

**Anais do 6º Interprogramas de Mestrado  
da Faculdade Cásper Líbero  
(São Paulo, SP, 5 e 6 de novembro de 2010)  
ISSN: 2176-4476**

---

**Texto original como enviado pelo/a autor/a**

---

**A ESCOLA PÚBLICA E O RÁDIO  
Uma perspectiva da economia das trocas simbólicas**

**Tarciana de Queiroz Mendes Campos<sup>1</sup>**

**Resumo**

O artigo analisa as relações entre rádio e escola, tomando como objeto de estudo a produção para rádio FM dos programas “Antenados” e “Sementes do Amanhã”, produzidos, respectivamente, em Fortaleza e Jaguaribara, no Ceará, por estudantes em escolas públicas. A opção metodológica para desenvolvimento do artigo foi a escuta dos sujeitos acerca dos processos de produção radiofônica em “rodas de conversa”. O estudo segue com Bourdieu para a compreensão do que o autor conceitua como “trocas simbólicas”, “ritos de instituição” e “subversão herética”.

**Palavras-chave:** Escola, rádio, trocas simbólicas, subversão herética, ritos de instituição.

---

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista CAPES Reuni, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCOM UFC). E-mail: tarcianacampos@hotmail.com.

## Relações entre o escrito e o oral

*Pronominais*  
(Oswald de Andrade)

*Dê-me um cigarro*  
*Diz a gramática*  
*Do professor e do aluno*  
*E do mulato sabido*  
*Mas o bom negro e o bom branco*  
*Da Nação Brasileira*  
*Dizem todos os dias*  
*Deixa disso camarada*  
*Me dá um cigarro.*

Um dos clássicos para se pensar sobre a formação do Brasil enquanto Nação é Gilberto Freyre. Para o autor, o “caso dos pronomes” é um exemplo expressivo da variedade do português do Brasil, resultado das relações entre “casa-grande e senzalas”; “escravos e senhores”; “mucamas e sinhô-moços”. Segundo Freyre, enquanto o português só admite uma forma de colocar os pronomes; no Brasil, foi criado um novo modo e seguimos utilizando os dois modos. “‘Faça-me’, é o senhor falando; o pai, o patriarca; ‘me dê’, é o escravo, a mulher, o filho, a mucama” (FREYRE, 2002:390).

Vale ressaltar a distinção que Freyre faz ao descrever que os homens, os senhores da casa grande falam o português a que o autor chamará de “duro e imperativo” (FREYRE, 2002:390). Enquanto que os escravos, as mulheres e as crianças falam o português descrito como o “modo bom, doce, de pedido” (FREYRE, 2002:390).

Portanto, diante das reflexões de Freyre, retomo o poema de abertura deste artigo, de autoria de Oswald de Andrade, um dos nomes do Modernismo literário brasileiro. No poema, o primeiro modo de falar o português, utilizado conforme a “necessidade de mando ou de cerimônia” (FREYRE, 2001:390) fica a cargo das gramáticas das escolas (professores e alunos). Enquanto que o outro modo de falar o português – o que simplesmente diz “me dá um cigarro, colega” – ocorre nas situações do cotidiano. É um modo falado por aqueles que fazem parte da Nação brasileira, bons negros e bons brancos, aqueles autenticamente brasileiros.

Tais leituras das obras de Gilberto Freyre e de Oswald de Andrade são especialmente relevantes para este artigo, uma vez que ambos os autores, ao se referirem ao uso dos pronomes, remetem a reflexões sobre Nação, à vinculação dos modos de falar com relações de poder, e, logo, à relação do simbólico com o poder. Mais especificamente interessa a este artigo a vinculação do primeiro modo de falar, utilizando o “dê-me”, às escolas, professores e alunos. Partindo desse exemplo com relação ao uso dos pronomes, o artigo parte para uma análise teórica baseada em Bourdieu das relações entre formas de falar uma mesma língua e as diferentes repercussões dessas formas de falar no escrito e no oral.

Bourdieu pensa o escrito e o oral relacionando a unificação lingüística na França ao processo de construção do Estado monárquico. Tal processo foi-se dando de tal forma que, a partir do século XIV, os dialetos foram dando lugar nas províncias centrais à língua que se elabora em Paris nos meios cultivados, a qual “promovida ao estatuto de língua oficial, é utilizada na forma que os usos cultos, ou seja, escritos, lhe conferiram” (BOURDIEU, 1998:26). À medida que se constituía uma organização administrativa ligada ao poder real nas regiões mais distantes de Paris, os dialetos iam sendo substituídos, nos atos públicos, pelo parisiense, em um longo processo que vai até o século XVI.

Bourdieu identifica uma política de unificação lingüística também com a Revolução Francesa, momento em que há uma promoção da língua oficial a língua nacional. Aqueles que “dominam os instrumentos de expressão” (BOURDIEU, 1998:28) são os que monopolizam de fato a política e, de maneira mais geral, a comunicação com o poder central e seus representantes. Bourdieu dirá que em tal processo, “que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar desempenha uma função determinante: ‘Fabricar semelhanças, de onde resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação’” (BOURDIEU, 1998:28).

Observe-se ainda que para esse acesso ao uso da língua oficial, o autor francês destaca o papel dos colégios jesuítas, também presentes no Brasil no contexto de colonização portuguesa. Sobre os colégios jesuítas em terras brasileiras, Gilberto Freyre os descreve como “focos de irradiação de cultura no Brasil colonial” (FREYRE, 2002:466). Segundo o autor, nos séculos XVI e XVII “uma heterogênea população infantil” se reuniu nos colégios dos padres. Por heterogênea, Freyre descreve: meninos louros, sardentos, pardos, morenos,

cor de canela. O autor complementa que “só negros e muleques<sup>2</sup> parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas” (FREYRE, 2002:466).

Mesmo que Freyre fale em heterogeneidade, percebe-se que o autor refere-se a descrições físicas, o que não chega a ir de encontro com a análise de Bourdieu sobre os colégios jesuítas fabricarem semelhanças. Porém, ao desenvolver este artigo, tenho consciência de que as perspectivas de análise de Freyre e Bourdieu são bem diferentes. O primeiro autor tenta perceber o que influencia até os dias mais contemporâneos o Brasil vindo de Portugal e da África e que, ao “misturar-se” no Brasil, forma algo rico em influências, mas que é caracteristicamente brasileiro. Por sua vez, Bourdieu chama atenção para o que se perde nas relações de poder e o que permanece em dominância no simbólico. Portanto, mesmo que tenha feito parte de colégios jesuítas uma heterogênea população infantil, basta pensar, por exemplo, em quantos brasileiros atualmente falam, escrevem e lêem o Tupi ou alguma outra língua indígena em comparação com quantos falam, escrevem e lêem em português.

Para Bourdieu, a intenção política de unificação, desenvolvida nos colégios, entre outros espaços, tem responsabilidade pela generalização do uso da língua dominante, mas não sozinha. O autor apontará ainda para a “dimensão de unificação do mercado dos bens simbólicos que acompanha a unificação da economia e, também, da produção e da circulação culturais” (BOURDIEU, 1998:31).

Um outro fator corresponde à cumplicidade por parte daqueles que sofrem o domínio simbólico, a qual “não é nem submissão passiva a um condicionamento exterior, nem adesão livre aos seus valores” (BOURDIEU, 1998, pp. 32).

Por fim, Bourdieu refere-se ao *habitus*, como outro fator relacionado ao domínio simbólico.

Tudo permite supor que as instruções mais determinantes para a construção do *habitus* se transmitem sem passar pela linguagem e pela consciência, através das sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais *insignificantes* (grifo do autor) das coisas, das situações ou das práticas da existência comum” (BOURDIEU, 1998:33).

---

<sup>2</sup> Freyre descreve o “muleque” brasileiro como aquele que exercia “função semelhante à do escravo púbere no Império Romano” (FREYRE, 2002:632).

Como exemplo, o autor cita olhares reprovadores, tons ou ares de censura, todos carregados de imperativos que vão formando o *habitus* das pessoas, por vezes, desde a infância. As instruções ou sugestões, mesmo que silenciosas, anunciam à criança não só o que devem fazer, mas também o que ela é.

Para o autor, o *habitus* tem estreita relação com o lingüístico, de forma que na ausência de uma codificação e objetivação na escrita, relativas à constituição de uma língua oficial, é o *habitus* lingüístico que opera.

A leitura de Bourdieu evidencia o desenrolar de uma longa trajetória que leva ao estabelecimento de uma língua oficial, codificada de forma escrita. No entanto, o autor chama atenção para o dado de que podemos encarar de forma absolutamente natural e não como uma estrutura construída socialmente a oposição entre escrito e oral.

Sabendo-se que as estruturas mentais são estruturas sociais interiorizadas, temos todas as chances de introduzir, na oposição entre o escrito e o oral, uma oposição totalmente clássica entre o distinto e o vulgar, o científico e o popular, de maneira que o oral tem grandes chances de ganhar toda uma aura populista. Ensinar o oral seria assim ensinar esta linguagem que se ensina na rua, o que já leva a um paradoxo (BOURDIEU, 1983:76-77).

Portanto, considerando-se tais reflexões, este artigo parte para uma análise das relações lingüísticas na escola.

### **Trocas lingüísticas no mercado escolar**

Uma das características do trabalho de Bourdieu é a associação entre noções típicas dos campos da economia e política ao campo do simbólico. Por conseguinte, sobre as trocas lingüísticas, Bourdieu desenvolve associação semelhante e dirá que “toda situação lingüística funciona, portanto, como um mercado onde o locutor coloca seus produtos, e o produto que ele produz para este mercado depende da antecipação que ele tem dos preços que seus produtos receberão”. (BOURDIEU, 1983:77). Para visualizar essa formulação teórica, imaginemos então um adolescente ávido por entrar em um grupo de *skatistas*, para o que se informa quais são algumas gírias utilizadas pelo grupo e passa a utilizá-las. Segundo Bourdieu, “nunca aprendemos a linguagem sem aprender **ao mesmo tempo** (grifo do autor) as condições de aceitabilidade desta linguagem. Ou seja, aprender uma linguagem

é ao mesmo tempo aprender que essa linguagem será lucrativa em tal ou qual situação” (BOURDIEU, 1983:77).

Diante dessa economia das trocas lingüísticas, Bourdieu constata que o “mercado escolar” oferece uma situação ideal para a análise da maneira como aprendemos a falar e a avaliar o “preço que nossa linguagem receberá” (BOURDIEU, 1983:78), uma vez que na escola o preço é a nota. O autor exemplifica que no ensino francês as boas notas vinculam também o aluno a um determinado emprego.

A situação escolar enquanto situação lingüística de um tipo particular exerce uma censura formidável sobre todos aqueles que sabem previamente, com conhecimento de causa, das oportunidades de lucro e de perda que têm, dada a competência lingüística de que dispõem. E o silêncio de alguns não passa de um interesse que eles compreendem muito bem (BOURDIEU, 1983:78).

Diante dessa constatação, o autor irá questionar quem governa a situação lingüística escolar? Seria o professor? Ele dominaria as leis do mercado? Para Bourdieu, o professor é um delegado, um mandatário que age em nome das leis do mercado lingüístico dominante, as quais se impõem. O autor exemplifica que, caso um professor se recuse a atribuir nota ou corrigir a linguagem de seus alunos, pode comprometer suas chances no mercado econômico ou, mesmo, no mercado matrimonial. “Os professores devem saber que são delegados, mandatários, e que seus próprios efeitos proféticos ainda precisam do apoio da instituição. O que não quer dizer que eles não devam lutar para ser uma parte atuante na definição do que têm que ensinar” (BOURDIEU, 1983:86).

O autor descreverá essa idéia de delegação ou de mandatários dizendo que “o representante faz o grupo que o faz: o porta-voz dotado do pleno poder de falar e de agir em nome do grupo e, antes de mais, sobre o grupo, pela magia da palavra de ordem, é o substituto do grupo, que existe apenas graças a essa *procuração* (grifo do autor)” (BOURDIEU, 1998:91). Portanto, a delegação envolve tanto um lugar de valor autorizado, que representa o grupo, como o reconhecimento do lugar do discurso de autoridade. A título de exemplo, é nesse sentido que uma mídia alternativa pode ser mais reconhecida por um determinado grupo que uma mídia hegemônica.

Além dessa autoridade do professor como delegado de um grupo, Bourdieu abordará um outro elemento de muita repercussão na escola: os ritos de instituição. Ato de magia

social, o rito de instituição “transforma simultaneamente a representação que a pessoa investida faz de si própria e os comportamentos que julga dever adotar para se conformar com esta representação” (BOURDIEU, 1998:112). Assim acontece, por exemplo, ao ser conferido a um estudante um título escolar. O autor identifica ainda a existência de uma fronteira, por exemplo, entre os eleitos e os excluídos do sistema escolar, os que estão dentro da linha e os que estão fora. “É também uma das funções do acto de instituição: desencorajar, de forma duradoira, a tentação da passagem, da transgressão, da deserção, da *demissão* (grifo do autor)” (BOURDIEU, 1998:116). Portanto, os ritos de instituição funcionam como um limite arbitrário que separa aqueles que podem “vir a ser” daqueles que jamais podem “vir a ser”. Daí que os atos de instituição naturalizam as diferenças, de forma que “a instituição consiste em atribuir propriedades de *natureza social* (grifo do autor) de maneira a aparecerem como propriedades de natureza natural” (BOURDIEU, 1998:111). Um exemplo está na observação de Freyre, citada neste artigo, sobre o impedimento de negros e “muleques” freqüentarem as escolas jesuíticas.

Porém, há críticas que pretendem fazer uma desnaturalização desse social. Segundo Bourdieu, é o que faz o movimento feminista e, eu acrescentaria os movimentos na área da infância e adolescência. O autor define como subversão herética tudo aquilo que “explora as possibilidades de mudar o mundo social mudando a representação desse mundo que contribui para sua realidade” (BOURDIEU, 1998:136). Para que haja eficácia no discurso herético um ponto fundamental é a dialética entre a linguagem autorizadora e autorizada.

Com o objetivo de pensar essas questões em termos mais concretos, este artigo relacionará alguns dos conceitos citados a processos desenvolvidos em escolas públicas de Fortaleza.

### **Subversão e escola pública**

Em muitas de suas obras, Bourdieu discute a escola. Porém, ao me basear nas reflexões do autor para pensar a escola no Brasil e na contemporaneidade, destaco alguns pontos. O primeiro deles refere-se às interações entre os campos da educação e da comunicação de forma cada vez mais imbricada. Aliás, Barbalho observa que “o campo da comunicação (...) não só alcançou sua autonomia como passou a mediar todos os outros campos sociais” (BARBALHO, 2005:35). Essa mediação potencializa a unificação do

mercado dos bens simbólicos, bem como a unificação da produção e da circulação culturais, observadas por Bourdieu.

Desse modo, no contexto contemporâneo, professores(as) tem diante de si grandes desafios para conquistar a atenção dos(das) estudantes para os conteúdos previstos na grade curricular, em meio a infinidade de conteúdos trocados nas mais variadas formas de comunicação dentro e fora das salas de aula. Conversar sobre a novela da televisão; ouvir centenas de músicas condensadas em formato MP3 em aparelhos de som; jogar em *videogames* e computadores; ver recados, fotos e ilustrações no Orkut, uma das redes de relacionamentos mais populares no Brasil; conversar no *Messenger*, conhecido como MSN, bate-papo via internet; ou trocar mensagens por celular são alguns dos fortes concorrentes às aulas de matemática, física, biologia etc.

Identifico ainda outra especificidade, ao pensar a escola no Brasil e na contemporaneidade: As relações entre Organizações Não Governamentais (ONGs) e as escolas públicas. Não é raro encontrar ONGs atuando em escolas públicas, de forma a desenvolverem um papel de mediadoras da produção de materiais de comunicação por parte de educadores(as) e estudantes. A ONG Catavento Comunicação e Educação, com sede em Fortaleza, é um exemplo que a partir do projeto “Segura essa Onda” instala equipamentos de rádio nas escolas e, por meio de uma equipe composta por jornalistas e pedagogos(as), ministra oficinas com duração de nove meses em média com conteúdos que vão da leitura crítica dos meios de comunicação à produção de programas de rádio a ser veiculados na escola<sup>3</sup>. Além dessa atividade, no ano de 2008, a ONG Catavento inaugurou o projeto “Rádio-escola pela educação”, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de trabalhar com quatro escolas públicas na produção do programa radiofônico “Antenados”<sup>4</sup>, veiculado na Rádio Universitária FM. As quatro

---

<sup>3</sup> Em Fortaleza, a ONG Catavento não é a única a trabalhar na mediação de processos de leitura crítica da mídia e de produção. Como exemplo, há a ONG “Comunicação e Cultura”. Segundo o site da instituição, “tem como missão atuar em escolas, principalmente públicas, visando promover a formação cidadã de crianças e adolescentes e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. Uma das áreas de atuação da ONG é “a Educomunicação e produção de jornais escolares, estudantis e juvenis”. Acesso a [www.comcultura.org.br](http://www.comcultura.org.br), em 29 de outubro de 2009. Outro exemplo é a Associação Encine. Segundo o site da instituição, o objetivo da ONG é “provocar um novo olhar e uma nova forma de pensar os processos educativos e culturais com crianças, adolescentes, jovens e professores da rede pública de ensino através das tecnologias de informação e comunicação”. Acesso a <http://encine.cobralil.com>, em 29 de outubro de 2009.

<sup>4</sup> Os programas “Antenados” podem ser ouvidos aos sábados, 13h30, na Rádio Universitária FM. Podem também ser acessados no site [www.seguraessaonda.org.br/antenados.php](http://www.seguraessaonda.org.br/antenados.php).

escolas foram escolhidas por já possuir radioescolas e por ter participado das oficinas de formação do projeto “Segura essa onda”.

Mas o que esse processo de aproximação entre rádio e educação tem a ver com as reflexões de Bourdieu?

Primeiramente, tanto para que a rádio seja instalada na escola como para que os(as) estudantes façam parte da produção do programa radiofônico “Antenados” é necessária a autorização da direção da escola e o envolvimento dos(das) professores(as). Essa necessidade de autorização retoma a idéia de Bourdieu, citada neste artigo, de que qualquer ação dos professores precisa do apoio da instituição.

Em segundo lugar, para que a produção radiofônica seja elaborada, desde a escolha do tema até a veiculação, são necessárias atuações em conjunto tanto de professores(as) quanto de estudantes. Então, por exemplo, se os(as) professores(as) da escola abrem espaço para uma produção radiofônica só de estudantes, liberando salas e horários para que a produção ocorra, há uma atuação aí essencial do professor, mas a fala em potencial será dos estudantes. A situação é, portanto, potencializadora da inversão dos papéis em que os professores falam e os estudantes só escutam. Em lugar de tal cena, a rádio na escola abre uma brecha para uma relação dialética entre a linguagem autorizada e autorizadora a que Bourdieu se refere. Ou seja, abre uma brecha para a eficácia do discurso herético.

Porém, é preciso lembrar que as instruções ou sugestões, mesmo que silenciosas, vão formando o *habitus* das pessoas desde a infância. Tal processo pode obstaculizar a fala de determinado estudante, mesmo que exista o espaço na rádio. Faz-se necessário, portanto, questionar os processos cotidianos da rádio na escola, investigando permanentemente como se desenvolvem as relações de poder entre educadores(as) e estudantes e entre os próprios estudantes em si.

Por fim, essa dimensão do rádio na escola, evidencia as relações entre o escrito e o oral. Excetuando os improvisos feitos na hora do programa, é preciso escrever informações que indiquem o que será falado durante a transmissão. Segundo Barbeiro (2001), essa escrita deve ser o mais próxima da oralidade possível, o que caracteriza o uso de palavras mais comuns ao cotidiano do público, de frases curtas e da ordem direta entre sujeito e predicado. Essas orientações para o rádio ocorrem, uma vez que, diferente do jornal impresso, quem está escutando não pode voltar a informação para tentar entendê-la. A

informação do rádio é efêmera. Além disso, o ato da escuta do rádio envolve apenas um sentido, a audição. Não é preciso saber ler o código escrito para ouvir o rádio. Porém, para os estudantes que passam pela experiência de produzir para o rádio, o desafio da leitura e da escrita é colocado. Não leituras e escritas ligadas à erudição; mas leituras e escritas de roteiros o mais próximos do cotidiano possível, compreensíveis por um grande número de pessoas. O roteiro torna evidente a necessidade de leitura e escrita, durante toda a rotina de produção radiofônica até o momento final de gravação da locução.

Para verificar essa relação entre leitura, escrita e rádio, este artigo parte para a análise de um outro processo de produção radiofônica. Trata-se do programa “Sementes do amanhã”, produzido por crianças com idades entre 10 e 12 anos, estudantes de escolas públicas, em Jaguaribara, no Ceará. Conforme depoimento do professor Francisco Isac da Silva<sup>5</sup>, “para estar na rádio eles [estudantes envolvidos] perdem a inibição, tem que ter leitura, eles correm para aprender a ler. Querem aprender a ler para ir para a rádio” (Entrevista Francisco Isac da Silva, 2008). A estudante Rita Gabriele, uma das crianças participantes da produção do programa de rádio em Jaguaribara complementa: “Tem vezes que as pessoas reclamam que a gente fala errado ou quando a gente não dá um alô para alguém” (Entrevista Rita Gabriele Sousa, 2009). No entanto, o falar “errado” com relação às normas gramaticais de sintaxe e concordância não é suficiente para impedir a realização dos programas, as crianças continuam as tentativas e registram que a melhora da leitura ocorre durante o processo. “Mudou o dia-a-dia, a leitura melhorou, o modo de falar correto. A gente começou a se interessar mais pelo estudo” (Entrevista Aurivânia Nogueira da Silva, 2009).

Portanto, a discussão provocada por algumas pessoas na cidade, ao reclamarem que as crianças estão falando “errado” no rádio, mostra que esse meio de comunicação potencializa a escuta do modo de falar dessas crianças, mesmo que haja críticas a ele.

A leitura de Bourdieu para a escrita deste artigo permite observar que menos que classificar a linguagem em certo ou errado nos processos sociais; mais importante é perceber as construções sociais com relação ao simbólico e à linguagem, as quais evidenciam relações de poder. É possível que a aproximação entre os campos da

---

<sup>5</sup> Este professor coordenou na cidade de Jaguaribara o grupo de crianças na produção do programa “Sementes do amanhã”, veiculado na emissora Jaguaribara FM.

comunicação e da educação, bem como a produção radiofônica nas escolas abram brechas para desnaturalizar algumas representações sociais. No decorrer desse caminho, os movimentos na área de crianças e adolescentes enfrentam um grande desafio: Não ignorar a fala desses sujeitos, uma vez que facilmente ONGs, educadores(as) e militantes assumem um papel de delegados ou de mandatários. O desafio é de desnaturalizar a vinculação entre minoridade e impossibilidade de falar, além de desnaturalizar a classificação de que a linguagem de estudantes de escolas públicas é errada. Desnaturalizar ainda o impedimento dos adolescentes de escola pública de “vir a ser” mais livremente, sem os limites impostos por representações. Quem sabe participar da radioescola ou de programas da rádio FM pode oferecer algumas brechas para essa subversão? Menos que verificar o acerto ou o erro – seja do uso dos pronomes, seja do uso de palavras – importa mais perceber as diferenças, que se mostram também na linguagem.

Enfim, numa tentativa de sonorizar este texto escrito que tanto falou do rádio, encerro este artigo com uma música:

*Tudo lá no morro é diferente  
Daquela gente não se pode duvidar  
Começando pelo samba quente  
Que até um inocente  
Sabe o que é sambar  
Outro fato muito importante  
E também interessante  
É a linguagem de lá  
Baile lá no morro é fandango  
Nome de carro é carango  
Discussão é bafafá  
Briga de uns e outros  
Dizem que é burburim  
Velório no morro é gurufim  
Erro lá no morro chamam de vacilação  
Grupo do cachorro em dinheiro é um cão  
Papagaio é rádio  
Grinfa é mulher  
Nome de otário é Zé Mané<sup>6</sup>.*

---

<sup>6</sup> Música “Linguagem do morro”, de composição de Padeirinho e Ferreira dos Santos, cantada por Chico Buarque.

## Referências

ANDRADE, O. de. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BARBALHO, A. ; PAIVA, R. (orgs). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

BARBEIRO, H. *Manual de radiojornalismo*. São Paulo: Editora Campus, 2001.

BOURDIEU, P. *O que falar quer dizer – A economia das trocas simbólicas*. Algés: Difel, 1998.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2002.