

# Conexão África do Sul e Brasil: afetos, diálogos e identidades em pauta em práticas educacionais transformadoras

South Africa and Brazil connection: affections, dialogues and identities in relation to transformative educational practices

Paola Diniz Prandini\*  
Honislaine Aparecida Rubik\*\*

**Resumo:** a fim de estabelecer uma ponte entre África do Sul e Brasil, este artigo pretende apresentar a relevância da mídia rádio para o desenvolvimento histórico-cultural, político e social destes países, com destaque às conquistas e aos desafios que passaram a fazer parte de um frutífero encontro entre educadores brasileiros com crianças refugiadas, na cidade de Joanesburgo. A meta deste texto é compartilhar um breve panorama sobre o estratégico uso de programações radiofônicas na história da capital sul-africana, bem como o potencial que práticas de Educação, como a Rádio Kitoko, ilustram, quando utilizadas, de maneira estratégica, a fim de estabelecer vínculos construídos a partir de trocas de afetos, de diálogos e do enaltecimento das diversidades identitárias presentes no projeto aqui apresentado.

**Palavras-chave:** Rádio. Educação. Relações África do Sul e Brasil. Refugiados. Pedagogia de Projetos.

**Abstract:** in order to establish a bridge between South Africa and Brazil, this article aims to present the relevance of the use of the radio, as a medium, to the historical-cultural, political and social development of these countries, highlighting the achievements and the challenges that have become part of a fruitful encounter between educators with refugee children in the city of Johannesburg. In this sense, the goal of this text is to share a brief overview of the strategic use of radio programming in the history of this South African capital, as well as the potential that Education practices, such as Kitoko Radio, in order to come up with links which could be built based on the exchanges of affections, dialogues and the enhancement of the identity diversities presented in the project discusses at this paper.

**Key words:** Radio. Education. South Africa and Brazil Relations. Refugees. Project-Based Learning.

## Introdução

Como nos ensina um provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Foi assim, compreendendo que a Educação (SOARES, 2011) é ponte que tem o potencial de unir afetos, diálogos e identidades, que este artigo foi criado. Para estabelecer conexões entre Brasil

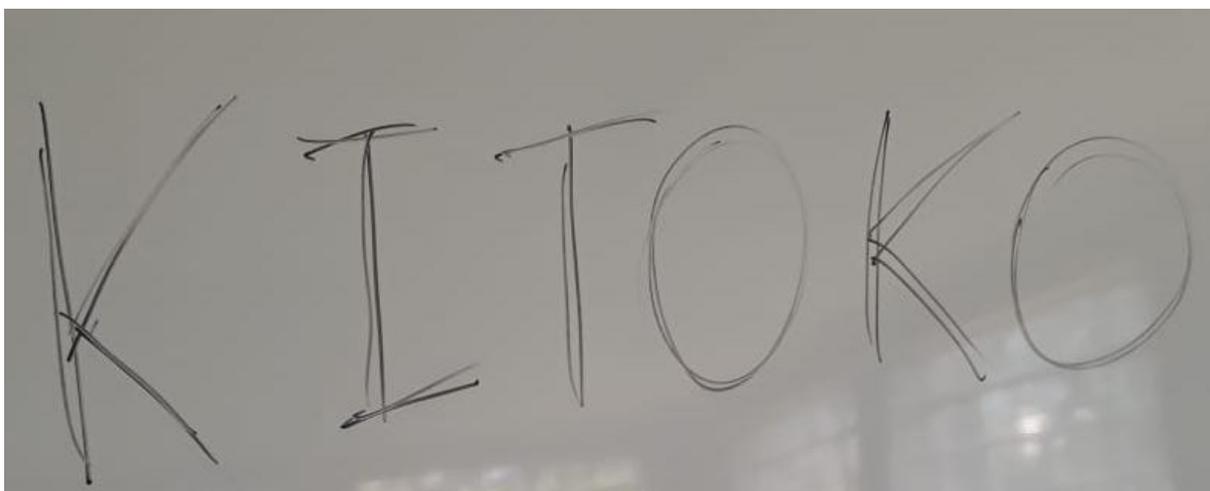
\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-2852-4917>>. E-mail: paprandini@gmail.com

\*\* Jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-graduada em Produção e Gestão Editorial Multiplataforma (PUCPR). Assessora no Centro Marista de Defesa da Infância. Associação Paranaense de Cultura. Voluntária na Rede Marista da África do Sul. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-0935-3537>>. E-mail: honi.rbk@gmail.com

e África do Sul, duas educadoras – munidas do anseio das trocas enaltecidas por Freire (1996) – buscarão problematizar, neste artigo, as riquezas de terem atravessado o Oceano Atlântico em prol do estabelecimento de vínculos com crianças refugiadas<sup>1</sup>, de diferentes nacionalidades, que vivem (com suas famílias) em Joanesburgo, a capital mais desenvolvida economicamente da África do Sul.

A estratégia escolhida para construir essa ponte foi a mídia rádio e o contemporâneo e eminente uso dos chamados *podcasts*<sup>2</sup>: produções radiofônicas que costumam ser disponibilizadas virtualmente a fim de propagar informações e conhecimentos em torno de uma diversa gama de assuntos, entre eles, o universo educacional, por exemplo. O diferencial, aqui, é que quem produz essa programação e coloca a mão na massa – mediadas pelas educadoras e pelo educador do projeto – são as crianças que fazem parte do projeto – intitulado por elas mesmas – como Rádio Kitoko.

**Foto: nome escolhido pelo grupo, escrito na lousa da sala de aula onde acontece o projeto.**



Fonte: foto de João Heim.

É importante ressaltar que a autoria deste artigo é de responsabilidade de uma das voluntárias que atuam na instituição *Marista* da África do Sul e que, por sua vez, idealizou – juntamente com outro voluntário brasileiro - todo o projeto educacional que vem sendo realizado em Joanesburgo. Esta escrita aconteceu, portanto, em parceria com uma educadora (também brasileira) que foi convidada a somar em parte do projeto, enquanto vivia na capital sul-africana. Além disso, vale dizer que a iniciativa também conta com a mediação ativa de uma

<sup>1</sup> A fim de explicitar o que entendemos por pessoas em situação de refúgio, destacamos o excerto a seguir: “[...] são pessoas obrigadas a deixar a própria pátria, família, bens e raízes, para buscar proteção e salvar a própria vida sob o abrigo de outros países que não os de sua nacionalidade ou residência habitual” (MILESI, s/d, p. 1).

<sup>2</sup> Conceitualmente, o *podcast* é definido como um “[...] programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (feed) que permite que se assine os programas, recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor” (BARROS & MENTA, 2007, p. 2). Para conhecer alguns dos podcasts já produzidos pela Rádio Kitoko, acesse: <<https://soundcloud.com/three2sixproject>>.

educadora zimbabuana, docente do grupo de crianças onde o projeto vem sendo desenvolvido.

Nesse sentido, são nítidas as trocas entre Brasil e África do Sul (e, mais alargadamente, com a vastidão do continente africano, visto que os/as participantes do projeto possuem diversas origens étnicas, como será apresentado mais a frente, neste texto). Ressalta-se aqui que o fato de termos atuado diretamente no projeto e, neste texto, nos apresentarmos como autoras desta reflexão crítica em torno da prática realizada, não diminui o potencial argumentativo e, por consequência, analítico deste artigo, uma vez que a pesquisa-participante é possibilidade comum em diversos campos de estudo. Portanto, o que ora será apresentado é um breve panorama histórico acerca do uso da mídia rádio em território sul-africano; bem como as especificidades – com especial destaque aos acertos e aos desafios – da Rádio Kitoko; e ainda nossas primeiras impressões em torno dos ganhos educacionais que os encontros semanais do projeto vêm proporcionando a quem dele faz parte.

## O rádio como recurso político e educativo na África do Sul

I heardyoucalling me!  
Youcalled me tothe 'drometoseeyoufix  
A 'plane withyour infernal box of tricks;  
I stood - do youremember - amazedtosee -  
Whatoughttobe  
In-vi-si-bi-li-ty!

('Eu ouvi você me chamando!  
Você me chamou para o drome para ver você consertar  
Um avião com sua caixa infernal de truques;  
Eu fiquei - você se lembra - maravilhado de ver -  
O que deveria ser  
Invisibilidade!')<sup>3</sup>

Historicamente, a África do Sul é mundialmente reconhecida pelas tensões raciais, enfrentamentos políticos e a luta contra o já oficialmente – mas ainda não cultural e socialmente – derrubado *apartheid* e suas práticas de segregação racial, que oprimiam as populações não-brancas, etnicamente reconhecidas como população Afrikaner, até o ano de 1994, quando Nelson Mandela assume as rédeas para o estabelecimento da democracia no país.

Durante esse percurso histórico, o rádio foi bastante utilizado por diferentes grupos e com várias estratégias – desde o uso para a propagação de notícias que contribuíam na manutenção do *apartheid* até como estratégia de guerrilha (como a Rádio Liberdade, do ANC; a Voz da Namíbia, da SWAPO; e a Rádio Muhabura)<sup>4</sup>, que trabalhavam para a difusão de informações que pudessem salvaguardar as

<sup>3</sup> Primeira música transmitida ao vivo, em uma rádio, na África do Sul. Tradução livre da versão, em língua inglesa, apresentada em primeiro lugar, como abertura desta parte do artigo. Informação encontrada em ROSENTHAL (1974).

<sup>4</sup> Conforme aponta VEUR (2002, p. 87), “Da Argélia à África do Sul e de Angola a Moçambique, a rádio clandestina desempenhou um papel na libertação do domínio colonial”, em tradução livre, para o excerto a seguir: “From Algeriato South Africa and from Angola to Mozambique, clandestine radio played a role in the liberation from colonial rule”.

populações que vinham sendo perseguidas durante o regime de opressão a pessoas negras, mestiças, indianas, etc.

A África do Sul fornece um exemplo da política de radiodifusão colonial britânica levada ao extremo, onde as políticas segregacionistas desenvolvidas sob o colonialismo britânico foram codificadas pela administração dos colonos após a aprovação da Lei da África do Sul de 1909 (VEUR, 2002, p. 83)<sup>5</sup>.

Em uma tentativa de modificar o modelo de colonização britânico, que historicamente foi o preponderante – desde o século XVIII – após forças colonizadoras portuguesas, holandesas, francesas e belgas também terem tentado (e, em alguma medida, conseguido) estabelecer forças de poder contra as etnias sul-africanas já existentes no território muito antes do século XVII, quando a Companhia das Índias holandesa se instalou permanentemente na Cidade do Cabo, a aprovação da Lei da África do Sul (*South African Act*) ficou também conhecida como a União Sul-Africana.

Muito embora o ato de criação da União Sul-Africana não reconheça autonomia total à União, esta gozava, com efeito, de alto grau de autonomia, possuindo parlamento próprio, primeiro ministro e governador geral, que representava a Coroa Britânica. Constituía, pois, um Estado unitário e em muito se diferenciava de uma colônia, razão pela qual se refere à União como "país". A União permaneceu como um território britânico, mas com as regras da casa mantidas pelos e em prol dos Afrikaners.

Na África do Sul, entretanto, no final da década de 1920, o pioneiro da rádio e entusiasta da música africana Hugh Tracey, que havia sido eleito no estabelecimento da South African Broadcasting Corporation (SABC) em Durban, em 1924, começou a percorrer a África subequatorial, divulgando discos de música africana ao vivo e *in situ*. Essas gravações de gramofone eram vendidas a trabalhadores migrantes e trabalhadores rurais nas grandes cidades, não tocados no rádio (COPLAN, 2012, p. 135)<sup>6</sup>.

O meio, de fato, era o responsável por espalhar as mensagens de interesse de quem havia galgado posições de poder na África do Sul. Tanto é que, por mais que o objetivo de Tracey era o de propagar músicas sul-africanas, era também papel das produções radiofônicas o de compartilhar avisos e notícias relativos aos combates consequentes dos embates entre colonizadores, Boers (outra nomenclatura utilizada pelos Afrikaners) e as populações nativas.

Nesse sentido, Veur (2002, p. 83) explica que, ao apelar aos donos de rádios para ‘permitirem que nativos ouvissem essas transmissões’, o Departamento de Assuntos Nativos indicava que os colonos deveriam deixar claro que, onde a escuta

<sup>5</sup> A citação foi traduzida livremente pelas autoras com base na versão original, em língua inglesa, que afirmava: “South Africa provides an example of British colonial broadcasting policy taken to its extreme, where the segregationist policies developed under British colonialism were codified by the settler administration following passage of the South Africa Act of 1909”.

<sup>6</sup> A versão original, em língua inglesa da citação apresentada pode ser lida como segue: “In South Africa, meanwhile, at the end of the 1920s, radio Pioneer and African music enthusiast Hugh Tracey, who had been voted in the establishment of the South African Broadcasting Corporation (SABC) in Durban, in 1924, began touring subequatorial Africa cutting master discs of African music live and in situ. These gramophone recordings were sold to labor migrants and the rural-born workers in the large towns, not played on radio”.

fosse permitida, isso era permitido como um privilégio. Ou seja, originalmente, a preocupação dessas produções era diretamente relacionada à manutenção dos privilégios dos grupos que já os detinham e não exatamente voltados aos grupos étnicos ancestrais sul-africanos, como os Zulu, Xhosa, Pedi, Venda, entre outros.

Ressalta-se, aqui, que houve iniciativas que, posteriormente, buscaram estabelecer vínculos identitários diretos com as populações originárias sul-africanas, como o caso da Rádio Bantu, “em um esforço para promover a identificação com comunidades linguísticas insulares e com 'Bantustans', nos quais os negros residentes em áreas urbanas deveriam encontrar auto-expressão política<sup>7</sup>” (COPLAN, 2012, p. 140). Neste caso, as pessoas reconhecidas como mestiças (*coloured*), seguiam ouvindo as estações de rádio brancas e os Indianos (presentes, em grande número, na sociedade sul-africana) quase não possuíam estações de rádio com programação em línguas indianas.

Ademais, durante a década de 1950, também como estratégia de valorização das múltiplas culturas nativas do país, eram veiculadas programações similares às radionovelas brasileiras, estabelecendo, oficialmente, um espaço que falava diretamente dos dilemas das relações interpessoais – com especial destaque às questões amorosas - e também sobre os valores de ordem moral, intimamente ligados às tradições dos grupos étnicos não-brancos.

O drama, nas ondas de rádio, que se tornou uma das novas formas de cultura produzidas regularmente para ouvintes de língua isiZulu na África do Sul, a partir do final dos anos 50, cresceu por coerção cultural e política e prosperou. [...] Eles atraíam o apetite de seus ouvintes pela voz, por uma aura e pela narrativa, e capitalizaram os pontos fortes do rádio como uma tecnologia de comunicação e modernidade (GUNNER, 2012, p. 163)<sup>8</sup>.

Historicamente, as programações das rádios sul-africanas – com forte e quase exclusiva presença discursiva estatal - desempenhou um papel central na vida política e cultural do país, antes e após sua independência, pois as narrativas frequentes em suas transmissões estavam, geralmente, relacionadas à supervalorização do nacionalismo (COPLAN, 2012). No entanto, também é possível relatar que havia grande interesse, por parte dos/as ouvintes, por informações que pudessem agregar conhecimentos, num tom pedagógico e, por vezes, instrumental.

A programação educacional provou ser especialmente popular entre os ouvintes, mas foi dificultada pela comunicação no estilo *top-down*, pelas guerras ministeriais e pela relutância dos governos em usar o financiamento dos doadores para o tipo de programação idealizada pelos financiadores (COPLAN, 2012, p. 137)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Na versão original, em língua inglesa, lê-se: “[...] in na effort to promote identification with insular language communities and with ethnic 'Bantustans' in which Blacks resident in urban áreas were supposed to find political self-expression”.

<sup>8</sup> Para conhecer a versão original, em língua inglesa, da citação realizada, indica-se a leitura a seguir: “The drama on the airwaves, which became one of the new forms of culture produced regularly for isiZulu-language listeners in South Africa from the late 1950s on wards, grew out of cultural and political duress and thrived. [...] They Drew on the appetite of their listeners for voice, for a aura lityand for narrative, and capitalised on the strengths of radio as a technology of communication and modernity”.

<sup>9</sup> A versão original do trecho destacado pode ser lida a seguir: “Educational programming prove despecially popular with listeners, but was hampered by top-down communication, ministry turf wars and there luctance of governments to actually use do nor funding for the kind of programming envisioned by the funders”.

Nesse sentido, ações de retomada do controle do que produzia, midiaticamente, na África do Sul, logo após o fim do *apartheid*, foram rapidamente executadas, sabendo-se da importância que as emissoras de rádio possuíam frente à formação de opinião da população sul-africana, conforme afirma Veur (2002, p. 97):

Após as eleições de 1994, a nova administração avançou rapidamente para consolidar o controle da SABC e promover o processo de transformação (MISA Newsletter, 1994). Em dezembro, a corporação anunciou a adoção de uma política de ação afirmativa para corrigir as desigualdades do passado. O plano pedia a priorização de negros, mulheres e outros grupos marginalizados na contratação e promoção<sup>10</sup>.

Com a redemocratização do país, em 1994, todo e qualquer veículo de comunicação sul-africano, que compusesse o conglomerado que ficou popularmente conhecido pela sigla SABC, ou seja, *South African Broadcasting Corporation*, deveria responder aos anseios e às conquistas duramente alcançadas na luta anti*apartheid*, a fim de garantir a representatividade da diversidade étnico-racial da África do Sul. Passava-se a ser difundido, também por esta via, o chamado de Nelson Mandela (carinhosamente chamado de Madiba pela população sul-africana), em prol do Ubuntu (termo de origem Zulu e Xhosa, que pode ser interpretado, na Língua Portuguesa, como “Eu sou porque nós somos”).

## Educomunicação como um chamado para o Ubuntu

Por isso, a comunicação traz consigo um duplo desafio: aceitar o outro e defender sua identidade própria. No fundo, a comunicação levanta a questão da relação entre o eu e outro, entre o eu e o mundo, o que a torna indissociável da sociedade aberta, da modernidade e da democracia. Embora a economia e as técnicas prevaleçam hoje, nunca se deve perder de vista a perspectiva antropológica e ontológica da comunicação.  
(WOLTON, 2006, p. 15)

A partir da perspectiva do Ubuntu, defendemos, neste artigo, a noção de que o paradigma da Educomunicação é um terreno fértil para o estabelecimento de novas formas de se comunicar, de estabelecer vínculos e trocar afetos, bem como enaltecer a diversidade étnico-racial, levando em conta as especificidades de cada ser humano. Nesse sentido, um dos nomes mais importantes deste campo epistemológico, no Brasil, é o de Ismar Oliveira Soares, livre-docente e professor-sênior da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Segundo Soares (2011, p. 45):

[...] a Educomunicação, como maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio

<sup>10</sup> Para ler o excerto, em seu idioma original, sugere-se o conhecimento do trecho a seguir destacado: Following the 1994 elections, the new administration moving quickly to consolidate control of the SABC and further the process of transformation (MISA Newsletter 1994). In December the corporation announced the adoption of an affirmative action policy to redress past inequities. The plan called for the prioritization of blacks, women and other marginalized groups in hiring and promotion.

passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Nesse sentido, compreendemos que é parte central de práticas educacionais, como o caso da Rádio Kitoko – sobre o qual discutiremos, com maior profundidade, em momentos que estão por vir, neste texto – a preocupação legítima com alguns princípios básicos que devem, a nosso ver, compor quaisquer projetos que se apresentem como sendo educacionais, ou seja, que busquem estabelecer o que se entende por uma gestão educacional<sup>11</sup>, tais como: alteridade, autonomia, cidadania, comunitarismo, comunicação interpessoal horizontalizada, conscientização e crítica social, democratização do acesso aos meios de comunicação, dialogicidade, empoderamento, expressão comunicativa, leitura crítica da mídia, protagonismo infanto-juvenil, liberdade de expressão, e respeito e valorização das diferenças.

Com base nos princípios acima citados, buscaremos, neste artigo, destacar apenas alguns deles, por considerarmos serem os que mais se alinham e dão consistência ao que acreditamos ser os três pilares básicos da Educação que podem ser visualizados como base para a proposta educacional do projeto da Rádio Kitoko, sendo eles:

- a educação para e pelos meios de comunicação;
- o fortalecimento da autonomia e do protagonismo infanto-juvenil;
- a valorização da liberdade de expressão, a partir do livre acesso aos meios de comunicação.

Em relação ao primeiro, nossa compreensão é a de que a educação **para** (grifo nosso) os meios de comunicação é aquela que garante e oportuniza momentos de leitura crítica da mídia durante a realização de práticas educacionais – em especial às coberturas jornalísticas realizadas pela grande mídia – dada a abrangência e a legitimidade com que são vistas pelas sociedades mediatizadas do nosso tempo (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Verificar criticamente que a realidade em que estamos imersos, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada e mediatizada. Retomando Paulo Freire, diríamos que “estar no mundo e com o mundo” inclui obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação (BACCEGA, 2009, p. 23).

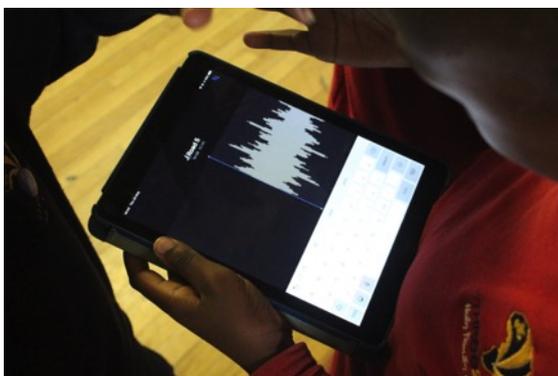
Ler o mundo, **a partir e com** (grifos nossos) os meios de comunicação é, de fato, essencial. Por isso, dentro do primeiro pilar que listamos, além da educação para os meios, também apresentamos a necessidade da educação **pelos** (grifo nosso) meios de comunicação. Ou seja, se entendemos que o mundo é mediatizado, que os meios de comunicação mediam nossas construções de saberes e de informações sobre o mundo e sobre nós mesmos, também precisamos compreender que, para além desta problematização, a Educação também nos convida a utilizar as mídias para a promoção do conhecimento. Este, por sua vez, sempre sendo compreendido

---

<sup>11</sup> A gestão educacional é aquela que possibilita a “[...] criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão”, conforme informações apresentadas no *site* da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educação (ABPEducom). Para acessá-lo, visite o link: <<http://www.abpeducom.org.br/educom/conceito/>>.

por meio da alteridade<sup>12</sup>, da coletividade e da troca, em relações horizontalizadas e não-hierárquicas que poderão, por exemplo, ser estabelecidas por educadores/as-mediadores/as e seus/suas estudantes.

**Foto: atividade com uso de iPad, durante o projeto da Rádio Kitoko.**



Fonte: acervo de João Heim.

Nessa relação – presumidamente dialógica – entre as pessoas que interagem durante as práticas educacionais, fica nítida a necessidade do estabelecimento do que entendemos por dialogicidade educacional<sup>13</sup>, a partir de relações que sejam organizadas pelo afeto, pelo vínculo amoroso entre os seres humanos (FREIRE, 1985), em prol da grande meta da Educação: a transformação social, com priorização às emergentes mudanças nas sociedades que compõem o Sul Global e ainda valorizando as relações Sul-Sul, como a defesa da ponte conceitual entre África do Sul e Brasil, ora aqui apresentada.

O termo “mídia cidadã” implica, em primeiro lugar, que uma coletividade está cumprindo a cidadania ao intervir e transformar ativamente a paisagem midiática estabelecida; em segundo lugar, que estas mídias estão contestando os códigos sociais, identidades legitimadas e relações sociais institucionalizadas e, em terceiro lugar, que estas práticas de Comunicação fortalecem a comunidade envolvida até o ponto em que estas transformações e mudanças são possíveis (RODRIGUEZ, 2008, p. 131).

Apoiando-nos na afirmação acima, compreendemos que os princípios e pilares da Educação estão intimamente ligados ao que Rodriguez (2008) nomeia por “mídia cidadã”. E, deste excerto, ressaltamos a importância da inclusão do segundo pilar - anteriormente apresentado neste texto: o do enaltecimento da autonomia e do protagonismo infanto-juvenil. Em iniciativas que tenham como fio condutor as epistemologias educacionais, é crucial salientar que não há Educação ou práticas de mídia cidadã sem a garantia de direitos humanos universais (lembrando,

<sup>12</sup> Conforme Schaun (2002, p. 82/83), “[...] a alteridade é o substrato constitutivo da educação, que visa relações sociais mais humanizadas, acredita na transformação do indivíduo e da sociedade, na descoberta de novos caminhos para a resolução colaborativa de problemas e, sobretudo, na criação inovadora de olhares diferenciados sobre o cotidiano”.

<sup>13</sup> Sobre o conceito de dialogicidade educacional, nos baseamos nos escritos de Soares (2011, p. 37), quando afirma: “[...] para não apenas ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, para promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo de recursos de comunicação e informação”.

inclusive, que o direito à comunicação é estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948).

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa, e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 2014, p. 9).

Conforme aponta Trindade (2014), educar crianças é amar essas vidas e educá-las para que saibam lidar com as suas próprias vidas, ou seja, garantir que participem ativamente de processos pedagógicos que valorizem suas autonomias e o protagonismo de cada uma delas. Apenas dessa forma, conseguiremos estabelecer novas formas de ser e estar no mundo, de maneira justa e em prol de sociedades que tenham o respeito e o empoderamento como processos que transversalizarão quaisquer práticas educomunicativas.

Daí a necessidade da garantia de aplicação do terceiro pilar apresentado neste artigo: a valorização da liberdade de expressão, a partir do livre acesso aos meios de comunicação. Para que estes valores sejam empregados, em uma práxis educomunicativa, é aconselhável a compreensão de que não há dialogicidade sem liberdade de expressão e isso não significa que todo mundo pode tudo, mas, outrossim, que cada participante da iniciativa deve ser consciente de seus direitos e de seus deveres e que, por sua vez, busque estabelecer escuta ativa e sensível durante todo o processo educomunicativo.

Tal democratização visa igualar o acesso da população aos meios de comunicação, já que estes são ferramentas educativas potenciais na sociedade contemporânea. E, quando utilizados por crianças, por exemplo, as transformam em gigantes detentores de saberes que libertam, porque constroem conhecimentos, informam a si mesmas e a outras pessoas, e ainda se (re)educam a todo o tempo, enquanto nativas digitais que o são (PRENSKY, 2001).

Portanto, os princípios e pilares da Educomunicação, aqui apresentados conforme a compreensão epistemológica brasileira, apontam possibilidades de grande relevância e consonância com as práticas que vêm sendo realizadas na Rádio Kitoko, mesmo que este projeto se situe no continente africano e que seja, muito provavelmente (a partir do levantamento que foi realizado pelas autoras deste artigo), o único projeto de Educomunicação de Joanesburgo - e, quiçá, de todo o país) – o que poderia ser completamente diferente, visto o legado e a importância histórica e política que a mídia rádio detém na construção social e educacional sul-africana.

## O projeto Three2Six e a Instituição Marista na África do Sul: morada da Rádio Kitoko

Nesse aspecto, surge a possibilidade no que tange às comunidades tradicionais de abrirem espaços para diálogos, tanto com outras tradições como também com outros modos alternativos, no entanto esses choques podem gerar violência; ou podem gerar diálogo.  
(GIDDENS, 1997, p. 130)

O projeto Three2Six é uma iniciativa dos Irmãos Maristas da África do Sul, criado em 2008, pela escola Marista *Sacred Heart College*, que se situa na cidade de Joanesburgo. Inicialmente, a meta da iniciativa era a atender cerca de cem crianças refugiadas, durante o contra-turno da referida unidade escolar. Por essa razão, o projeto recebeu o nome **Three2Six** – com turmas das 3h às 6h da tarde - quando as salas de aula ficavam vazias e, por isso, livres para que pudessem ser utilizadas com atividades alternativas à educação formal tradicional.

A ideia da concepção do projeto surgiu da observação da dificuldade de acesso à escola para as crianças refugiadas na África do Sul. Um dos fatores que costuma ser responsável para o impedimento do acesso deste público à educação formal tradicional é a ausência do domínio básico da língua inglesa, já que são, em sua maioria, crianças oriundas de países africanos que possuem outros idiomas oficiais, conforme apresentaremos, com mais detalhe, no decorrer deste texto.

Dois anos depois, em 2010, o projeto ampliou o atendimento, firmando parceria com a Escola Primária *Observatory Girls* e, em 2016, com a *Holy Family College*, todas localizadas na mesma cidade. Como resultado, até o ano de 2019, 225 crianças, entre 6 e 13 anos de idade, têm sido atendidas pelo projeto. Assim, o projeto contribui com a promoção dos direitos destas crianças – em situação de refúgio - que vivem em um contexto de alta vulnerabilidade social, principalmente no que diz respeito à falta de acesso ao direito à educação, por exemplo.

A proposta oferece a elas transporte, uniforme, refeição e lanche da tarde, material escolar, aulas de Inglês, de Matemática e *Life Skills*, atividades esportivas, brincadeiras e atividades de informática, em que podem fazer uso de iPads ou tablets. Estas práticas, de acordo com a divulgação realizada no próprio site<sup>14</sup> da instituição Marista, ocorrem a fim de prepará-las com base nos conhecimentos mínimos necessários para que, a curto ou médio prazos, possam acessar uma escola regular oficialmente.

## A Rádio Kitoko está no ar!

Pelo que concerne à poesia, a escritura parece moderna; a voz, antiga. Mas a voz “moderniza-se” pouco a pouco: ela atestará um dia, em plena “sociedade do ter”, a permanência de uma “sociedade do ser”.  
(ZUNTHOR, 1993, p. 26)

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>15</sup>, promulgada em 1989, foi ratificada pela África do Sul no ano de 1995, logo após o fim do regime do *apartheid*. No texto oficial, em seu artigo 2º, a Convenção discorre sobre a importância da não discriminação, declarando que, conforme apresentamos a seguir:

Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional,

<sup>14</sup> Para obter mais informações sobre o projeto Three2Six, acesse o site: <<http://www.three2six.co.za/>>.

<sup>15</sup> Para ler a íntegra do documento, basta acessar o link: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>.

étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.(CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, Art. 2º)

Ainda no segundo inciso deste mesmo artigo, o documento reitera a importância de que os países que o ratificam adotem medidas para garantir os direitos supracitados. Além disso, a Convenção também traz, em seu artigo 12º, que a criança deve ter “o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela” e ainda de ser escutada, inclusive em processos judiciais em que fizer parte. Tais pontos são corroborados pelo artigo seguinte, em que o documento expressa a importância de que:

A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, Art. 3º)

Com base nos trechos destacados da Convenção sobre os Direitos da Criança, é possível compreender a Rádio Kitoko como uma iniciativa que visa aplicar tais prerrogativas e cumprir essas demandas, de maneira respeitosa e inovadora, com base nos preceitos educacionais explicitados anteriormente. Apesar de apresentarmos, aqui, uma única iniciativa de Educação em território sul-africano, acreditamos ser esta reflexão de central importância para um projeto que está em curso – enquanto ação-piloto *in loco* – e que já garante oportunidades para reflexões críticas e que sustentam este texto a partir do rigor teórico que é comum encontrarmos em produções como esta.

O projeto da Rádio Kitoko surgiu, em 2019, como uma proposta de dois jornalistas brasileiros, voluntários no projeto *Three2Six*, com a meta de utilizar a Educação para produção de um programa de rádio ou de *podcasts*, que viriam a ser criados a partir da ação de crianças, entre 8 e 10 anos de idade, a fim de promover a escuta ativa e sensível deste público, bem como garantir o protagonismo infantil do grupo.

Segundo documento intitulado “Linking Generations: a toolkit from Africa for radio with children and youth”, organizado pela UNESCO, com o intuito de incentivar e orientar a produção em rádio para e com crianças e jovens em África, é preciso: “[...] dar um ouvido e uma voz aos jovens entre as idades de 10 e 18. Este é um momento crucial na vida de um jovem quando muitas mudanças ocorrem, as decisões são tomadas e o tom é definido para a idade adulta jovem” (UNESCO, 2013, p. 9)<sup>16</sup>.

Tendo esta meta como base para a prática do projeto, a Rádio Kitoko acontece a partir de encontros presenciais que são realizados semanalmente e que contam com a participação de 25 crianças da 3ª série do que seria considerado o Ensino Fundamental brasileiro, no campus do *Holy Family College*. A meta final do processo educacional, que vem sendo realizado, é a produção de *podcasts*, que serão disponibilizados online<sup>17</sup>, à medida que forem sendo produzidos.

Ressalta-se que os encontros formativos semanais contam com a participação da educadora da turma, advinda do Zimbábue, e que é responsável pelo

<sup>16</sup> A versão original do excerto destacado neste texto pode ser lida como segue: “to give an ear and a voice to young people between the ages of 10 and 18. This is a crucial time in a young person’s life when many changes occur, decisions are made and the tone is set for young adulthood”.

<sup>17</sup> Todas as informações relativas à Rádio Kitoko podem ser acessadas no site: <<https://www.three2six.co.za/kitoko/>>.

acompanhamento das crianças e pelo ensino das aulas regulares, que acontecem nos demais componentes curriculares do projeto *Three2Six*. Nesse sentido, percebe-se que a prática educacional que vem sendo aplicada não só é fruto de reflexão em torno das crianças participantes, como também se configura como um processo formativo para esta educadora, conforme percepção e análise realizada pelas autoras deste artigo, que será apresentada posteriormente.

O nome “Kitoko” foi escolhido pelas crianças, por meio de uma votação, como estratégia escolhida para garantir o exercício da democracia no grupo, afinal, mesmo pequenas, elas já possuem conhecimentos sobre seus direitos e deveres e merecem ser tratadas com equidade e lisura. Sendo assim, todas as crianças propuseram nomes, dizendo suas palavras favoritas nas suas línguas maternas. Foram listadas cerca de 40 palavras, em seis diferentes idiomas (Lingala, Shona, IsiZulu, Ndebele, Francês e Inglês), o que demonstra o multiculturalismo do grupo. Ao final da votação, Kitoko foi a palavra mais votada. Em Lingala, o termo significa “bonito/a”.

Assim como evidencia Jamison e McAnany (1978, p. 110), o trabalho com a mídia rádio junto às crianças do projeto é estratégia para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades:

Sob o amplo título de usar o rádio para ensinar, incluímos a aquisição daquelas habilidades cognitivas mais generalizadas que atravessam muitas atividades, mais comumente alfabetização e a habilidade de utilizar números, mas também habilidades gerais para buscar informações<sup>18</sup>.

No caso da votação realizada pelo grupo, organizada pelas educadoras-mediadoras, juntamente com o educador-mediador da Rádio Kitoko, esta iniciativa foi propiciadora, inclusive, de potencialização da escrita das crianças, uma vez que utilizavam a lousa para escrever e ler os nomes que eram citados na atividade. Sem contar a potencialidade cognitiva de realizar tradução de diferentes idiomas – alguns conhecidos por algumas delas e outros que foram aprendidos por quem ainda não conhecia determinadas palavras, já que não eram proferidas em suas línguas maternas.

Neste momento, é possível destacar também os ganhos da expressão comunicativa destas crianças, não só por atuarem ativamente no processo de votação, como também por desenvolverem uma série de códigos significativos para o avanço no domínio da língua inglesa, uma vez que todas as formações são ministradas neste idioma.

Mas o que é, afinal, a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2002, p. 111).

Para o estudioso da linguagem e da produção de sentido, Mikhail Bakhtin (2002), é explícita a importância que uma prática educacional como esta possibilita no que tange à valorização da alteridade, ou seja, da construção identitária acerca de si mesmo a partir das trocas que são estabelecidas com as outras pessoas

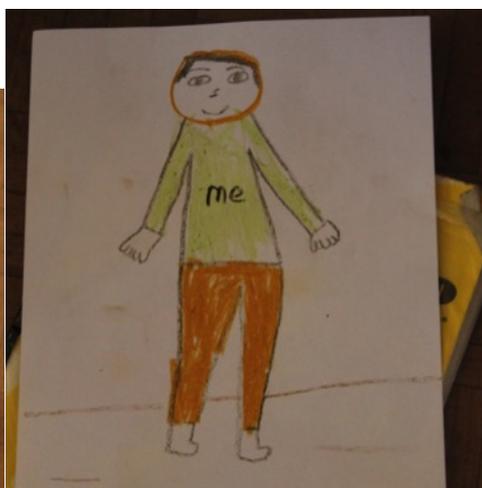
<sup>18</sup> A versão original, em língua inglesa, da citação destacada é apresentada como segue: “Under the broad heading of using radio to *teach* we include acquisition of those more generalized cognitive skills that cut across many activities, most commonly literacy and numeracy, but also general skills for seeking information”.

e/ou com o mundo que rodeia tal indivíduo. Ademais, trata-se também de uma oportunidade ímpar para que estas crianças dialoguem sobre seus costumes, seus valores, suas crenças e, por que não, suas dúvidas e anseios – principalmente em se tratando de um público formado por crianças em situação de refúgio na África do Sul (um país que, por sua vez, tem casos recorrentes de xenofobia<sup>19</sup>, principalmente direcionada a pessoas originárias dos demais países do continente africano).

Por esse motivo, a grande temática da Kitoko é migração e território, com foco especial na abordagem de temas relativos à migração forçada e ao refúgio, tendo ainda como subtema central às identidades. A promoção do diálogo intercultural está relacionada em grande medida com a abordagem de identidades múltiplas. Não se deve encarar o diálogo como uma perda do próprio, mas como algo que depende do conhecimento que temos de nós mesmos e da nossa capacidade de passarmos de um conjunto de referências a um outro. E, portanto, o diálogo cultural só pode existir à medida que a comunicação intercultural tenha sentido ao sujeito.

Para Jean-Pierre Warnier (2000, p. 16), “[...] a identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele”. Com isso entendemos que a cultura e a língua são elementos primordiais da identidade de uma sociedade e que influem no relacionamento com pessoas de outras culturas e outros ambientes sociais. No cenário da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião, em função do contexto.

**Fotos: criança participa de atividade sobre identidade, a partir da construção de um autorretrato, em desenho.**



Fonte: acervo de João Heim.

Nesse sentido, a cada encontro, uma temática diferente é trabalhada com as crianças do projeto, tendo como foco fortalecer as identidades culturais que trazem consigo e as possíveis conexões que são capazes de fazer no sentido de reificar a

<sup>19</sup> A fim de obter um breve panorama acerca dos casos recentes de xenofobia na África do Sul, sugere-se a leitura do material disponível no site: <<https://www.dw.com/pt-002/%C3%A1frica-do-sul-re%C3%B9ne-embaixadores-africanos-para-discutir-viol%C3%A2ncia-xen%C3%B3foba/a-48135050>>.

importância de se sentirem pertencentes ao país onde vivem, no caso, a África do Sul e, mais especificamente, a cidade de Joanesburgo.

A partir das prerrogativas educacionais, reconhecendo os saberes dos/as educandos/as e usando a linguagem do rádio, o projeto propõe estimular o raciocínio crítico das crianças e favorecer seus protagonismos, bem como legitimar seus discursos e garantir a escuta ativa e sensível às suas ideias, a seus pensamentos e às suas percepções, enquanto crianças refugiadas, deslocadas do seu país de origem.

Quando se promove a participação da criança, mostra-se o quão capaz e autônoma ela pode ser para aprender e descobrir sobre o mundo, bem como é possível fortalecer a noção de cidadania e sociedade. Conforme explicita Shamburg (2009, p. 8): “Nossos alunos precisam ser criadores ativos, não consumidores passivos. Eles precisam ser cidadãos engajados e trabalhadores autônomos”<sup>20</sup>. E o autor ainda acrescenta: “Além disso, embora a tecnologia seja crítica para o projeto estudantil, as ideias aqui não são simplesmente sobre proficiência tecnológica. A tecnologia é uma parte ininterrupta de atividades reais com valor educacional que se conectam a várias disciplinas” (SHAMBURG, 2009, p. 7)<sup>21</sup>.

Ao escolher a mídia rádio, utiliza-se dos recursos disponíveis no projeto, como iPads, por exemplo, para a valorização das conexões possíveis entre as mídias digitais e esses seres que são nativos digitais, por excelência. “Comunicação e mídia são apenas uma parte importante, não a mais importante, da solução para os atores emergentes da democracia e da democratização na África Subsaariana” (SPITULNIK, 2002, p. 236)<sup>22</sup>.

Por esse motivo, para além dos ganhos pedagógicos com o uso das mídias, há também a possibilidade de conectar as tecnologias com a promoção de valores humanitários e que dizem respeito às experiências de ser humano em um mundo em transformação recorrente e com potencialidades infinitas, ainda mais levando em conta que as atividades da Rádio Kitoko acontecem em um país que conta com um histórico recente de redemocratização, como é o caso da África do Sul, que está localizada nesta região conhecida como África Subsaariana.

## Primeiros resultados e caminhos futuros

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.  
(HOOKS, 1995, p. 478)

<sup>20</sup> A versão original da citação utilizada – traduzida livremente – pode ser lida a seguir: “Our students need to be active creators, not passive consumers. They need to be engaged citizens and self-directed workers”.

<sup>21</sup> A citação apresentada, em seu formato original, encontra-se a seguir: “Furthermore, though the technology is critical to the student Project the ideas here are not simply about technological proficiency. The technology is a seamless part of real-world activities with educational value that connect to several disciplines”.

<sup>22</sup> O trecho destacado pode ser lido, em sua versão original, da seguinte forma: “[...] communication and media are only an important, not the most important, part of the solution to the emerging actors of democracy and democratization in sub-Saharan Africa”.

A educação é um processo de avaliação contínua e libertadora (FREIRE, 1996) que, em si, deve estar aberta e ser dialógica, ainda mais quando se pressupõe – como no caso deste artigo – o ponto de partida epistemológico educacional. Dessa maneira, foram realizadas, pelas autoras deste texto, uma série de entrevistas individuais com participantes da Rádio Kitoko, tendo sido uma com a educadora da turma e outras cinco com algumas das crianças participantes, buscando respeitar e garantir a representatividade de suas diversidades de gênero, étnicas e de suas nacionalidades.

Portanto, diante do desafio de se produzir formas de atuação política mais amplas, cabe aos pesquisadores e ativistas de comunicação trabalhar em torno da recorrente transposição de limitações e contradições com as quais a população lida em seu cotidiano, tendo em vista a necessidade de se fomentar competências críticas em informação (Bezerra, 2015), isto é, saberes e habilidades relacionados à busca, ao entendimento, à avaliação crítica, ao uso, à produção e circulação da informação (FILHO e SCHNEIDER, 2016, p. 116).

Um dos pontos considerados importantes no projeto, aqui analisado, é o exercício da escuta, tão essencial em metodologias dialógicas. Para compreender a percepção das crianças sobre esta prática, as mesmas foram questionadas, durante as entrevistas realizadas, sobre a importância de se ouvirem sem interromperem os/as colegas do grupo. Para essa pergunta, destacamos algumas das devolutivas que tivemos<sup>23</sup>:

**Criança A:** “Quando você ouve isso, faz a sua mente diferente [...] você deve escutar bem e então você pode fazer coisas que dizem para você fazer”.  
*When you listen it's make your mind like different. But is the things that you have to hear nicely and you can do the things that you say we must to do (sic).*

**Criança B:** “Para ouvir, você fica quieto, para também entender”.  
*For you listen, you keep quiet and also to know.*

**Criança C:** “Porque quando alguém está falando, nós não podemos falar, nós devemos ouvir o que a outra pessoa está dizendo”.  
*Because when someone is talking, we can't talk, we must hear what the other person is saying.*

**Criança D:** “Porque quando a gente fala e o outro fala, não entendemos, e quando a outra pessoa fala sozinha, podemos entender melhor”.  
*Because when we are talking and other person are talking, we can't listen. But IF one person is talking, we can listen nicely.*

**Criança E:** “É divertido porque precisamos ouvir a nós mesmos, não só aos outros”.  
*It's fun because we have to listen to ourselves, not only others.*

As afirmações acima comprovam que a escuta e a consciência de se escutar e escutar aos outros se torna instigante, aguça o interesse sobre o tema que está sendo tratado e, quando feita de maneira consciente para e com as crianças, dialogando com elas e as estimulando a pensarem a respeito da importância de ouvir atentamente as outras pessoas, contribui com a atenção nas atividades realizadas,

---

<sup>23</sup> Ressalta-se que a identidade das pessoas entrevistadas será mantida de forma anônima, a pedido da instituição onde é realizado o projeto.

durante o projeto, e ainda reitera a valorização acerca da necessidade dos/as participantes buscarem manter a empatia viva no grupo.

Os esforços educacionais de ir ao encontro da singularidade do outro exigem ultrapassar uma visão metafísica apropriadora e compreender os limites da consciência intencional. [...] E nessa experiência alojam-se as expectativas de uma abertura ética que mantenha a relação com a alteridade, supere o universalismo que assimila e nivela, para criarmos um mundo comum (HERMANN, 2014, p. 480).

Para que esse “mundo comum” seja construído para e pelas crianças, sejam as que atuam na Rádio Kitoko ou as que fazem parte de outros ambientes educativos, espalhados mundo afora, é indispensável processos de escuta ativa e sensível, desde a mais tenra idade. Não é à toa que bebês já são capazes de escutarem e reconhecerem diferentes vozes mesmo ainda na barriga de suas mães. Ou ainda talvez seja por isso que tenhamos duas orelhas e apenas uma boca, para podermos nos ouvir mais, antes de falar. Todavia, o processo estabelecido pela expressão oral é, paralelamente, de extrema importância – principalmente quando nossos desejos e curiosidades podem ser explicitados.

Para Freire (1996, p. 46), o processo de aprendizagem deve levar em conta a curiosidade, precisa mostrar algo novo, partindo do que a criança já sabe:

[...] o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Nas práticas convencionais de ensino, costuma-se oferecer à criança livros e materiais pré-formulados, o que pode acabar por tolher sua curiosidade, restando apenas o desafio da memória, e do raciocínio lógico. Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, a criança A diz que o projeto dá a ela a oportunidade de saber sobre coisas diferentes das aulas ditas ‘normais’. Para ela, a Rádio Kitoko oportuniza o diálogo sobre os seus interesses e curiosidades, como, por exemplo, poder falar sobre a cultura de outros países: “Eu quero falar sobre a América, porque isso pode fazer você ficar inteligente, você precisa saber que têm muitos países no mundo”<sup>24</sup>, afirma.

A descoberta do mundo é uma aventura pela qual passamos, ao longo da vida. Durante a infância, essa aventura é consideravelmente elevada, de uma maneira significativamente diferente do que apreendemos do mundo quando já nos tornamos pessoas adultas.

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto (GOUVEA, 2002, p.18).

<sup>24</sup> No idioma original da entrevista, a criança afirma: “I want to learn about Maths because is harder about others. And I want to talk about America, because It’s can make you intelligent to talk about, and you must to know, have a lots of countries in this world”.

Em diálogo com a análise realizada por Gouvea (2002), para a criança D, é inusitado o fato de que, durante as atividades realizadas nos encontros formativos da Rádio Kitoko, não se utilizam livros, mas se aprende por meio de rodas de conversa, desenhos, audição de músicas e/ou produção de conteúdos sonoros. De acordo com ela:

É diferente porque, na escola [mesmo não sendo um ambiente de educação formal tradicional, os/as participantes do projeto nomeiam o *Three2Six* como escola], entre outras coisas, eles te dão livros e, no projeto, não te dão livros. Você aprende em um círculo e você conversa. Em sala de aula, você senta, escreve e a professora fala<sup>25</sup>.

A criança C afirmou que a Rádio Kitoko era a melhor atividade da escola porque trazia outras opções do que fazer naquele espaço, sendo diferente das aulas convencionais: “Eu gosto disso, é a melhor coisa e nós também fazemos coisas legais”<sup>26</sup>, explica.

A criança D, em outro momento da entrevista, também revelou seu interesse em falar sobre outras nações, como, por exemplo, o país onde ela nasceu: “Falar sobre outras pessoas, de outros países. Como eu, sou do Congo, algumas pessoas podem gostar desta comida, e outras podem não gostar desta comida”<sup>27</sup>. Interpretando parte de sua resposta, é possível depreender de que ela gostaria de saber, por exemplo, se seus/suas colegas gostariam de comer os pratos típicos congolezes, por exemplo, ou se, ao menos, os conhecem.

A identificação com o país e a cultura de origem, a compreensão do que significa ser de outro lugar. Falar de quem se é, do seu mundo interior, enraizado apenas nas práticas familiares, que nem sempre dialogam com os espaços por onde circulam, como os ambientes educativos, é tarefa essencial para o estabelecimento de novos saberes e afetos que corroborarão para o enaltecimento das diversidades étnicas destes/as estudantes.

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo”! (FREIRE, 1981, p. 41).

É parte dos resultados esperados, a partir de práticas educomunicativas, a descoberta de novos conhecimentos – mediados ou não pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) – sobre o mundo e sobre si mesmo, enquanto indivíduo que está no mundo e que dialoga com ele a todo o tempo, em um processo alteritário, de ser e deixar de ser (PRANDINI, 2018).

Ainda destacando alguns dos pontos altos das respostas dos/as participantes da Rádio Kitoko, apresentamos, neste momento, o relato que a criança B fez, sobre o

<sup>25</sup> A versão original da resposta da criança D pode ser conferida a seguir: “It’s different because at school other things they give you books but there they don’t give you books. You learn you make a circle and you talk. And in class you sit and you are writing and the teacher talking”.

<sup>26</sup> A versão original da fala da criança C está apresentada a seguir: “I like it, it is the Best and we also do Nice things”.

<sup>27</sup> A versão original da outra resposta da criança D pode ser lida aqui: “To talk about some other people from the other countries me, I’m from Congo and other people like this food, other people don’t like this food”.

modo como aprende, durante os encontros de formação. Segundo ela, é mais interessante aprender no projeto porque tem a possibilidade de interagir: “Como nós aprendemos em sala. Nós aprendemos outras coisas, [...] mas no programa Kitoko nós aprendemos algo sobre ler, fazer perguntas, e conversar, é isso que aprendemos. É diferente”<sup>28</sup>.

**Foto: crianças aprendem juntas, dividindo e dialogando sobre as propostas apresentadas no projeto da Rádio Kitoko.**



Fonte: acervo de João Heim.

Demonstrando a consciência de que aprender é troca, de que não é possível aprender sozinho, e de que ela está aberta a partilhar e interessada em saber do mundo que o outro tem a apresentar, vê-se a importância que a participante confere ao fato de poder conversar e fazer perguntas durante os encontros do projeto. Pode-se afirmar que ela tem sede por conhecer coisas novas e, dessa forma, poder (re)interpretar os territórios do qual faz parte.

Na civilização multimidiática em que vivemos, parece que não há muita saída para o sujeito que não tem o direito legitimado de interpretar. Diante de uma verdadeira inflação de sentidos prontos para o consumo, ele estaria fadado a reproduzir o sentido que lhe é imposto, quer seja por uma ideologia, por um mito ou por uma cultura, provocando uma espécie de anestesia na sua produção de sentidos (BARONAS, 2005, p. 186).

Esses relatos demonstram o quão instigante está sendo, para estas crianças, poder desenvolver atividades que irão compor pequenos programas de rádio, a partir do estímulo que recebem à concentração e ao trabalho em grupo. É possível perceber que as crianças reconhecem a importância de ouvir, mas também de ser ouvido/a, e trazem a problemática da educação tradicional – também compreendida enquanto educação bancária (FREIRE, 1996) – e da ausência do diálogo, como problemáticas que giram em torno de uma aceção negativa em que o processo de ensino-aprendizagem parece acontecer em uma só via: professor > aluno. Diferentemente do que pregam os princípios e os pilares da Educomunicação, que pressupõem, por sua vez, a valorização do diálogo e a troca de saberes de forma horizontalizada e não-hierárquica. Deve-se haver autoridade, por parte do/a docente, mas isso não significa que precisa haver autoritarismo.

<sup>28</sup>A versão original desta declaração pode ser lida conforme segue: “How we learn in class. We learn some other things, [...] but in Kitoko program we learn something about reading, asking question, and talking, that’s we learn. It’s different”.

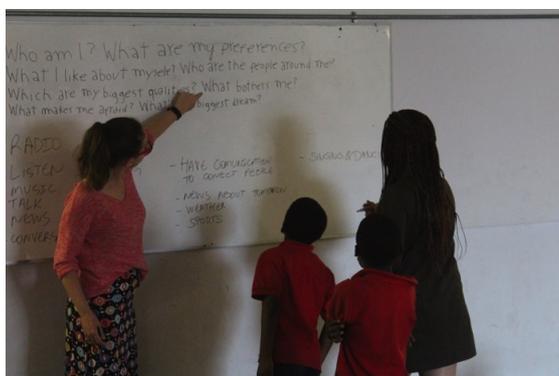
De maneira geral, o que pôde ser observado, enquanto resultados advindos das respostas dadas pelas crianças aos questionamentos das pesquisadoras, destacamos:

1. Maior cooperação e trabalho em grupo (com destaque para as atividades feitas em formato de roda de conversa);
2. Escuta ativa (cada criança levanta a mão quando quer expressar sua opinião, ouvindo o/a colega, que tem seu momento de fala, e que também espera para ser ouvido/a);
3. Respeito (não interrompendo a fala, compreendendo que o que o/a colega quer dizer é tão importante quanto o que ele/a próprio/a gostaria de falar);
4. Liberdade de expressão (há abertura, por parte de quem media as atividades, para ouvir os anseios e as curiosidades das crianças).

Paralelamente aos resultados acima apresentados, em relação à devolutiva que obtivemos, a partir da entrevista com a docente da turma, a mesma relata que tem observado algumas mudanças no comportamento do grupo e que reconhece avanços após o início do projeto: “Eles aprenderam a ser atenciosos e amorosos uns com os outros, percebi como eles estão compartilhando alimentos e recursos na aula”<sup>29</sup>.

A educadora também reconhece que a práxis educacional pode contribuir com o desenvolvimento acadêmico das crianças: “Eu acho que isso é possível e vai melhorar o desempenho deles academicamente. Por exemplo, em matemática, nós fazemos contas mentais para checar suas habilidades de escuta”<sup>30</sup>.

**Foto: crianças participam ativamente dos encontros de formação, juntamente com a docente da turma e a voluntária do projeto da Rádio Kitoko.**



Fonte: acervo de João Heim

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se que o retorno acadêmico é positivo, bem como as atitudes que dizem respeito ao comportamento das crianças. Também é possível observar que há interesse da educadora em aplicar metodologias e epistemologias inovadoras em sala de aula, mesmo fora dos encontros da Rádio Kitoko. Ademais, é perceptível o reconhecimento da mídia rádio como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento do raciocínio crítico do grupo. Assim, o projeto tem contribuído não só para a formação das crianças como também da educadora. Não há como ensinar o que não se sabe, oportunizar o que não lhe foi oportunizado: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento

<sup>29</sup> O texto da resposta da educadora, em sua versão original, é apresentado a seguir: “They have learnt to be caring and loving to oneother, I noticed how they are sharing food and resources in the class”.

<sup>30</sup> O depoimento, em sua versão original, pode ser lido aqui: “I think that is possible and it will improve their performance academically. For example, in mathematics, we can do mental sums to check their listening skills”.

fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

Com base nos resultados apresentados, sugerimos a realização futura (se possível, em curto prazo) de formações específicas para as educadoras e os educadores do projeto *Three2Six*, apresentando-lhes os conceitos que compõem o paradigma educacional e ainda onde se possa compartilhar o uso do rádio como linguagem propiciadora do ensino e do exercício de cidadania, da democracia e, principalmente, da escuta ativa das crianças. É preciso cuidar não só da autonomia delas, mas também garantir que educadoras e educadores se sintam também protagonistas destas mediações. É preciso abastecê-los/as de conhecimentos libertários para que possam ser criativos e construam novos mundos do saber. Afinal, os(as) jornalistas que atuam como voluntários na Rádio Kitoko podem não permanecer no projeto (por inúmeras razões que não são o foco deste artigo). Por isso, é essencial que mais educadores e educadoras estejam envolvidos e envolvidas na formação e na realização das atividades para perpetuar este processo de participação infantil na África do Sul, que já se apresenta como uma trilha educativa tão frutífera.

Para tanto, sistematizamos, a seguir, os desafios e as oportunidades que já vislumbramos em relação aos caminhos futuros da Rádio Kitoko. **Dentre os desafios**, destacamos:

- a ausência de momentos específicos de formação para todos e todas educadores e educadoras do projeto, em momentos que garantam a participação coletiva e simultânea destes/as profissionais;
- os/As educadores/as, normalmente, trabalham sozinhos/as, com turmas de 25 crianças, o que pode dificultar o manuseio dos iPads e a organização das atividades, caso não haja uma mediação adequada destes processos;
- é preciso cuidar não só da autonomia das crianças, mas também daquela que é ofertada às educadoras e aos educadores. Quando dialogamos sobre o desenvolvimento de ações relacionadas à pedagogia de projetos, é necessário abrir espaço e estimular a criatividade de quem participa de suas ações e manter viva a necessidade de constante pesquisa. Todo/a educador/a é, em princípio, um/a pesquisador/a (FREIRE, 1996).

**Em relação às oportunidades**, listamos:

- os/as educadores/as do projeto *Three2Six*, que atuam no campus *Holy Family College*, demonstram ter interesse em conhecer e se apropriar de novas metodologias de ensino-aprendizagem;
- a coordenação do referido campus demonstra abertura para o diálogo a respeito de futuras formações com os/as educadores/as;
- há uma estrutura-base já criada para a produção dos *podcasts*, que serão disponibilizados, em periodicidade a ser definida, na plataforma online do projeto, anteriormente citada, neste texto;
- o projeto acolhe pessoas voluntárias e tem uma rede de instituições parceiras, o que pode contribuir para a convocação de mais profissionais, que possam colaborar para o desenvolvimento de atividades futuras do projeto, sendo possível - talvez - focar em estudantes de comunicação com conhecimento em produção para rádio. Esta iniciativa, inclusive, pode contribuir para ampliar a interação entre pessoas nativas sul-africanos com as crianças refugiadas atendidas pelo projeto, proporcionando uma maior aproximação e diálogo enriquecedor para ambas as partes.

Afinal, como afirma Baderoon (2003, p. 133): “Por que a representatividade - jornalística, acadêmica e até mesmo artística - importa? Porque ela *constrói mundos*”<sup>31</sup>(grifos da autora). E que sejam mundos coloridos, quem sabe até mesmo com as cores do arco-íris – enaltecendo o ideal de uma nação sul-africana que poderia ser enxergada como uma *rainbownation* -, como quisera Nelson Mandela. Mas que, acima de tudo, essas representatividades possam criar pontes que aproximem corpos e mentes, respeitando os protagonismos relativos às diversidades demarcadas pela gama extensa de marcadores sociais da diferença, tais como classe, gênero, etnia e raça, em uma atmosfera em que prevaleça o respeito, o afeto e o diálogo. E que, mesmo em *Portuglish*, as conexões entre Brasil e África do Sul possam acontecer, cada vez mais, em prol das urgentes transformações sociais de um mundo que migra a todo o instante.

## Referências

BADEROON, Gabeba. Shooting the East/Veils and Masks: Uncovering Orientalism in South African Media. In.: ZEGEYE, Abebe e HARRIS, Richard L. **Media, identity and the public sphere in post-apartheid South Africa**. Leiden, Boston: Koninklijke Brill NV, 2003.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, ano XIV, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/43579/47201>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Identidade cultural e linguagem**. Cáceres: Unemat Editora; Campinas: Pontes Editores, 2005.

BARROS, G. C., & MENTA, E. Podcast: Produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de La Información y Comunicación**, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

COPLAN, David B. South African Radio is a Saucepan. In.: GUNNER, Liz; LIGAGA, Dina; MOYO, Dumisani; BOSCH, Tanja; CHIBITA, Monica B.; COPLAN, David B. **Radio in Africa: publics, cultures, communities**. South Africa: Wits University Press, 2012.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; SCHNEIDER, Marcos. O legado de Stuart Hall e a Comunicação Comunitária. **Revista MATRIZES**, vol. 10, n. 3, set/dez 2016.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

<sup>31</sup> Em sua versão original, lê-se: “Why does representation - journalistic, scholarly, even artistic - matter? Because it *makes worlds*”.

Conexão África do Sul e Brasil: afetos, diálogos e identidades em pauta em práticas educacionais transformadoras

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOUVEA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Alysso et al. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex UFMG, 2002.

GUNNER, Liz. IsiZulu Radio Drama and the modern subject: restless identities in South Africa in the 1970s. In.: GUNNER, Liz; LIGAGA, Dina; MOYO, Dumisani; BOSCH, Tanja; CHIBITA, Monica B.; COPLAN, David B. **Radio in Africa: publics, cultures, communities.** South Africa: Wits University Press, 2012.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n. 57, abr./jun., 2014.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, ano 3, n. 2, 1995.

JAMISON, Dean T.; McANANY, Emile G. **Radio for education and development.** USA: Sage Publications, Inc., 1978.

MÁRTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MILESI, Rosita. **Refugiados e migrações forçadas: Uma reflexão dos 20 anos da Declaração de Cartagena.** Disponível em <[https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/estrangeiros/art\\_irmarosita.pdf](https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/estrangeiros/art_irmarosita.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz: identidade étnico-racial, educação e histórias de vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Lincoln: NCB University Press, vol. 9, nº 5, 2001. Disponível em: <[http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODRIGUEZ, C. De medios alternativos a mediocidadanos. In.: GUMUCIODRAGON, A.; TUFTE, T. (eds.). **Antología de comunicación para el cambio social.** New Jersey: Consorcio de Comunicación para el cambio social, 2008.

ROSENTHAL, Eric. **You have been listening...** A history of the early day of radio transmission in S. A. Cape Town, South Africa: Purnell & Sons Ltd., 1974.

SHAMBURG, Christopher. **Student-PoweredPodcasting**. Teaching for 21st-Century Literacy. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE), 2009.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Manuad, 2002.

SPITULNIK, Debra. Alternative small media and communicative Spaces. In: HYDEN, Goran; LESLIE, Michael; OGUNDIMU, Folu F. **Media and democracy in Africa**. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, AzoildaLoretto da; SANTOS, Rafael dos. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 5ª ed. Petrópolis: DP etAlia, 2014.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Linking generations through radio**: a toolkit from Africa for radio producers working with children and youth. France: 2013. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223828>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VEUR, Paul R. van der. Broadcasting and Political Reform. In.: HYDEN, Goran, LESLIE, Michael e OGUNDIMU, Folu F. **Media and democracy in Africa**. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2002.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru: Edusc, 2000.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

ZUNTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**Submetido em: 01/07/2019.**

**Aprovado em: 31/08/2019.**