

TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia *

Maria Felisminda de Rezende e Fusari**

“Só podemos julgar onde nos levam os meios de comunicação quando a produção da comunicação é uma prática social conhecida e transparente” (Harry Pröss, 1986:15).

“A recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação. É um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação” (Martin-Barbero, 1995:39).

Neste texto, encontram-se resumidos alguns aspectos históricos de estudos sobre “comunicação e meios de comunicação nas escolas” oferecidos em cursos de graduação que, em nosso país, atuam na formação inicial de professores. Destacamos a necessidade de garantirmos aos professorandos, em seus atuais cursos, a possibilidade de pensarem sobre práticas e idéias em produção social da comunicação humana com mídias na escola e fora dela, propondo transformações de qualidade cultural. Para ajudar nas reflexões sobre formação de professores nessa área, expomos aqui um breve histórico da disciplina *Educação e Meios e Comunicação*, componente curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP. Em seguida, apresentamos sínteses de uma experiência educacional sobre *Comunicação Televisiva, Alunos e Professores*, desenvolvida nesse curso, durante o segundo semestre de 1995, as quais continuam em um outro texto denominado *Internet e Diálogos de Alunos de Pedagogia sobre Comuni-*

* Texto apresentado no VIII ENDIPE.96 - Eixo Temático: Educação e Novas Tecnologias. Paineis: Comunicação, Mídias e Formação de Professores em cursos de Pedagogia: desafios no uso da televisão e da Internet.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

cação Televisiva e exposto por Iolanda Cortelazzo que, como mestranda e monitora, colaborou comigo na realização dessa parte do mesmo curso. Além disso, relatamos facetas deste trabalho em suas articulações com o realizado pela professora Elsa Garrido, na disciplina *Questões de Teoria do Ensino III*, com os mesmos alunos, e exposto em seu texto *TV, Imagiário e Reflexão na Formação Inicial de Professores*. Estas três apresentações destinam-se às discussões de profissionais e pesquisadores interessados no aperfeiçoamento da formação inicial de professores comunicadores com mídias, com vistas à atuação dos mesmos junto a alunos de escolas de educação infantil, fundamental e média.

1 Introdução

No mundo contemporâneo, complexas relações comunicacionais, com múltiplas e contraditórias influências, desenvolvem-se entre “alunos – conjuntos de meios de comunicação – professores” ao longo do processo educativo escolar. A contribuição da escola na produção social da comunicação emancipatória com mídias (meios de comunicação) precisa ser estudada, praticada, aperfeiçoada. Durante a formação inicial para a docência, em cursos de Pedagogia, Licenciatura, Magistério, é necessário aprender a pensar e a praticar comunicações midiáticas, de um modo mais significativo, comprometido e partilhado com a cidadania, aqui entendida como consciência e prática de direitos e deveres. Tais práticas de ensino e aprendizagem com professorandos exigem reflexão e crítica sobre valores, estéticas, habilidades, atitudes comunicacionais e educacionais diante das mídias tradicionais, novas e novíssimas. Exige também que os futuros professores, além de repensarem esses posicionamentos, consigam articulá-los aos projetos e processos de educação escolar infantil, fundamental e média em nosso país.

Consideramos desejável e necessário que professores, desde sua formação inicial e na continuidade de sua formação em serviço, estudem mídias e o desenvolvimento de uma comunicação escolar com elas, nos cursos e aulas. Para isso, não basta colecionarem imagens, sons impressos, audiovisuais (informatizados e/ou não), nem apenas saberem sobre suas técnicas. É preciso aprenderem a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea.

É insuficiente, por conseguinte, que no trajeto pela emancipação comunicacional humana, os cursos de Pedagogia, dentre outros, ofereçam aos alunos oportunidades de apenas saberem sobre as técnicas dos diversos meios de comunicação e de somente considerá-los como simples “recursos” ou “tecnologias” de “transmissão audiovisual” autônoma e auto-suficiente nas aulas. Para além de “recursos ilustrativos”, as mídias (em suas formas e conteúdos) presentes nas aulas, na vida cotidiana dos alunos e dos professores, participam de uma “trama de redes comunicacionais” de múltiplos formatos e significações. Nessa perspectiva algumas questões podem ser colocadas: Que significantes e significados seriam esses concretizados em mídias verbais, visuais, sonoras, audiovisuais, informatizadas e não? Por quê e para quê formarmos professores para melhor atuarem nessa trama comunicacional com mídias junto aos alunos? Que idéias e práticas manter ou transformar? Como romper com posicionamentos incompletos ou preconceituosos nessa área e promover uma boa e continuada formação (inicial e em serviço) de professores comunicadores com mídias na atualidade? Como formar educadores escolares na necessária percepção das mídias e de seus universos culturais? Como ajudá-los a aperfeiçoarem suas competências como mediadores para que seus alunos também aprendam a interpretar e produzir culturas de mídias com mais qualidade? Como essa formação de professores comunicadores com mídias vem se dando, por exemplo, ao longo desse século XX, em nossos cursos formadores de professores e em que aspectos aperfeiçoar essa história na perspectiva de melhorar as qualidades dessas práticas sociais de comunicação humana, dentre elas, as de comunicação escolar midiaticizada?

Na seqüência deste texto não responderemos, evidentemente, a todas estas perguntas. Elas precisam ser objeto de nossas discussões coletivas e de pesquisas como docentes atuantes nessa área específica. Acreditamos que conhecer e refletir sobre a história de nossos trabalhos formadores de professores comunicadores com mídias (como, por exemplo, a TV) pode ajudar-nos a conduzir transformações necessárias nessas práticas.

2 Mídia e comunicação escolar com mídias estudadas por professores em formação inicial: breve histórico

Em um projeto formador de professores com vistas à aquisição de conhecimentos mais amplos e significativos sobre mídias e sobre produ-

70 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

ção social de comunicação com elas, “se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o ‘ainda não’. Para que não estejamos lidando com um fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, poder vir a ser.”(Rios, 1991:77).

Conhecer aspectos da conceituação e da história que estamos construindo com as mídias e a comunicação escolar (presencial e à distância), na formação inicial de professores, pode desvelar o que estamos praticando nessa área e justificar aquilo que ‘ainda não’ estamos realizando, mas necessitamos fazê-lo. Pode também nos desvelar indicadores de como intervir nessa construção histórica a partir dos conceitos e práticas existentes e de um processo de pesquisa-formação de professores iniciantes nessa área. Pode nos ajudar a compreender as transformações necessárias na educação de professores para a comunicação com as diversas mídias a partir de seus usuários (por exemplo, a comunicação com a TV a partir de seus telespectadores).

A preocupação com a comunicação e os meios de comunicação vivenciados na escola e fora dela, e a preparação de professores sobre isso, como sabemos, não é recente. Em 1627, por exemplo, raízes dessas proposições já aparecem na *Didática Magna* de J.A. Comenius (1985). Mas é no século XX que os estudos sobre educação e comunicação com impressos, imagens, sons, audiovisuais multiplicam-se e desdobram-se em diversos posicionamentos quanto à formação de alunos e de seus professores nas escolas. Esses estudos fundam-se, evidentemente, em pressupostos teóricos dessas áreas de conhecimento, integram a história dos mesmos e carecem de mais análises inseridas na dinâmica transformadora de relações sociais, que possam ajudar a humanidade a emancipar-se para uma vida melhor. No Brasil, a formação inicial de professores para a comunicação e suas mídias na escola e na sociedade, na perspectiva das transformações sociais comunicacionais, praticada em cursos de Pedagogia, Licenciatura, Magistério, encontra-se ainda muito frágil, além de pouco sustentável em suas concepções e princípios comprometidos com a qualidade de vida dos cidadãos do mundo contemporâneo.

Uma das raízes históricas de estudos, junto a professorandos em iniciação, sobre meios de comunicação nas aulas, encontra-se em nosso país, no começo deste século. Desde 1930, 40, no Brasil, cursos mais sistematizados, enfocando práticas como “desenhos pedagógicos” e servi-

TV, recepção e comunicação na formação inicial de ... • 71

ço “ilustrativo” e comunicacional nas aulas, passaram a fazer parte da formação de professores primários nas Escolas Normais. Esse caráter mais de “instrumental auxiliador”, dado às imagens para acompanhar o discurso verbal das aulas, passou a compor o ideário de professores ligados a Escolas Normais brasileiras (hoje escolas médias de Magistério), mas vem contribuindo muito pouco para uma qualitativa comunicação escolar com mídias na perspectiva da transformação das práticas sociais comunicacionais entre seus sujeitos-agentes, ou seja, de uso dessas mídias nas trocas e elaborações de idéias, de emoções de convicções sobre o mundo, entre as pessoas participantes.

Os usos de “desenhos pedagógicos” na formação de normalistas e nas aulas com crianças são oriundos, dentre outras influências, de uma deturpação de um curso sobre um novo método do ensino do desenho, realizado junto a professores em Belo Horizonte-MG, em 1929, por Mme. Louise Artur Perrelet (pesquisadora no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra-Suíça, instituto esse no qual também trabalharam Édouard Claparède e Jean Piaget). Mme. Perrelet, estudiosa de John Dewey, em muito contribuiu para o ensino do desenho para crianças, já no início deste século, pois centralizou o seu método de aprendizagem do desenho, não nas “cópias” de objetos (tão usadas em sua época e até hoje), mas na experiência da percepção e da expressão do movimento, da ação das formas visuais da vida cotidiana, resultando, por isso mesmo, em significativas simplificações dessas visualidades.

Em um viés pedagógico do ensino do desenho, visualidades muito simplificadas (representando e informando de modo precário sobre as partes do corpo humano, das plantas, animais e minerais, das cenas ambientes e histórias humanas) tornaram-se “grafitos” de professores nos quadros-de-giz, cartazes, folhas mimeografadas, reprografadas, que passaram a ser “copiados” pelas crianças e a acompanhar a verbalização oral e escrita das aulas junto a elas, descompromissados e ingênuos quanto à qualidade de informação e de produção social da comunicação escolar midiaticizada com a infância. O uso desse tipo de imagens expostas em “mimeografados” para aprender e colorir, continua até hoje compondo as “pastas” de coleções de alunos cursando o Magistério. Encontram-se presentes também nos cursos escolares para crianças que, por sua vez e contraditoriamente, vivenciam outras imagens e sons na vida cotidiana, como por exemplo, as de **televisão, vídeo, rádio**. As atuais práticas

72 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

comunicacionais cotidianas de alunos com essas e outras mídias ainda são muito pouco estudadas e trabalhadas por professores, em uma grande parte de nossas escolas para a infância. A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1982:99), em seu livro **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**, nos informa que Francisco Campos, ministro da Educação, infelizmente incorpora reduções mal elaboradas das idéias de Mme. Perrelet na reforma da Educação em 1931: “deixando de lado as preocupações filosóficas de Perrelet sobre o desenho, a reforma de 1931 foi base para que se defendesse a técnica desastrosa do ‘desenho pedagógico’, que dava ênfase à orientação baseada na simplificação da forma que, segundo Perrelet, era apenas o resultado de um processo de percepção”.

A relação entre as artes e o seu caráter ilustrativo nas aulas vem sendo ensinada a educadores escolares, desde a primeira metade deste século. Ao valorizar a presença das artes na educação popular a ser desenvolvida pela “Escola Nova”, o educador e sociólogo Fernando de Azevedo, em 1930, destaca o **caráter expressivo** das mesmas e a importância de práticas estéticas e artísticas nas escolas. E esse educador enfatiza, também, o **caráter instrumental educativo** da arte musical, teatral, coreográfica, das danças, além das canções, do rádio, do cinema a serviço da educação escolar. A televisão não era uma tecnologia comunicacional existente na época, mas eram recomendados filmes nas **telas de cinema** para o trabalho educativo nas escolas. Diz-nos Azevedo (1930:129): “Para que se realize, porém, esse objetivo de aproveitar as artes na sua função social e pô-las a serviço da educação, é preciso começar, apelando para o cinema e para o rádio, pelas artes populares, que, sendo mais próximas das crianças e ao alcance de sua mentalidade, lhes tocam mais profundamente a sensibilidade e lhes falam mais diretamente ao coração”. Data de 1936 a inauguração no Rio de Janeiro do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE –, com o projeto de usar imagens (em especial o cinema) como instrumento da Educação em nosso país. Tendo como mentor Edgar Roquette Pinto, vários filmes foram produzidos com essa finalidade, dentre eles os do cineasta Humberto Mauro (filmes esses que se encontram, atualmente, em restauração eletrônica).

Assim há educadores que atualmente valorizam as artes na escola, mas as reduzem, historicamente, apenas a “recursos, ou instrumentos auxiliares das demais disciplinas escolares ou áreas de conhecimento

TV, recepção e comunicação na formação inicial de ... • 73

humano. As artes podem ser linguagens instrumentais ou meios e modos de comunicação para e das outras disciplinas escolares, mas não só. Essa é uma redução que necessita ser transformada, pois as artes são conhecimento e expressão sensível e cognitiva específica, que se manifestam ao longo da história da humanidade. Como tal, as artes devem ser praticadas e pensadas também nas escolas, ou seja, como conhecimento humano, no mesmo pé de igualdade dos demais. Reduzir as artes a apenas “auxiliares” dos outros conhecimentos humanos significa desconhecê-las em sua amplitude de produção cultural. Além disso, não basta considerar as artes somente em seus aspectos técnicos, pouco conhecendo e pouco praticando **relações comunicacionais e educacionais** nas aulas com as suas dimensões expressivas, cognitivas e fruidoras de emoções, símbolos, concepções de mundo, de ser humano e com sua história estética e artística.

Desde os anos 30,40, então, a característica de “recurso ilustrativo”, atribuída por muitos educadores às artes e também aos “grafitos”, ou “desenhos pedagógicos”, simplificados e esquemáticos para as aulas (de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes), torna-se uma prática particularmente brasileira na história desse uso comunicacional escolar de meios de comunicação. Esses pressupostos ainda permanecem no atual ideário de muitos dos professores formados em Escolas Normais e em Pedagogia em nosso país, e caracterizam-se como dificuldades a serem superadas para conseguirmos transformações necessárias na perspectiva de uma melhor produção social da comunicação escolar com mídias. Isso porque não basta que as mídias “ilustrem” as aulas, mas “participem” das mediações nas mesmas por meio de ações, percepções, diálogos, elaborações de alunos e professores com elas.

A partir dos anos 50, com o desenvolvimento tecnológico-eletrônico, os chamados “meios visuais, sonoros, audiovisuais” tornam-se mais valorizados, mas ainda com o conceito de “recursos” nas escolas de países como os Estados Unidos. Nesse entendimento dos educadores encontram-se os diversos meios de comunicação, dentre os quais a **televisão**. Nos anos 60, essa valorização passa a ser assumida também no Brasil e a compor (com mais ênfase em algumas escolas e menos em outras) a formação inicial de professores em nosso país, embora continuassem as práticas com “desenhos pedagógicos” oriundos dos anos 30, em escolas de crianças.

74 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

Em 1953, Walter Arno Wittich (professor de Educação e Pesquisa Audiovisual da Universidade de Wisconsin) e Charles Francis Schuller (diretor do Centro Audiovisual e professor de Educação da Universidade do Estado de Michigan) publicaram um livro denominado **Recursos Audiovisuais na Escola**, que se tornou um clássico para os estudiosos dessa área, inclusive no Brasil. Nessa publicação, Wittich & Schuller abordam em dois capítulos a importância da **comunicação de conceitos e conhecimentos** nos cursos, bem como da atuação do professor e dos alunos na aprendizagem e na **combinação** de meios de comunicação nas aulas. Como observamos, já nos anos 50, são propostas e valorizadas as **articulações** entre vários tipos de meios de comunicação nas aulas (evidentemente ainda não informatizadas) e **multimeios** ou **multimídias**. Em outros quatorze capítulos do referido livro, Wittich & Schuller desenvolvem propostas técnicas e de comunicação de conceitos com o uso escolar dos meios de comunicação como: quadro-negro, ilustrações (desenhos, gravuras, fotografias), materiais gráficos (diagramas, tabelas, cartazes), mostras didáticas, mapas e globos, recursos tridimensionais (modelos, objetivos, espécimes, simulacros, dioramas, exposições), estudo da comunidade (passeios, visitas, viagens), gravador em fita de áudio, discos e rádio, projeção fixa (diafilmes, diapositivos, transparências-retroprojetores), filme sonoro de 16 mm, televisão e vídeo tape, máquinas de ensino (programas ramificados incluindo materiais audiovisuais conjugados para atividades de auto-iniciativa, ou seja, interativos) e emprego **conjugado** de recursos audiovisuais. A comunicação escolar de conceitos com **televisão** e com **vídeo**, então, já vem sendo proposta desde o início da segunda metade deste século, mas essa prática nas atuais escolas ainda necessita de aperfeiçoamentos em suas qualidades comunicacional e educacional.

Como se percebe, a proposta de **articulações entre imagens, sons, audiovisuais** na educação escolar remonta, pelo menos, à década de 50 e não é privilégio renovador deste final de século. Além disso, apenas a exposição e a interação de alunos a mídias articuláveis, atualmente por processos informáticos e em redes, não garantem sozinhas a produção de comunicação significativa entre as pessoas e a sociedade em que vivem e devem viver com qualidade. Apesar da preocupação dos professores Wittich e Schuller (1964) com os aspectos comunicacionais de conceitos nas aulas em que alunos e professores articulem conjuntos de “visuais, sons e audiovisuais”, esse ideário fragilizou-se ao longo da história do tra-

TV, recepção e comunicação na formação inicial de ... • 75

balho comunicacional escolar. Muitos professores e pedagogos de hoje em nosso país valorizam as imagens, os sons, os audiovisuais nas aulas, mas continuam a entendê-los mecanicamente apenas como “auxílios”, “técnicas” e “recursos” na educação escolar. Frente a esse fato, nos perguntamos: nesse posicionamento considerado presente na didática e nas práticas de ensino, estaria uma das raízes conceituais da ainda frágil produção social de comunicação escolar com mídias? Um dos problemas a enfrentar na formação de professores é o fato de que muitos desses educadores comunicadores ainda não consideram os textos icônicos, sonoros, audiovisuais nem como **fontes de emoções e de idéias em mediação** – portanto como mídias –, nem **no conjunto da construção da trama comunicacional escolar, didática e prática** e nem tão participantes dela como o consideram ser os textos verbais (orais e escrito)?

Há diversos determinantes na história dos reducionismos das mídias aos textos verbais orais ou escritos ou, então, às diversas modalidades de textos (visuais, sonoros, audiovisuais), mas tomados apenas em seus aspectos técnicos ou somente considerados como “auxiliares” didáticos. A carência de políticas e de condições financeiras para manter uma multiplicidade de textos em múltiplas linguagens, além das verbais, disponíveis em **mediatecas escolares**, para uso e produção comunicacional de professores e alunos nas escolas, é uma das questões a ser superada.

Além dessa carência, vem contribuindo também para fragilizar a produção social da comunicação escolar com meios de comunicação uma conceituação linear infrutífera, mecânica e ingênua sobre o que seja o processo de comunicação humana com mídias. Em outras palavras, encontra-se bastante enraizada no ideário de muitos professores a crença no poder de “transferência de informações” para os alunos com a simples “presença”, ou com o simples “envio à distância” ou com o simples “auxílio” de visuais, sons, audiovisuais nas práticas das aulas. Muitos educadores, acreditando e incorporando um modelo comunicacional tradicional e de “mão única” com as mídias, pensam que uma comunicação escolar por inteiro realiza-se com apenas o envio à distância, para os alunos nas aulas, de informações, por exemplo, através de vídeos, televisão, computadores.

A história da Ciência da Comunicação Humana mostra superação importantes a esse modelo “transmissor, influenciador, hipodérmico” tradicional (Wolf, 1985; Martin-Barbero, 1995). Mas, hoje, ainda muito pou-

76 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

cos professores comunicadores incorporam, praticam e pensam uma comunicação escolar com mídias em que “transferências” de informações ocorram, não em direção única, mas nas várias inter-relações de emissores e receptores entre si e com as mídias. E poucos consideram que não bastam as “transferências” de várias origens e histórias e que, para além delas são necessárias **elaborações e transformações** de idéias, de sentimentos, de atitudes, de sentidos entre os sujeitos agentes – professores e alunos – usando múltiplas mídias articuladas e ao longo de um continuado e agendado projeto comunicacional escolar. Não é fácil transformarmos nossos conceitos, hábitos, práticas tradicionais que se mostrem infrutíferos na comunicação com mídias. Para ajudar a transformá-los é importante pensarmos sobre a nossa própria história de modos comunicacionais escolares com mídias, nossos conceitos existentes e emergentes, discuti-los e melhorá-los.

Data dos anos 60 a publicação de livros sobre o **Processo de Comunicação Humana e seus Meios**. Foi um avanço nos estudos sobre comunicação entre as pessoas com mídias, mas hoje percebemos que o modelo comunicativo mais incorporado, naquela década, é aquele enraizado no ideário de anos anteriores (1930, 40), no qual o pressuposto é o de que a “transferência de informação” se dá de forma linear, em direção única, em que as pessoas da recepção são a fase final, acreditando-se na eficiência mecânica e matemática do processo comunicacional. Esse modelo tradicional de comunicação é entendido assim: a) um emissor ou fonte de informação organiza mensagens codificadas; b) e as emite em canais de comunicação (dentre eles os “audiovisuais”), dos quais devem eliminar-se as fontes de “ruídos” e c) as mensagens são recebidas e decodificadas pelos destinatários das mesmas, causando-lhes efeitos persuasivos, a maioria praticamente previstos pelos emissores. Nessa concepção, as pessoas receptoras são consideradas como apenas “localizadas” na etapa final do processo de comunicação humana e de contato com as mídias. Atualmente sabemos que as práticas sociais de comunicação humana são mais complexas, e que as pessoas da recepção ocupam um lugar comunicacional de participação também como construtores culturais da relação comunicativa. Mas, o modelo comunicativo tradicional, de transmissão linear, ainda perdura no atual ideário de muitos educadores, crentes que basta a presença de produtos audiovisuais, de novas tecnologias de comunicação, com qualidade téc-

TV, recepção e comunicação na formação inicial de ... • 77

nica, nas aulas, para que um bom processo comunicacional escolar ocorra e os alunos aprendam. Muitos dos educadores, que praticam processos de comunicação tradicional, mesmo com mídias novíssimas, pouco consideram as elaborações e transformações interdependentes entre diversos intertextos culturais presentes na comunicação humana.

No contexto da década de 60, então, alguns cursos de Pedagogia, em nosso país, passaram a incluir em seus currículos formadores de professores uma disciplina enfocando o uso de “técnicas audiovisuais” nas escolas, assumindo a conceituação da época, oriunda de décadas anteriores. Além desses espaços específicos na formação de pedagogos, algumas das aulas de Didática e de Prática de Ensino existentes nesses cursos e nos das Licenciaturas e Magistério passaram a abordar tópicos esporádicos referentes aos “audiovisuais” na educação escolar. Vale assinalar que naquele mesmo tempo, livros, destinados às aulas de Didática em cursos que formavam professores, passaram a abordar a questão dos “recursos audiovisuais”, em seus aspectos sobretudo técnicos e transferenciais de informações. Hoje não basta tomarmos consciência desses reducionismos históricos e ainda presentes na atualidade. É necessário atuarmos para transformá-los, redimensionando as possibilidades de produção social da comunicação humana com mídias.

Foi também no início da segunda metade deste século que conceitos mais instrumentais e eficientistas, combinados com os de renovação em educação tomaram-se base, também (na segunda metade deste século) da chamada “Tecnologia Educacional”, praticada e planejada em várias de nossas escolas. No contexto da “Tecnologia Educacional”, que inclui o planejamento do ensino e da aprendizagem, passou a figurar o uso de meios de comunicação (sobretudo os audiovisuais e de novas tecnologias), ainda considerados como “recursos” ou “auxiliares”. Segundo esse entendimento, e com o intuito de tornar mais efetiva a instrução oferecida aos alunos nas escolas, muitos educadores escolares passaram a ressaltar a necessidade de: a) usos mais freqüentes de “recursos” audiovisuais nas aulas; b) fundamentação em pesquisas de comunicação e de aprendizagem humanas nas práticas de aulas com “técnicas audiovisuais”; c) planejamento sistemático do processo total da aprendizagem e do ensino em termos de objetivos específicos articulados aos conteúdos, estratégias, “recursos”, avaliação; d) aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas renovadoras e audiovisuais em educação (Luckesi, C.C. e ABT, 1982: 7-8).

78 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

A formação de professores em serviço, nessa área, no Brasil, contou também com a criação, em 1960, do Serviço de Recursos Audiovisuais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – o CRPE – (por sua vez, criado em 11 de junho de 1956, sob a direção de Fernando de Azevedo), com sede no prédio onde hoje se encontra a Faculdade de Educação da USP. Patrocinado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – com a colaboração do Ponto IV do Governo Estadunidense e de um acordo entre o Ministério Brasileiro de Educação e Cultura, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID) e a *Michigan State University*, o SRAV – Serviço de Recursos Audiovisuais – do CRPE objetivava produzir auxílios didáticos, orientar o uso de recursos audiovisuais, desenvolver cursos e colaborar com outros serviços de ensino audiovisual. Em 1962, o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo transferiu-se da rua Maria Antonia para o prédio na Cidade Universitária, ocupado, em parte, pelo CRPE. Em 1964, o SRAV deu início aos seus Cursos de Especialistas em Recursos Audiovisuais – os CERVs – com bolsas de estudos para professores trabalhando em escolas, sobretudo as públicas (em 1967, recém-formada em Pedagogia pela PUC-SP fui uma das bolsistas do IX CERV, na qualidade de professora da rede de ensino). O Brasil vivia a dura época do governo militar. Em 1969, com a Reforma Universitária, o Departamento de Educação foi transformado em Faculdade de Educação da USP. A extinção do CRPE se deu em 1973 e o SRAV, mais reduzido em equipamentos e atividades audiovisuais, foi incorporado à Faculdade de Educação da USP.

É nesse contexto, então, dos anos 60, que se origina uma história da presença de informações sobre “recursos audiovisuais” no curso de Pedagogia da USP, vinculado ao Departamento de Educação e depois à Faculdade, sob a responsabilidade do professor Nélio Parra, que atuava também no SRAV e no CERAV do CRPE. Foi um marco importante para o desenvolvimento da história dessa área curricular na formação inicial de professores da FE-USP. Uma análise dos programas desse curso, mostra que: a) antes do ano de 1963, os métodos, técnicas de ensino e os **materiais didáticos** eram abordados com os alunos de Pedagogia da USP em suas aulas de Didática Geral; b) entre 1963 e 1969, um curso denominado **Técnicas Audiovisuais de Educação** passa a ser oferecido aos professorandos na parte comum do curso, obrigatória para

todos, durante o primeiro semestre do 1º ano; c) em 1970, inicia-se um novo currículo do curso de Pedagogia, no qual a disciplina **Técnicas Audiovisuais de Educação** desloca-se para a parte de Habilitações do curso, sendo oferecida no 1º semestre do 3º ano, apenas para os estudantes que optassem para as habilitações *Supervisão Escolar e Ensino das Disciplinas e Práticas dos Cursos Normais* (até 1979, também se responsabilizou por essa disciplina, além do professor Nélcio Parra, a professora Mercedes Costa); d) em 1973, o curso passa a denominar-se **Tecnologia da Educação e Recursos Audiovisuais**, sendo oferecido no 1º e 2º semestres do 4º ano, para professorandos que optassem para as habilitações Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas; e) em 1988, há uma nova reformulação no curso de Pedagogia da USP e a referida disciplina passa a se denominar **Educação e Meios de Comunicação**, sendo oferecida até a presente data (e sob minha responsabilidade desde 1979) no 2º semestre do 3º ano (obrigatória para os alunos da chamada área I, com ênfase na Psicologia e optativa para os da área II, com ênfase na Sociologia, área essa atualmente em reformulação). Até a década de 60, então, no referido curso, a formação inicial dos professores sobre “recursos audiovisuais” se dava na disciplina Didática, como ocorre até hoje em muitos dos cursos de graduação e licenciatura para professores. De 1963 até hoje, há mais de 30 anos, portanto, os estudos sobre mídias na escola desenvolvem-se na Pedagogia da FE USP, em uma disciplina voltada especialmente para isso, e dirigida a apenas uma parte do total de alunos da Pedagogia, com também ocorre em algumas graduações de docentes em nosso país. O ideário de que as mídias são somente técnicas auxiliares nas aulas e a carência de um entendimento mais claro sobre a contribuição do pedagogo na **produção social de comunicação com mídias** podem ser problemas a dificultar a extensão desses estudos para todos os alunos em formação inicial para o trabalho como professores.

Em síntese, na recente história da disciplina **Educação e Meios de Comunicação**, os textos audiovisuais (bem como os visuais, sonoros, verbais) continuam incorporados como sendo importantes “recursos” nas aulas, mas não só. Redirecionando o estudo dos mesmos em suas tramas comunicacionais e educacionais, eles são abordados mais intensamente nas aulas como sendo o conjunto de Mídias de Comunicação e Educação. Além disso, o posicionamento assumido é o de

que as mídias produzidas por pessoas para serem “recebidas” por outras não apresentam apenas modos de **fazer técnico**, mas também modos de **fazer percepção e representação de ser humano e de mundo da natureza e da cultura**, bem como modos de **fazer expressão de emoções e estéticas** inseridas nas relações comunicacionais em produção nas aulas. As mídias visuais, sonoras, verbais, audiovisuais, para além de simples “auxílios ou recursos”, entram, mergulham, participam de uma trama comunicacional produzida entre pessoas nos cursos escolares. Uma outra incorporação nessa disciplina é a de que conhecimentos em Tecnologia da Educação, oriundos de continuadas produções científicas na área da Educação (como Pedagogia, Didática, Práticas de Educação Escolar) devem conectar-se aos de Tecnologia da Comunicação com Mídias provenientes de produções científicas na área de Comunicação Humana Mediatizada. Mas a superação e o aperfeiçoamento assumido neste curso a esse respeito é que os professores, em formação inicial, para além de conhecerem apenas aspectos básicos e históricos da Tecnologia de Comunicação e Educação com Mídias, devem, sobretudo, saber sobre os princípios filosóficos, artísticos e científicos que a fundamentam, bem como saber se posicionar sobre as necessidades de transformações nos mesmos.

Em suma, os alunos de Pedagogia devem saber que podemos e devemos participar da elaboração viva, social da **comunicação humana mediatizada** (na escola e fora dela), refletindo e produzindo novos conhecimentos sobre ela e gerando, por sua vez, Tecnologia da Comunicação e Educação com Mídias na contemporaneidade. Esse ideal desejado e necessário na formação de pedagogos não é fácil de ser realizado, mas sabemos que ele é possível de ser concretizado. Em cursos que se dedicam à formação inicial (e em serviço) de professores, reafirmamos a importância de se garantir espaços significativos para práticas e estudos sobre mídias, bem como sobre a produção social de comunicação escolar com elas. Acreditamos ser também importante que o docente responsável por essa disciplina realize um metódico acompanhamento reflexivo dessas práticas e estudos – antes, durante e após as aulas com o intuito de pesquisar e construir, com os professorandos, uma competente Comunicação Escolar com Mídias no mundo atual.

Para essa realização reflexiva e de pesquisa, é necessário dar continuidade à elaboração de conhecimento científico nessa área entrecruzada

da educação e da comunicação. A pesquisa combinada com a docência no estudo da Produção da Comunicação Escolar com Mídias é um dos desafios postos para o trabalho, que visa a formação de professores nessa área. Pesquisadores como Demo (1990, 1993), Ludke (1991), Carvalho & Perez (1993) voltam-se atualmente para a reflexão sobre o desenvolvimento de pesquisas que se realizem durante as práticas docentes e discentes em cursos que formam professores. Referindo-se à questão da pesquisa como princípio, não apenas científico, mas também educativo (capacidade do professor de se questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo a aprender), e como um desafio central nas escolas universitárias, Demo (1993: 12-129) afirma que “em primeiro lugar, pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”.

Preocupada, então, em propiciar aperfeiçoamentos necessários nas práticas e nos conceitos meus como pesquisadora-professora e dos professorandos sobre Comunicação Escolar com Mídias, venho elaborando estudos a esse respeito, desde meados dos anos 80. Uma dessas pesquisas foi desenvolvida entre 1987-1990, durante minha docência na disciplina *Educação e Meios de Comunicação* na Pedagogia da FE-USP, acima referida. A pesquisa denominou-se *Meios de Comunicação na Formação de Professores: Televisão e Vídeo em Questão* (Rezende e Fusari, 1990). Durante a sua realização, foi possível constatar e praticar novos encaminhamentos docentes e discentes para uma transformação e produção mais criativa dos professorandos participantes (69 alunos de Pedagogia da FE-USP e 166 de escolas de 2º Grau Magistério em São Paulo), a partir de suas/ nossas conceituações anteriores sobre mídias (especialmente TV e Vídeos) na educação escolar de crianças. Depois, entre 1991-1993, dando seqüência à mesma linha de pesquisa, realizamos outro estudo, reflexivo, denominado *Novas Mídias na Comunicação e Educação Escolares: Conceitos Iniciais de Alunos-Professorandos em Cursos de Pedagogia* (Rezende e Fusari, 1994), junto a 42 alunos de Pedagogia da FE-USP, frequentando o curso *Educação e Meios de Comunicação* naquela ocasião. Nessa pesquisa-formação foi possível desvelar outras realidades para a docência e ajudar a transformar opiniões dos alunos sobre dificuldades do trabalho pedagógico a serem enfrentadas, tanto com mídias nas aulas, quanto com as suas idéias existentes a respeito de Comunicação Social e de Comunicação Escolar.

82 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

O breve relato explicitado no próximo item deste trabalho e na extensão deste, em outro texto, exposto por Iolanda Cortelazzo e denominado *Internet e Diálogos de Alunos de Pedagogia sobre Comunicação Televisa*, refere-se à parte de uma experiência no mesmo curso em questão, em 1995, e que se encaminha para a realização de uma futura pesquisa conectada às anteriores.

3 Recepção televisa, Internet e comunicação escolar com mídias estudadas por alunos de pedagogia: breve relato de uma experiência em andamento

O desenvolvimento de conhecimentos significativos sobre Mídias e Comunicação Escolar com elas, junto a professores em formação inicial, no curto tempo de uma dezena de encontros em um semestre letivo, requer opções pedagógicas realistas. A impossibilidade de abarcar o grande volume de estudos da área, no espaço das 60 horas-aula semestrais de um curso como o *Educação e Meios de Comunicação*, na Pedagogia da FE USP, vem direcionando algumas posições de encaminhamento pedagógico e didático junto aos alunos. Um curso apenas não pode dar conta de todo o estudo que um professor deve praticar nessa área, mas deve tornar possível, em seus limites, um pensar e praticar voltados às realidades comunicacionais escolares com mídias e apontar para uma necessária formação continuada dos professores nessa área. Assim, a opção nesse curso, na última década, tem sido a de centralizar os estudos da comunicação com mídias **via as práticas de recepção midiática vivenciadas por alunos de escolas** que são/serão campo de trabalho dos professorandos da Pedagogia.

Considerando-se que, em nosso país, a maioria dos alunos de escolas, sobretudo as públicas de (educação infantil, fundamental e média), com que os pedagogos atuam/atuarão profissionalmente, ainda continuam comunicando-se muito com **televisão e rádio**, essas são as principais mídias estudadas durante o curso, sempre articuladas às demais (inclusive as informatizadas) e à recepção escolar e extra-escolar das mesmas. O destaque do estudo é dado à participação e intervenção responsável de professores na produção social e educativa escolar da *recepção comunicacional* dessas mídias em uso por seus alunos, articuladas às demais. Procuramos refletir sobre prática, idéias e transforma-

ções educacionais escolares junto às pessoas com as quais convivemos, do ponto de vista dos lugares/tempos em que recebem e se comunicam com essas mídias e suas redes. Em outras palavras, centralizamos o estudo na produção da comunicação com a mídia *televisão*, seus nexos com outras nas múltiplas “transferências, elaborações, transformações” comunicacionais de diversas origens e histórias. Na América Latina, especialmente a partir de meados dos recentes anos 80, movimentos com visitas à educação de telespectadores, de videoespectadores vêm intensificando-se, entremeados à necessidade da educação de usuários da informática. São exemplos desse processo as práticas e reflexões propostas por Gutierrez (1984), Fuenzalida (1986), Gomes (1996), equipes da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (1987), Morán (1987), Gomes & Soares (1988), Rezende e Fusari (1990), Penteado (1990), Belloni (1990), Rosado (1994).

No âmbito desses movimentos de educação para as mídias e para a comunicação, os professores do curso Educação e Meios de Comunicação da FE USP estudam, então, a **recepção de alunos das escolas à TV** e outras mídias bem como as **características da programação televisiva oferecida pelas emissoras aos telespectadores**. São construídos e discutidos mapas da programação televisiva oferecida a telespectadores em São Paulo. A oferta de programas de ficção e a grande participação de telespectadores assistindo-os tem se mostrado uma evidência. E nos perguntamos: como estudá-los sem esquecer as demandas sociais e a construção da vida em seu lado não ficcional a tornar-se de qualidade em nosso país? Nas aulas há análises de programas de TV e de Rádio em seus aspectos técnicos e também representacionais e expressivos de entendimento do ser humano no mundo. Visitamos pelo menos uma emissora de TV e de Rádio. São também discutidas as **dimensões comunicacionais das aulas e cursos escolares**, que encontramos em cada um dos seus componentes, nas conexões entre eles e nas suas relações com os contextos sociais. Ou seja, procuramos discutir e considerar os professores e alunos (crianças, adolescentes, adultos) também como comunicadores com histórias de vida; os objetivos educacionais, também com características comunicacionais; os conteúdos escolares enquanto oriundos da produção e da comunicação cultural humana; os métodos/procedimentos/atividades escolares como mobilizadores comunicacionais entre os participantes dos cursos;

84 • Maria Felisminda de Rezende e Fusari

as mídias presentes nas aulas, evidentemente, como produtos para comunicação. Os professorandos produzem, também, “bilhetes” pedagógicos sobre TV -Alunos-Professores. O intuito é o de estudar conceituações, princípios científicos e sentir, analisar práticas mobilizadoras nessa área.

No curso, são discutidos textos e temas básicos que ajudem os alunos no desenvolvimento de seus projetos de estudos da recepção televisiva e de intervenção pedagógica junto a alunos frequentando escolas. Atualmente, além de textos audiovisuais televisivos discutidos, sentidos, percebidos pelos professores nas aulas, abrodamos também os seguintes textos impressos: Serrano (1989), Martin Barbero (1995), Lévy (1993), Gutierrez & Prietro (1994), Babin & Kouloumdijan (1989), Greenfield (1988), Giacomantonio (1981), Wolf (1987), Morám (1993). Estes textos, dentre outros, vêm “midiatizando” as nossas percepções e discussões de conceitos e práticas nessa área.

As publicações acima citadas são atualmente básicas no referido curso de graduação e, sobretudo, as duas primeiras fundamentaram, em 1995, as pesquisas de campo dos professorandos, junto à recepção televisiva de escolares. O texto de Serrano (1989) contribui para as nossas discussões de conceitos sobre “influência e informação”, atribuído muitas vezes apenas às mídias, devendo ampliar-se ao universo das interações sociais e dos procedimentos praticados antes-durante- após as comunicações com mídias, como a televisão, na construção do entendimento de mundo pelos alunos com os quais convivemos, como professores, nas escolas de educação infantil, fundamental, média. Com essas discussões, nos mobilizamos a estudar as influências e informações (no plural) existentes e a serem transformadas nas redes, nas tramas da produção social de comunicação midiaticizada. O texto de Martin-Barbero (1995) ajuda-nos a estudar e pesquisar nossas práticas no processo inteiro da comunicação escolar e fora dela, em sua heterogeneidade cultural e de demandas sociais, a partir do lugar da recepção midiática vivenciada por alunos de escolas com as quais os professorandos de Pedagogia mantêm contato.

A recomendação dada aos professorandos de que os estudos sejam sobre a recepção de alunos das escolas à **televisão**, em nexos com outras mídias, os tem mobilizado a analisar produções comunicacionais escolares referentes, por exemplo, à TV e História em Quadrinhos, outros à TV, Vídeo e Livros, ou à TV, Jornais e Revistas, ou à TV e Rádio,

ou à TV e Multimídia, ou à TV e Videogames, e assim por diante. Além disso, desde de 1995, demos início, nesse curso, a uma tentativa de prática de diálogos e comunicação desses alunos da Pedagogia FE-USP, na **Internet**, sobre essa temática em estudo. Alguns alcances, limites, dificuldades dessa primeira tentativa encontram-se explicitados no texto articulado a este, exposto por Iolanda Cortelazzo. O propósito em dar continuidade às possibilidades de uso da Internet, nos próximos anos, é o de praticar com os alunos de Pedagogia comunicações, à **distância**, sobre suas reflexões e estudos realizados **em presença** (nas aulas em escolas de crianças, de jovem e na própria faculdade) a respeito da TV (entendida como comunicação à distância) e da produção de Comunicação Escolar com e sobre TV e outras mídias a ela articuladas (entendida como comunicação presencial nas aulas com crianças e adolescentes). O posicionamento assumido é o de que comunicação e educação em presença e à distância são produções a serem elaboradas e pesquisadas em continuadas articulações.

Durante o 2º semestre de 1995, 75 alunos frequentaram o curso *Educação e Meios de Comunicação* da FE USP (60 alunos cursavam o 3º ano de Pedagogia, diurno e noturno, e 15 eram alunos em regime especial, constituídos por professores das Redes Públicas de Ensino em São Paulo). As idades desses alunos de Pedagogia variaram entre 18 a 40 anos, sendo que 44% tinha entre 21 e 25 anos. Os alunos-professores pertencentes à Rede Pública de Ensino, apresentaram idades que variaram entre 26 a 54, anos sendo que 30% entre 26 e 30 anos. Dos alunos de Pedagogia, 35% concluíram escolas da 2º Grau-Magistério e 54% dos da Rede Pública de Ensino fizeram Magistério. Trabalhavam em **Escolas de Educação Infantil** 24% dos alunos de Pedagogia e os outros colegas, ou não trabalhavam ou dispersavam-se em diversas modalidades de trabalho e serviços (monitoria e museus e bibliotecas, estágios, secretarias etc.) A maioria (47%) dos alunos-professores em escolas públicas trabalhavam em **Escolas de Ensino Fundamental** (1ª à 4ª séries). A partilha de reflexões entre docentes universitários, alunos iniciantes da Pedagogia e alunos-professores em escolas públicas, atuando em e frequentando uma mesma disciplina (via este projeto da FEUSP, desde 1990), vem se mostrando muito educativa para todos nós, na medida em que contribui para elaborarmos melhor os compromissos com a escola que temos e a escola que queremos e devemos produzir em nossa cidade.

A docência, nessa versão 1995, da disciplina *Educação e Meios de Comunicação* esteve sob minha responsabilidade, com a colaboração das professoras Iolanda Cortelazzo e Márcia Barbosa da Silva (mestranda e minhas orientadas na FE USP). Durante esse curso, como dissemos na introdução deste texto, foi realizado, também, um trabalho de integração de conteúdos com a disciplina *Questões de Teoria de Ensino III*, oferecida em outro horário aos mesmos alunos, na sua maioria, e sob a responsabilidade da professora Elsa Garrido, enfocando a importância educacional da reflexão sobre as mediações docentes frente ao imaginário de alunos usuários de mídias, dentre as quais TV. Essa integração entre as duas disciplinas permitiu um forte aperfeiçoamento na qualidade de produção, apresentação e discussão conceitual dos trabalhos de pesquisa de campo, realizados pelos professorandos, sobre TV, recepção e imaginário na educação de escolares.

Os trabalhos desenvolvidos pelos professorandos, a partir de recepção televisiva de escolares, foram elaborados e discutidos na integração das suas referidas disciplinas da Pedagogia FEUSP (poucos foram os trabalhos realizados por alunos que frequentaram apenas uma das disciplinas, impossibilitando a integração). A maioria dessas pesquisas de intervenção comunicacional escolar foi desenvolvida junto a alunos de escolas de educação infantil e fundamental (públicas e particulares) e centralizou-se em programas televisivos, sobretudo de ficção.¹

Do ponto de vista da disciplina *Educação e Meios de Comunicação*, o conceito de “influência e de transferência de informações”, inicialmente atribuído por muitos dos professorandos apenas à TV e o conceito de “recepção televisiva passiva”, dado por eles a crianças e jovens, apresentou-se transformado nos relatos da maioria desses trabalhos discutidos coletivamente nas aulas das semanas finais dos referidos cursos em integração. Ou seja, os alunos de Pedagogia mostraram trabalhos de intervenção comunicacional (significativa e lúcida, na maioria), em que esses conceitos acima foram verbalizados de um modo mais alargado e crítico frente à complexidade cultural das redes de “influências” e de “transferências, elaborações, transformações” afetivas, emotivas e cognitivas ocorrentes no trajeto de produção comunicacional com mídias, incluindo a ação de pessoas da recepção e dos professores. Além disso, os professorandos apresentaram indicadores de deslocamentos conceituais de “recursos audiovisuais” para o de mídias, nas atuações

comunicacionais entre alunos e professores. Entretanto, sabemos que essas são incorporações em pleno processo de realização e que, em outras práticas, ainda permanecem contradições. Muitas das mudanças conceituais e de atitude não ocorrem em um curto espaço de um curso e, sim, em continuadas formações e estudos vivenciados pelos professores. O lento e tênue processo de mudanças conceituais como essas ficou evidenciado, por exemplo, em muitos dos diálogos sobre comunicação televisiva, explicitados por mais de 30% dos professorandos que puderam participar e comunicar-se na **Internet** (em uma única entrada na mesma, possível naquela ocasião). Nos diálogos à distância, via Internet, encontramos indicadores das conceituações de comunicação mais linear, condutista sobre comunicação televisiva e tradicionalmente enraizadas no ideário de alunos de Pedagogia. Mas, nos trabalhos desenvolvidos sobre **televisão**, junto a alunos **telespectadores** em escolas, os professorandos mostraram, ao contrário, indícios de transformação conceitual, assumindo um entendimento de redes de “influências” e de “transferências, elaborações, transformações” (na pluralidade e complexidade culturais) existentes durante o trajeto de produção social de comunicação escolar, ou não, com mídias. Títulos dados aos trabalhos, como explicitados na nota 1, e conteúdos dos mesmos, indicaram novas conceituações emergentes sobre processamento ativo de recepções televisivas pelos alunos, enraizado em suas histórias de vida e sobre intervenções educativas dos professorandos nas mesmas (melhor elaboradas em alguns trabalhos, menos em outros), o que era esperado e desejável.

Nos avanços e recuos conseguidos, nessas práticas formadoras de professorandos para as mídias e a produção comunicacional com elas, permanecem os desafios de realização de um trabalho mais incisivo na direção da superação de questões como as colocadas na introdução deste texto. A comunicação humana com mídias tradicionais, novas e novíssimas (em múltiplas conexões) na educação escolar, e para além dela, deve continuar a ser objeto de contextualização, de prática e de reflexões de professores e alunos em cursos de Magistério, Pedagogia, Licenciatura. Além disso, devem continuar a ser objeto de práticas de pesquisa vinculada à formação docente nesses cursos.

Nota

1. Arte na TV e a Arte na Escola: interação entre “Castelo Ra-Tim-Bum”, Criança e Professora. O Imaginário da Criança Frente à Novela “A Próxima Vítima. A Televisão, a Mídia Impressa e a Escola: Cavaleiros do Zodíaco. O Castelo Ra-Tim-Bum e Crianças Pequenas. Cavaleiros do Zodíaco, Revistas, Figurinhas e a Criança: a magia da comunicação. Cavaleiros do Zodíaco: episódio “Um Guerreiro Triste e Corajoso”. Imaginário-Poder, TV, Computador e a Infância. O Imaginário no Poder ou o Poder no Imaginário. A criança e sua Interação com a Mídia TV: a recepção e o imaginário. A Leitura do Imaginário na Recepção do Programa Televisivo Carrossel: uma compreensão de reações afetivas vinculadas à professora. Mídia TV e Sentimentos, a Moral e o Imaginário.TV, Cavaleiros do Zodíaco e Crianças: questão do bem e do mal. Os “Mamonas Assassinas” e as Crianças. O Castelo Ra-Tim-Bum, Etevaldo e a Criança. As Mídias e a Alfabetização de Crianças Pequenas. Os *Power Rangers* e o Imaginário da Criança de Creche: uma reflexão em grupo. As Bruxas entre o Bem e o Mal no Imaginário da Criança. Imaginário, Recepção Televisiva e a Vida da Criança. “A Cuca Vai Pegar”; Castelo Ra-Tim-Bum: seus receptores e articulações com Livros e Brinquedos. TV, Revistas em Quadrinhos e Crianças: a questão do bem e do mal. *Power Rangers*: o imaginário e a socialização de um grupo de crianças. A Publicidade como Mediadora dos Hábitos de Consumo e suas Implicações no Meio Ambiente. O Sítio do Pica-Pau Amarelo. O universo de Monteiro Lobato na leitura de telespectadores mirins. A Recepção e o Campo do Imaginário: o anjinho do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Sítio do Pica-pau amarelo: um espaço para(re) elaboração da visão de mundo infantil. Sítio do Pica-Pau Amarelo: a casa. O Sonho ainda se Encontra (no) Presente: o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Emilia, uma Boneca Desejada pelo Imaginário. Os Valores de Monteiro Lobato em “O Anjinho da Asa Quebrada”. A Recepção do Público Infantil na Integração com a Mídia TV e no Processo de Educação Escolar: o real e o imaginário a partir do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Telecurso do 1º grau e Telecurso 2.000: duas propostas diferenciadas para o ensino supletivo. Mídia Televisiva e Educação: o que o aluno de nível superior vê na TV?

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. Arte como Instrumento de Educação Popular na Reforma (conferência proferida em fevereiro de 1930, em São Paulo). In: AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo, Melhoramentos, Obras Completas, v. VII 1958: 117-131.
- ANAIS do II Seminário Latino-Americano de Educação para a Televisão – UCBC. “Educação para os Meios de Comunicação: um Problema Metodológico”. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro, ABT, (42/43), 1987.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo, Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza. **Formação do telespectador: uma experiência de educação para a mídia**. Caxambú-MG, 15ª Reunião Anual da ANPED, 1992.
- CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ABT, 1983, 12 (55): 12-18.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. São Paulo, Cortez, 1993.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1895.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo, Cortez, 1990.
- FUENZALIDA, V. **Educación para la comunicación televisiva**. Santiago, Ceneca, 1986.
- GARDNER, Howard. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- GIACOMANTONIO, M. **Os meios audiovisuais. Arte e comunicação**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- GOMES, Pedro G. A América Latina está preocupada com a educação para a televisão. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 15 (68-69), 1986:33-42.

- GOMES, Pedro G. & SOARES, Ismar de O. Da Formação do Senso Crítico à Educação para a Comunicação. **LCC Cadernos – Leitura Crítica da Comunicação**. São Paulo, Loyola, 3, 1988.
- GUTIERREZ, Francisco. **Educación y comunicacion en el proyecto principal**. Santiago do Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1984.
- GREENFIELD, Patricia Marks. **O Desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São Paulo, Summus, 1988.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Edições 34, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos e equipe da ABT. Independência e Inovação em Tecnologia Educacional. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ABT, 1982, (47):6-15 (ou 1986, n.71/71).
- LUDKE, Menga. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. Porto Alegre, UFRGS, VI Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 1991 (mimeo).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense, 1995:39-68.
- MORÁN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo, Pancast, 1993.
- PENTEADO, Heoisa Dupas, **Televisão e escola: conflitos ou cooperação?** São Paulo, Cortez, 1991.
- PRÖSS, Harry. Prólogo. In: SERRANO, Manuel Martins. **La producción social de comunicación**. Madrid, Alianza, 1986: 13-14.
- REZENDE e FUSARI, Maria Felisminda de. **Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão**. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1990. (tese de doutorado).
- REZENDE e FUSARI, Maria Felisminda de. Mídias e Formação de Professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani (org). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1992: 99-18.
- REZENDE e FUSARI, Maria Felisminda de. **Novas mídias na comunicação e educação Escolares: conceitos iniciais de alunos-**

TV, recepção e comunicação na formação inicial de ... • 91

professorandos em Curso de Pedagogia. São Paulo, FE USP/ IICEPFE, 1994 (mimeo).

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Idéias.** São Paulo, FDE, v. 15, 1992: 73-77).

ROSADO, Eliana M. da S. & ROMANO, Maria Carmen J. de S. **O vídeo no campo da educação.** Ijuí – Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, 1994.

SERRANO, Manuel Martín. **La producción social de comunicación.** Madrid, Alianza, 1986 SERRANO, Manuel Martín. A participação dos meios audiovisuais na construção da visão de mundo das crianças. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, ABT, 1989, 18 (87/88): 58-65.

WITTICH, Walter A. & SCHULLER, Charles F. **Recursos audiovisuais na escola.** Brasil/Portugal, Fundo de Cultura, 1964.

WOLF, Mauro. **Teorias de comunicação.** Lisboa, Presença, 1987.