema pode partir de uma *inquietação* do entrevistador, que, principalmente em casos de entrevistas políticas, também deve transparecer na escolha das perguntas. Me explico. Há um termo no jornalismo que é *entrevista* (ou outro gênero afim) *chapa branca*. Uma entrevista desse tipo é aquela que não provoca o entrevistado, apenas “cede o microfone para o outro falar”. Na segunda turma, aconteceu algo nesse sentido. Um aluno resolveu entrevistar uma deputada – pelo tom, a deputada em quem ele votou – e conseguiu agendar a entrevista com ela. Porém, as perguntas dele foram do tipo “Qual o teu plano para o mandato?”, “Você pretende seguir os passos de *fulana* [outra deputada do mesmo partido]?”, “Quais serão seus próximos passos na política?” e outras nesse sentido. Ao final da entrevista, ficamos todos com a sensação de que tínhamos ouvido ao horário político obrigatório, já que parecia uma propaganda da tal deputada. Não havia nenhum questionamento sobre de que maneira ela pretendia fazer as melhorias na saúde e na educação, como ela dizia que iria fazer. A deputada ficou livre para dizer aquele monte de lugar-comum típico do discurso político vazio.

Nesse sentido é que também acaba se dando a *concretude* em uma entrevista, já que as perguntas devem ser feitas de modo assertivo, a facilitar a compreensão – tanto do ouvinte como do entrevistado – do que se está perguntando. É melhor perguntar sobre um problema mais específico – como resolver a falta de moradia para a população de rua, por exemplo – do que sobre um muito abrangente – por exemplo, quais suas propostas para os moradores de rua? – já que, assim, a pessoa tem menos chance de responder algo vazio e sem sentido. Também a concretude está a serviço da compreensão do ouvinte. Por isso, o entrevistador deve estar atento em caso de o entrevistado falar algo que pode não ser tão claro para o

ouvinte (ou para o próprio entrevistador). Quando for o caso, o melhor é pedir para o entrevistado explicar melhor ou dar algum exemplo.

Por fim, a *objetividade* na entrevista. Para a transposição do método de Guedes (2009) para esse tópico, parti da ideia de que, por mais que nós tenhamos contato com um *release* que explique o tema da entrevista e que, portanto, saibamos um tanto sobre ele, nossos ouvintes não tiveram acesso ao mesmo material. Por isso, devemos nos colocar no lugar desses ouvintes, fazendo perguntas que deem conta de situar ele naquele tema. Por exemplo, um grupo de teatro de Porto Alegre produziu um espetáculo apenas com mulheres em cena, realizado em um espaço cênico inundado, feito um espelho d'água. Sem objetividade, poderia perguntar algo como “Para que serve a água no espaço cênico?”, sem explicar previamente como funciona essa água (está em um balde, em uma piscina de plástico, em um aquário?). Por outro lado, poderia perguntar: “Vocês constroem um espaço cênico inundado, como um espelho d'água. Qual é o efeito desse espaço no espetáculo?”, trazendo mais distanciamento em relação ao descrito e deixando que o próprio diretor descreva o tal espaço cênico.

Além disso, quando entrevistamos pessoas muito próximas, como o namorado, o marido, os pais, algum amigo, tendemos a perder a objetividade – e também alguma concretude –, já que, por conhecermos a pessoa, podemos fazer perguntas que não façam tanto sentido para quem está ouvindo e muito provavelmente não conseguimos nos distanciar suficientemente do tema para nos colocarmos junto ao ouvinte, que não sabe ainda sobre aquele tema. É claro que isso está sujeito a acontecer. Na minha primeira semana apresentando o Radar, na TVE, a produção já tinha marcado – antes mesmo de eu imaginar ser a apresentadora do programa – com a banda do meu namorado. O meu namorado é o vocalista da banda, que geralmente é quem dá a entrevista e, nesse caso, não foi diferente. Eu tentei (e ele também) ao máximo não transparecer que éramos namorados, mas eu não conseguia parar de sorrir enquanto entrevistava ele. Além disso, para um espectador mais atento, deve ter ficado claro que a gente se conhecia, porque eu sabia o que perguntar, sabia inclusive o que ele ia responder e eu sabia muito sobre a banda – mais do que demonstrava saber sobre outras.

O último gênero trabalhado no segundo módulo é o comentário. O comentário também é conhecido como artigo de opinião, resenha ou crítica. Com a segunda turma, para apresentar o gênero, fomos ao evento “Música e Política”, uma série de audições comentadas de discos organizada pela Discoteca Pública Natho Henn e que ocorreu na Casa de Cultura Mário Quintana. A audição comentada ocorria no mesmo dia e no mesmo horário da aula com a turma, às quintas à noite; portanto, usamos uma aula para isso. Naquela data, a jornalista

Cláudia Laytano comentou o disco *Alucinação*, de Belchior. A turma, que já era pequena, compareceu mais reduzida, infelizmente. Mas a experiência foi muito interessante, já que a jornalista fez um comentário extenso, passando por cada faixa do álbum, a partir de um viés tanto pessoal – da sua relação com aquele disco e com aquelas músicas – como histórico e social.

Na aula seguinte, apresentei as características do comentário, que, diferente da maior parte dos gêneros radiofônicos, apresenta apenas a opinião do autor – portanto, assim como a reportagem, deve ser assinado. Sua principal função é transmitir a opinião do autor que, comumente, mas não necessariamente, é especialista no tema. Além da opinião do autor, o comentário deve, também, exemplificar sobre aquilo que é comentado – para que tenha *concretude*. Por exemplo, ao se comentar um filme, além de avaliá-lo em suas qualidades e/ou defeitos, também se deve apresentar sua sinopse, para que quem ainda não assistiu a ele compreenda do que se está falando. Não adianta dizer que o filme é ruim, mas, sim, explicar o que seria melhor, exemplificar aquilo que foi ruim para o autor.

A *unidade temática* se dá tanto pelo objeto analisado – o filme, o disco, a notícia – como pelo viés que se queira dar para isso – a fotografia do filme, o arranjo no disco, o fato de a notícia já ter ocorrido em outros lugares. Como, em geral, o texto do comentário para rádio é curto, há de se escolher sobre o que se vai falar a respeito da obra, já que não dá para falar de toda ela.

A *objetividade*, para o comentário, está no distanciamento em relação, por exemplo, às pessoas envolvidas na obra comentada. Me explico: o diretor de cinema estadunidense Woody Allen se envolveu em um escândalo depois que sua filha o denunciou por abuso sexual. Ainda assim, não se deixaria de comentar sua obra por isso. Se o seu público quer boicotar a bilheteria e não assistir a seu novo filme, isso é questão de cada um, mas o comentarista não deve deixar que opiniões em relação à pessoa guiem a sua escrita, ou seja, não deve dizer que a obra é ruim por conta de quem a realizou. O mesmo vale para se o autor não gosta de um músico por questões pessoais e, por isso, reduz a obra ao seu gosto pessoal. Isso acaba sendo um desserviço, por não trazer objetividade para a análise da obra.

O *questionamento*, por fim, se dá da mesma forma como propõe Guedes para a dissertação, já que o comentário é um texto dissertativo. O questionamento deve apresentar, para o leitor, um problema, algo que incomode ou desassossegue: nós não devemos apreciar uma obra (ou uma notícia ou qualquer outro objeto a ser comentado) passivamente, acatando tudo aquilo que é proposto por ela. Devemos, sim, indagar sobre aquilo com que não concordamos, ressaltar pontos críticos ou denunciar questões acerca desse tema. *O filme é*

muito longo? Por que tal cena precisa existir? O que tal música tem a ver com a anterior ou com o todo do disco? Por que o arranjo incluiu esses instrumentos de sopro? O que a pessoa quer dizer com essa frase na música? Essas são algumas das questões que podem surgir, entre tantas outras possíveis.

A proposta pedida para os alunos foi que eles escolhessem um disco para comentar. Só não tinha equacionado um problema: os jovens não consomem mais *discos inteiros*. Na era dos aplicativos de *streaming* e do *YouTube*, as pessoas estão consumindo faixas musicais e/ou *playlists* mais aleatórias. Felizmente, apenas um aluno não tinha o hábito de ouvir discos inteiros; os outros ainda tinham seus discos favoritos e puderam comentar sobre eles. A esse aluno que não sabia dizer um disco inteiro do qual gostasse, sugeri que fizesse sobre um filme ou um livro, mas ele acabou não entregando a tarefa.

Após trabalharmos todos os gêneros descritos, proponho, então, a atividade final⁷: um programa de rádio feito em grupo, a partir dos textos produzidos em sala de aula. O grupo, que é sorteado (já que, geralmente, não se escolhe com quem se vai trabalhar), pode escolher quais textos usar e se quer escrever novos textos ou não. Para a realização da atividade, eu cedo algumas aulas para que eles possam se reunir e contar com a minha ajuda para qualquer questão. Com essa experiência, os alunos acabam tendo que entrar em consenso sobre o tema do programa, tendo de pesquisar sobre temas que, às vezes, não imaginariam nunca fazer, e acabam trabalhando com colegas com os quais não trabalhariam por escolha própria.

⁷ Com a segunda turma, acabei tendo que optar por não dar o trabalho final, pois a turma era muito pequena, com apenas sete alunos. Como avaliação final, fiz uma prova na qual eles precisaram produzir textos nos gêneros trabalhados ao longo do módulo e também responder a algumas questões sobre a linguagem radiofônica e o método de Guedes (2009). Com a terceira turma, fui convidada para dar aula no terceiro módulo também, mas isso só acontecerá no próximo semestre, portanto, ainda estou organizando como serão as aulas, que serão práticas, em estúdio de locução.

4 CONCLUSÃO

Neste trabalho, me propus a relatar como as minhas trajetórias no Bacharelado em Letras e na FM Cultura e na TVE, enquanto locutora, culminaram na proposta da disciplina de produção textual em uma escola técnica de rádio e televisão. Para tanto, o primeiro capítulo do trabalho foi separado em três partes: o texto na Letras, o texto no Rádio e o texto na Escola Técnica. Já o segundo capítulo falou sobre o porquê não se deve ensinar gramática normativa em sala de aula e o que ensinar em seu lugar, trazendo a literatura que me orientou para essas proposições. No terceiro capítulo, descrevi cada aula dada, dando ênfase para o método de Guedes (2009) de modo geral e, depois, especificamente, para os gêneros textuais radiofônicos.

Questionei, ao pensar na disciplina que leciono, se o método de ensino de escrita de Paulo Coimbra Guedes caberia para textos de gêneros radiofônicos, já que não havia nenhum material com método específico para isso e, quando eu fiz a disciplina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2012, com a professora Magali, o método foi utilizado e eu aprendi muito com ele. Em realidade, o método de Guedes (2009) demonstrou ser muito útil, no primeiro módulo, em que ele é seguido à risca – com exceção de algumas propostas textuais –, por conta de suas propostas de textos mais pessoais, que acabam gerando uma aproximação entre os alunos e entre eles e eu. Como os estudantes se identificam com os textos dos colegas, reagindo e questionando, o aprendizado se constrói não de modo hierárquico – a partir apenas do conhecimento exposto pela professora e decorado pelos alunos –, mas, sim, pelas práticas de interação propostas, nas quais a leitura pública acrescenta na construção do conhecimento em relação ao texto.

Ao segundo módulo, apliquei o método de Guedes (2009) para os gêneros radiofônicos, o que foi bastante produtivo para as produções dos alunos. De certa forma, algumas características dos gêneros radiofônicos são bem semelhantes às qualidades discursivas propostas por Guedes. O próprio texto do rádio, por ser exclusivamente sonoro – não tendo outro recurso para a transmissão da mensagem além do som –, requer o uso da *concretude*, já que esta, entre outras coisas, auxilia na criação de imagens mentais a partir do texto, de metáforas e exemplos utilizados para ilustrar aquilo que se pretende dizer.

Por mais que eu não soubesse bem como utilizar as qualidades discursivas nos textos de rádio, o livro de Guedes (2009) me ajudou muito nessa experiência, pois os tipos de texto por ele descritos e propostos para as práticas de escrita estão contidos nos gêneros do rádio. É

o caso, por exemplo, do comentário, gênero que se utiliza da dissertação – da defesa de um ponto de vista, de uma ideia –, que se utiliza da *atitude dissertativa* de análise para ser escrito.

Tem sido interessante notar que, assim como eu desenvolvi uma boa relação com a professora Magali depois de fazer a disciplina de Leitura e Produção Textual, também eu e meus alunos, de um modo geral, desenvolvemos boas relações. É claro que não são todos que gostam de trabalhar nesse método, mas é a grande maioria, com certeza. Geralmente, os alunos que foram mal na disciplina comigo o foram ou por não terem estado presentes em sala de aula ou por não terem prestado atenção – na turma que dei aula à noite, havia um aluno que frequentemente dormia e isso refletiu em seu desempenho. Eu não esperava diferente, pois, ao aprendermos algo com que nunca antes lidamos, como um novo método de escrita, devemos ter mais atenção e dedicação.

De um modo geral, também os alunos das três turmas para as quais eu dou ou já dei aula demonstraram gostar muito de aprender português dessa forma. Todos eles diziam, ao início das aulas, que achavam português difícil, já que todo o ensino escolar deles foi baseado na metalinguagem das gramáticas normativas. Como a minha proposta foge totalmente dessa noção, os alunos perderam o medo de participar da aula, de “errar” – pois todas as atividades propostas poderiam ser reescritas e entregues novamente, com mudança na nota – e desenvolveram mesmo o gosto pela disciplina.

Garanto que eles gostavam por comentários de alunos que ouvi, como “Eu tenho liberação de horas e posso escolher qual disciplina assistir. Eu faço questão de vir na sua aula porque eu gosto muito!”, ou “Não concordo com as coisas que a senhora escreve, mas gosto muito da sua aula!”, “Eu evito faltar na sua aula porque eu gosto muito!”, além de ter recebido um convite para ser orientadora no TCC de um aluno, prática que não é comum na Escola. Além disso, fui convidada para as celebrações de formatura, para o aniversário de um aluno e fui disputada para ser paraninfa da primeira turma – o professor escolhido estava indo morar na Alemanha, por isso acabaram optando por ele – e até *#Lizparaninfa* chegou a acontecer, pelo que os alunos me contaram.

O fato é que é visível a melhoria dos textos produzidos pelos alunos a partir do método e das interações em sala de aula. Os alunos gostam de ouvir e comentar os textos dos colegas, ficam atentos, escolhem seus preferidos e, coisa desse tempo de redes sociais, *postam* seus textos produzidos no *Facebook*. O texto que é proposto para ser público está sendo público. Bem como deveria ser e bem como propôs Guedes. Não é que a coisa funciona mesmo?

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL levará 260 anos para atingir nível de leitura de países ricos. **Deutsche Welle**, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/cda/pt-br/brasil-levar%C3%A1-260-anos-para-atingir-n%C3%ADvel-de-leitura-de-pa%C3%ADses-ricos/a-42776739>. Acesso em: 07 abr. 2019

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>. Acesso em: 27 maio 2019.

CABELLO, Ana Rosa Gomes. Construção do texto radiofônico: o estilo oral-auditivo. **Alfa**, v. 39, n. 1, p.145-152, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3976/3651>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). **Gramática do português falado – Volume I: A ordem**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; LOVATTO, Amelia. *Leitura pública: o segredo do olhar do outro na construção da escrita*. 2019. No prelo.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 11-12.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IBOPE Media divulga infográfico que detalha o consumo de rádio no Brasil. **Associação Catarinense de Emissoras de Rádio e Televisão (Acaert)**, 5 ago. 2015. Disponível em: http://www.acaert.com.br/ibope-media-divulga-infografico-que-detalha-o-consumo-de-radio-no-brasil#.XR8_OSMwjF5. Acesso em: 03 jul. 2019.

KFOURI, Maria Luiza. *Discos do Brasil*. 2005. Disponível em: http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Musica=MU000324. Acesso em: 30 jun. 2019.

LLOSA, Mario Vargas. **Tia Julia e o escrevinhador**. Tradução de Sandro Ambrozic. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1991.

SENA, Geane Cássia Alves. Os gêneros textuais veiculados no rádio: linguagem, construção e classificação . **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 1, n. 198, p.1-10, nov. 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd198/os-generos-textuais-veiculados-no-radio.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SENA, Geane Cássia Alves; PEREIRA, Wilma Maria. Nas ondas do rádio: um estudo sobre a linguagem, classificação e construção dos gêneros textuais radiofônicos. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17, 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 3445 - 3459. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0878-1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.