

# O espaço do tema “televisão” na escola: posições e argumentos de alunos de ensino fundamental

Claudia Maria de Lima\*

Eliana Martins da Silva Rosado\*\*

\* Doutora em Psicologia (PUC-Campinas), Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: claudiamarialima@uol.com.br

\*\* Doutora em Psicologia (Université Lumière Lyon II), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

e-mail: eliana.rosado@wanadoo.fr

## Resumo

Após o uso de um programa destinado a formar telespectadores críticos entre estudantes, investigamos suas representações sociais sobre o seguinte tópico: o uso da TV em sala de aula. Dos alunos do ensino fundamental, 53 responderam a um questionário sobre o referido programa. Os principais resultados mostraram que a maioria dos sujeitos via o uso da TV em sala de aula de modo positivo (87% da amostra); 77% acreditavam que tal programa podia capacitá-los a avaliar o conteúdo das informações, imagens e eventos veiculados pela TV, de um modo mais crítico. Podemos concluir que as escolas são contextos adequados para discutir e analisar os efeitos dos meios de comunicação, em particular da TV, desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes.

## Palavras-chave:

Representações sociais, televisão, escola.

## Abstract

After a program addressed to developing critical television spectators amongst students, their social representations were investigated on the following topic – the use of TV in the classroom setting. Of those pupils in elementary school, 53 answered a questionnaire on the aforesaid program. The main results showed that the majority of the respondents (87% of the sample) viewed the use of TV in the classroom in a positive way; 77% believed that such a program might enable them to evaluate and judge the content of information images and events broadcast by TV in a more critical way. It can be concluded that schools are appropriate settings for discussing and analyzing the effects of the means of communication, particularly TV, empowering students with critical thought.

## Key words:

Social representations, television, school.

## Contextualização do trabalho e objetivos

O presente trabalho fez parte de pesquisa mais ampla das autoras, visando ao estudo de impacto do uso de produto vídeo<sup>1</sup>, elaborado com o propósito de desenvolver o telespectador crítico. A pertinência deste relato específico sobre o espaço que o tema televisão tem com alunos deve-se aos elementos abaixo detalhados.

Em sua tese de doutoramento na França, versando sobre o uso de vídeo na formação (à informática), Rosado (1990) identificou que a dimensão psicossocial presente na interação vídeo-aprendiz tinha contribuição importante no tipo de relação que o estudante estabelecia com aspectos diversos da situação ensino-aprendizagem, interferindo inclusive na qualidade dos processos cognitivos mobilizados pelo aprendiz no tratamento do conteúdo apresentado sob forma de linguagem audiovisual:

1. a simples **presença da televisão em sala de aula** constituía-se em um fator importante dentro da problemática que articula tecnologias e processo de aprendizagem, visto que, como **"objeto de lazer"**, seu espaço nas salas de aula deveria ser conquistado, traduzindo o que Penteadó (1990) já apontava no título e no conteúdo de seu livro, o conflito ou a cooperação entre televisão e escola;
2. a **harmonia/desarmônia** da relação estabelecida entre a **natureza da linguagem audiovisual impressa no produto** (dito de outro modo, das características do produto empregado para o

ensino, incluindo-se a "semântica" empregada, a profundidade/complexidade dos conceitos explorados no produto, o tipo de código usado, mesclando ou não elementos figurativos de maior ou menor polissemia, uso de música, ruídos e/ou silêncio, bem como sua organização dentro de uma certa "sintaxe" no texto filmico<sup>2</sup>) e o **sujeito alvo-visado** (criança, adulto ou adolescente; noviço ou expert etc.) poderiam influenciar o tipo de *contrato de recepção* estabelecido pelo aprendiz com o produto utilizado, isso mesmo se o conteúdo sobre o qual versasse o vídeo fosse, em princípio, de acordo com as necessidades, exigências e interesses dos estudantes envolvidos na situação<sup>3</sup>;

3. a percepção que o aluno teria de sua experiência na situação de ensino-aprendizagem com o vídeo, caracterizando-a ou não como aprendizagem. Trata-se aqui do **modelo implícito de aprendizagem** que o aluno mobiliza, estando dentro da situação vivida e do qual se serve para interpretar o que lhe acontece, bem como para auxiliá-lo a modular suas condutas no sentido de gerar uma adaptação à situação na qual se encontra. Vale dizer que, neste caso preciso, dentro do qual a dimensão cognitiva do aluno já se achava mobilizada e investida, foi possível a Rosado (1990) identificar o sentimento de quase todos os alunos que haviam se servido do vídeo e efetivamente (via controle experimental) tinham aprendido conteúdos com base nesse suporte, era o de **não identificar tal experiência como sendo**

de **legítima aprendizagem**. Os argumentos utilizados eram de que *“aprender não é assim”*, ou seja, exige esforço, leva tempo, supõe exercícios repetitivos intermináveis, é cansativo e eventualmente desagradável. Além disso, existe uma linguagem própria, a necessidade de uma figura que concretize o saber tal como um professor, um conhecimento sistematizado e de preferência impresso, sendo, portanto, impossível que pudessem ter aprendido algo assistindo a um vídeo durante poucos minutos<sup>4</sup>.

Vale frisar que esses elementos foram identificados dentro de uma situação na qual havia homogeneidade entre as exigências dos alunos (aprender informática), da situação de aprendizagem vivida (ensinar informática) e do produto usado (ensinar o uso de um programa de construção de base de dados, desconhecido pelos estudantes em questão).

O contexto do trabalho de tese se diferencia daquele da atual pesquisa que supunha o uso do produto *“Formação do Telespectador”*, já que traduziria, inicialmente, certo descompasso entre o currículo reconhecido e legitimado da escola (composto por disciplinas tais como Português, Matemática, História etc., mas que não delimita espaço pré-definido para estudos de comunicação em geral, temática dentro da qual caberia o uso do Programa, bem como o estudo de outras estratégias/meios de comunicação) e a temática proposta para discussão via produto vídeo (televisão). Evidentemente, essa não é a opinião das autoras, que concordam com Penteadó (1990) e vêem a necessidade de

a escola incorporar de maneira integrada o estudo de comunicações sociais como temática dentro de disciplinas já consolidadas, como forma de desenvolvimento da crítica e da autonomia do cidadão. Porém, parece claro que tal interpretação dos fatos – a pouca pertinência da temática **televisão** na escola – poderia ser assim compreendida pelos atores envolvidos no processo, a saber, o aluno e o professor.

Habitualmente, a figura do professor acaba mais visada nessas situações, sendo fartamente explorada em estudos e pesquisas (embora ainda longe de traduzir resultados conclusivos). Principalmente, são apontadas as limitações do docente em termos de capacitação (Franco, 1997; Resende e Fusari, 1994), para poder não só servir-se do suporte-vídeo como veículo de conteúdos específicos de suas disciplinas (Reis Jr., 1997), mas também (no caso de professores de cadeiras como Português, História, Ciências Sociais etc.), para trabalhar com o tema televisão como conteúdo programático. Já a figura do aluno fica muitas vezes em segundo plano, principalmente quanto aos estudos que visem explorar as interpretações que esses atores fazem da situação de ensino-aprendizagem na qual se acham inseridos. As autoras concordam que muito do que acontecerá na aprendizagem dependerá da ação do professor; todavia, entendem que existe uma **relação ensino-aprendizagem**, cuja dinâmica será determinada pela ação dos dois parceiros ali presentes, professor e aluno, que se relacionarão, por sua vez, com os suportes e métodos utilizados no ensino. As concepções de um e de outro,

quanto à pertinência, status, função, ganhos, limitações etc. das estratégias e meios usados para o ensino, são igualmente importantes em um referencial de análise, pois determinarão o particular dinamismo que a relação ensino-aprendizagem terá em seu cotidiano.

Os alunos, tal como indicado nas argumentações detalhadas acima, traduzem também seus modelos implícitos de aprendizagem, que determinarão não somente a relação que se estabelecerá com o conteúdo impresso em linguagem audiovisual, com a presença da televisão/vídeo nas salas de aula, mas também com a relação que estabelecerão com o professor, relação essa que poderá traduzir várias facetas, tais como confiança/desconfiança, respeito/desrespeito, cumplicidade/rejeição etc., em relação ao docente utilizador de tecnologias no ensino.

A interpretação das relações entre professor e aluno não foram objeto desta investigação. Todavia, importava, sobremaneira, além de buscar as avaliações dos alunos quanto ao produto em si<sup>5</sup>, **entender qual o espaço que existiria, efetivamente com esses alunos, para que a temática televisão entrasse na escola.** Mais do que usar o suporte vídeo para aprender ciências ou história, agora se falava, através da proposta do *Programa Formação do Telespectador*, de estudar Televisão como uma forma de linguagem. Mais que isso, a proposta do Programa é de ensinar o jovem telespectador a "ler" por detrás da mensagem televisiva, tornando-se, assim, crítico e autônomo diante dela. Entenderiam os alunos que essa temática

poderia ser tão ampla como a concepção de Linguagem, de comunicação do indivíduo com o meio através de trabalhos de interpretação e de reconstrução de sentido dos códigos elaborados pelos grupos sociais, visão essa subentendida, mas nem sempre evidenciada no ensino, por exemplo, de Português? Prefeririam vê-la (a temática televisão) como um elemento da história de um povo, determinando sua forma de evolução e de interação com o ambiente, incluindo-se aqui a tecnologia, seus efeitos nas decisões políticas e culturais frisadas por estudos de cunho mais sociológico? Ou será que as fortes marcas de lazer, impressas nessa temática, que além de tudo se confundem com seu próprio suporte, fariam com que a temática televisão não encontrasse no referencial dos alunos espaço para ser discutida e estudada na escola?

Evidentemente, se a última interrogação se mostrasse verdadeira, o emprego do *Programa Formação de Telespectador* exigiria inicialmente todo um trabalho de sensibilização, de "preparação" dos alunos em termos de interferência em seus modelos implícitos de aprendizagem, de modo a obter-se do produto (e do professor) o melhor de sua estrutura para a formação dos alunos. Caso contrário, o investimento de tempo, recursos financeiros, humanos e materiais não trariam a relação mais adequada que se buscaria em termos de ganhos para a aprendizagem e para a construção do cidadão.

Falar de **modelos implícitos de aprendizagem** significa fazer referência a construções mentais que o indivíduo ela-

bora através de sua interação com o ambiente, explorando, selecionando, priorizando as diversas e variadas fontes de informação (bem como seus conteúdos) que se lhes apresentam de modo a conceber “teorias” a respeito das situações e/ou objetos que o rodeiam. A modulação das condutas dentro desse ambiente se dá no sentido de ajustar as condutas de modo a assegurar a adaptação do sujeito, sendo que de tais interações os dados de novas experiências vividas com o objeto e recolhidos por ele podem alterar as “teorias” já elaboradas. Fala-se aqui do conceito de **representação social**, sistematizado por Moscovici (1978), ao afirmar que as representações sociais correspondem a duas dimensões: a) à substância simbólica que, obtida necessariamente no desenrolar de trocas sociais com outros indivíduos, constitui o material de base da elaboração dessas construções mentais; b) à prática, que ao mesmo tempo gera e é palco de aplicação e transformação dessas construções na interação do indivíduo com seu ambiente. Tal como afirmou Moscovici (1978, p. 50):

*(...) as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.*

Vale ressaltar que, segundo Jodelet (1984), as representações sociais se acham na interface do social e do psicológico, constituindo-se em uma forma de conheci-

mento social que revelará a maneira pela qual cada sujeito apreende a realidade que o envolve, no sentido de absorver as informações que o rodeiam incluindo-se acontecimentos, pessoas etc., conhecimentos que serão determinados pelas experiências que esse indivíduo vivenciará em sua relação com o mundo. Tais conhecimentos se constituem não somente dessas experiências, mas também de informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela comunicação social, pela educação e pelas tradições. Isso sublinha o fato de que, sob diferentes aspectos, as representações sociais traduzem uma forma de conhecimento *socialmente elaborado e compartilhado*. Uma palavra-chave se instala então: conhecimento. De qual conhecimento se está falando?

Muitas discussões acerca do conceito de representação social fazem referência à relação entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico (ou, o saber legitimado) como pólos entre as representações sociais compartilhadas por um mesmo grupo social. No caso específico da presente pesquisa, que buscava avaliar o impacto de um produto voltado para o estudo/ensino de um conhecimento específico aos alunos, ligado a “como ver televisão”, tendo por meta última fornecer aos sujeitos elementos para “proteger-se” dos efeitos nefastos da mídia televisiva, cabe pensar em que medida tais conhecimentos seriam identificados pelos alunos como tendo efetivamente espaço para serem discutidos dentro de um local onde a noção de conhecimento é marcada claramente pelo label científico (objeto deste relato).

Isso para o que se referiria à questão da temática televisão na sala de aula.

Outro ângulo possível desta mesma problemática está na análise do tipo de tratamento que os sujeitos dariam à mensagem audiovisual exposta no vídeo Formação do Telespectador. Como trabalhariam as informações ali inseridas? Forneceriam base para suas argumentações acerca das avaliações que fariam do produto usado? Em estudo sobre a prática televisiva e suas componentes, Bélisle et alii (1988) apontaram, dentro de um conjunto de dez aspectos a serem evidenciados na relação do indivíduo com a mensagem audiovisual em sua prática televisiva<sup>6</sup>, a chamada **relação com o saber**. Trata-se de uma relação específica à interação com essa mídia, que supõe, por parte do telespectador, **a atitude, a conduta de pesquisa/busca, de interesse, de identificação e de extração de informações e/ou conhecimentos com base em programas de televisão**. O conceito de saber sobre o qual apóia-se esta visão é mais amplo do que o de conhecimentos acumulados: os autores conceberam o saber como *“Todo conhecimento adquirido pelo indivíduo quando de sua interação com o ambiente que favoreça sua adaptação”* (p. 107, tradução das autoras). Nesse sentido, as noções de saber, mas também de *saber fazer* e de *saber ser* fazem parte desse conceito.

A concretização da relação com o saber via prática televisiva se oporia, segundo Bélisle et alii (1988), à idéia de passividade intelectual, de inibição de processos psicológicos complexos supostos por pesquisadores adeptos da problemática

dos efeitos (nefastos) da mídia sobre o telespectador<sup>7</sup>.

Em suas pesquisas, os autores acima constataram que a presença dessa relação com o saber acontece menos na busca concreta dos telespectadores por programas educativos ou com vocação à essa perspectiva (como documentários, por exemplo), mas mais claramente na natureza da prática televisiva por eles desenvolvida. Assim, as principais idéias recolhidas do discurso de sujeitos e que determinam a relação com o saber dentro da prática televisiva testemunharam posicionamentos como:

- a) estar informado da atualidade e das novidades nos campos científico, técnico, político, econômico, cultural, etc;
- b) consolidar ou confirmar conhecimentos adquiridos em outras fontes/situações;
- c) adquirir uma bagagem de “conhecimentos gerais” que pode ser aprofundada com o auxílio das formas tradicionais de transmissão do saber.

Nota-se um conflito entre “estar informado” e “aprender/conhecer” dentro da relação estabelecida pelos sujeitos com a mensagem audiovisual. Esse aspecto é levantado, pois a situação proposta pelas pesquisadoras, no trabalho aqui discutido, colocou os sujeitos em um contexto no qual essas diferentes dimensões foram articuladas:

- a) os sujeitos usaram um produto para aprender a lidar com algo - televisão - que na verdade não faz parte efetiva da dinâmica escolar (a não ser quando usado sob forma de vídeo e com programas “escolhidos” para seu tratamento nessa realidade, mas ainda assim com

*status* ainda pouco consolidado na relação ensino-aprendizagem). Os sujeitos chamariam esses conteúdos de conhecimento? De que natureza? Aprender a ver TV é adquirir conhecimento para esses adolescentes? As ligações entre leitura da comunicação e habilitação para a vida, cidadania (tal como sugeriu Franco, em 1997, e com a qual as autoras concordam), seriam ligações possíveis na idéia desses sujeitos? Que espaço tal temática teria na escola aos olhos desses alunos? Fala-se aqui da dimensão psicossocial - da representação social - que teriam os sujeitos a respeito da temática estudada em salas de aula.

- b) esses sujeitos entenderiam que é possível estabelecer relações com saber (tal qual definida por Bélisle et alii, em 1988) através do uso da televisão comercial? Dito de outro modo: esses indivíduos acreditariam que é possível aprender pela TV? Se sim, é possível aprender o quê? Do mesmo modo que se fala da representação social desses sujeitos, elementos dela que seriam base para a determinação desse *"espaço da televisão na escola"*.
- c) usando o referido produto, eles poderiam desenvolver uma relação com um determinado saber inserido nessas mensagens audiovisuais, saber esse que seria extraído, utilizado, por exemplo, na argumentação dos sujeitos quanto à pertinência de uso do produto? Fala-se aqui da efetiva prática de uma relação com o saber estabelecida com o produto **Formação do Telespectador**, que não poderia ser extensamente estudada nes-

ta pesquisa (não fazia parte do escopo original do trabalho), mas que poderia ser delineada via conteúdos verbais recolhidos através dos instrumentos criados para a presente fase do trabalho.

Desse modo, os **objetivos** que orientaram a elaboração deste artigo podem ser resumidos na formulação geral: explorar, via conteúdos verbais, o espaço que a temática televisão teria no modelo implícito de aprendizagem dos alunos, através dos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar o(s) posicionamento(s) dos alunos quanto à admissão da temática televisão dentro do conteúdo programático da escola (pró ou contra);
- b) caracterizar a fundamentação desse(s) posicionamento(s) via argumentação verbal (conteúdo) apresentada pelos sujeitos, expressando suas razões, explicações etc.

## Método

### Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa 53 alunos de oitavas séries de uma escola pública da periferia do município de São Paulo, com faixa etária variando entre 14 e 19 anos. Não foram controladas as variáveis sexo e nível socioeconômico, já que as autoras buscaram guardar as características do meio real em que foram coletados os dados, preservando a realidade de composição de uma sala de aula. Os sujeitos correspondiam a uma classe cujo professor (de História) havia se apresentado voluntariamente como sujeito para a implan-

tação do *Programa de Formação do Telespectador*, para o qual buscava-se efetuar um estudo de impacto, incluindo-se nele avaliações específicas quanto ao produto em si.

### Instrumento

Foi especialmente elaborado para a pesquisa um questionário contendo 20 perguntas (abertas e fechadas). Delas, especificamente três principais versariam sobre o posicionamento e seu argumento quanto à entrada da temática televisão na escola. Para uma maior consolidação dos resultados apresentados adiante, referências a outras questões que faziam parte do instrumento foram usadas para a confecção do presente artigo.

### Procedimento

O questionário foi aplicado junto aos alunos após o uso, pela classe, do "kit" que compunha o *Programa Formação do Telespectador*, empregando todas suas lições (sete). O professor, após ter recebido o "kit" e o utilizado com os alunos, segundo seus objetivos e planejamento, comunicava às pesquisadoras o término de sua aplicação (período de uso aproximadamente de três meses). Algumas semanas de intervalo entre o uso do Programa e a ação das pesquisadoras foram aguardadas, e a coleta de dados então se processou. Os dados foram coletados em sala de aula, em horário cedido pelo próprio professor parceiro nos trabalhos, com preenchimento do instrumento de forma individual e por escrito.

## Resultados e discussão

### 1. Posicionamento dos alunos quanto à temática televisão na escola.

Os dados forneceram, de início, uma perspectiva bastante positiva, diversa daquela vislumbrada por Rosado (1990), em seus trabalhos com outros grupos, que viam, já na simples presença da linguagem audiovisual no ensino-aprendizagem, um obstáculo, interferindo na aquisição de conhecimentos. Na presente amostra, para **86,8% dos sujeitos, a escola deve tratar da questão televisão**, tal como ilustra a figura 1. Isso significaria que, à primeira vista, a disponibilidade e a abertura desses alunos para a inclusão da temática televisão no espaço escolar eram concretas, o que, de certo modo, asseguraria a condição de se trabalhar esses conteúdos de modo focalizado ou dentro de outras disciplinas. Tal posicionamento dos alunos levou às tão faladas questões ligadas ao professor, que passaria então com mais propriedade a ser alvo de atenções, no sentido de aprimorar-se a capacitação desses profissionais para o referido trabalho, já que a pré-disposição dos alunos à temática abriria a possibilidade para o desenvolvimento de ações, focalizando o estudo das situações de comunicação social como conteúdo curricular importante na formação do cidadão.

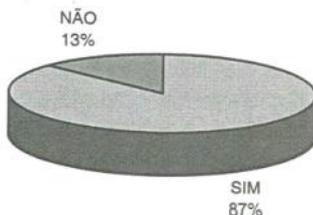
Há, no entanto, 13,2% dos alunos que acreditavam que televisão não é tema para se tratar nesse contexto. Isto sugere que, para essa porcentagem de sujeitos, a escola é o "lugar tradicional" de ensino de

disciplinas e, pelo menos à primeira vista, a temática televisão não seria por eles encarada como uma disciplina “como outra qualquer”. Todavia, para a grande maioria, isso pareceu não acontecer, havendo uma pré-disposição dos alunos em incluírem, em seu modelo implícito de aprendizagem, uma disciplina e/ou conteúdo que “fugiria” aos padrões convencionais.

É bem verdade que tal posicionamento marcadamente positivo se destacou após uma experiência desta classe com o produto *Formação do Telespectador*, que muito provavelmente deve ter sido apresentada e conduzida de modo adequado pelo professor parceiro na pesquisa, o que certamente poderia em parte explicar a frequência tão alta de alunos mostrando-se abertos à introdução da temática nos conteúdos escolares. A análise dos argumentos que sustentam tais posicionamentos poderá dar maiores informações sobre esta ressalva na qualidade dos dados (adiante).

Figura 1: Posicionamento dos sujeitos quanto à temática Televisão na escola. N=53.

**A escola deve tratar tema Televisão?**



Interessante ressaltar que, embora para somente parte dos alunos, o tão falado descompasso entre a escola e a vida concretiza-se, o que acaba trazendo problemas profundos de transferência dos conhecimentos acadêmicos para a vida cotidiana. Um dos suportes desse descompasso poderia corresponder à apresentação que parte dos alunos têm “do que é conhecimento e do que não é”. Televisão, em princípio, não é conhecimento, o que seria uma verdade para 13% da amostra. E, não é conhecimento de qualquer natureza dentre as possíveis, ou seja, do **saber**, do **saber ser** e do **saber-fazer**. Vale dizer que a perspectiva salientada nesta pesquisa não visava exclusivamente ressaltar questões ligadas à apropriação/acumulação de conteúdos (saber), embora essa seja uma tônica a ser melhor estudada, já que se entende que, para certas faixas da estrutura social, o contato com a mídia comercial não oferece facilmente (por exemplo, devido à reduzida frequência de programas bons de natureza educativa, documentários etc.) uma situação de educação no seu sentido mais estrito, permitindo aos telespectadores menos cultos entrar em contato com informações que lhes facilitariam uma melhor compreensão e intervenção em sua vida cotidiana, potencialmente lhes permitindo informar-se sobre os acontecimentos de seu país e do estrangeiro, melhor situar sua posição em um mundo contraditório, no qual a evolução tecnológica, progressos em áreas diversas de natureza técnica e mesmo social continuam a conviver com a manutenção de situações retrógradas ligadas a

padrões de comportamento, valores, formas de relação social etc. Fala-se, pois, do **saber ser** e do **saber-fazer**.

Acrescente-se que a questão por trás da perspectiva do **saber**, que comumente é chamada de “democratização do conhecimento”, não parece ser a única via de análise possível quanto à **relação do saber que se estabeleceria entre telespectador e programas de televisão do grande público**. Mesmo nas classes mais favorecidas em termos de educação e cultura, o contato com informações de naturezas diversas, transmitidas pela mídia televisiva, pode favorecer uma atualização, renovação, reflexão de conhecimentos já disponíveis por esses telespectadores. Mesmo que o **contrato de recepção** (Béllisle et alii, 1988; Rosado, 1990; Souza, 1995) estabelecido entre telespectador e programa consumido se concretize no sentido de questionar tais informações vindas via televisão, o processo de ativação de condutas que levem à crítica do material divulgado, o retorno eventual às fontes mais “legítimas” que levaria à confirmação e aprofundamento de conhecimentos pelos telespectadores, parecem formas de relação do saber decorrentes do contato com a mídia, que podem se instaurar através do uso da televisão pelos telespectadores.

Além disso, a referência a certas temáticas específicas de domínio pouco assegurado e/ou inusitado mesmo entre indivíduos mais informados constituem-se em outras formas de estabelecimento de relações de saber entre sujeito e conhecimento intermediadas pelo consumo da

televisão. Importa salientar que mais do que uma fonte de extração de conhecimentos, pode-se entender a televisão como sendo do grande público, como um **veículo** que permite ao telespectador vivenciar uma **experiência de natureza psicológica através da prática televisiva**, que funciona como palco para o estabelecimento de determinados e variados tipos de **relação com o saber**, incluindo-se desde o conhecer a si mesmo até o melhor compreender o mundo que o rodeia.

Cabe então questionar até onde deve ir a formação provida pela escola, de maneira a contribuir para a construção do cidadão? Como trazer para dentro de seu currículo, claramente delimitando seu espaço, um universo no qual a leitura de códigos, a compreensão das diversas interpretações possíveis de uma mensagem construída com os mesmos códigos, a possibilidade de “manipulação” da informação como decorrência da especificidade do audiovisual (que efetua necessariamente um “recorte” da realidade, evidenciando, por vezes, “fundo ao invés de figura”) e criando a consciência no telespectador que cabe a ele a articulação desses dados de maneira autônoma e crítica? Até onde a escola e a sociedade estão trabalhando no sentido de perceber quais relações devem existir entre conhecimentos a serem adquiridos e sua utilização em uma efetiva participação/transformação social?

Visto que a maioria dos alunos investigada identificou um espaço de reflexão sobre a questão da comunicação na escola, vale interrogar-se quanto às for-

mas, lugares e momentos para a realização do tratamento do tema televisão na formação do telespectador crítico (figura 2), isso na opinião dos sujeitos investigados. Do total de alunos, 60,4% da amostra acreditam que a utilização de programas semelhantes ao *"Programa de Formação do Telespectador"*, em aulas de Comunicação e Expressão, seria um contexto adequado para o assunto ser abordado. Já 30,2% pensam que a escola poderia tratar do assunto com esses mesmos programas, na condição que isso acontecesse "fora de aulas normais", em horários diferentes das disciplinas convencionais. Os 9,4% restantes não sabem como a escola poderia tratar do tema. A superioridade da resposta que obteve maior frequência é real ( $\chi^2=20,87$ ;  $g\leq 2$ ;  $p<0,001$ ) e oferece segurança em se afirmar que entre os alunos da presente pesquisa há o espaço para se discutir televisão e o produto usado parece ter se mostrado suficientemente interessante (além, provavelmente, do modo de uso empregado pelo professor), para que os alunos se interessassem pela temática.

É bem verdade que a estrutura do Programa de Formação do Telespectador, sua organização em "lições", a presença de material impresso (brochuras) compondo o "kit", bem como a própria construção da mensagem, articulando partes claramente definidas como exposição de idéias, exemplos ilustrativos dos conceitos expostos, perguntas com delimitação clara de espaço e tempo para reflexão e respostas, tornou o Programa um produto que poderia ser caracterizado como educativo,

o que permitiria mais facilmente sua aceitação (por parte de alunos e de professores) no ambiente escolar. O interessante a ser ressaltado é que, inscrito na mensagem, nas "entrelinhas" da linguagem audiovisual, no tipo de registro, assim constituído e em um certo direcionamento da ação do professor, estão alguns dos indicadores que fariam com que o uso do Programa acontecesse obedecendo a certos padrões de conduta. Tais padrões podem ser reconhecidos pelos atores envolvidos, legitimando, inclusive, essa atividade no seio da instituição escolar, já que revelaria o respeito e a harmonia entre valores e esquemas de funcionamento do contexto escolar e a temática televisão apresentada em linguagem audiovisual. É, pois, o que Jacquinet (1977) chamaria de texto filmico, que se aproximaria das características de um programa educativo.

Uma interrogação fica: não fosse nesse formato passível de ser reconhecido e incorporado dentro das exigências e padrões de ação da escola, a disposição dos alunos para lidar com a temática televisão em contexto de aprendizagem seria tão claramente positiva por parte deles? Se o professor tivesse, por iniciativa própria, gravado extratos de programas de televisão, publicidade e outros produtos da TV comercial e os trouxesse para trabalhar em salas de aula, ou mesmo se tivesse recorrido ao empréstimo de filme de ficção, cujo conteúdo pudesse gerar reflexão sobre a temática abordada no PFT, essa pré-disposição dos alunos seria igualmente tão marcada positivamente?

Figura 2: Escolha dos alunos quanto à definição do espaço para o estudo da temática Televisão na escola. N=53.



Salienta-se que, comparando os dados das figuras 1 e 2, é possível observar que houve certo decréscimo de percentuais: se para 80% da amostra a temática **televisão** deve ser tratada na escola, desse mesmo percentual ao menos 20% define uma situação um tanto marginal para esse ponto, já que, do total da amostra, somente 60% escolheram o corpo de uma disciplina para tanto. Quase 40% da amostra, ou encontram um espaço "marginal" para a temática na escola ou não sabem bem o que fazer dele. É, portanto, possível identificar certa incoerência no posicionamento da amostra, cujo aprofundamento em termos de direções exigiria complementação de dados ou pesquisas ulteriores, o que sugere o fortalecimento da hipótese de que tal posicionamento positivo poderia ser devido a esta particular experiência vivida pelos alunos

e menos por uma decisão mais fundamentada quanto à pertinência da inclusão do tema TV na escola.

Um elemento que parece elucidar em parte essa aparente contradição inicial está no posicionamento dos adolescentes quanto ao uso do vídeo (da linguagem audiovisual) em aulas. Quando inquirida sobre esse aspecto, 64,2% da amostra afirmaram acreditar que o uso do vídeo é *"interessante e aprende-se bastante"* (tabela 1). Verificou-se ainda que esta categoria predominou dentre as possíveis alternativas de respostas ( $\chi^2=48,51$ ;  $gl=3$ ;  $p < 0,001$ ), o que confere ao suporte certo grau de aceitação inicial por parte dos alunos, pelo menos para mais da metade da classe.

Todavia, 24,5% estimam que o vídeo na formação é *"interessante, mas aprende-se pouco"*. Tal posição pode, provavelmente, ser atribuída ao tipo de metodologia

usada efetivamente em salas de aula. Se o professor passa vídeos e não os trabalha de modo explícito, deixando-os ou como ilustração de conhecimentos já apresentados, ou ainda não estabelece uma relação clara entre o conteúdo do vídeo e o assunto tratado na disciplina, o aporte que a mensagem audiovisual traria para o processo de aprendizagem ficaria comprometido. Vale dizer que esta opção escolhida por 24,5% da amostra revela o modelo implícito de aprendizagem que tem a ver com acumulação/transmissão de conhecimentos. Aprende-se pouco, provavelmente, porque a memória reterá pouco (quantidade) em termos de informação. Além disso, seja qual for das duas possibilidades de atuação empregadas pelo professor, nos casos caracterizados acima, vale frisar que a ênfase do trabalho está no conteúdo em si, na transmissão/acumulação de conhecimentos, o que, se por um lado pode ser importante na formação de um futuro profissional, por outro está longe de incluir o que de mais específico poderia ser tirado do uso da linguagem audiovisual no ensino-aprendizagem. Fala-se aqui do que já foi acima sugerido, ou seja, da perspectiva metodológica que visaria permitir ao aluno-telespectador o trabalho de explorar os diferentes eixos do processo de reconstrução de sentido, a partir do seu próprio contato com a mensagem audiovisual.

Há ainda aqueles alunos que parecem não se sentir à vontade com o uso do vídeo para aprendizagem: 7,5% acham que o emprego de tal recurso é *'desinteressante,*

*mas aprende-se bastante'*, enquanto que 3,8% estimam que *'tanto faz se usa ou não'*. Assim, 35,8% da amostra não se revelaram extremamente adeptos do uso dessa tecnologia em contexto escolar.

Tabela 1. Opinião dos jovens quanto ao uso do vídeo em sala de aula

Respostas	F	%
Interessante e aprende-se bastante	34	64,2
Interessante, mas se aprende-pouco	13	24,5
Desinteressante, mas se aprende bastante	4	7,5
Tanto faz se usa ou não	2	3,8
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Pode-se arriscar o pressuposto de que parece existir mais harmonia entre esta distribuição dos sujeitos e aquela em que determinam o "lugar" da temática televisã na escola do que qualquer uma destas duas comparadas com os 80% da amostra que afirmam que a escola deveria tratar o tema TV. Efetivamente, existe correlação entre a escolha de subgrupo de sujeitos entre a disposição em se tratar o tema televisão na escola, seu tratamento integrado ao corpo de disciplinas (Comunicação e Expressão), e o posicionamento desses mesmos sujeitos quanto às contribuições do vídeo no processo ensino-aprendizagem (interessante e aprende-se bastante). Todavia, a particular distribuição dos dados não permitiu o cálculo de um índice de correlação. Apesar disso, a natureza das argumentações apresentadas pelos alunos, e que sustentaria a po-

sicionamento favorável, permite que se levante a hipótese de que embora tenha havido uma manifestação bastante positiva quanto à inclusão da temática televisão na escola, provavelmente ela seria devido à experiência recente desses alunos com o *produto Formação do Telespectador*. Haveria, de fato, uma força maior das experiências e representações anteriores dos sujeitos diante da contribuição da linguagem audiovisual no ensino (espaço do vídeo como recurso de aprendizagem) na hora dos sujeitos decidirem concretamente onde e quando tratariam do tema TV na escola. É bem verdade que, apesar de tudo, esse posicionamento é bastante positivo, pois mais da metade dos sujeitos parecem apostar nas vantagens desse uso para a aprendizagem.

Todavia, busca-se aqui evidenciar o fato de que uma experiência ainda mais positiva poderia gerar uma falsa tendência de que, para praticamente a maioria dos sujeitos, a linguagem audiovisual no ensino e a temática televisão na escola possam ser, por assim dizer, “a mesma coisa”. Todo cuidado com a precisão dos conceitos parece importante, já que se joga com a oportunidade de otimizar o recurso a um suporte que vem já carregado de pré-conceitos diversos que se misturam e se amalgamam.

## 2. Argumentação dos alunos que sustentam seu posicionamento diante do espaço da temática TV na escola.

A figura 3 ilustra as categorias globais de argumentações apresentadas para justificar o **posicionamento favorável**, correspondente às respostas de 87% da amostra. Foi aqui privilegiado esse aspecto, uma vez que o posicionamento desfavorável foi emitido por 13% da amostra, e não apresentou material suficiente para uma avaliação mais detalhada quanto ao tratamento do tema televisão pela escola. Os dados qualitativos (elementos referentes às questões abertas) foram sempre submetidos ao tratamento via análise de conteúdo, que buscando a criação de categorias iniciais e sua posterior organização/definição de “blocos conceituais” denominados categorias globais, permite a visualização dos conceitos centrais que orientam as representações dos sujeitos acerca de determinado objeto.

Figura 3: Categorias globais que argumentam o posicionamento dos sujeitos frente à inclusão da temática TV na escola.

### Ganhos com a inclusão da temática Televisão na escola

Melhorias na  
relação  
indivíduo e TV  
31%



\*Ferramentas\*  
para lidar com  
a TV  
69%

As razões desse posicionamento foram classificadas e encontraram-se categorias que enfocam aspectos distintos da relação telespectador-televisão. A maior parte dos argumentos (69,1%) referiu-se à relação televisão-escola, indicando o papel desta como formadora e não só como provedora de conhecimentos disciplinares, fornecendo também conhecimentos para a vida. Os argumentos desta categoria indicam que, na concepção dos sujeitos, cabe à escola propiciar **ferramentas** que auxiliem o aluno a diferenciar ficção de realidade, ajudar o indivíduo a compreender melhor o mundo de hoje e a se *"proteger"* diante da TV: saber diferenciar *"o bom do ruim"*, aprender a discutir sobre a televisão, *"aprender a ver televisão"*, ou seja, exercer seu poder de crítica a ser usada desde o processo de escolha do programa a ser assistido até elaborar um posicionamento que impeça o telespectador de ser "manipulado" pela mídia.

Ressalta-se que a tônica desses argumentos é coincidente com o conteúdo veiculado no *PFT*, sendo mesmo alguns deles expressamente apresentados agora na forma de argumentos, seja no produto seja nas respostas dos sujeitos. Assim sendo, pode-se sugerir que a predisposição para a inclusão da temática TV na escola, no caso desta amostra, parece traduzir o tipo de relação estabelecida entre os alunos e o produto específico ali aplicado, o *PFT*. Os argumentos mais presentes não indicam um ângulo dos sujeitos diferente daquele proposto pelo *PFT*. Força persuasiva da linguagem audiovisual? Memorização de informações sem a interferência

de uma crítica pessoal por parte desses sujeitos? Coerência entre discurso social vigente sobre efeitos nefastos da mídia televisiva e conteúdo tratado no *PFT*, revelando de certo modo que as representações dos alunos já estariam na direção do discurso dos efeitos da mídia, concepções que teriam sido melhor sistematizadas com o auxílio do *PFT*?

Como a orientação inicial da presente pesquisa não tinha por meta estudar o processo de evolução de representações e tampouco as contribuições do uso do *PFT* na constituição do discurso dos sujeitos (ambos eixos exigiriam medidas anteriores à intervenção experimental) não é possível se pronunciar sobre essa questão, o que exigirá estudos posteriores. Todavia, em eventual continuidade da pesquisa, poder-se-ia levantar como hipótese de trabalho a terceira formulação feita acima, ou seja, supor que havia coerência entre representações anteriores dos sujeitos sobre TV e seus efeitos e os conteúdos expressos no *PFT*.

Continuando a análise das razões que sustentaram o posicionamento dos sujeitos, tem-se que, em outros 30,9% dos argumentos recolhidos, o enfoque maior está no ganho de aprendizagem oriundo das aulas em que o tema televisão fora tratado. Tais resultados de aprendizagem que cobrem desde conteúdos acadêmicos (informações de atualidades políticas e sociais contidas no *PFT*) até valores morais (igualmente expressos no *PFT*) propiciaram, na visão dos sujeitos, uma **melhoria na relação indivíduo/TV**.<sup>8</sup>

Ressalta-se igualmente que a avaliação que os adolescentes efetuaram da contribuição deste conteúdo (*Programa Formação do Telespectador*) é bastante positiva, embora não haja, por parte deles, certeza de que esse produto possa gerar mudanças no comportamento dos adolescentes diante da televisão. Vê-se, por exemplo, na tabela 2, que a crença dos alunos quanto às contribuições para o desenvolvimento do espírito crítico, assegurada pelo uso do Programa, não o determina como fator exclusivo nesse desenvolvimento: 77% da amostra acreditam que o programa “*pode ajudar*” a fazer evoluir o espírito crítico, deixando a dúvida no ar, embora assumindo uma posição bem mais otimista do que a teriam adotado se seguissem junto aos 7,5% da amostra que sustentam ser “*provável, mas não seguro*” que isso aconteça. Somente 11% da amostra confiam plenamente no potencial do Programa para auxiliar o desenvolvimento do espírito crítico dos adolescentes enquanto apenas 3,5% da amostra não vêem no produto nenhum sentido gerado pelo *PFT*.

Tabela 2: Quanto à contribuição do programa para o desenvolvimento do espírito crítico dos jovens frente à TV

Posicionamento	F	%
Sem dúvida	6	11
Pode ajudar	41	77
Provável, mas não seguro	4	7,5
Difícilmente ajudará	2	3,5
Total	53	100

## Conclusões

A avaliação aqui feita visou ressaltar que parece haver, na opinião dos alunos investigados, certo espaço para a inclusão/discussão da temática televisão no universo escolar. Além disso, esse espaço seria concebido incluindo já certa idéia dos ganhos que poderiam ter nesse aprendizado. A conquista (se é possível se exprimir assim) desse espaço pareceu bastante determinada pelas características provavelmente positivas da experiência com o produto *PFT* que a amostra em questão teria vivenciado, dados os conteúdos recolhidos reveladores do que sustentaria esses posicionamentos.

Isso abre uma perspectiva de ação bastante interessante, permitindo a articulação da linguagem audiovisual ao contexto escolar. Se produtos como o *PFT*, pela especificidade de sua estrutura (o que o qualificaria como educativo), podem contribuir para que a questão da televisão, da mídia em geral e dos processos de comunicação humana (mediatizada ou não) entrem para a escola como temáticas a serem trabalhadas na formação do cidadão, essa parece ser uma forma de intervenção bastante promissora. Não tanto pelo fato de se apostar que o simples uso de produtos possa trazer o aprendizado, o que seria paradoxal, já que isso significaria admitir um modelo de aprendizagem baseado na transmissão de conhecimentos e dos efeitos da mídia, o que não concretiza o referencial teórico seguido pelas autoras. Todavia, poder discutir sobre tais temáticas usando-se adequa-

da e habilmente produtos que sejam catalisadores para um trabalho de reflexão de análise e de pesquisa por parte dos alunos, parece um ponto de partida a ser rapidamente explorado, visto que mais da metade da amostra investigada não ofereceu obstáculos quanto a essa perspectiva de intervenção.

É conveniente lembrar que uma amostra tão reduzida não poderia determinar formas de ação mais amplas, sendo necessário a continuidade dos trabalhos de investigação. Seja como for, a caracterização desse posicionamento favorável dos alunos pareceu oferecer espaço para algumas novas interrogações: haveria uma abertura de portas da escola feita à mídia, efetuada claramente pelos alunos, em linha contrária ao espaço mais reticente que se tem evidenciado, oferecido pelo professor, a esse suporte e temática dentro de seus domínios? Seria esse espaço identificado correspondente à representação dos alunos, representação essa atualizada e, portanto, positiva frente a essa mídia? Ou seria esse momento exclusivamente reflexo de uma experiência pontual e positiva, vivida com um determinado professor que teria apresentado e usado um produto com maestria, a ponto de revelar aos alunos uma possibilidade de sua inclusão no universo escolar? Dito de outro modo: esta seria a representação dos alunos ou de um elemento dessa representação, que reflète a intervenção que tenderia a se desvanecer com o tempo?

Nessa perspectiva, o recurso ao conceito de representação social revelou-se de grande utilidade para a análise, principal-

mente porque permitirá a retomada de aspectos identificados nos dados, buscando-se indicadores que permitam a implantação de ações nesse sentido, de modo operacional, voltado para a especificidade das "leituras" que cada ator envolvido faz da situação.

É bem verdade que existe um discurso bastante "teórico" oferecido pelos alunos às questões apresentadas. Um ponto fundamental seria assegurar-se a continuidade de pesquisas que pudessem avaliar dois principais eixos de investigação:

- a) quanto à possibilidade de transferência desses conhecimentos para as situações do dia-a-dia dos sujeitos, diante do uso da televisão em contexto de lazer. O Programa, bem como a qualidade do uso empregado pelo professor, teria contribuído para o estabelecimento de um outro posicionamento desse telespectador diante das mensagens da telinha?
- b) quanto à perspectiva de ampliação e transferência desses conhecimentos obtidos com o *PFT*, dentro da relação do aluno com a escola, na "leitura" de outras disciplinas, na percepção da parcialidade de certos "recortes" que se faz da realidade expressos em livros didáticos, por exemplo. Vale lembrar que a escrita é também uma forma de mídia e se o discurso dominante atualmente prega a força de persuasão da imagem, parece que ninguém questiona a força da palavra, especialmente da escrita. Muito da legitimidade do saber está ancorada no livro, na palavra escrita, que efetua, por sua vez, certa fragmentação, certa organização própria do pensamen-

to, do saber, do conhecimento para poder ser registrado.

Há ainda o fato de que esse espaço para a temática televisão na escola, indicado por grande parte dos alunos, exigiria um melhor empenho e capacitação por parte dos professores, para que se pudessem ampliar os ganhos na formação, no sentido de propiciar aos aprendizes melhor domínio de linguagens, incluída aqui a comunicação por audiovisual.

Nessa ótica, a compreensão que se tem dessa relação é de **que mais do que um veículo que transmite** informações e conhecimentos, o importante no consumo da televisão pelo telespectador estaria no **tipo de experiência psicológica que a prática televisiva favoreceria**, e que seria palco, entre outros aspectos, do estabelecimento dessas diferentes **formas de relação com o saber, o saber ser e o saber fazer**. Trabalhar, pois, dentro da educação, não só o conteúdo, as relações ideológicas subjacentes às mensagens audiovisuais, mas também o processo de construção das mensagens audiovisuais, questionar e criticar a natureza das informações divulgadas, a forma e propriedade com que são organizadas, os limites que apresentam, as possíveis formas de interpretação dessas mesmas mensagens, para citar somente algumas das óticas possíveis, trariam caminhos de estimulação mais promissores em termos de educação.

#### Notas:

<sup>1</sup> Entende-se que o Programa Formação do Telespectador, usado naquela pesquisa e elaborado por Maria Luiza Belloni (UFSC), foi concebido nos moldes teóricos conhecidos como leitura crítica da comunicação; nota-se no produto elementos que indicam ele ter sido inspirado em movimentos franceses, acontecidos na França, nos anos 70, que buscavam a formação do telespectador **ativo**.

<sup>2</sup> Conceito elaborado por Jacquinot (1977) e descrito em seu livro *Image et Pédagogie*, PUF, Paris.

<sup>3</sup> Como no caso dos sujeitos e produtos envolvidos na tese de doutoramento de Rosado (1990), tratava-se de estudantes de nível técnico de informática, que usavam em situação experimental vídeo sobre utilização de base de dados por eles desconhecida, portanto, completamente em acordo com as necessidades daqueles sujeitos.

<sup>4</sup> No caso específico da informática, isso fica ainda mais complexo, já que, para grande parte dos indivíduos da área, aprender só ocorre via manipulação da máquina, do microcomputador. Esta concepção pareceu questionável, devendo fazer objeto de mais pesquisas, segundo Rosado (1990), pois em parte não sistematizada de sua coleta de dados, a autora pôde constatar que o tipo de "aprendizagem" que acontecia via manipulação da máquina estava mais caracterizado por um esquema de ensaio-e-erro, por vezes ligado a um objetivo a ser atingido que poderia se caracterizar como um aspecto perceptivo, não necessariamente fundamental no processo. Uma vez atingido o objetivo definido pelo aprendiz (e que poderia não corresponder à meta efetiva imposta na situação), o sujeito considerava ter o "domínio" dos procedimentos utilizados que teriam permitido que se configurasse a obtenção do objetivo. Todavia, expressões como "para começar a base de dados você tem que *fazer aparecer* uma tela que é uma tabela", ilustram o pressuposto de que, para esses utilizadores, os procedimentos efetuados para fazer aparecer a tabela podem não estar sendo compreendidos de modo integrado, envolvendo os princípios de funcionamento da máquina e/ou do programa utilizado. Tomando elementos teóricos de trabalhos de Hoc (1987) como referencial de análi-

se, a autora entendia que tais conhecimentos assim adquiridos eram de natureza "funcional" e não "processual", ou seja, o aprendiz não tem domínio de seu objeto de conhecimento, somente de como fazê-lo funcionar em determinadas situações. Isso significa que diante de uma situação nova ou problema para o qual o sujeito deveria poder usar os conhecimentos para lidar com a situação, muito provavelmente teria dificuldades e seria obrigado a repartir na busca de novas estratégias de ensaio-erro, acumulando, novamente, "regras de uso, de funcionamento", elementos que caracterizam o conhecimento funcional.

<sup>5</sup> Cf. resumos de comunicações feitas em Intercom 1995 e 1996, das mesmas autoras.

<sup>6</sup> As componentes da experiência televisiva apontada pelos autores são: as atividades paralelas do telespectador, a escolha do que será assistido, o status da experiência televisiva, a linguagem audiovisual, relação com o real, relação com os outros, relação com a imagem, relação com a fic-

ção, relação com o espetáculo e, finalmente, relação com o saber.

<sup>7</sup> É por meio dessa visão que se entende como a TV é capaz de determinar ações, condutas, de estimular violência, comportamentos inadequados socialmente etc, por conta da emissão de modelos de comportamentos que serão oferecidos nas mensagens audiovisuais e seguidos de maneira inquestionável pelos telespectadores, devido à força de sedução e de manipulação da mídia televisiva.

<sup>8</sup> A dimensão do ganho acadêmico apontada pelos sujeitos pode parecer paradoxal a primeira vista, já que se trata de um Programa cujo objetivo encontra-se fora dos limites dos conteúdos da escola. No entanto, o fato de os sujeitos apresentarem esse tipo de argumentação, mesmo que em frequência reduzida, pode ser reflexo não só da característica do *PFT* como educativo, como também do tipo de emprego que o professor fez em sala de aula, que pode ter ressaltado aspectos de cunho acadêmico, que não foram controlados pelas pesquisadoras.

## Referências bibliográficas

- BÉLISLE, C.; BUTHEAU, R.; JOURDAN, R.; ROSADO, E. M. S. *Communication médiatisée: étude de la pratique télévisuelle*. Relatório de pesquisa. IRPEACS-CNRS. Lyon-Ecully, 1988.
- FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo : ECA/USP e Moderna, (9), maio/ago. 1997.
- ROSADO, E. M. S. *Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations. Étude de cas: la représentation de l'informatique*. Lyon-França, 1990. Tese (Doutorado) – Université Lumière Lyon II.
- ROSADO, E. M. S.; LIMA, C. M. Uso de produto vídeo em escolas de 1º grau: estudo de impacto. XVII INTERCOM. *Resumo*. Piracicaba-SP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Programa de formação do telespectador: avaliação e representações de estudantes de 1º grau. XXV Reunião Anual de Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumo*. Ribeirão Preto, 1995.
- JACQUINOT, G. *Image et Pédagogie*. Paris : PUF, 1977.
- HOC, J. M. *Psychologie Cognitive de la Planification*. Grenoble : PUG, 1987.
- Série-Estudos*. Campo Grande-MS, n. 11, p. 53-72, jan./jun. 2001.

MOSCOMICI, S. (org.). *Psychologie Sociale*. Paris : PUF, 1995.

\_\_\_\_\_. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

REIS Jr, A. Filmes nas aulas de História. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo : ECA/USP e Moderna, (9), maio/ago. 1997.

REZENDE e FUSARI, M. F. Televisão e vídeo na formação de professores e crianças. In: *INTERCOM Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo : ECA/USP, vol. XVII, jan./jun. 1990.

SOUZA, M. W. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUZA, M. W. (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo : ECA/USP e Brasiliense, 1995.