

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

DESENHO ANIMADO INFANTIL:
UM CAMINHO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Silvana Maria Carvalho Boselli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Professor Orientador: Prof. Amir Mattar Valente, Dr.

Florianópolis
2002

Silvana Maria Carvalho Boselli

**DESENHO ANIMADO INFANTIL:
UM CAMINHO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada para obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina**.

Florianópolis, 21 de novembro de 2002.

Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Amir Mattar Valente, Dr.

Prof^a Christianne Coelho, Dr^a.

Prof. Elaine Ferreira, Dr^a.

Ao meu esposo, Marco Antônio Boselli (in memória), que lutou durante toda a sua existência pela pureza e alegria da vida, e a meus filhos, que me mostram com suas experiências de vida que é possível vencer essa luta.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial à Regina Bolzan, à Simone Brito, à Deise Librelotto Scherer e à Leonora Vieira de Melo pelos momentos de discussão ocorridos entre nós sobre o trabalho aqui apresentado, os quais, para mim, foram bastante valiosos.

*“As perguntas mais importantes são as que uma criança faz.
São perguntas sem respostas e, portanto, perguntas que definem as
limitações das possibilidades humanas.”*

Milan Kundera

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

1. INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

1.1.2 Objetivos específicos

1.2 Estrutura do trabalho

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Educação a distância: história e conceitos

2.2 Considerações sobre a educação a distância no Brasil

3. O DESENHO ANIMADO INFANTIL E SUAS VARIANTES

3.1 Uma visão sócio-histórica da imagem visual

3.2 Evolução histórica, características e linguagem dos desenhos animados

3.3 A linguagem audiovisual

4. A CRIANÇA EM FORMAÇÃO

4.1 A criança suas interações e percepções de mundo

4.2 A criança e o processo de aprendizagem

5. O DESENHO ANIMADO INFANTIL E O PROCESSO EDUCATIVO

5.1 A utilização do desenho animado infantil no processo educativo

5.2 O desenho animado infantil educativo em análise

6. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FINAIS

6.1 Trabalhos futuros

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMO

Neste trabalho, estudam-se o desenho animado e a sua possibilidade como um recurso da educação a distância. Para tanto, abordam-se a história, conceito e perspectiva da educação a distância e a evolução dos desenhos animados, suas características e linguagem, bem como analisam-se alguns desenhos animados considerados educativos.

Além disso, estabelecem-se relações entre esses aspectos e o processo de construção do conhecimento que a criança desenvolve a fim de se constatar com mais precisão se o desenho animado é um recurso tecnológico válido, que facilita, de forma efetiva, a aprendizagem a distância.

Palavras-chave: desenho animado, educação a distância, aprendizagem

ABSTRACT

This research aims at verifying if animated films and cartoons might be considered a technological resource within the context of distance learning, which is characterized by self/autonomous-learning.

With that objective, a series of studies were conducted on history, concept and perspectives of distance learning, as well as of the evolution of cartoons and animated films, its characteristics and language. Some analysis was also made on some cartoons considered educational.

Furthermore, some associations have been established between these aspects and the child's construction of knowledge process, in order to ascertain more precisely whether cartoons are a valid technological resource that will foster effective distance learning.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias vêm se apresentando, cada vez mais, como elementos que contribuem para a formação integral do indivíduo. Vêm despertando o interesse dos profissionais da educação, levando-os a incorporá-las aos métodos de ensino utilizados para promover ambientes geradores de aprendizagem, espaços que viabilizam essa formação, tornando-as instrumentos didáticos que facilitam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A conscientização de que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento do processo educativo gera uma intensa aplicação desses recursos no sistema educacional. Esse fato estimula profissionais que atuam nas várias áreas do conhecimento a realizarem pesquisas no campo tecnológico. Eles investigam as intervenções e influências que sofrem as diversas esferas sociais quando incorporam os recursos tecnológicos em seu contexto. A respeito dessas influências, Pons acredita que:

“A “revolução eletrônica” apoiada inicialmente no rádio e na televisão propiciará uma profunda revisão dos modelos de comunicação usados. A sua capacidade de influência sobre milhões de pessoas irá gerar mudanças nos costumes sociais(...) e também na educação(...). Inevitavelmente, tal corpo de conhecimentos também será incorporado à tecnologia educacional, na vertente das aplicações dos meios de comunicação de massas.” (PONS, 2001,p.52)

Desse modo, entende-se que as mudanças ocasionadas pela tecnologia nos vários âmbitos sociais provocam nos profissionais das diversas áreas o desejo de incorporar ao seu cotidiano esses recursos, principalmente nos profissionais que atuam no campo educacional, pois, segundo Sancho (2001, p.184), apesar de o papel fundamental nos processos educacionais ser desempenhado pelas pessoas, as tecnologias são básicas para facilitar as tarefas para o estudante, principalmente para ajudá-lo no melhor aproveitamento do seu tempo e dos seus esforços. Além disso, Sancho expõe que o uso desses meios se estende a situações variadas de ensino e de aprendizagem, ou seja:

“Em geral, a tecnologia foi utilizada em todos os sistemas educacionais e não se pode confundir com os aparelhos, as máquinas ou as ferramentas. Todos utilizam alguma tecnologia em suas aulas. As expositivas, o agrupamento dos alunos segundo a idade, livros-texto, etc., foram e são outras tantas respostas aos problemas gerados pela necessidade (ou pela decisão) de proporcionar ensino a toda uma coletividade de cidadãos e cidadãs de forma obrigatória ou voluntária (SANCHO, 2001, p.40).”

Nessa perspectiva, as formas de aprendizagem possibilitadas pela parceria tecnologia-educação viabilizam o desenvolvimento de propostas educativas bastante promissoras, evidenciando-se aquelas subsidiadas pela educação a distância. Apoiada pelas novas tecnologias de comunicação e informação, essa modalidade de ensino se consolida cada vez mais, no contexto educacional, pela certeza de que os meios de comunicação fazem-se presentes na maioria dos espaços em que a vida acontece, bem como pela de que o acesso a vários desses meios é possível para qualquer tipo de usuário.

Diante disso, a educação a distância pauta-se nos mais variados projetos educativos, entre os quais o Projeto Ipê que a Secretaria de Educação de São Paulo promove, em 1985, via televisão, para treinar professores. O sucesso desse projeto resulta na apresentação de novas propostas educacionais que se desenvolvem a partir da exploração dos gêneros de programas de televisão. Esses recursos possibilitam uma ampla exploração de temas adultos e infantis, o que permite ao homem, desde a infância até a terceira idade, expandir seu conhecimento e desenvolver seu senso crítico.

Tendo como foco o homem em sua infância, emissoras de TV aliadas a educadores investem na produção de programas infantis com a finalidade de propor a criação de programas educativos que alcancem esse público. Para tanto, Jammes expõe que se deve estar atento à metodologia de produção desses programas, pois:

“(…) sendo televisão, tem de ser algo de qualidade, tem de ter todos os ingredientes da televisão a que as crianças assistem todos os dias. Utilizamos todo tipo de audiovisual, desde desenhos animados, documentários, ficção. Não temos de ser totalmente diferentes do produto que a criança está acostumada a assistir na televisão generalista (…).”
(JAMMES, 1998, p.59)

Entende-se daí que os programas infantis que objetivam colaborar com o processo educativo da criança precisam observar vários aspectos, dentre eles: a metodologia de produção, os objetivos a serem alcançados, o gênero que deve ser explorado, o processo de aprendizagem da criança, o meio no qual ela está inserida, a escolha e articulação dos conteúdos curriculares, a validade da utilização desses programas no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvidos tanto na educação presencial quanto na educação a distância, a metodologia de produção dos audiovisuais e outros.

Esta dissertação, em virtude do interesse e atenção dispensados pela criança aos programas de desenhos animados, bem como da ampla circulação que estes alcançam junto às crianças de todas as classes sociais, de quase todos os países, detém-se nos aspectos relativos ao gênero do programa, ao desenvolvimento do processo de aprendizagem realizado pela criança, à metodologia de produção de audiovisuais e à validade da utilização dos programas de desenhos animados nos projetos de ensino a distância.

Para que este estudo se efetive e seja significativo, deve possibilitar as relações entre os aspectos expressos e o processo de formação da criança a fim de se averiguar se os desenhos animados podem ou não ser considerados um caminho da educação a distância.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o desenho animado infantil e suas possibilidades como um recurso válido no desenvolvimento de propostas educativas a distância.

1.1.2 Objetivos específicos

- Conhecer a história da educação a distância e suas perspectivas.
- Conhecer a história, a evolução e a linguagem do desenho animado.

- Conceituar e analisar o desenho animado educativo.
- Estudar a linguagem audiovisual enquanto um recurso que auxilia o desenvolvimento de práticas educativas.
- Compreender a maneira como a criança constrói seu conhecimento.
- Verificar como a criança percebe os desenhos animados, bem como interage com eles.

1.2 Estrutura do trabalho

O Capítulo 1 desta dissertação aborda a proposta de pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho. O Capítulo 2 trata da análise de alguns conceitos, propostas e perspectivas da educação a distância com o objetivo de melhor conhecer essa modalidade de ensino e entender como ela se processa. No Capítulo 3, tem-se um estudo dos desenhos animados, sua história, características e linguagem para compreender de que forma são produzidos e podem ser articulados, no sentido de incorporar as propostas educativas, desenvolvidas a distância e, ainda, de proporcionar novas formas de aprendizagem à criança, a fim de que ela possa desenvolver habilidades e adquirir competências. Discorre-se, também, nesse capítulo, sobre aspectos da linguagem audiovisual que constituem os desenhos animados. No Capítulo 4, estudam-se a forma como a criança percebe o mundo e interage com ele e como o seu processo de aprendizagem se desenvolve, objetivando saber como constrói seu conhecimento e entende o mundo.

Já o Capítulo 5 destina-se a estabelecer relações entre todos os elementos pesquisados e expressos acima com o intuito de constatar se os desenhos animados podem ser considerados um meio válido e de qualidade no desenvolvimento de projetos educativos a distância. Quanto ao Capítulo 6, expõem-se as conclusões deste trabalho, apresentando as recomendações finais e propostas para futuros trabalhos.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Educação a distância: história e conceitos

Na atualidade, diante das transformações que o mundo vem sofrendo, novas modalidades de ensino surgem no sistema educacional com o intuito de atender às necessidades que a sociedade apresenta, evidenciando-se dentre elas a de democratizar a educação. Diante disso, sucessivos investimentos em pesquisas são realizados no sentido de averiguar quais meios e recursos podem possibilitar soluções para que tal necessidade seja superada.

Os resultados dessas pesquisas têm revelado que a modalidade de ensino a distância destaca-se no desenvolvimento de projetos educativos destinados a universalizar a educação. Isso ocorre devido à acelerada evolução das tecnologias, bem como à incorporação delas pelo sistema educacional. Conforme Schnettler:

“(…) aos poucos os sistemas educativos têm incorporado as tecnologias emergentes e explorado a contribuição que pode se obter com a sua utilização. Em geral, embora lentamente, a incorporação de novas tecnologias acarreta novas formas pedagógicas e novos poderes, ampliando o alcance, a cobertura e a qualidade dos sistemas educativos.”
(SCHNETTLER, 1998, p.78)

Desse modo, as novas tecnologias aplicadas de forma conjugada e com a devida adequação ao processo educativo tornam possível a elaboração de novas metodologias educacionais. Estas se pronunciam nas propostas educativas desenvolvidas a distância, criando novas perspectivas para promover a educação. O sucesso alcançado por tais propostas justifica a afirmativa de Corrêa, para quem:

“(…) a Educação a distância institui-se com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder uma série de necessidades educacionais, principalmente a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação.” (CORRÊA, 2001, p.22)

Essas particularidades fundamentam muitas das definições de educação a distância apresentadas nos sistemas educacionais, dentre as quais a de Preti:

“A educação a distância é, pois, uma modalidade não-tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade. (PRETI, 1996, p.p.15-16)

A definição indica que a educação a distância se faz conhecer no final do século XVIII e se evidencia no século XIX, face à necessidade de qualificar e especializar mão-de-obra para atender às novas demandas do período da expansão industrial. Os paradigmas que sustentam esse período, segundo Peters, em considerações por Belloni (2001, p.10), fundamentam a compreensão do ensino a distância, o qual pauta sua estrutura nos princípios do modelo industrial fordista: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa, principalmente quando esta última expande sua lógica para a área educacional.

A fala de Peters é ratificada por Nipper, também levada em conta por Belloni (2001, p.56), ao expor que a primeira geração de modelo de educação a distância se fundamenta no modelo fordista. De acordo com esse pesquisador, esse fato acontece devido aos avanços tecnológicos que causam o desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro, viabilizando o ensino por correspondência. Este prolifera no Reino Unido, em 1850, com o objetivo de ensinar rudimentos de estenografia a um percentual da população que encontra dificuldades em acessar a formação presencial.

Diante dos bons resultados atingidos com o desenvolvimento desses programas, outros países, via instituições particulares, utilizam-se desse meio para atender às suas carências no setor educacional. Segundo informação de Menezes (1998, p.62), a União Soviética, em 1922, organizou um sistema de ensino por correspondência que passou a atender 350 mil usuários e, a partir de 1939, a França também passou a prestar serviços de ensino, via postal, para aqueles deslocados pelo êxodo.

Na década de 40, a educação a distância ingressa, de forma efetiva, nos Estados Unidos, mediante a promoção de cursos formativos para especialistas militares por meio do ensino por correspondência.

A educação a distância ultrapassa novas fronteiras, impulsionando o seu crescimento. Entretanto, as propostas que essa prática de ensino apresenta

passam a ser questionadas apesar de alcançarem vários dos objetivos nelas estabelecidos. De acordo com Mansur (2001, p.40), esse questionamento é justificado pelo fato de os programas de ensino por correspondência, voltados a satisfazer necessidades vinculadas à formação para o trabalho, apresentarem características de educação não-formal. Tais características, segundo o autor, se manifestam devido às propostas de ensino a distância serem conduzidas por organizações não-governamentais, acarretando uma carência de reconhecimento oficial dos benefícios e das possibilidades da modalidade como tal. Além disso, acredita-se que a desvalorização que esses cursos sofrem é ocasionada pela impossibilidade de o correio – meio utilizado para viabilizá-los – desenvolver um processo de aprendizagem e de ensino dinâmico e interativo.

Litwin (2001, p.8) explica que a incredibilidade que se instaura nos cursos a distância ocorre em virtude de os meios utilizados para desenvolver as referidas propostas não possibilitarem o diálogo entre professor-aluno, ou a ajuda, o retorno e a colaboração imediata ao aluno. Belloni expressa que:

“Nesta fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos (...). Neste modelo de EaD, observa-se claramente a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, (...) um alto grau de autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos e a conseqüente separação quase absoluta do professor, e, por outro lado, uma ausência quase total de autonomia com relação às questões de prazos e escolha de currículos ou meios.” (BELLONI, 2001, p.56)

Todas essas críticas, porém, não impedem que os programas educativos que fazem uso do ensino por correspondência adquiram consistência e se desenvolvam, ampliando suas possibilidades de criar novas estratégias as quais contribuam para que essa prática educativa se efetive. Novas metodologias são aplicadas à educação a distância, aprimorando o seu processo, principalmente quando os meios de comunicação audiovisual se integram ao uso do impresso. Nipper, em considerações por Belloni, acredita que essa integração principia a segunda geração de modelo da EaD. De acordo com o autor:

“O modelo da segunda geração – multimeios – desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas industrialistas típicas da época – pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala –, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação, e ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências de EaD. Seus meios principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena.” (BELLONI, 2001, p.56)

Essas inovações se registram na década de 60 quando instituições organizam, em universidades, cursos a distância comparável aos presenciais. De acordo com Mansur (2001, p.p. 41-42), essas universidades foram criadas paralelamente às tradicionais, objetivando alcançar os grupos que não conseguem acessar o ensino presencial. Segundo o autor, esse fato gera estruturas centralizadas do ponto de vista organizacional e administrativo, apresentando propostas de ensino pautadas em enfoques sistêmicos que facilitam o uso dos chamados “pacotes de instrução”. A respeito dessa prática, Marçal afirma que:

“O uso de tecnologias como temas educacionais restringiu-se ao período da abordagem tecnicista. Nesse contexto, ao invés de permitir-se a tomada de consciência do potencial tecnológico, representado pelas instituições educativas, o que ocorreu foi apenas uma absorção de tecnologias da aprendizagem, de planejamento, de avaliação, atendendo ao ensino instrucional, às propostas desenvolvimentistas e de modernização...” (MARÇAL, 1999, p.50)”

Infere-se, a partir do exposto, que as propostas de ensino a distância que se utilizam desses pacotes restringem o uso das novas tecnologias e recursos que veiculam informações e instruções entre professor e aluno, impossibilitando a esses profissionais explorar-lhes as potencialidades, de forma a tornar sem significado o processo de ensino e aprendizagem.

Belloni (apud Corrêa, 2001, p.23) denuncia que a persistência do Sistema Educacional em acreditar que os materiais instrucionais são auto-suficientes para alcançar o sucesso dos programas de educação a distância dificulta a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem para essa modalidade de ensino. Isso não impede, porém, que a maioria dos

programas de educação a distância passem a se utilizar dos pacotes instrucionais.

Inspirada nessa metodologia de ensino, em 1969, no Reino Unido, a Instituição Open University apresenta trabalhos relevantes na educação a distância, estimulando o desenvolvimento de vários projetos de formação nessa área. Ressalta-se aqui aquele considerado inovador por articular variados recursos: meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades. Essas conquistas possibilitam ampliar o domínio das universidades abertas, principalmente nos países não desenvolvidos. As propostas apresentadas por essas Instituições fundamentam-se, em sua maioria, nos meios de comunicação de massa, mais especificamente o rádio e a televisão.

Com a inovação das tecnologias de informação e comunicação, emerge uma nova fase da educação a distância. Conforme Menezes (1997, p.p. 21-23), a expressividade que essa modalidade de ensino obtém ao incorporar essas novas tecnologias demonstra o quanto a aliança EaD – NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) aumenta as oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento, introduz novas concepções de tempo e espaço na educação e, ainda, otimiza a oferta de programas que possibilitam a educação formal e a não-formal.

Os aspectos referidos favorecem a criação de espaços educacionais destinados a ampliar as oportunidades de aprendizagem do aluno, bem como a aquisição de instrumentalidade mínima para o exercício da cidadania. Além disso, a renovação das tecnologias e a modificação do seu uso no ambiente escolar permitem transpor barreiras que se alojam nos processos educativos, o que possibilita ao aluno criar novas maneiras de aprender significativamente.

Esse quadro espelha uma nova realidade da educação a distância. Ela apresenta transformações em sua prática e passa a se fundamentar no modelo pós-fordista, cuja abordagem é a de proporcionar avanços no que diz respeito a processos de aprendizagem mais flexíveis, onde ocorram um enfoque bidirecional e uma tutoria que objetiva facilitar a aprendizagem. Nipper (apud

Belloni) acredita que essa mudança de prática principia a terceira geração da educação a distância. Para o autor:

“A terceira geração de EaD começa a surgir nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC, sendo muito mais uma proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar. Seus meios principais são, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender...” (BELLONI, 2001, p.57)

Nessa perspectiva, é importante que se repouse nas novas tecnologias de informação e comunicação um olhar pedagógico, de forma a entendê-las como ferramentas que auxiliam no desenvolvimento do processo educativo. Para tanto, devem-se considerar as várias situações que se apresentam no contexto educacional, a fim de escolher qual a ferramenta mais apropriada para cada uma dessas situações, alcançando, assim, o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem desejado. A preocupação quanto ao uso indevido das NTIC na educação também é considerada por Dieuzeide (apud Belloni) ao relatar que:

“a introdução de uma inovação técnica na educação deve estar orientada para uma melhoria da qualidade e da eficácia do sistema e priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas, sem esquecer, no entanto, a enorme influência global destas “ferramentas intelectuais” na sociedade (BELLONI, 2001, p.p. 60-61).”

As novas tecnologias de informação e comunicação na prática de ensino a distância são valorizadas, provocando o seu crescimento e, por conseqüência, a dinamização da educação. Mediada por esses novos recursos, a educação a distância ganha dimensões que ultrapassam as expectativas de grande parte dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Ressalta-se dentre esses recursos o computador diante da variedade de meios que disponibilizam aos seus usuários para desenvolverem suas diversas atividades.

A expansão da informática e da internet amplia o universo dos usuários da educação, propiciando ao aluno novos meios para complementar os estudos ou qualificar-se em determinadas áreas do conhecimento. Desse modo, a informática se estabelece, apresentando muitas possibilidades para

alargar os espaços educacionais e aumentar as condições de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Para alunos e professores, esse recurso disponibiliza diversas situações dinâmicas, as quais permitem aumentar suas áreas de aplicação, assim como a diversidade de suas atividades, induzindo-os a diferentes formas de atuação e de interação entre si e com os outros. Além disso, permite-lhes testar idéias ou hipóteses que os conduzam à elaboração de um mundo abstrato e simbólico, ampliando o seu entendimento quanto aos vários aspectos inerentes às diversas áreas do conhecimento. De acordo com Demo,

“A presença virtual possibilita distância não-ausente, introduzindo dialética pedagógica ainda pouco tratada, mas de enorme importância.(...) a oferta de educação não-formal será cada vez mais feita através da presença virtual. Em última instância, o direito de aprender, considerado cada dia mais direito humano fundamental em nível do direito à vida, vai colocar a necessidade de equilibrar presença física e virtual, porque não é possível no contexto da vida cotidiana estar sempre sentado numa sala de aula para escutar professor em hora marcada.” (DEMO, 2001, p.30)

Essas transformações no espaço da educação a distância não implicam, porém, na resolução das várias dificuldades encontradas na prática dessa modalidade de ensino. Essas dificuldades têm origem em várias esferas da sociedade. Eis algumas delas, reveladas por Ramal (2001, p.p.13-16):

- a ineficácia de elaborar uma política de democratização do acesso às tecnologias da comunicação e informação no país aumenta o abismo entre as classes mais poderosas e os excluídos;
- o alto custo da educação a distância, que só pode ser minimizado se houver poucos professores para muitos alunos, gera problemas de massificação e de ausência da relação interpessoal, mediando a aprendizagem;
- o currículo sem margens, devido ao acesso extensivo às informações, pode implicar a desorientação dos alunos quanto ao saber selecionar o que é pertinente, sem agir criativamente sobre os dados;

- a inexistência de processos que viabilizem o estabelecimento de turmas mais duradouras, mais integradas, impossibilita o estabelecimento de grupos duradouros;
- a falta de qualificação de professores que saibam utilizar as NTIC, bem como aplicá-las na sua práxis, não permite a esse profissional mediatizar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno em busca dos melhores percursos cognitivos.

Com essa compreensão, expõe-se o que Barreto acredita sobre as questões tecnológicas no âmbito da educação a distância:

“(...) a apropriação crítica das novas tecnologias e dos textos tecidos por múltiplas linguagens, aponta para novas mediações. Aponta para a abertura de possibilidades e não para o aligeiramento da formação profissional. Aponta não apenas para atratividade, interatividade, acessibilidade e universalidade, em abstrato ou no viés técnico, mas para o redimensionamento das condições concretas dessa produção. Portanto, requer uma análise multidimensional, incompatível com a perspectiva economicista, que assume o mercado como determinação última. Requer o deslocamento do eixo central da discussão: dos materiais, em si, para os modos de democratização do acesso às informações e para a discussão das políticas de informação.” (BARRETO, 2001, p.181)

Desse modo, as possibilidades que a parceria EaD-NTIC apresenta devem ser exploradas pelo Sistema Educacional com o intuito de ampliar as condições de acesso à educação, bem como de otimizar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na educação formal e informal de crianças, jovens e adultos.

2.2 Considerações sobre a educação a distância no Brasil

No Brasil, a modalidade de ensino a distância se consolida com a perspectiva de resolver as necessidades educacionais relacionadas à ampliação do acesso à educação, e, como expõe Andrade (2000,p.84), acaba acumulando uma enorme competência em educação a distância por correspondência.

Com o avanço das novas tecnologias, a prática educativa a distância progride. O rádio e a televisão são utilizados na produção de programas educativos destinados à transmissão de educação e cultura para todo o país. A exemplo dessa utilização, temos as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB), os cursos supletivos do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e, ainda, o Projeto Minerva, transmitido pela Rádio MEC, que permitiu a milhares de pessoas realizarem seus estudos básicos.

Quanto ao ingresso da televisão na educação, cita-se o Projeto Saci, o qual propõe o desenvolvimento de um experimento de utilização ampla dos meios de comunicação de massa para fins educativos; a TVE do Ceará, que desenvolve, a partir de 1974, o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental; e, ainda, a Universidade de Brasília (UnB), que desde 1979 oferece vários cursos a distância, entre os quais seis deles traduzidos da Open University.

As possibilidades que a relação entre as NTICs e EaD cria para ampliar os espaços da educação são pensadas pelo governo e a discussão sobre a EaD ganha destaque. O governo brasileiro reconhece esse fato mediante a publicação do Art.80 na nova LDB (Lei nº9.394/96), o qual determina que o Poder Público incentive o desenvolvimento de programas de educação a distância, partindo do princípio de que a auto-aprendizagem é possível. As intenções do governo se consolidam no Art.1º do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art.80 da LDB (Lei nº 9.394/96):

“Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.” (Art. 1º do Decreto 2.494/98)

Em relação à auto-aprendizagem, Roca (2001, p.188) entende que é uma prática educativa que visa a permitir ao aluno aprender no ritmo que lhe for mais adequado e, ainda, desenvolver um roteiro de trabalho autônomo, de acordo com suas necessidades, assim como com as suas características pessoais. Para efetivar tal prática, é necessário criar infra-estrutura específica, bem como oferecer uma diversificada quantidade de recursos, de materiais e de sistemas de orientação para o aluno.

Quanto às idéias expressas no artigo 80 da LDB 9394/96, Litwin clarifica-as com o seu conceito de educação a distância:

“(...) é uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001, p.13).”

No que concerne à significação de mediatização, termo expresso no conceito de Litwin, é considerada, hoje, uma das competências mais importantes para a realização de qualquer prática de ensino a distância. Conforme Belloni:

(...) mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo a distância, centradas no aprendente autônomo, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação e implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante.” (BELLONI, 2002, P.64)

Essa nova concepção de educação a distância e a proposta de incentivo dessa prática expressa na nova LDB 9.394/96 acarreta a criação da SEED (Secretaria de Educação à Distância) pelo MEC, com o objetivo de institucionalizar tais idéias. Essa Secretaria desenvolve dois programas principais – o TV Escola e o PROINFO – que têm como principal intuito

promover projetos que proporcionem formação nas diversas áreas do conhecimento, nos vários âmbitos do ensino.

No que tange ao programa TV Escola, é criado pelo MEC em 1995, mas se consolida apenas em 1996 ao apresentar um projeto que sintetiza muitas das experiências do ensino a distância. Estas corroboram com os programas destinados a treinar e atualizar professores, situados em todas as regiões brasileiras, quanto à metodologia, princípios e objetivos que definem a proposta de educação apresentada pelo sistema de educação brasileiro.

Já o PROINFO, Programa de Apoio ao Emprego da Informática nas escolas públicas brasileiras, objetiva o desenvolvimento de competências necessárias a professores e alunos para o uso apropriado da informática. Essa tecnologia se pronuncia no atual contexto educacional com bastante expressividade. Segundo Castro Neves o ProInfo é proposto com o intuito de:

“(…) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; educar para uma cidadania global em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida.” (CASTRO NEVES, 1996, p.38)

Muitos dos programas de educação a distância têm propostas sustentáveis e com perspectivas de sucesso. Mas é importante que elas possam atender algumas das necessidades básicas do país, no que se refere à educação. Como bem expressa as idéias de Andrade:

“(…) no Brasil, a educação a distância tem um objetivo imediato, que é a superação das desigualdades entre as pessoas e entre as regiões do país, a redução do fosso absurdo entre as classes sociais, a inserção e re-inserção das pessoas no mercado de trabalho. Desse modo, quem trabalha com educação a distância deve considerar a diversidade de ações em que se podem e se devem utilizar meios tecnológicos, como a formação profissional educação informal de crianças e adultos(…) Um Sistema Nacional de Educação a Distância deve evitar a centralização; estimular o funcionamento da capacidade instalada no país; sugerir novas alternativas de acordo com as políticas públicas para os diversos setores da administração; promover a integração e o desenvolvimento da infraestrutura tecnológica do país e financiar a ação em regiões menos desenvolvidas.” (ANDRADE, 2000, p.85)

e, ainda, por Demo:

“(…) não segue que a escola vá desaparecer. Continuará como ambiente privilegiado da aprendizagem, mas um tanto restrita à educação básica formal. Como aprender é função de toda a vida, é preciso encontrar a maneira de todos poderem, a vida toda, estudar. Entretanto, o grande desafio está em garantir autêntica aprendizagem, fugindo do instrucionismo.” (DEMO, 2001, p.31)

Diante disso, é fundamental que se repense o conceito de educação a distância a fim de incorporar as TIC, as quais viabilizam novas formas de aprender a distância, com mais propriedade e significância. Pois, de acordo com Barreto, essa ampliação refere-se apenas a questões de espaço e tempo na educação. Segundo a autora,

“O movimento de ampliação do conceito de EAD (não explícito) para incorporar as TIC (meios explícitos) parece reportado apenas às novas tecnologias de espaço e tempo na educação e à função estratégica, fornecendo indícios de uma circularidade que também marca a abordagem da questão da qualidade dos materiais utilizados: o material escrito, parte integrante e essencial para a eficácia desta modalidade de educação, deverá apresentar a mesma (...) qualidade dos materiais audiovisuais.” (BARRETO, 2001,p. 24)

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, estudam-se os desenhos animados e suas variantes a fim de se averiguar as possibilidades desse recurso ser utilizado como material didático na formação à distância de crianças e jovens, promovendo-lhes, assim, novas maneiras de acessar a informações e aprender, além das oferecidas no espaço escolar: o que ainda é, em nosso país, privilégio de poucos.

3. DESENHO ANIMADO INFANTIL E SUAS VARIANTES

3.1 Uma visão sócio-histórica da imagem visual

Em toda a história do homem, a imagem visual é um dos instrumentos mais utilizados para retratar os costumes, os valores e os hábitos cultivados em uma determinada época. Um exemplo disso são as descobertas de desenhos feitos no período pré-histórico, em cavernas, que permitiram ao homem moderno levantar hipóteses sobre a mentalidade humana sustentada naquele período.

Com o desenvolvimento da civilização humana, a imagem visual se torna cada vez mais consistente. A pintura utilizada para retratar momentos relevantes para o homem acaba por representar uma relação intrínseca com a mente humana. Tal fato é exposto por Marcondes Filho, ao afirmar que:

“No Egito, a pintura teve uma relação direta com a morte. Faziam-se representações em capelas funerárias e suas paredes possuíam inscrições do Livro dos mortos. (...) As pessoas tinham expressões rígidas e firmes, talvez uma representação séria da morte ou de passagem para a outra vida.” (MARCONDES FILHO, 1988, p.12)

Mediante a evolução tecnológica, novas formas de imagens se estabelecem em nossa sociedade. A máquina fotográfica, um dos resultados dessa evolução, vem possibilitar ao homem congelar uma cena ocorrida em um determinado tempo, com maior fidedignidade dos detalhes, permitindo-lhe analisar a imagem da cena retida, posteriormente, de forma minuciosa. Neiva Jr. externa que:

“A particularidade da fotografia está em capturar aquilo que é tão imediato que quase escapa ao registro técnico. A imagem fotográfica produz uma representação pela qual se acredita que as linhas e formas fotográficas caracterizam-se por ter uma semelhança nativa com elas mesmas.” (NEIVA JÚNIOR, 1986, p.66)

Ainda segundo o autor:

“As imagens fotográficas têm o apelo da evidência, que é, por si mesma, capaz de nos persuadir. Se um relato verbal quiser produzir o efeito de realidade, seria preciso que uma enunciação exaustiva de detalhes fosse perfilada. Através dos detalhes ficam inscritas no discurso as marcas do real.” (NEIVA JÚNIOR, 1986, p.67)

A presença da fotografia, portanto, torna-se um marco na história humana. De acordo com Dondis (1999, p.13), “o grau de influência da fotografia em todas as suas inúmeras variantes e permutações constitui um retorno à importância dos olhos em nossa vida”. Em consequência disso, a fotografia abala a sobrevivência da pintura representativa, a qual acaba por utilizar-se da expressão do irreal, dos sonhos e de fantasias para reconquistar seu espaço na sociedade. Por outro lado, ela também abre caminho para uma nova invenção tecnológica. A reprodução multiplicada de desenhos e posteriormente de fotografias constrói uma via que viabiliza o surgimento de filmes. De acordo com Ferreira e Silva Júnior,

“(…) o físico belga Joseph Antoine Plateau, em 1829, construiu um aparelho que denominou fenacistoscópio: era uma seqüência de desenhos que se faz girar diante dos olhos, em determinada velocidade, dando idéia de movimento. Em 1849, ele mesmo sugeriu que esses desenhos fossem substituídos por fotografias. Henry Faye idealizou um sistema que denominou cronofotografia. Essas cronofotografias eram obtidas com o auxílio de um engenhoso aparelho que fazia correr o filme em frente à objetiva, parava o filme, abria o obturador, fechava-o, fazia novamente correr o filme e assim por diante. Esse é o princípio da câmara cinematográfica. (...) Em 1895, a construção do cinematógrafo dos irmãos Lumière era uma máquina que possibilitava filmar e projetar.” (FERREIRA e SILVA JÚNIOR, 1986, p.87)

Ao contrário da fotografia, que mantém a cena estática, as imagens expressas em filmes apresentam cenas dinâmicas, com movimentos diversos, possibilitando dar dimensões diferentes ao tempo. A dinâmica dessas cenas, no entanto, impossibilita ao homem perceber os detalhes nelas contidos, criando-se, assim, uma nova relação entre homem e imagem: a que se constitui na sua interação com a subjetividade inerente às imagens dos filmes.

Na trajetória da evolução cinematográfica, as imagens aliam-se ao som promovendo um aumento das dimensões receptivas do homem quanto às várias mensagens imbuídas nas cenas. A riqueza desse conjunto de imagem e som faz com que o contexto apresentado das cenas dos filmes intensifique a relação entre homem e imagem visual.

“Novos aperfeiçoamentos técnicos são introduzidos, especialmente nas películas. Em 1926 surge o primeiro filme sonoro, *Don Juan* de Warner, em 1927 o primeiro filme falado, *O Cantor de Jazz*. O desenho animado passa, a partir de 1923, a contar com os trabalhos da equipe de Walt Disney, que, em 1935, lança o primeiro desenho animado em cores: *Becky Sharp*.” (FERREIRA e SILVA JÚNIOR, 1986, p.p.88-89)

Essa relação torna-se extensa quando a televisão surge, após a Segunda Guerra Mundial. As imagens produzidas para exibição em cinema sofrem alterações técnicas para poderem ser emitidas pela televisão. As cenas são fragmentadas e têm seu campo visual reduzido. No filme, o espectador assiste a uma história sem interrupções, enquanto que na televisão essa história sofre contínuos cortes das cenas que a compõem.

“Embora a televisão se pareça com o cinema, ela tem algumas características que a diferenciam muito da sétima arte. Quando vamos ao cinema, não apenas nos concentramos para apreciar o filme a que estamos assistindo, mas também, na volta para casa, temos algum tempo para elaborar o que vimos. (...) Outra característica importante é a fragmentação na programação da tevê. A razão é simples: não é possível agüentar um mesmo programa durante muitas horas consecutivas. (...) Mas, exatamente porque tudo é tão interrompido, a própria tevê cria a redundância, a repetição com a finalidade de localizar o telespectador.” (MENEZES, TOSHIMITSU, MARCONDES, 2000, p.p.21-22)

Com a evolução da tecnologia, chegam as formas modernas de televisão e vídeo, causando uma revolução nas imagens visuais. Diante de sua popularidade, ocorre uma ampla invasão no cotidiano dos lares, resultando na necessidade de uma reavaliação das imagens visuais. As emissoras, a fim de conquistar um maior número de telespectadores, incrementam essas imagens atribuindo-lhes inúmeros efeitos, tais como o fantástico, o irreal e outros.

Ao receberem cores, essas imagens, mais uma vez, passam por novas transformações. Segundo Dondis (1999, p.69), “como a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual”. As imagens visuais passam, portanto, a ser exploradas de uma forma bem mais intensa. Utiliza-se do fascínio que elas

produzem na mente humana para transmitir os mais variados tipos de mensagem ao público de maneira simples e direta, permitindo ao seu receptor, independentemente do idioma de que faz uso para se comunicar, entendê-los.

Assim, a imagem visual, integrada a outros elementos tais como o movimento, o som, a cor, a fantasia, traz em seu bojo conteúdos diversos que são interpretados pelo espectador também de maneiras diversas, pois o ato de interpretar depende de inúmeros fatores intrínsecos e extrínsecos, os quais implicam uma relação extensa entre espectador e imagens visuais. Silveira expõe que:

“A análise da constituição da imagem inclui a compreensão de várias vertentes: depende de refração da luz, de olho, de células, de nervos, de localização cerebral, e depende da cultura de quem vê, dos sentidos e significações que lhe forem atribuídos, do repertório em que está incluída no momento, do veículo em que está disponível, da quantidade de vezes em que foi exposta, das técnicas, dos materiais, dos suportes, dos recortes etc. E depende, ainda, do mercado: quem demanda e para quem se destinam recursos, uma vez que fomentar é, também, manter controle sobre a produção e a veiculação.” (SILVEIRA, 1998, p.31)

Desse modo, para entender qual a relação que se estabelece entre imagem e criança, mais especificamente, as imagens que constituem os desenhos animados, é necessário que se tenha conhecimento da forma como eles são produzidos e se fixam na sociedade mundial. O próximo item deste capítulo aborda essas questões mediante o estudo da evolução, das características e da linguagem desses desenhos.

3.2 Evolução histórica, características e linguagem dos desenhos animados

O desejo do homem em animar imagens se anuncia desde os tempos primórdios. As pinturas em cavernas de javalis com muitas pernas, dando a idéia de que estão correndo, e o teatro de sombra javanês, que trabalha com figuras recortadas e articuladas, projetadas pela luz, sugerindo movimento, atestam esse desejo.

“Muitos historiadores vão buscar nas cavernas de Lascaux e de Altamira as primeiras expressões de uma linguagem cinematográfica. Nas limitações naturais para expressar a vida em constante movimento, que o primitivo via ao seu redor, e, na ânsia de quebrar o estoicismo de seus desenhos, ele, que pintava os bisontes e os cervos com tal naturalismo, não achou outro meio senão fugindo ao realismo, para transmitir a vida em toda sua plenitude. Às duas partes posteriores de seus antigos animais pintados, acrescentou outras, e o mesmo fez com as anteriores. E o primitivo satisfaz sua necessidade: deu movimento aos corpos pintados.” (PARRA e COSTA PARRA, 1985, p.139)

Com o intuito de imprimir aos seus desejos um pouco mais de consistência, a partir da técnica utilizada nos desenhos das cavernas para expressar movimento, o homem evolui em suas descobertas e invenções e cria o cinema. Este promove a ilusão de movimento através de uma sucessão de imagens fixas. De acordo com Parra e Costa Parra,

“O que torna possível o movimento ou a ilusão de movimento é a capacidade de retermos uma imagem em nossa retina por 1/12 de segundo, mais ou menos, após seu desaparecimento. Como entre uma imagem e outra há sempre um pequena diferença (o braço se levanta um pouco ou a perna faz um ligeiro movimento), quando a imagem seguinte atinge nossa retina, a anterior está quase desaparecendo. Os pontos em comuns das duas imagens se reforçam, mas os outros não. Com a sucessão rápida dessas projeções, são projetados na tela e nossa vista não nota sua mudança, devido à rapidez com que são apresentados. O movimento do cinema, portanto, nada mais é que uma ilusão ótica.” (PARRA e COSTA PARRA, 1985, p.140)

Entre os vários tipos de filme, encontra-se o produzido ao vivo, que capta as imagens sucessivas de um movimento contínuo e real, que acontece a sua frente, e também o de animação. Este tem como princípio

a sucessão de imagens fixas – trabalho filmado quadro por quadro, permitindo, no intervalo entre cada tomada, o deslocamento do objeto ou figura filmada, dando como resultado a ilusão de movimento. Esse trabalho inicia uma nova vertente de filmes: a dos desenhos animados.

De acordo com Garcez:

“No desenho animado (...) trabalha-se com uma série de desenhos, cada um dos quais representa uma posição sucessiva, com pequenos detalhes de diferença, do movimento de uma figura ou objeto. Esses quadros são fotografados por uma máquina cinematográfica especial e revelados numa fita contínua. Na projeção, esse filme produz uma imagem na qual as figuras e objetos desenhados parecem mover-se como se fossem dotados de vida e mobilidade. Para cada 10 minutos de filme são necessários 14.000 fotogramas, ou seja, 14.000 desenhos diferentes.” (GARCEZ, 2001, p.107)

O francês Émile Cohl (1857-1938) cria, entre vários desenhos animados, os primeiros personagens do gênero. Esse gênero de filme passa a se desenvolver de forma acelerada nos EUA em 1919, ganhando um novo impulso quando Covig realiza um dos primeiros desenhos animados coloridos. Nesse período, surgem nomes expressivos para o crescimento do filme de animação, entre eles Pat Sullivan, criador do Gato Félix, e Walt Disney, que surge com *Oswald, the Rabbit*.

Mais tarde, Disney torna-se, inegavelmente, o homem que mais investe nesse gênero de filme e cria uma grande empresa, a qual funciona por um longo período como monopólio. Prova disso é que ele se torna o primeiro produtor de desenho animado de longa metragem com o lançamento de *Branca de Neve e os Sete Anões*. De acordo com Coelho:

“Apesar de seus filmes serem ideologicamente conformistas (...) com enredos sem qualquer conteúdo mais profundo, é inegável que Disney tem um papel muito importante na história da animação, não só por sua grande penetração popular, como também por ser sempre um inovador na tecnologia de produção de animação. Não só foi o primeiro a fazer um desenho falado, como introduziu a cor, a coordenação com a música, fez o primeiro desenho animado em longa-metragem etc.” (COELHO, 1998, p.149)

Em 1920 e 1930 implanta-se a indústria do desenho animado nos EUA, a partir da concentração de grupos de desenhistas, entre os quais os irmãos Fleischer, que desenvolvem a técnica de misturar personagens desenhados

com atores reais. Já em 1940, a tônica do filme de animação, sob influência de Disney, mescla poesia e infantilidade com uma preocupação em imitar o real. Um novo impulso só ocorre em 1950, a partir das experiências do grupo U.P.A. (Produções Unidas das Américas) e das escolas de Zagreb, na Iugoslávia, que se caracterizam pelo grafismo.

A respeito dessa expansão, Coelho afirma que:

“Após a Segunda Guerra, há cada vez mais uma separação de estilo: de um lado, a produção americana trabalhando na linha basicamente industrial-comercial, criada por Disney, sem nenhuma preocupação ideológica (...). Por outro lado, uma produção européia, agora com reforço de países como a Tchecoslováquia, que conta com Jiri Trinka que, praticamente, cria uma escola de animação como bonecos e marionetes (...). Conta, também, com a Iugoslávia e Polônia, que passam a ser grandes centros produtores de animação e buscam um trabalho muito mais rico e variado esteticamente. E o mais importante: com conteúdo (seja social, filosófico, político, cultural ou educativo e não somente voltado para fins comerciais).” (COELHO, 1998, p.150)

Os desenhos animados ganham uma nova força no cotidiano de vida do homem mediante a popularização da televisão. Com o intuito de conquistar espectadores, os produtores dos desenhos animados incrementam as imagens visuais que compõem as suas cenas, desenvolvendo montagens audiovisuais através da articulação dos efeitos, da música, da palavra e dos desenhos.

No Brasil, esse novo visual é explorado por Anélio Filho, em 1953, na primeira produção de desenho animado de longa-metragem. De acordo com Coelho (1998, p.151), Filho produziu *Sinfonia Amazônica*, em preto e branco, durante o período de 6 anos, em que conta sete lendas indígenas interligadas pelos personagens Curumim e Boto. Entretanto, o filme rendeu muito pouco e ele acaba por seguir o caminho da publicidade.

Ainda em relação às informações de Coelho sobre a animação brasileira, é divulgado que, na década de 60, fica restrita à propaganda, porém, na de 80 ganha impulso com a premiação em Cannes do curta *Meow*, de Marco Magalhães, e com os filmes de Maurício de Souza Produções, que alcançam grande sucesso com seus desenhos, utilizando os

personagens dos quadrinhos. Além disso, alguns convênios são estabelecidos entre a Embrafilme e o NFB do Canadá, possibilitando a formação de animadores e a criação de alguns Núcleos de Animação espalhados pelo Brasil, cujo propósito é desenvolver um projeto de pesquisa, ensino e produção de tecnologia para o cinema de animação, voltado para o ensino e a cultura brasileira.

Novas técnicas são utilizadas na produção dos desenhos animados. Segundo Garcez (2001, p.107) os desenhos passaram a ser elaborados por meio do computador. O trabalho que era inicialmente feito manualmente em um longo período, hoje, encontra-se simplificado, pois, há programas especiais para a elaboração de animação por computador, o que permitiu uma grande expansão da produção.

Essa ferramenta, hoje considerada fundamental na produção de desenhos animados, viabiliza a modificação da imagem segundo o ponto de observação que se quer focar. Essa ação promove uma maior expressividade às cenas expostas, a partir do momento em que se entende que a posição do olhar é que determina a imagem. Além disso, outro elemento vem contribuir com o alto grau de detalhes e imaginação expressos nas cenas: é a criação de espécies antropomórficas, isto é, animais com aparência semelhante à do homem.

A articulação desses elementos, associados a uma linguagem própria, bem como a forma, a cor, a textura, a dimensão e o movimento impressos nas imagens, seduzem com sutileza o público infantil. Segundo Reyzábal:

“(...) a técnica de seqüenciar progressivamente uma série de desenhos, cada um minimamente diferente do anterior, levadas em conta as fases de cada movimento, fotograma por fotograma, à razão de 24 por segundo, gera a produção de um tipo de “texto” que alcança o caráter de ‘linguagem’ singular que acaba por popularizar certos personagens como Popeye.” (REYZÁBAL, 1999, p. 246).”

Essa linguagem geralmente se constitui de figuras de linguagem, mais precisamente a onomatopéia e a prosopopéia (também chamada de personificação ou animismo). A onomatopéia – conjunto de palavras articuladas que imitam o som ou a voz natural dos seres – é bastante

utilizada para imprimir nos desenhos animados idéias não expressas verbalmente. Ao serem visualizadas pelo espectador, essas idéias são entendidas. Um exemplo são os desenhos animados do Tio Patinhas. Quando percebe que uma situação pode lhe render algum dinheiro, nos seus olhos aparece imediatamente o símbolo do dólar, demonstrando o quanto o dinheiro lhe é valioso.

Também a prosopopéia – metáfora que consiste em atribuir características humanas a outros seres – é constantemente utilizada nos desenhos animados, proporcionando aos espectadores vivenciarem o imaginário a partir de um mundo fictício, onde candelabros, cadeiras, portas etc. podem falar e pensar como os seres humanos. Um desenho animado em que essa linguagem é muito usada é A Bela e a Fera, história de uma bela jovem que, na procura pelo pai desaparecido, acaba encontrando o castelo da Fera, onde fica aprisionada. Nesse castelo, os empregados da Fera são xícaras, bules, relógios e castiçais que apresentam qualidades de seres animados como voz, movimento e raciocínio.

Além das figuras de linguagem, os desenhos animados infantis se constituem de mensagens e estas, a partir de suas finalidades, definem as características dos desenhos. De acordo com Reyzábal (1999, p.247), é importante que se identifique a finalidade que os diferentes tipos de mensagens perseguem. Considerando suas características de argumentos, a autora resume em: desenhos de ficção científica, com monstros etc. e um certo culto à violência; desenhos inspirados em contos infantis tradicionais; desenhos sobre histórias originais que levam em conta mudanças sociais contemporâneas; desenhos humorísticos; e desenhos com argumentos extraídos de obras clássicas.

Além dos tipos de desenhos animados citados por Reyzábal, encontram-se também os considerados educativos. De acordo com Ferreira e Silva Júnior,

“Provavelmente devemos ter desejado, em nossos estudos, ver o interior de uma máquina ou um outro objeto, ou poder observá-lo em corte transversal. Em outros casos teremos provavelmente querido expor o complexo funcionamento de uma fábrica de modo simplificado para fins de instrução

básica. Muitas das coisas, que é impossível fotografar, podem ser mostradas por meio de desenhos animados(...).” (FERREIRA e SILVA JÚNIOR, 1986, p.97).”

No que se refere aos aspectos técnicos, são várias as diferenças entre os tipos de desenhos citados. De acordo com Reyzábal (1999, p.p. 247-248), percebe-se que, enquanto a maioria dos desenhos de obras clássicas apresentam movimentos lentos, músicas românticas e desenhos de traços finos, reveladores da beleza das personagens principais, os desenhos de ficção geralmente promovem-se por meio de desenhos de monstros grotescos que se movimentam com muita rapidez ou permanecem praticamente parados. No que tange ao aspecto pedagógico, a autora expõe que, para se tornar válido no processo educativo, o desenho animado precisa ser cuidadosamente selecionado quanto a sua forma e conteúdo, analisada a ideologia expressa em seu bojo, assim como observada a técnica e linguagem de que faz uso em sua produção.

O exposto revela a necessidade de se definir previamente qual a metodologia de produção a ser utilizada na elaboração dos desenhos animados, pois, a técnica e a linguagem a serem usadas nesses programas indicam qual o tipo de desenho a ser produzido, bem como os objetivos que se querem alcançar com a sua divulgação e os recursos que os sustentam. Em se tratando do desenho animado educativo, acredita-se que a linguagem audiovisual é o principal recurso que sustenta a sua produção. Diante disso, no próximo item, estudam-se a linguagem audiovisual e suas possibilidades de promover a otimização do processo de ensino e de aprendizagem.

3.3 A linguagem audiovisual

Ao longo dos tempos, os recursos audiovisuais têm se pronunciado com bastante expressividade no cotidiano do homem. Explorados nas várias áreas do conhecimento, esses recursos têm evoluído com muita rapidez, trazendo benefícios ao homem, no que se refere aos aspectos que envolvem a qualidade de sua existência. Parra e Costa Parra relatam que,

“Apesar de o termo audiovisual ser recente, sua origem real poderá ser encontrada nos primórdios da humanidade. De fato, se analisarmos os vestígios culturais do homem pré-histórico, encontraremos inúmeros comprovantes que demonstram sua preocupação em se comunicar com seus semelhantes ou com divindades que povoavam sua imaginação infantil. As magníficas pinturas rupestres atestam a necessidade de comunicação de um homem que, através da marcha dos séculos, foi adquirindo novos instrumentos, como a linguagem gráfica, a cinematografia, o rádio, a televisão. A herança recebida nos faz antever que novos meios de comunicação serão desenvolvidos sempre que a necessidade assim o exigir.” (PARRA e COSTA PARRA 1985,p.5)

Na área educacional, Freinet foi um dos primeiros a utilizar o audiovisual com o intuito de promover um processo de ensino e aprendizagem significativo. Baseando-se em uma nova proposta pedagógica, a Escola Nova, emprega esse recurso no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem mais ligado à realidade do aluno, ativando-lhe, assim, o raciocínio. A utilização de filmes é um dos aspectos mais relevantes do trabalho de Freinet, pois tal ação abre novos caminhos para que a educação se propague pelos mais distantes locais de toda a França. Haidt expõe que,

“Uma das primeiras tentativas de incorporar os recursos audiovisuais à didática renovada e utilizá-los dentro do contexto dos métodos ativos foi feita por Célestin Freinet. Esse educador sugeria que o cinema, através da projeção de filmes, fosse usado de forma ativa na educação, veiculando idéias e suscitando discussões e debates.” (HAIDT, 1994, p.229)

e ainda,

“Foi a partir da época da Segunda Guerra Mundial que ocorreu a integração dos recursos audiovisuais ao ensino. Nesse período surgiu a necessidade de preparar, em pouco tempo e de forma eficiente, um grande contingente

de jovens, para participar das atividades de guerra. (...) nos Estados Unidos, foi desenvolvido um programa de preparação e treinamento militar dos jovens que tinha como instrumentos básicos os recursos audiovisuais. Devido aos resultados alcançados pelo programa, o uso dos recursos audiovisuais difundiu-se e foi aos poucos se integrando na prática escolar.” (HAIDT, 1994, p.230)

A partir dessa época, a evolução do audiovisual no campo da educação se intensifica. Fato que permite a alguns dos profissionais dessa área explorarem esse recurso de maneira ousada, não se retendo a fazer uso dele apenas enquanto perspectiva técnica, mas principalmente pelas possibilidades de comunicação que os elementos que o constituem disponibilizam. Esse fenômeno torna possível ao homem desenvolver múltiplas atitudes de percepção, o que lhe proporciona uma melhor compreensão do mundo que o cerca. Sobre essa questão, Haidt leva em consideração a fala de Piaget que expõe:

“(...) a percepção se realiza através da atividade perceptiva, que é a atividade exploratória dos sentidos; por outro lado, a representação não é simplesmente uma evocação, mas uma ação interiorizada. Daí decorre que não é possível uma aprendizagem puramente sensorial. Por isso, embora os materiais audiovisuais se dirijam inicialmente aos órgãos sensoriais, eles chegam também a acionar e mobilizar os esquemas mentais mais elevados.” (HAIDT, 1994, p.235)

Ainda em relação ao assunto exposto, Leandro entende que,

“A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. Se até hoje não apreendemos seus ensinamentos e continuamos a reproduzir a estética industrial, meras ‘representações imagéticas falantes’, como diz Piaget, é talvez por desconsiderarmos o verdadeiro alcance da linguagem cinematográfica e *audiovisual*. Seja por má fé ou por *naïveté* (ingenuidade), nos deixamos impressionar pela técnica e por seus efeitos mirabolantes.” (LEANDRO, 2001, p.31)

Nesse sentido, de acordo com Coutinho,

“(...) torna-se imprescindível a construção de novas metodologias que permitam a introdução de professores e alunos no universo da produção de mensagens por meio da linguagem audiovisual, processo que alguns autores chamam de alfabetização audiovisual. Assim, os meios audiovisuais deixam de ser apenas mais um instrumento didático, um auxiliar, um complemento, exigindo um interação que permita, mais do que olhar imagens, decodificá-las, analisá-las e reconstruí-las, visando à produção de mensagens e informações.” (COUTINHO, 1998, p.44)

O expresso evidencia que o uso do audiovisual na educação precisa ser explorado em uma dimensão mais profunda, isto é, deve ser por suas possibilidades de comunicação, por revelar vários recursos para ampliar o número de formas de impulsionar os sentidos do aluno. Esse fenômeno lhe permite perceber e representar a realidade que o cerca, através das várias óticas que os elementos que compõe o audiovisual viabilizam. Moran relata que os meios de comunicação permitem entender o mundo de uma forma mais concreta. De acordo com o autor,

“Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclipes). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música integram-se dentro de um contexto comunicacional, afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens. A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular a televisão, deve-se à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens totalmente diferentes (...).” (MORAN, 2000, p.p.33-34)

Nessa perspectiva, a credibilidade dos recursos audiovisuais se consolida diante da adequada articulação das diferentes linguagens que, diante da riqueza de seus elementos, conquistam a emoção e a atenção do aluno. A respeito disso, Ferrés expõe que,

“Na comunicação audiovisual, os significados provêm da interação de múltiplos elementos visuais e sonoros, ou seja, são o resultado das interações entre as imagens, as músicas, o texto verbal, os efeitos sonoros(...). O bom audiovisual é, então, uma linguagem de síntese. Os significados devem ter origem na adequada interação dos diversos elementos expressivos que entram em jogo. Uma boa síntese, uma adequada interação dos elementos expressivos, manifestam-se no fato de que se produz no receptor uma experiência unificada. (FERRÉS, 2001, p.130).”

A linguagem de síntese expressa pelo autor caracteriza a linguagem audiovisual. Considerada como uma das formas de comunicação de mensagens de que dispõe o homem para expressar suas idéias e pensamentos de maneira fácil e agradável, essa linguagem

eleva-se como uma das mais importantes formas de expressão do ser humano. De acordo com Moran,

“A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma.” (MORAN, 2001, p.34)

O exposto justifica sua valorização no contexto educacional, bem como o crescimento do número de propostas educativas que têm como base de desenvolvimento a linguagem audiovisual. Tais propostas apresentam resultados significativos e de qualidade, fomentando nos profissionais da educação o desejo de integrar esse recurso aos vários procedimentos metodológicos, na expectativa de ampliar suas formas de mediar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. De acordo com Burguete:

“Um produto audiovisual depende de como seja utilizado para que tenha efetividade. Pode ser para exploração, para motivação, para desenvolvimento temático ou para problematização. A efetividade de seu uso depende da didática aplicada. O conteúdo geralmente determina o gênero, a proposta narrativa e a duração do produto (...).” (BURGUETE, 1999, p.91)

O emprego da linguagem audiovisual, a partir de então, se intensifica nas diversas instâncias da Educação. Propostas inovadoras de atividades educativas são apresentadas, as quais acarretam novas formas de aprender. A exemplo disso, temos o emprego desse recurso na produção de desenhos animados infantis educativos. Por meio deles, a criança observa fatos e fenômenos da natureza; informa-se e também conhece regras que organizam as relações entre as pessoas numa sociedade. A respeito disso, Coutinho expõe que,

“É possível por meio do audiovisual, realizar estudos de universos intergaláticos e, da mesma forma, penetrar em realidades de dimensões microscópicas. (...) pelas características que essa linguagem possui, quando incorpora uma série de outras linguagens, quase tudo pode ser trabalhado audiovisualmente. Mesmo as situações mais abstratas e desprovidas de imagens podem ser apresentadas por meio de algum tipo

de estrutura áudio-escrito-visual. (...) Em síntese, o surgimento desse novo meio ambiente de forte densidade educativa pode ser explorado das mais variadas formas em todas as situações de aprendizagem, desde que se disponha dos instrumentos adequados.” (COUTINHO, 1998, p.p.36-37).”

Acredita-se, a partir disso, que a produção e veiculação de conteúdos diversos proporcionadas pela linguagem audiovisual acarretam novas investidas das emissoras de TV na produção de programas infantis educativos e que estas emissoras, através do uso dessa linguagem, possam contribuir para a formação da criança. Conforme expressa Leandro,

“O que se espera então de uma práxis do audiovisual na educação é uma contrapartida a essa estética comercial, ou seja, uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética.” (LEANDRO, 2001, p.p.34)

Diante disso, Fisher (2001, p.p. 61-68) relata que a TV, cada vez mais, incorpora e recria elementos dessa linguagem a fim de construir produtos televisivos sob uma forma bastante peculiar, disponibilizando para a criança uma pluralidade de meios para construir seu conhecimento e significar o mundo que a cerca.

Frente às considerações expostas sobre os desenhos animados e as linguagens que sustentam a metodologia de produção desses programas, no próximo capítulo, analisam-se características e particularidades da criança, como interage com o mundo e o compreende, assim como desenvolve seu processo de aprendizagem, a fim de melhor entender como os desenhos animados podem ser um recurso válido e significativo no processo de construção de conhecimento e no de compreensão de mundo desenvolvidos pela criança.

4. A CRIANÇA EM FORMAÇÃO

4.1 A criança, suas interações e percepções de mundo

Dentre os vários fatores que intervêm na compreensão de mundo da criança, encontra-se o de suas vivências dela em seu meio. Vygotsky, em seus estudos sobre a formação do indivíduo como ser social, cognitivo e psicológico, expõe que o contexto social é um dos elementos determinantes para o desenvolvimento dessa formação. Para ele, o homem se constrói nas relações que estabelece com outros homens e com o meio sócio-histórico em que vive.

Essas relações são mediadas por significados e por símbolos que carregam esses significados. Para Vygotsky (apud Rego, 1998, p.50), existem dois elementos básicos responsáveis pelo processo de mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. De acordo com o autor, a relação entre os instrumentos (meios criados para auxiliar o homem no desenvolvimento de suas atividades concretas) e os signos (instrumentos psicológicos) promove o desenvolvimento do processo das funções psicológicas superiores.

Esse desenvolvimento, segundo Vygotsky acontece porque o primeiro provoca mudanças externas a partir da ampliação de possibilidades de intervenção na natureza, e o segundo faz com que o homem controle voluntariamente sua atividade psicológica de atenção, memória e acúmulo de informação. Desse modo, o direcionamento do desenvolvimento psicológico, cognitivo e social da criança é fundamentalmente definido(a) pela internalização de instrumentos e signos, ou seja, reconstrução interna de uma operação externa. Essa reconstrução tem como base as operações com signos.

Para Vygotsky, portanto, o mundo não é simplesmente as formas, luzes e cores que a visão capta, é também um ambiente repleto de sentido, e o olhar que recai sobre esse mundo diverge de indivíduo para indivíduo dependendo de determinados elementos inerentes ao ser humano, tais

como a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Segundo o autor, esses três elementos são afetados pela relação entre o uso de instrumentos e a fala. Esta última é entendida como um processo complexo de mediação e considerada como parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Ainda em relação aos elementos que influenciam a criança em sua compreensão de mundo, Davidoff (2001, p.p. 143-149) acredita que o primeiro elemento, a percepção, é um processo cognitivo complexo, uma forma de conhecer o mundo. O seu desenvolvimento depende tanto do meio ambiente como da pessoa que o percebe. Ao longo da evolução dessa percepção, o conhecimento sobre o mundo combina-se com as habilidades construtivas (operações que testam as hipóteses), a fisiologia e as experiências do sujeito que percebe.

Duas categorias influenciam essa percepção, diz Davidoff (2001, p.p.181-184). A primeira é o *input* sensorial, que são estímulos provenientes do meio ambiente, aos quais o homem se adapta à medida que processa os dados sensoriais que recebe desse meio. A segunda são os estados psicológicos que influenciam as percepções a partir de motivos, emoções, interesses, objetivos e expectativas que o homem elabora internamente.

No que tange à atenção, Davidoff (2001, p.p.143-145) entende ser uma capacidade própria do homem. É capaz de filtrar as informações recebidas do meio e selecioná-las. Embora a *atenção* seja significativa para a evolução do processo da percepção, muitas vezes esse elemento não necessariamente precisa estar presente no ato de perceber. De acordo com o autor:

“A atenção tem capacidade limitada e freqüentemente está concentrada nos eventos externos, em especial naquilo que é novo, inesperado e intenso. É também influenciada por necessidades, interesses e valores.” (DAVIDOFF, 2001, p.196)

Vygotsky entende que a atenção é uma das principais funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos. Para ele, essa função trata do comportamento humano, com a criação de um determinado

contexto, preparando-o para a percepção ou para a atividade. O autor acredita que:

“O campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas.” (VYGOTSKY, 1999, p.p. 47-48)

Em resumo, Vygotsky entende que:

“A atenção, assim com a percepção e a memória, é uma atividade psicológica com a qual nascemos. Como o de outras espécies, nosso organismo é dotado de mecanismos neurológicos inatos que permitem selecionar estímulos do ambiente apropriados à sobrevivência. Nascemos com mecanismos de atenção involuntária, que nos permitem perceber e responder automaticamente a ruídos fortes, objetos em movimento e mudanças bruscas de ambiente. No entanto, ao longo de nosso desenvolvimento, tornamo-nos capazes de dirigir a atenção não só para os estímulos ligados a nossa sobrevivência, mas também para situações ou elementos que nos interessam. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.62)

Quanto às operações sensoriais, Davidoff (2001, p.p.147-153) relata que se constituem dos sentidos que o homem possui. Esses sentidos desempenham um papel fundamental no processo da percepção. Eles coletam as informações externas através dos receptores, os quais convertem a energia recebida em sinais eletroquímicos que o sistema nervoso usa para a comunicação. Os sentidos, apesar de alguns deles interpretarem a maioria das informações recebidas, encaminham aquelas informações que não conseguem decifrar para o cérebro, onde ocorre o seu processamento.

Ainda segundo Davidoff, entre todos os sentidos que o homem possui, o predominante é o da visão. Por meio desse sentido discernem-se relações de figuras e fundo, presume-se que cor, tamanho e forma são constantes, e agrupam-se ou separam-se elementos com características particulares, tratando-os como unidade. Desse modo, a criança se utiliza da visão para fazer uma leitura de mundo através da interpretação de imagens, as quais

trazem mensagens e informações significativas capazes de suscitar o desenvolvimento de um processo cognitivo, social e afetivo.

Os estudos de Piaget (1996,p.p.5-21) sobre como a criança constrói seu entendimento do mundo corroboram com os dos autores citados anteriormente. Para o autor, esse entendimento acontece por meio da participação ativa da criança na evolução do conhecimento, o qual é construído na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, num sistema de relações. Assim, a articulação das informações recebidas através dos vários sentidos que o homem possui desde o seu nascimento possibilita-lhe, ao longo de seu desenvolvimento, compreender o mundo em que vive e, por conseguinte, adaptar-se a ele.

O conhecimento adquirido pela criança ao longo de seu processo de aprendizagem amplia-lhe as possibilidades de compreender o mundo. De acordo com Lima (2001, p.27), a aprendizagem promove o desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória e da imaginação. À proporção que a criança vai aprendendo a observar diversos aspectos de um mesmo objeto e a vê-lo sob diferentes ângulos, está desenvolvendo percepção. Quanto mais situações essa criança vivenciar, portanto, mais vai ampliar o acervo de sua memória com novas experiências e idéias, as quais se articulam com as já registradas anteriormente, enriquecendo-lhe, assim, a imaginação.

Todas essas funções psicológicas, segundo a autora, são fundamentais na elaboração do comportamento humano. Para ela:

“Todo ser humano procura organizar seu comportamento para responder a situações com as quais se depara em seu dia-a-dia. Essa organização realiza-se, por um lado, com base na natureza biológica e cultural que caracteriza todo comportamento humano e, por outro, com base na história do próprio sujeito.” (LIMA, 2001, p. 26)

Os estudos de Vygotsky (1996, p.p.151-215) sobre esse assunto revelam que o comportamento da criança é o resultado da integração que acontece entre ela e o meio ao longo de sua história de vida. Essa integração começa com as sensações orgânicas restritas a seu corpo, mais precisamente por meio da boca e depois pelas mãos. Quanto aos sentidos

visão e audição, estes só se tornam ativos bem mais tarde, por volta dos 5, 6 meses.

Ao ativar os sentidos da audição e da visão, a criança inicia uma nova fase, na qual passa a defrontar-se com a realidade externa, interagir com ela, bem como reagir aos seus estímulos de forma a se adaptar a eles. Ao integrar-se com essa realidade, o faz com as imagens concebidas de experiências anteriores. Como essas imagens visuais permanecem na mente da criança, a experiência anterior funde-se com os estímulos atuais e o mundo adquire um caráter integral.

Vygotsky deixa claro que a criança pequena, ao perceber o mundo de uma forma integral, muitas vezes perde, ao mesmo tempo, a noção do que existe, do que é desejado, do que é presente e do que é passado. A partir disso, o autor acredita que o comportamento da criança pequena se caracteriza pela dissociação do mundo e concentração sobre si própria, preocupando-se apenas com seus interesses e prazeres.

Sobre essa questão, Piaget (1993, p.59) acredita que a criança passa por uma fase, denominada por ele de egocentrismo, em que tudo que faz assimila-se ao seu próprio ponto de vista, colocando como centro do mundo sua pessoa, seus desejos e vontades. Para o autor, esse egocentrismo manifesta-se em vários níveis: social, lingüístico, moral e intelectual; porém é mais observável em suas fantasias. O egocentrismo dificulta as relações da criança com outras pessoas e a conquista de sua autonomia. Em função disso, suas estruturas de pensamento não lhe permitem ainda manter relações sociais de cooperação. Para ela, é muito difícil entender que o outro tem um ponto de vista diferente do seu. Dessa forma, a criança se utiliza das brincadeiras para desenvolver suas relações sociais e expressar suas percepções de mundo.

Faria (1989, p.p.40-48), ao considerar os estudos de Piaget sobre a manifestação do egocentrismo nos referentes níveis, expõe que no nível social ela é atraída para as pessoas, mas, no seu relacionamento com elas, não consegue dissociar o seu eu do outro e no nível intelectual, a criança explica os fenômenos físicos, utilizando seus conhecimentos advindos de

experiências pessoais com o próprio corpo, de sua intencionalidade e de sua própria moralidade.

Nesse período, a criança demonstra uma certa incapacidade de aceitar os limites impostos pelo meio do qual faz parte, revelando a sua inabilidade em discernir o mundo-objeto do mundo pessoal. Essa confusão surge quando a criança imprime aos objetos e eventos qualidades e intenções semelhantes às dos homens, bem como quando acredita que os fenômenos acontecem em função de suas necessidades.

A partir disso, compreende-se que a lógica desenvolvida pela criança, em muitos momentos, é isenta de seqüência, expressando, dessa forma, a sua confusão em distinguir causa de efeito, ou em explicar os fenômenos físicos que se apresentam no mundo externo.

Outro aspecto que se associa ao egocentrismo é o sincretismo. Para Piaget (1993, p.p.127-149), o sincretismo é um mecanismo do qual a criança se utiliza no momento em que se depara com termos e conceitos os quais não conhece. Ela substitui esses termos por um que lhe seja familiar, mesmo que seu significado nada tenha em comum com os termos expressos. Dessa forma, a criança faz adaptações em virtude de sua incapacidade de organizar os conteúdos do pensamento, num excesso de ligações implícitas entre os significados parciais do real. Nesse sentido, Piaget (1994, p.131) expõe que a criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade.

A respeito das características reveladas pela criança nesse período, Vygotsky (1996, p.160) aponta que ela não percebe as contradições que se apresentam no seu cotidiano; portanto, os julgamentos contraditórios que elabora podem coexistir sem se excluírem uns aos outros. Para o autor, ela ainda não possui as leis da lógica que se alicerçam no confronto com a realidade, as quais se baseiam nas leis do pensamento lógico desenvolvido pela cultura. De acordo com o autor:

“(...) a criança que tem uma atitude egocêntrica em relação ao mundo exterior percebe os objetos desse mundo concretamente, holisticamente e, acima de tudo, daquele ângulo que se aplica à

própria criança, do aspecto que a afeta diretamente. A criança ainda não desenvolveu uma atitude objetiva em relação ao mundo, atitude que lhe permita livrar-se dos traços concretos percebidos de um objeto e que dirija sua atenção às correlações e às leis objetivas. A criança aceita o mundo como o percebe; não se preocupa com as conexões entre cada um dos quadros que percebe, nem com a construção de um quadro sistemático do mundo e de seus fenômenos.” (VYGOTSKY, 1996, p.167)

As estruturas de pensamento e a lógica necessárias para regular as interações da criança com o mundo se ampliam à proporção que vai adquirindo diversas outras habilidades no transcorrer da evolução de sua mente. De acordo com Vygotsky:

“(...) o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constitui a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas (...) esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança.” (VYGOTSKY; 1996, p.p.180-183)

O jogo simbólico, também chamado de ‘faz-de-conta’, é uma atividade bastante significativa para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Mediante a sua utilização, pode expressar-se de forma totalmente espontânea, possibilitando-lhe viver diferentes papéis e dramatizar suas experiências. Esse jogo, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que se aproprie dos conteúdos sociais e culturais do seu meio. No dinamismo da experimentação, a criança pode integrar imaginação, percepção, emoção e raciocínio.

Dessas considerações, entende-se que a criança vai se constituindo como ser social, psicológico e cognitivo ao longo de suas vivências. As interações que tem com o meio são singulares e peculiares, assim como suas percepções sobre esse mundo são bastante pessoais. Vygotsky (1996, p.p.151-220) acredita ainda que cada criança percebe o meio de uma maneira, pessoas vivenciam diferentemente cada situação, e que esse meio nunca é o mesmo para o indivíduo nos diferentes períodos de sua formação.

A percepção da criança, portanto, difere nas suas várias etapas de vida, imprimindo às suas vivências significados particulares.

4.2 A criança e o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem

Os desafios expressos na atualidade, assim como as exigências dos novos tempos e tecnologias, demandam do homem diferentes e contínuas aprendizagens. Estas são ressaltadas quando se verifica que o processo do aprender é parte integrante da vida do homem, pronunciando-se desde o seu nascimento e projetando-se ao longo de sua existência. Como expressa Charlot:

“(…) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (...) Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.”
(CHARLOT 2000, p.53)

Nessa perspectiva, aprender faz parte do desenvolvimento da criança, de sua formação como um todo, pois o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto por meio da ação social e historicamente mediada entre ambos. Vygotsky acredita que:

“(…) o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se ela ‘puxasse’ o desenvolvimento para a frente. Nisto está referida a importância que Vygotsky dá para a cultura, para a experiência de vida do sujeito. Quer dizer, uma pessoa passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que vai definir por onde passará o seu desenvolvimento.” (apud OLIVEIRA, 2000, p.6)

Esse caminho da aprendizagem, de acordo com Piaget (apud Pellegrini, 2001, p.19), acontece através de estágios, os quais evoluem à medida que a criança os vivencia. Esses estágios são: o sensório-motor (a ação da criança envolve os órgãos sensoriais e os reflexos neurológicos básicos e o pensamento se dá somente sobre as coisas presentes, na ação que desenvolve); o pré-operatório (momento em que a criança se torna capaz de

fazer uma coisa e imaginar outra); o operacional-concreto (a criança consegue refletir sobre o inverso das coisas e dos fenômenos, estabelecendo relações entre os objetos); e o operacional-formal (pensa em coisas completamente abstratas, sem necessitar da relação direta com o concreto).

Os estágios expressos por Piaget são considerados por muitos educadores no momento em que elaboram estratégias de ensino, as quais buscam propiciar à criança o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, principalmente por entenderem que tal processo só acontece pela ação dela.

Becker e Marques remetem aos estudos de Piaget e expõem que essa ação gera efeitos correlatos; o primeiro é a progressão de estruturas organizadas e o segundo é a ampliação da complexidade e diversificação de conteúdos. De acordo com os autores:

“Sempre que o indivíduo traz para seu mundo endógeno algo que vem do mundo exógeno, ele organiza algo no âmbito do conteúdo. Ao mesmo tempo (...) ao se deparar com algo estranho (...) o indivíduo volta-se para si mesmo, procurando reorganizar seu mundo endógeno. Ao fazer isso, ele modifica suas estruturas e, quando essa novidade é muito grande, cria uma nova estrutura, levando sempre em conta o patamar de desenvolvimento. (...) A cada novo problema que o mundo exógeno apresenta, o sujeito procede a novas reorganizações em seu mundo endógeno.” (BECKER e MARQUES, 2001, p. 58)

As pesquisas de Piaget (1996, p.p.5-21) demonstram que, à medida que a criança observa algum evento ou experiência, ocorre um processo em que deduz ou compreende tais situações, assimilando-as em sua memória. A essas assimilações são acrescentadas novas informações e a criança inicia um outro processo em que integra as vivências já armazenadas em sua memória com as que se apresentam no momento. Esse outro processo permite-lhe criar esquemas mentais mais complexos, os quais lhe possibilitam estabelecer relações mais amplas, cujo resultado é uma reelaboração de conceitos já internalizados acarretando a construção de novos conhecimentos.

Diante disso, o processo de aprendizagem para Piaget ocorre por meio da ação da criança em fazer as coisas e interagir com as pessoas, ou seja,

acontece via sua participação ativa na evolução do conhecimento, o qual é construído na interação do sujeito com o objeto de conhecimento num sistema de relações. Na concepção do autor,

“(…) conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento. No entanto, experiência não é a mesma coisa que conhecimento. Este pressupõe a organização da experiência num sistema de relações. (...) Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio. Através desse processo de incorporação, (...) as coisas e os fatos do meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significação para o indivíduo.” (apud, FONTANA e CRUZ, 1997, p.45)

Na perspectiva vigotskiana, em considerações por Rego (1998, p.76), a criança realiza uma série de aprendizados no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, demonstrando que, no bojo da sua evolução intelectual, há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social que viabilizam vivências e permitem o seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky,

“ (...) o desenvolvimento é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Esse processo de internalização inicia-se nas relações sociais, nas quais os adultos ou as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do jogo, do ‘fazer junto’ ou do ‘fazer para’, compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação.” (apud, FONTANA E CRUZ, 1997, p. 63)

Assim, a criança vai adquirindo outras habilidades no transcorrer da evolução de sua mente, ampliando suas estruturas de pensamento e lógica, as quais lhe permitem amadurecer e, conseqüentemente, apresentar novas atitudes em relação ao mundo. À medida que a criança vai interagindo com o meio de forma mais ativa, vai se transformando em um ser cultural, inserindo-se no contexto social com mais familiaridade e propriedade.

Vygotsky entende que a integração entre criança e meio cultural já existente acontece por meio de um processo complexo que ocorre com uma certa rapidez, em virtude dos estímulos constantes que a criança recebe do contexto sociocultural. Tais estímulos são recebidos através dos vários sentidos que o homem possui desde o seu nascimento e o motivam a criar,

mediante um processo interno, múltiplas maneiras para se adaptar ao meio ambiente em que vive. Não basta, portanto, apresentar uma informação para que a criança aprenda. É necessário promover condições adequadas para que essas informações façam-lhe sentido e, assim, auxiliem-na no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. De acordo com Mercado:

“Aprendizagem envolve a capacidade de pessoas para relacionar as informações de maneira crítica e global – numa perspectiva em que o enfoque globalizador está centrado na resolução de problemas significativos, em que o conhecimento é visto como instrumento para compreensão e possível intervenção da realidade.” (MERCADO, 1999, p.49)

Desse modo, é fundamental que se crie novos ambientes de aprendizagem, nos quais se encontrem situações-problema que possibilitam à criança avançar em seus esquemas de compreensão da realidade. Vygotsky, em considerações por Rego (1998, p.74), revela a importância da zona de desenvolvimento proximal – ZDP – na construção desses ambientes. Segundo o autor,

“(…) o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada. Observar a atividade compartilhada da criança possibilita olhar para o seu futuro, pois ‘o que é o desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (apud, FONTANA e CRUZ, 1997, p 64)

De acordo com Vygotsky, a ZDP é uma região abstrata de desenvolvimento, onde aquilo que a criança já conhece, já tem consolidado está em nível real e aquilo que ainda vai conhecer e consolidar encontra-se em nível potencial. Por meio dela, é possível verificar o desenvolvimento das competências da criança e de suas futuras conquistas, bem como a elaboração de estratégias que promovam o seu processo de aprendizagem. Xavier entende esse processo como:

“(…) um processo de construção e reconstrução do conhecimento, que ocorre no interior do indivíduo, mas nas suas relações sociais e com o seu

mundo, cujo movimento dialético é apoiado em aprendizagens anteriores e facilitado pelas boas condições ambientais. (XAVIER, 1999, p.76)

Em relação às boas condições ambientais, Vygotsky, em considerações por Rego (1998, p.79), acredita que devem desafiar, exigir e estimular o intelecto da criança, pois o pensamento conceitual é uma conquista que não depende apenas do esforço individual, mas também do contexto em que a criança se insere. Tais considerações se confirmam nas palavras de Xavier, ao afirmar que:

“(...) um ambiente de aprendizagem (...) apresenta desafios e estimula a curiosidade, o debate, a investigação, a criatividade, a formação de uma auto-imagem positiva, o espírito de equipe, a responsabilidade e uma insaciável busca do saber, valorizando a criação do outro e reforçando a auto-estima.” (XAVIER, 1999,p. 79)

A utilização de instrumentos variados no ambiente de aprendizagem deve ser considerada a fim de permitir à criança adquirir habilidades e competências para desenvolver, segundo Mercado (1999, p.58), sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente, desenvolver ‘no todo’ as suas estruturas operatórias. Além disso, Moran, também inserido nos estudos de Mercado, acredita que:

“(...) todos têm os mesmos instrumentos para chegar ao conhecimento, mas não com a mesma intensidade. Aprende-se de forma diferentes, uns têm mais facilidade de aprender por meios das imagens, outros da fala, outros da música, do movimento, do isolamento ou da cooperação.” (MERCADO, 1999, p.58)

A aprendizagem é um processo contínuo do qual a criança participa ativamente, permitindo-lhe fazer conexões e descobertas, estabelecer relações e interagir com o meio e com as coisas que dele fazem parte. De acordo com Moran,

“Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de

carinho, de ternura, de compreensão porque nos faz avançar muito mais.”
(MORAN, 2001,p.24)

Em diferentes momentos, a aprendizagem significa coisas diferentes para diferentes pessoas. Adquirir consciência de que a criança aprende de maneiras diversificadas é fundamental para que a aprendizagem lhe seja significativa na vida. De acordo com Charlot,

“Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.” (CHARLOT, 2000, p.67)

e, ainda, como expõe Demo,

“Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento.” (DEMO, 2000,p.49)

Assim, a aprendizagem na criança não ocorre apenas em função dos espaços físicos, de suas condições intelectuais e emocionais. Na verdade, acontece mediante um conjunto de ações que gera um ambiente formativo, que fomenta na criança o desejo de aprender. Os cenários de ensino e aprendizagem, portanto, devem ser repensados a fim de criar outras formas de aprender. De acordo com Sancho,

“A aula, como lugar privilegiado de ensino, deverá tornar-se um conjunto múltiplo de meios de aprendizagem nos quais os alunos possam desenvolver e adquirir o conjunto de habilidades, saberes e atitudes necessários para viver em sociedade. Nesses meios, as tecnologias de informação e da comunicação terão, provavelmente, um lugar de destaque. Isto implicará a necessidade de gerar novos saberes pedagógico sem relação ao planejamento e à continuação da aprendizagem dos alunos em situações diversificadas.” (SANCHO, 2001,p.57)

Entende-se, assim, que os espaços de aprendizagem devem ser repensados a fim de criar contextos mais dinâmicos e interativos de ensinar e de aprender. Para tornar esse espaço significativo de construção e reconstrução do saber, acredita-se que os ambientes de aprendizagem precisam disponibilizar novos recursos e metodologias, o que vem ao

encontro das falas de autores que acreditam que as novas tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar no processo de aprendizagem.

Considerando o exposto, acredita-se que as possibilidades do desenho animado ser considerado um instrumento pedagógico válido no processo de aprendizagem a distância são ampliadas. Assim, no próximo capítulo, articulam-se e relacionam-se as considerações apresentadas nos estudos sobre a criança, os desenhos animados e a educação a distância, nesta dissertação, com a finalidade de verificar se o desenho animado é um caminho da educação a distância.

5. O DESENHO ANIMADO INFANTIL E O PROCESSO EDUCATIVO

5.1 A utilização do desenho animado infantil no processo educativo

A evolução das mídias, principalmente a televisão, tem permitido eliminar, progressivamente, as fronteiras físicas e temporais que impedem o acesso à educação. Por meio delas múltiplas manifestações de mundo são difundidas. Sampaio, considerando as relações entre criança e mídia, afirma que:

“(…) No convívio virtual com novas situações, acontecimentos e mensagens publicizadas pela mídia, as crianças e os adolescentes estão aprendendo a construir e consolidar suas próprias referências do que seja a realidade e, em especial, do que sejam os modelos de ação apreciados pela sociedade na qual eles se inserem.” (SAMPAIO, 2001, p.218)

Nessa perspectiva, as mídias e multimídias fazem parte de um conjunto de mediações culturais que participam do processo de formação da criança. Essa participação acontece mediante a ampliação das possibilidades de a criança acessar o saber socialmente construído, veiculado por tal conjunto, o que oportuniza a democratização do conhecimento e da cultura. Esse conjunto também contribui com a prática educativa – seja ela presencial ou a distância – elevando a potencialidade de ocorrência de uma aprendizagem significativa na criança. Sobre esse assunto, Libâneo entende que,

“(…) as mídias apresentam-se pedagogicamente (...) como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc.” (LIBÂNEO, 1998, p.70)

Integrada a essas mídias, a televisão se revela um instrumento importante no processo educativo da criança. Considerada uma mídia de massa, conquista grande parte da população infantil através dos programas, produzidos para esse público e por ela veiculados. Em geral,

tais programas favorecem o processo de aprendizagem da criança; seja por meio dos produzidos com fins educativos ou daqueles com a finalidade de entreter. Em se tratando deste último, Bucci relata que,

“A gente quase não se dá conta, mas as crianças que hoje estão em idade pré-escolar são alfabetizadas pelas imagens. Desde muito cedo elas se familiarizam com os rostos das Xuxas e das Sandys, são apresentadas aos personagens de desenhos animados e, principalmente, aprendem a ‘ler’ os logotipos. Por meio do contato visual com eles, experimentam as primeiras sensações de ler alguma coisa.” (BUCCI, 2002, p.22)

Quanto aos programas educativos, Rice e colaboradores, em considerações por Bee, expõem que:

“Os programas planejados especificamente para serem educacionais ou ensinarem às crianças valores positivos na verdade têm efeitos demonstráveis. Isso fica especialmente claro entre os pré-escolares, alvo da maioria desses programas. As crianças que assistem à ‘Vila Sésamo’ mais regularmente, por exemplo, desenvolvem um vocabulário maior do que aquelas que não a assistem ou assistem com menor frequência (...).” (BEE, 1996, p.p.410-411)

A importância da televisão no processo de formação da criança também se explica a partir da ampliação das condições de permitir à criança desenvolver seu processo de socialização. Essas condições se revelam por meio dos programas infantis, em especial através dos desenhos animados. De acordo com Belloni,

“A televisão tem um papel muito importante também na dimensão semântica do processo de socialização na medida em que ela fornece as significações (mitos, símbolos, representações), preenchendo o universo simbólico das crianças com imagens irreais (representando significações inexistentes no mundo vivido). Além disso, ela transmite também o saber acumulado e informações sobre a atualidade, fornecendo aos jovens uma certa representação do mundo. Ela apresenta, ainda, as normas da integração social, o que é evidente nas telenovelas e desenhos animados infantis, por exemplo, onde a ‘moral da história’ é muitas vezes explícita e recorrente. As significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelas crianças a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências.” (BELLONI, 2001, p.p.33-34)

Nesse sentido, os processos de construção e reconstrução de conhecimento desenvolvidos pela criança sofrem, em grande parte, influência das mídias e, conseqüentemente, das diferentes formas de expressão que as constituem. De acordo com Moran,

“A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesma –, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, ‘tocando’ as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos.” (MORAN, 2001, p.33)

Dessas considerações, entende-se que a televisão, através dos desenhos animados, apresenta-se como um recurso que gera novas perspectivas para a formação a distância da criança. Os estudos aqui apresentados sobre os desenhos animados revelam o quanto se fazem presentes no cotidiano da criança e como os elementos que os constituem despertam-lhe o desejo de explorar temas que neles são abordados.

Assim, apresentando uma comunicação dinâmica advinda da articulação de diferentes linguagens, os desenhos animados estimulam a criança à interagir com o vasto conteúdo que se encontra em seu bojo, abrindo uma variação de oportunidades de trabalhar temas diversos de maneira lúdica, criando, dessa forma, ambientes atrativos de aprendizagem; o que desperta na criança o desejo de conhecer, investigar e aprender. Além disso, as técnicas e linguagens utilizadas na produção desses programas permitem transformá-los em fios condutores no desenvolvimento do programa curricular estabelecido. De acordo com Moran,

“Pela TV e pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmo. (...) exploram também (...) o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais. (...) Televisão e vídeo são sensoriais, visuais, linguagem falada,

linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. (...) combinam a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. (MORAN, 2001, p. 37)

Outra variável que explica a utilização dos desenhos animados no contexto educativo é o uso, na metodologia de sua produção, das narrativas e do faz-de-conta para apresentar diferentes situações, as quais são vivenciadas pelos personagens que integram suas histórias. No que se refere a essa variável, Moran expressa que:

“A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contigüidade, em colocar um pedaço de imagem ou história ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. Usam linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contratado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos.” (MORAN, 2001, p.38)

Assim sendo, as histórias contadas através do desenho animado educativo e as diferentes linguagens utilizadas para narrá-las o transformam em verdadeiros laboratórios de experiências. A articulação dessas linguagens desperta os sentidos da criança, ampliando-lhe o campo de percepção, o que lhe permite observar vários aspectos em uma única situação, assim como um único aspecto de diversos ângulos. Além disso, valores, comportamentos, objetos e conceitos também podem ser abordados, articulados e significados através de diferentes formas de expressão que essas linguagens viabilizam, principalmente a audiovisual.

A essas considerações integram-se as reflexões apresentadas neste trabalho sobre os estudos de Vygotsky e de Piaget a respeito de como a criança interage com o mundo e constrói seu conhecimento, objetivando auxiliar na compreensão de como ela aprende por meio dos desenhos animados. Vygotsky (apud, Lima, 2001, p.25) entende que a criança se desenvolve em um contexto sociocultural e que as tecnologias da comunicação e informação fazem parte desse contexto, acabam intervindo no seu processo

de formação, mediando os saberes acumulados e auxiliando-lhe na construção de suas representações de mundo. No que se refere aos estudos de Piaget, a criança precisa interagir com o objeto de conhecimento para construir seus conceitos. O exposto remete às reflexões de Magalhães:

“(...) é sabido que a aprendizagem exige a interação com o objeto de conhecimento. Tem de se lidar com aquilo que se quer aprender ou que se aprende. E não se pode negar o quanto a televisão se transformou em um elemento de interação cotidiana para a grande maioria da população brasileira. A ação entre indivíduo X televisão, televisão X indivíduo se dá em uma dinâmica de trocas recíprocas.” (MAGALHÃES, 1999, pp. 68-70)

Ao interagir com o desenho animado educativo, a criança recebe impressões de seus sentidos, os quais a impulsionam a estabelecer relações entre suas vivências e as dos personagens que compõem as histórias narradas no desenho. Essa ação possibilita à criança criar uma extensa rede de relações, proporcionando-lhe condições de interpretar, de assimilar e de acomodar as informações adquiridas e, assim, incorporá-las aos seus esquemas mentais, que são acionados de forma a transformar essas informações em conhecimento.

Assim sendo, os desenhos animados, constituídos de conteúdos diversificados e articulados entre si, possibilitam à criança criar uma rede de relações significativas, as quais lhe permitem construir e reconstruir seu conhecimento, bem como perceber as diferentes realidades que compõem o mundo que a cerca. Moran entende que essas relações são permeadas pelos processos de interação e interiorização. Para o autor,

“ Conseguimos compreender melhor o mundo e os outros, equilibrando os processo de interação e interiorização. Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação.” (MORAN, 2001, p.25)

Por meio de situações criativas e lúdicas apresentadas nos desenhos animados, a criança capta a informação, transforma-a e, em seguida, a expressa. Nessa variação de ações, a criança pensa sobre tais situações, bem como confronta-as em tempos distintos, dando nova significação a elas. Desse

modo, está desenvolvendo seus processos mentais, os quais lhe permitem aprender.

Uma experiência bastante expressiva com desenhos animados é relatada por Greenfield (1988, p.34). Afirma que o desenho animado contribui com o processo de aprendizagem por viabilizar um ambiente lúdico e estimulante para a criança estar desenvolvendo seu aprendizado. Esse pesquisador consolida sua crença mediante os resultados provenientes de uma experiência, ocorrida na Suécia com crianças de 5 a 7 anos, que tem por objetivo explicar o processo pelo qual uma árvore passa de semente a poste telefônico.

Essa experiência se desenvolve com a participação das crianças que, divididas em dois grupos, assistem a filmes que abordam o tema em questão. Um dos grupos assiste a um desenho animado com imagens em movimento e o outro a um filme narrado com imagens estáticas. O grupo que assiste ao desenho animado adquire mais informações, lembra melhor do fato e aprende com mais facilidade o processo de crescimento do vegetal, enquanto que o outro apresenta dificuldades de compreensão.

A partir desses estudos, as emissoras de televisão se empenham em reavaliar sua programação infantil, sendo mais criteriosas nas suas escolhas, principalmente na dos desenhos animados. Na tentativa de apresentarem uma programação mais voltada para a construção de valores, educação e cidadania, elas contratam profissionais comprometidos com a formação da criança. De acordo com Costa,

“Os canais de TV investem em desenhos e programas educativos, a exemplo do que faz a TV Cultura há mais de 30 anos. O SBT renovou seu contrato com a Disney, a Record quer colocar psicólogos e pedagogos nos programas infantis, a Globo se esforça para manter no ar o novo Sítio do Picapau Amarelo, os canais fechados renovam a programação periodicamente, lançando desenhos e fórmulas.” (COSTA, 2002, p.46)

Nesse sentido, vários desenhos animados considerados educativos passam a ser exibidos nos canais de TV com o intuito de auxiliar na formação da criança. Preocupadas em alcançar um grande número do público infantil, as emissoras de TV buscam a nova geração de desenhos, a qual se preocupa

não só com a diversão da criança, mas também com a sua formação para a cidadania.

5.2 O desenho animado infantil educativo em análise

Do universo da programação infantil, promovida pelos canais de televisão, os desenhos animados educativos se fazem presentes no cotidiano da criança, auxiliando o seu processo de aprendizagem. A credibilidade nesses programas como recurso que contribui para a formação da criança é reforçada pelo foco educativo que as emissoras estão imprimindo na sua produção.

A TV Cultura, emissora de televisão que veicula basicamente programas que visam à educação, expõe várias séries de desenhos educativos com vistas a contribuir para a formação da criança. A série de desenhos Caillou é um exemplo delas. Apresentando situações do dia-a-dia de uma criança de 4 anos, chamada Caillou, essa série de desenhos animados mostra situações em que aborda aspectos como o convívio com os outros, o comportamento social, o crescimento do corpo e os conflitos presentes na vida das crianças. Sua família é integrada pela irmãzinha Rose de 2 anos, pelos avós e pelos pais. Carinhosa, sua família está sempre estimulando as atitudes positivas que ele tem.

As experiências de Caillou são narradas de forma clara, o que facilita a compreensão, por parte do telespectador, dos conteúdos que as constituem. Fatos e fenômenos que ocorrem no meio que o cerca também são simulados nas histórias vividas por Caillou, com o propósito de explicar-lhe, de forma simples, como eles acontecem. Sobre isso, Ferreira e Silva Júnior (1986, p.p.97-98) acreditam que os fenômenos da natureza são melhores compreendidos pela criança por meio dos desenhos animados, pois apresentam situações simuladas que explicam processos invisíveis que ocorrem em fenômenos complexos. Esse desenho objetiva ser um recurso que proporciona ambientes geradores de aprendizagem, os quais estimulam a reflexão, o diálogo e o interesse em conhecer mais sobre o mundo que cerca a criança.

Outro desenho animado que contribui com o processo educativo da criança é o das Trigêmiás. Apresentado diariamente, via TV Futura, no espaço Teca na TV que apresenta programas destinados a crianças de 3 a 8 anos, tem por objetivo estimular na criança o hábito da leitura, assim como permiti-lhe conhecer a literatura infantil e, ainda, trabalhar com hábitos e valores (amor, medo, justiça, inveja). Divertidas, as três garotinhas são lançadas ao interior de cenários de contos infantis, participando das histórias de forma bem interativa, inclusive salvando os personagens.

Outro personagem colocado em evidência na TV Cultura com fins educativos é o Seninha. Ele é um menino de 10 anos de idade, muito sociável, corajoso, aventureiro e com muitos amigos. Além disso, gosta de brincar com carros e pistas de corrida, o que faz com que muitas crianças se identifiquem com o seu perfil. Diante disso, essa emissora, em um espaço mínimo de tempo, apresenta-o vivendo situações que ocorrem no dia-a-dia e que trazem em seu bojo informações (como os direitos da criança), as quais lhes permitem ter autonomia de pensamento e exercer com consciência sua cidadania.

No Cartoon, canal da TV a cabo, o desenho animado – O Laboratório de Dexter – apresenta situações que ressaltam hábitos de higiene e valores que enriquecem o processo de formação da criança, bem como abordam questões da natureza e científicas. Dexter, menino-gênio, usa seu laboratório para inventar e arquitetar planos e aventuras que vão além da imaginação. Suas experiências desafiam as leis científicas de tempo e espaço, levando Dexter e sua irmã a mundos e dimensões diferentes. São situações que podem ser bastante exploradas na construção de saberes científicos.

Os desenhos animados da Turma da Mônica revelam o compromisso de Maurício de Souza com a formação da criança. Criando personagens que apresentam características peculiares, como Magali e sua gula e Cascão que demonstra ter horror à água, o autor elabora histórias fantásticas que se desenrolam em ambientes comuns ao cotidiano das crianças. Tais situações despertam na criança sua capacidade crítica e sua consciência para questões como solidariedade, amizade e convivência em grupo, enfatizando o estímulo à

formação de valores e atitudes. Além disso, evidencia hábitos de saúde e orienta suas atitudes quanto à preservação do planeta e sua restauração.

As histórias de Chico Bento, ocorridas no campo, apresentam situações semelhantes às vivenciadas por crianças que moram no meio rural. Porém, a Turma da Mônica também vivencia situações que acontecem no meio urbano. Essas diferenças são facilmente percebidas nos desenhos animados, o que permite à criança confrontar essa vivência e construir seus conceitos sobre cada um desses ambientes.

Maurício de Souza, nos desenhos animados da Turma da Mônica, possibilita à criança compreender a diversidade regional e a pluralidade de interesses das crianças que integram esses espaços, assim como os valores culturais. Outra questão abordada por ele nesses programas é a necessidade de cultivar a higiene, o que é percebido na própria aparência do Cascão e das situações vivenciadas por ele junto à Turma. Quanto às situações vividas por Magali, observam-se a gula e questões sobre o hábito alimentar. Assim, o autor vai construindo uma ponte entre a criança e a cultura de massa.

Esses desenhos, assim como outros mais, demonstram ser um instrumento que ajuda na elaboração e construção de conceitos, bem como a centrar a atenção da criança. Além disso, propicia-lhe inter-relacionar conteúdos diversos, culturas e atitudes, permitindo-lhe apropriar-se de aspectos inerentes ao seu cotidiano. Também promovem momentos de reflexão, a qual lhe possibilita confrontar idéias, hipóteses e diferentes realidades.

As novas possibilidades que os desenhos animados educativos apresentam para a criança conhecer o mundo e as coisas que dele fazem parte contribuem para que um percentual significativo de educadores reconheça sua crescente projeção no contexto educacional, bem como a comprovada inserção desses programas no universo de vivências infantis, o que justifica a valorização do seu uso como instrumento pedagógico em projetos de formação e educação a distância da criança.

No próximo capítulo, expõem-se alguns aspectos a serem considerados na produção e utilização do desenho animado educativo, assim como uma

proposta de trabalho futuro de pesquisa que tem como foco central de estudo a produção de desenho animado educativo.

6. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados nesta dissertação revelam que a percepção da criança acontece através de seus sentidos, das sensações advindas de suas observações, as quais são mediatizadas pelo meio que a cerca. Sua capacidade de interpretar perpassa por hipóteses preferenciais, assim como por um contexto cultural. Nesse sentido, acredita-se que o ato de interpretar determinadas mensagens ou o de compreender algumas situações não seja afetado pela distância em que ocorre sua exposição. Em muitos momentos, a criança consegue entender melhor um fenômeno quando se utiliza do desenho animado para demonstrá-lo. De acordo com Demo,

“A distância certamente aumenta as incertezas, mas não as inventa, porque o palpável também é incerto, como mostra toda a discussão epistemológica em torno da indução. A biologia tem mostrado que o pensamento resulta de dupla mediação: primeiro, a partir dos sentidos, que, perante complexidade de informações disponíveis, filtra as possíveis, sobretudo aquelas que consegue processar; segundo, a partir do cérebro, cujas conexões sinápticas também agem seletivamente, divisando na complexidade padrões recorrentes. (...) A capacidade interpretativa do ser humano está inserida no tempo e no espaço, ou no contexto cultural, de tal sorte que se torna artificial esta diferença ou distância. (DEMO, 2001, p.p.64-65)

Nessa perspectiva, entende-se que os desenhos animados possam prover meios para a criança desenvolver sua autonomia e consciência crítica, bem como, por si próprios, procedimentos alternativos de aprendizagem ou modos de pensar e, ainda, desconstruir, construir e reconstruir seus conceitos. Contudo, esses programas precisam, no âmbito de sua elaboração, ser repensados, considerando as peculiaridades da criança, o conteúdo a ser abordado e as relações entre professor-aluno e aluno-aluno.

O foco de análise para a utilização dos desenhos animados no processo educativo deve ocorrer a partir de objetivos estabelecidos, da qualidade de sua elaboração e das condições metodológicas que apresentam. Além disso, deve-se ter a preocupação de não transformá-los em meios que propagam o comércio. A respeito desse assunto, Guimarães expressa que,

“Os vídeos e programas de TV mais utilizados, por serem com finalidade educativa no sentido estrito, além de serem enfeitados para as crianças,

acabam por não fomentar a ‘desestabilização’ e o debate acerca das mensagens, formas e práticas de linguagem da televisão comercial.” (GUIMARÃES, 2001, p.171)

Essas considerações apontam para mudanças substanciais na metodologia de produção dos desenhos animados. Deve estabelecer objetivos e metas educacionais, assim como definir para qual público se destina. Suas histórias devem apresentar espaços que permitam integrar, de forma lúdica, os conteúdos programáticos com as vivências da criança, a fim de fomentar-lhe o desejo de investigar os temas explorados e aprender mais sobre eles. Scuracchio (apud Bryan, 2000,p.34) entende que,

“O ideal seria uma programação que pudesse entreter as criança passando valores, normas de conduta e respeito pela diferença. Que pudesse gerar também interesse por histórias, desenvolvendo vocabulário, memória e introspecção e despertar a curiosidade da criança para assuntos interessantes e produtivos.”(BRYAN, 2000, p.34)

Para consolidar a proposta do uso do desenho animado educativo como um recurso a serviço da educação a distância da criança, é fundamental que se estabeleçam previamente os objetivos pedagógicos a serem atingidos. Essa ação lhe permitirá traçar o seu percurso de construção individual e coletivo, o qual envolve escolhas, experiências pessoais, bem como relações que estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. Desse modo, não basta inserir os desenhos animados no processo de educação a distância, é necessário desenvolver uma prática pedagógica que use esses programas com um propósito educativo. Como bem expressa Castro Neves,

“As novas tecnologias podem contribuir com a melhoria da educação – seja ela presencial ou a distância. Contudo, gestores e educadores devem lembrar-se de que equipamentos sozinhos não fazem milagres. O importante são as idéias, a capacidade de criar, de inovar, de explorar bem todos os recursos para construir uma educação alegre, dinâmica, moderna, autônoma, comprometida com uma oferta de qualidade para todo cidadão brasileiro.” (CASTRO NEVES, 2001, p.27)

A incorporação dos desenhos animados ao contexto da educação induz a uma reflexão sobre: a forma como são articulados os elementos que constituem esses programas, como os conteúdos curriculares são abordados,

como a prática do professor, mediador do processo de aprendizagem, acontece e como promover as estratégias para estimular na criança o desejo de aprender. Assim, ao se propor a produção e utilização desses programas, é importante se ter em mente os seguintes aspectos:

- a história narrada no desenho animado deve promover uma visão holística dos fatos, assim como uma percepção não isolada dos fenômenos;
- as características de cada fase do desenvolvimento da criança, bem como a preocupação em considerar a realidade na qual ela está inserida, devem ser levadas em conta ao se produzir e utilizar tais programas;
- o desenvolvimento dos conteúdos, a sua articulação e o enfoque que lhes é dado, na produção desses programas, deve permitir à criança trabalhá-los de forma reflexiva e significativa, favorecendo o seu processo de compreensão de mundo;
- e, por fim, o cuidado que se deve ter em não transformar tais programas em um bem mercadológico.

Em síntese, os desenhos animados se tornam um instrumento válido para o desenvolvimento do processo da educação a distância se forem observados os aspectos expressos. Esses devem ser levados em consideração no sentido de possibilitar à criança desenvolver suas estruturas de pensamento e seu senso crítico, bem como construir seus conceitos básicos e sistemas de significados de forma autônoma e, ainda, criar um ambiente propício ao desenvolvimento de inter-relações e mediação. Enfim, esse recurso deve propiciar à criança formas prazerosas de aprender a ser um sujeito crítico, criativo e autônomo.

6.1. Trabalhos futuros

Os desenhos animados podem contribuir em vários aspectos para que o processo de educação se efetive, porém, um problema crucial se expõe ao fazer dos desenhos animados o único recurso utilizado para promover a formação a distância da criança, pois, tais programas ainda não proporcionam a interatividade e a mediação: presenças necessárias nesse processo. De acordo com Castro Neves:

“As tecnologias não substituem a afetividade e as relações interpessoais. Sempre que possível, os programas a distância devem promover encontros entre professores e alunos, de alunos entre si, como também de alunos e professores (...). A natureza do curso combinada com as características da clientela é que irá orientar a instituição na dosagem adequada de presença com distância. O potencial de interatividade das novas tecnologias deve ser bem explorado e, quando possível, combinado com atividades de grupos, mesmo à distância.” (CASTRO NEVES, 2001,p.27)

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de se realizar uma pesquisa que tenha como foco central de estudo a ausência da interatividade em programas de desenhos animados educativos, bem como a elaboração de dinâmicas que possibilitem criar ambientes de aprendizagem interativos e lúdicos, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Em paralelo a esse estudo, outra pesquisa se faz necessária para a promoção da educação a distância: a qualidade dos materiais produzidos e utilizados nessa modalidade de ensino. De acordo com, Barreto,

“Não há como negar que a aposta nos materiais é cada vez maior. Tanto que, se um programa não produz os resultados esperados, a tendência é investir na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente. Não são levantadas dúvidas acerca da qualidade dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação, ou mesmo dos efeitos do estatuto de modelo de que estão investidos.” (BARRETO, 2001, p.24)

Tais considerações demonstram a urgência de se criar novos materiais didáticos, que auxiliem o desenvolvimento de programas educativos a distância que se destinam a crianças e jovens. Assim sendo, já se encontram em desenvolvimento projetos educativos que têm como foco central a criação e

produção de desenhos animados infantis, os quais levam em conta os estudos e reflexões expostas neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arnon A. M. de. Educação a distância. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.6, n.34, p. 82-85, jul./ago. 2000.

AS AVENTURAS da Turma da Mônica. Produção: Maurício de Souza Produções. Rio de Janeiro.

AS NOVAS Aventuras da Turma da Mônica. Produção: Maurício de Souza Produções. Rio de Janeiro. VHS, colorido.

_____. Reflexões sobre a mídia. In: BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001. Cap. 3, p. 49-66. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

BARRETO, Raquel Goulart (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando política e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. (Coleção Educação e Sociedade)

BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia. *Aprendizagem humana: processo de construção*. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 4, n. 15, p. 58-61, nov. 2000/jan. 2001.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 7° ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BELONNI, Maria Luiza. *O que é mídia – educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

_____. *Educação a distância*. 2° ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

BRYAN, G. *50 Anos de infância*. **Educação**, Curitiba, ano 29, n. 236, p.32-38, dezembro/ 2002.

BUCCI, Eugênio. *Ler imagens e criticar imagens*. **Nova Escola – Revista do Professor**. São Paulo: Editora Paola Gentile, jun./julh./2002, p.22.

BURGUETE, Omar Chanona. *Estratégia de conteúdos para audiovisuais educativos*. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ENSINO A DISTÂNCIA. 2 anos da TV na escola. Seminário internacional, 1998. SEED, 1999, p.89-92. (Série de estudos - educação a distância).

CASTRO NEVES, C. M. de. *O desafio contemporâneo da educação a distância*. In: SOUZA, E. C. B. M de (org.). Em aberto – Educação a distância. Brasília: MEC/SEED – INEP. ano 16,n.70. abr./jun.1996, p.34-41.

_____. *Tecnologias na Educação a Distância: Seis lições básicas*. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 5, n. 18, p. 25-27, ago./out. 2001.

CHICO BENTO, óia a onça! Produção: Maurício de Souza Produções. Rio de Janeiro: Transvídeo.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COELHO, Paulo Tarso S.P. Cinema: imagem/ tempo/ movimento – Cinema de animação. In: *Salto para o futuro: educação do olhar*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Vol. 2. (Série de estudos – educação a distância).

COUTINHO, Laura. TV na educação. In: *Salto para o futuro: TV e informática na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.9-46. (Série de estudos – educação a distância).

CORRÊA, J. *Devemos aplaudir a educação a distância?* Pátio - **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 18, p. 21-24, ago./out. 2001.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília: Editora Plano, 2001.

_____. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,2000.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção a)

FARIA, Anália Rodrigues de. *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, O. M. de; SILVA JÚNIOR, P. D. da. Cinema educativo. In: _____. *Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 5, p. 85-114. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, J. M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 5, p. 127-155.

FISHER, R. M. B. As imagens e nosso olhar atento: com que linguagens opera a TV? In: _____. *Televisão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 2, p. 53-109. (Coleção Temas & Educação, 1).

FONTANA, Roselli e CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997, Cap. 4 e 5, p.43-68, em – (Série Educador em Construção)

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1998. Cap.3,4 e 5, p. 33-66.

GUIMARÃES, G. C. de. TV na escola. In: BARRETO, R. G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. Parte III, p. 161-177.

HAIDT, R. C. C. Escolha e utilização dos recursos audiovisuais. In: _____. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994. Cap. 11, p. 226-267. (Série Educação).

JAMMES, R. *Produção de TV: quem tem a última palavra, o pedagogo ou o diretor de TV?* In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ENSINO A DISTÂNCIA. 2 anos da TV na escola. Seminário internacional, 1998. SEED, 1999, p.57-60. (Série de estudos - educação a distância).

LEANDRO, A. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Comunicação & Expressão, São Paulo, ano VII, n. 21, p. 29-36, maio/ago.2001.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67)

LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANSUR, Anahí. *A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões*. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001, Cap.3, p. 39-52.

MARÇAL, J. C. *Ensino a Distância: das críticas a um novo fazer educativo*. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 49-52, maio/jul.1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica)

MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MENEZES, Claudio. *Experiências em educação a distância na América Latina*. In: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AMÉRICA LATINA, Seminário de Brasília, 1997. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.61-69. (Série de Estudos. Educação a Distância)

MENEZES, Mindé Badauy. *A educação a distância na atualidade*. In: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AMÉRICA LATINA, Seminário de Brasília, 1997. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.21-23. (Série de Estudos. Educação a Distância)

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999. Cap.3, p.49-97.

MORAN, J.M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 2000. Cap. 1, p. 11-65.

NEIVA JUNIOR., Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. *Explicando Arte: uma iniciação para entender e apreciar as Artes Visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, vida e obra*. In: Revista Criança do professor infantil. MEC/SEF. N.34, dezembro/2000, p.p.3-6.

- PARRA, Nélío; COSTA PARRA, Ivone C. da. *Técnicas audiovisuais de educação*. 6.ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1985. Cap. 1 e 17.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- _____. *Construção do real na criança*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PONS, Juan de Pablos. *Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional*. In: SANCHO, Juana María (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 2.ed. Cap.2, p.50-71.
- PRETI, Oreste. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT, 1996, p.15-56.
- PROEPE. XVI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO. Programa de Educação Infantil e de 1º Grau: Piaget e educação. Org. Orly Zucatto Mantovani de Assis. UNICAMP FE-LPG, 1997. Anais, 264p. Campinas, SP, 1997.
- RAMAL, Andrea Cecília. *Entre mitos e desafios*. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 18, p. 12-16, ago./out. 2001.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 5.ed. (Coleção Educação e Conhecimento)
- REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Trad. W. Mermclestein. Bauru; SP: EDUSC, 1999.
- ROCA, O. *A autoformação e a formação a distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem*. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 7, p. 183-207.
- SILVEIRA, M.H. *Imagem e reflexão - Veredas para a teoria da imagem*. In: *Salto para o futuro: educação do olhar*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Vol. 1. (Série de estudos – educação a distância).
- SAMPAIO, I. S. V. *Aprendizes no planeta mídia*. In: DOWBOR, L. (et al.). **Desafios da comunicação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Cap. 18, p. 208-223.

SANCHO, J. M. *A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência*. In: _____. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 2.ed. Cap.1, p.23-49.

_____. *Diversificar os espaços de ensino*. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 4, n. 15, p. 54-57, nov. 2000/jan. 2001.

SCNETTLER, Felipe Jara. *Televisão educativa e necessidade de capacitação docente no Chile*. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ENSINO A DISTÂNCIA. 2 anos da TV na escola. Seminário internacional, 1998, p.77-80. SEED, 1999. (Série de estudos - educação a distância).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et all (Org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Barreto e Solange Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

_____. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (Coord. e Org. Victor I. Golod e Jane E. Knox) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XAVIER, O. S. *Ambiente de aprendizagem*. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 76-79, jul./ago.1999.

VIDEOGIBI *Turma da Mônica: O estranho soro do Dr. X*. Produção: Maurício de Souza Produções. Rio de Janeiro: Videolar (Publifolha Vídeo). 36 min, VHS, dublado.