

Patricia Imakuma Neves

Pinky Dinky Doo e o ensino de conceitos: análise de um programa infantil destinado a pré-escolares

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE PSICOLOGIA

**São Paulo
2008**

Patricia Imakuma Neves

Pinky Dinky Doo e o ensino de conceitos: análise de um programa infantil destinado a pré-escolares

Trabalho de Conclusão de Curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Denize Rosana Rubano

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo
2008

Agradecimentos

Quando comecei o projeto dessa pesquisa senti muita dificuldade por julgar o trabalho excessivamente pesado; quanto mais eu fazia mais pesado o sentia. Então precisei do apoio emocional e técnico das pessoas ao meu redor, pessoas queridas que me deram suporte e ajudaram a suavizar o caminho. Agradeço a minha família que sempre esteve na base de tudo, aos queridos professores que na interação plantaram e ajudaram a cultivar a plantinha da curiosidade da qual hoje começo a colher os frutos do conhecimento, aos amigos que estiveram presentes ou de corpo, ou alma nos momentos mais importantes da vida, e a Deus por ter dado a oportunidade da vida.

7.07.07.00-6- Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Patricia Imakuma Neves: Pinky Dinky Doo e o ensino de conceitos: análise de um programa infantil destinado a pré-escolares. 2008

Orientadora : Profa. Dra. Denize Rosana Rubano

Palavras-chave: criança pré-escolar; televisão; linguagem.

Resumo

As crianças de hoje têm na televisão um objeto de grande importância em seu cotidiano. Seu entretenimento em casa cada vez mais se baseia em assistir televisão, que se configura como principal lazer das crianças. Dado o poder de influência da TV e o tempo diário em que este tipo de entretenimento ocupa a vida da criança, é preciso atentar às conseqüências que ela traz. Este trabalho tem como objetivo analisar a proposta e o conteúdo de um programa infantil educativo e investigar se e como ele pode atuar como agente social colaborador atuante na produção de zona de desenvolvimento proximal da habilidade da fala e aquisição de vocabulário na faixa etária a que esse programa se destina. Primeiramente foram selecionados os 9 canais de televisão destinados ao público infantil. Dentre esses canais a escolha recaiu sobre aquele destinado a crianças pré-escolares, que é o Discovery Kids. A partir de um levantamento dos programas por ele exibidos, selecionou-se aquele que se propunha a trabalhar a linguagem da criança: *Pinky Dinky Doo*. Foram analisados dois episódios do programa escolhido a partir de uma perspectiva vigotskiana. O programa Pinky Dinky Doo parece poder atuar como agente colaborador da produção de uma zona de desenvolvimento proximal das palavras que se propõe trabalhar, com um planejamento que condiz com os objetivos propostos.

SUMÁRIO

I-INTRODUÇÃO

II-MÉTODO

III-RESULTADOS E DISCUSSÃO

IV-CONSIDERAÇÕES FINAIS

V-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI-ANEXOS

INTRODUÇÃO

É inerente ao ser humano a necessidade de se comunicar, de se expressar, de deixar sua marca no mundo e de compartilhar suas idéias com os outros. E, para isso, um dos instrumentos de que se utiliza é a imagem, que está sempre muito ligada à representação de nossos afetos e visões de mundo, à prova documental da realidade, a ilustrações de situações desta etc.. Desde os tempos primitivos o homem deixa suas impressões na pedra para que as gerações posteriores conheçam seu modo de existência e com ela aprendam. Com o tempo, a técnica se desenvolveu e a forma de retratar a realidade passou a ser a pintura.

Mais tarde, a reprodução fiel e estática da realidade deu-se pela fotografia, cuja evolução resultou no cinema, que trouxe o movimento às imagens e a possibilidade de se criar ilusões através de efeitos visuais e sonoros, conferindo mais ação e configurando, de forma fiel, a realidade. A televisão herdou muito do cinema, porém com um grande diferencial: a sua maior proximidade com o tempo presente e a praticidade de estar dentro de casa, na comodidade do lar, atingindo cada vez mais um maior número de pessoas e famílias.

Segundo o site <http://www.tudosobretv.com.br>, a invenção da televisão ocorreu na Europa, sendo apenas em março de 1939, na Alemanha, que se tem oficialmente a primeira transmissão de televisão. Em novembro a França tem a Torre Eiffel como posto emissor e Londres inaugura a estação regular da BBC. É apenas em 1950, com Assis Chateaubriand, que tivemos a inauguração da primeira rede de televisão nacional: a TV Tupi. A rede Globo, maior rede de televisão do Brasil hoje, só surgiu em 1965.

Transmitir sinais, entretanto, não foi tão simples. Os sinais convencionais de transmissão de televisão são emitidos em linha reta, o que significa que nas regiões montanhosas, vales ou lugares cercados por prédios, eles não chegavam. Para uma melhor recepção destes, foram instaladas antenas no topo das montanhas e a distribuição dos sinais foi feita então por cabos. Nasceu, assim, a televisão por assinatura, ou TV a cabo.

Em 1954 existiam 70 sistemas em funcionamento; em 1971 já eram cerca de 3.000 sistemas que atingiam aproximadamente 6 milhões de

residências americanas. No início de 1974, a televisão por assinatura difundiu-se em grandes proporções.

Hoje, a televisão por assinatura, nos Estados Unidos, oferece mais de 500 canais a 75 milhões de assinantes e movimenta quantias de 30 bilhões de dólares. No Brasil, é somente a partir de 1990 que temos as primeiras concessões de televisão a cabo, sendo a Globosat a primeira. Desde então, muita coisa mudou. São mais de 50 anos convivendo com a televisão em nossos lares.

Frente à realidade desta sociedade agora midiática e midiaticizada, a televisão passou a inserir-se em nosso cotidiano de maneira inegável. Na contemporaneidade, para as novas gerações, a televisão não se configura mais como um simples entretenimento para as crianças, mas também como uma forma de aprendizado e assimilação de cultura, pois oferece à criança uma oportunidade de ver o mundo como é percebido pelo outro, expondo-a a atitudes, valores, pontos de vista, pensamentos e comportamentos de diversas culturas.

Segundo Fischer (2002), as imagens que consumimos cotidianamente da televisão têm uma participação decisiva na formação do sujeito contemporâneo. O artigo introduz o conceito de "dispositivo pedagógico da mídia", concebido e pensado com base nos conceitos de "dispositivo de sexualidade" e de "modos de subjetivação", de Michel Foucault. Segundo a autora, a televisão opera na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, produzindo imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.

Como exemplo disso, a "tecnologia da privacidade" produzida pelos meios televisivos trata de buscar atingir o telespectador com momentos dramáticos de exposição da privacidade e lições de vida feitas por apresentadores, em meio a cortes de imagem e zoom com o intuito de levar aos que estão assistindo o reconhecimento de si em relação ao tema abordado.

Como sintoma dessa tecnologia de exposição maciça veiculada cotidianamente com o intuito de aumentar a audiência, há profundas alterações em nossa sociedade no que diz respeito à esfera pública e privada, trazendo

para o centro das atenções alguns temas como a exposição da intimidade, a exposição do corpo e da sexualidade, além do desejo de visibilidade a qualquer preço.

Ainda segundo Fischer (2002), a mídia em geral, e particularmente a TV, exercem uma função educativa, só que de uma maneira mais ampla; esse é o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia” que trata do modo como a mídia opera participando na constituição da subjetividade, por meio de produção de imagens, significações e saberes que se propõem a educar as pessoas. O sentido de educação aqui é ampliado e compreende o aprendizado de modos de existência, comportamentos, autoconstrução e valores.

Os meios de comunicação não são vistos apenas como fonte de lazer e informação. Trata-se de um espaço de poder, responsável pela produção e circulação de valores, concepções e representações que interferem no aprendizado cotidiano da nossa própria constituição, por veicular e produzir significações e sentidos que se relacionam com os modos de ser, de pensar, conhecer o mundo e se relacionar com ele.

Assim, a TV constitui-se também como uma “instituição” de formação, ao lado da escola, família e religião.

Por conta dessa função pedagógica que a televisão exerce, torna-se necessário ampliar nossa visão sobre a forma como estamos sendo informados, como nossas emoções estão sendo mobilizadas, quais comportamentos e valores estão sendo veiculados, e principalmente sobre aquilo que se mostra às crianças e é produzido sobre elas e para elas, verificando e pesquisando os possíveis efeitos que os programas televisivos têm sobre a educação e formação social da mente dessas crianças.

Segundo Faria e Messa (2006), as crianças de hoje da grande São Paulo têm na televisão um objeto de grande importância em seu cotidiano. Sua forma de entretenimento em casa cada vez mais se baseia em assistir televisão, configurando-se no principal lazer das crianças, porém não o único.

No entanto, dado o poder de influência que a TV tem, é preciso atentar às conseqüências que ela traz. Muitas pesquisas feitas na década de 90 apontam para os resultados negativos da influência da televisão no comportamento das crianças. Grunauer (1991) ressalta que a preocupação com o impacto da TV nas crianças existe desde a década de 60, dada a

vulnerabilidade da criança a conteúdos como violência, apelos ao consumo, indução a exibição de comportamentos e atitudes tidas como inadequadas. Sexo, erotismo, situação enganosa, e conflitos maiores eram e são veiculados diariamente pelas redes de TV brasileiras.

Segundo a autora, a partir de uma pesquisa feita com crianças pré-escolares paulistanas, as crianças assistem à televisão com regularidade e a publicidade veiculada as induz a pedir os produtos e alimentos anunciados nos intervalos comerciais de programas, indicando a relação entre o que é veiculado e suas atitudes posteriores.

Apesar das pesquisas que apontam para os efeitos negativos da influência da televisão, hoje, com a produção de programas adequados às faixas de desenvolvimento infantil e visando uma contribuição mais positiva, é possível conciliar os programas de maior interesse dos pequenos com o potencial educativo da TV. Entretenimento não é pecado, mesmo porque as crianças aprendem muito mais quando estão se divertindo; isso é fato e mostra o quanto uma coisa está ligada à outra. Por exemplo, o brincar, constitui instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Através do lúdico, a criança assimila o mundo à sua volta, testa, inventa, conhece, aprende, se expressa e experimenta formas de ser, sendo tudo isso essencial para sua formação e desenvolvimento (afetivo e intelectual).

Segundo Magalhães, em entrevista publicada no jornal O Tempo (2007), um programa é educativo por sua capacidade complexa de interagir com seu público, despertando-lhe a reflexão e o sentido, trazendo novos conhecimentos relacionados ao seu cotidiano, produzindo experiências interdisciplinares, reforçando a aprendizagem formal e contribuindo para uma formação pessoal sintonizada com o contexto social em que programas e público estão inseridos.

Sobre a evolução histórica dessa programação educativa, afirma que surge baseada no circo, em que há um apresentador que agrega atenção, seja ele um palhaço ou um apresentador de auditório, e chama várias outras atrações. Com o tempo, outras atividades pedagógicas também foram se aprimorando e surgiram os programas com núcleo dramático, como “Vila Sésamo”, com uma proposta construtivista e o uso de bonecos e da repetição.

Hoje o papel da televisão na educação da criança, segundo Magalhães (2007), é o de se deixar utilizar como instrumento para apropriação do mundo

através da mídia, ao lado, é claro, da escola e da família, que também têm tanta responsabilidade sobre a TV quanto na escolha da escola ou na convivência familiar das crianças.

De alguns anos para cá houve a união entre educação e comunicação, quando surgiram programas como “Castelo Rá-Tim-Bum”, na TV Cultura. Hoje já não se imagina fazer um programa infantil sem chamar um educador, dada a conscientização cada vez maior sobre a relevância de se ter programas educativos com conteúdos apropriados para a idade, o período do desenvolvimento da criança e a nova concepção de infância.

Dos efeitos positivos que as televisões educativas se propõem a propiciar, o interesse do presente trabalho recai sobre o papel dos programas educativos sobre o desenvolvimento e a estimulação da fala nas crianças pré-escolares.

Sobre a importância e o papel da fala no desenvolvimento cognitivo das crianças, Vigotski (2007) refere-se aos trabalhos de seus colaboradores sobre as funções da fala na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas como a memória. Segundo ele, as diferentes formas como a criança utiliza os signos podem ser percebidas e estudadas através da fala, escrita e leitura.

Segundo o autor, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação. Quando a criança imita o adulto na utilização de instrumentos e manipulação de objetos, ela domina o princípio envolvido numa atividade particular; com a introdução da fala dá-se o desenvolvimento de uma nova organização estrutural da atividade prática.

No decorrer do desenvolvimento intelectual, quando se originam as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, é quando a fala e a atividade prática convergem e quando acontece uma mudança mais significativa.

Com o uso de instrumentos pela criança, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza de uma maneira totalmente nova.

Um dos colaboradores de Vigotski, Levina, realizou um experimento em que propôs para crianças de 4 e 5 anos, pegar um doce num armário. O doce estava fora do alcance direto da criança; à medida que a criança se envolvia na

tentativa de obter o doce, a fala egocêntrica começava a manifestar-se como parte de seu esforço. Inicialmente a verbalização consistia em descrever e analisar a situação, transformando-se gradativamente em planejamento, na busca de possíveis caminhos para a solução do problema.

Segundo Vigotski (2007), as crianças, com a ajuda da fala, criam maiores possibilidades, sem que fiquem presas às situações visuais concretas; através da fala, elas planejam como solucionar um problema e então executam a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo em que a motivação interior e as intenções estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização da atividade e ação no mundo. A fala facilita a manipulação de objetos e controla o comportamento da criança.

A fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma transição entre a fala exterior e a interior, ela é a base para a fala interior; na sua forma externa aparece como fala comunicativa. Quando diante de uma tarefa complexa ao ponto da criança não poder solucioná-la com o uso direto de instrumentos, a fala egocêntrica aumenta, juntamente com o uso emocional da linguagem e maiores esforços para atingir uma solução mais inteligente e menos automática. Ela procura verbalmente um novo plano de ação, e a sua verbalização revela uma maior conexão entre a fala egocêntrica e a socializada.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada é internalizada.

A mudança ocorre da seguinte maneira, segundo Vigotski (2007): num primeiro momento a fala acompanha as ações das crianças; depois a fala se desloca para o início da atividade até que ela preceda a ação, funcionando como auxiliar de um planejamento ainda não executado. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação, surgindo a função planejadora da fala.

A atividade intelectual verbal é constituída por uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo desenvolvimento da função planejadora. Como resultado, a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo

temporal, o seu campo psicológico se transforma e uma visão de futuro se torna parte integrante de seu ambiente imediato, habilitando as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes da execução e a controlar seu próprio comportamento.

A criança pequena rotula objetos percebidos sensorialmente e isola-os formando novos centros estruturais. O mundo passa a ser percebido não apenas pelos olhos, mas também através da fala e a percepção deixa de ser imediata e passa a ser mediada. Esse papel da fala como processo complexo de mediação é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Num estágio seguinte, a fala adquire uma função sintetizadora servindo como instrumento para complexificar a percepção de mundo da criança pela reorganização do campo visual-espacial. Assim o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dirigir sua atenção de uma maneira mais dinâmica. A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado num único campo de atenção leva à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória. Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado, o presente e o futuro, representando-os através de signos.

Ainda segundo o autor, a origem dos signos é social, ou seja, os processos de memória estão apoiados na vida social real das pessoas, assim como todas as funções psicológicas superiores, dependendo diretamente do conteúdo das ações que as pessoas exercitam e executam, nas quais se concretizam as suas vinculações com a realidade.

A utilização de signos nas crianças não é inventada ou diretamente ensinada pelos adultos; ela se torna uma operação de signos depois de uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é condicionada pelo estágio precedente. Assim, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo, sendo históricas. Essa é a forma básica de surgimento das funções psicológicas superiores.

Ao longo do desenvolvimento psicológico da criança como resultado desse processo dialético de desenvolvimento espiralar, a memória, em fases

bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. O ato de pensar na criança muito pequena é determinado pela sua memória. Pensar significa lembrar, sendo a memória uma característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo.

A memória humana se diferencia pela capacidade ativa de lembrarmos através do uso de signos. Através do desenvolvimento da fala dá-se a temporalização da criança, permitindo uma memória mais elaborada que por sua vez influencia na complexificação da percepção de mundo da criança.

A invenção e o uso de signos como auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. Ao falar sobre as origens sociais da memória mediada, Vigotski (2007) identificou dois tipos de memória nos primeiros anos do desenvolvimento social da criança, O primeiro tipo, a *memória natural*, manifesta-se sob a forma de impressões não-mediadas dos objetos, ou seja, de retenção de experiências reais, como traços de memória. Esse tipo de memória é próprio da criança nos seus primeiros anos de vida o que permite à criança reter predominantemente as impressões que estão próximas da percepção, sob influência direta dos estímulos externos.

A outra manifestação de memória que tem características diferentes e coexiste com a memória natural é a *utilização de recursos mnemônicos*, marcas que se remetem a algo que deve ser lembrado, como nós em lenços e escrita. Assim os humanos ultrapassaram os limites das funções dadas a eles pela natureza e organizaram seu comportamento sob formas culturalmente elaboradas, pela realização de operações com signos. Essas operações introduzem uma mudança na estrutura psicológica e são o produto de condições específicas do desenvolvimento social.

Na perspectiva vigotskiana, a utilização de marcas como ajudas mnemônicas faz com que a operação de memória ultrapasse as dimensões biológicas, permitindo a incorporação dos estímulos artificiais e auto-gerados, os signos, que agem tanto no indivíduo como no meio. As operações com signos são básicas em todos os processos psicológicos superiores, permitindo

o rompimento com o desenvolvimento biológico e criando novas formas de processos psicológicos baseados na cultura.

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola e o aprendizado escolar nunca parte do zero. Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. É o que acontece quando a criança aprende a língua dos adultos. Ao fazer perguntas e receber respostas adquire um conjunto de noções e informações dadas pelo adulto, ou seja, quando a criança faz perguntas e se apodera do nome de objetos que a rodeiam ela se insere numa etapa específica de aprendizagem. (Vigotski, 2006)

A criança aprende a falar com os adultos. Através de formulação de perguntas adquire informações; através da imitação de adultos e instruções sobre como agir a criança desenvolve repertório de habilidades.

A criança pode imitar um grande número de ações que superam os limites de sua capacidade intelectual no nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, com a imitação, na atividade coletiva guiada por adultos, ela pode fazer mais do que com a capacidade de compreensão de modo independente.

Vigotski ressalta que no aprendizado escolar se produz algo fundamentalmente novo para a criança, se este for combinado de alguma maneira com seu nível de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007), existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, todo o repertório desenvolvido que a criança já é capaz de executar sozinha; e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança ainda não consegue fazer algo sozinha, mas consegue com a ajuda de agentes sociais.

A capacidade para aprender varia mesmo entre crianças que se encontram no mesmo nível de desenvolvimento real, aquele já adquirido.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento; é o desenvolvimento mental retrospectivo. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; é o desenvolvimento mental prospectivo.

A importância da utilização desses critérios está em podermos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, planejando a educação das crianças com base no desenvolvimento real já adquirido, como também daqueles processos que estão em estado de formação, desejáveis de serem desenvolvidos.

Com isso podemos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. O estado mental de uma criança só pode ser determinado se forem levados em conta os dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em que as crianças ingressam na vida intelectual daqueles que a cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos e agentes sociais, o que amplia o seu repertório. A imitação não é apenas um processo mecânico, já que as pessoas só conseguem imitar aquilo que já está no seu nível de desenvolvimento.

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista global da criança. O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, aquele que é orientado para a zona de desenvolvimento proximal, visando consolidar uma potencialidade em algo adquirido.

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e agentes sociais em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Aprendizado não é desenvolvimento, mas adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis sem a aprendizagem.

Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A gênese dos conceitos

Em estudo sobre a gênese de conceitos Vigotski (1993) destaca um método de investigação chamado “método de investigação da abstração”, que foca os processos psíquicos que conduzem à formação de conceitos. Um experimento realizado por colaboradores de Vigotski, Ach e Rimat, introduz conceitos artificiais que se relacionam a palavras sem sentido, como a palavra gatsun que pouco a pouco toma o sentido de grande e pesado. Os resultados demonstram que o conceito não é uma formação isolada, e imutável, mas sim parte ativa de um processo intelectual, constantemente mobilizado a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Os colaboradores concluem que somente ao fim dos 12 anos de idade se manifesta na criança um súbito aumento de capacidade de formar conceitos objetivos generalizados sem a ajuda de outras pessoas.

As experiências desses colaboradores demonstram que a gênese dos conceitos é um processo criativo e não mecânico e passivo; o conceito surge e toma forma através de uma ação para resolução de um problema.

Segundo Ach (*apud* Vigotski, 1993) a memorização das palavras e sua relação com determinados objetos não são suficientes para a formação do conceito. Para que isto aconteça é necessário que surja um problema que não possa ser resolvido de outra forma a não ser pela formação de novos conceitos.

Outro colaborador de Vigotski, Usnadze, em estudo experimental sobre a gênese de conceitos em crianças pré-escolares, assinala que apesar dos conceitos plenamente formados só surgirem relativamente tarde, as crianças utilizam as palavras para estabelecerem um terreno de compreensão mútua com os adultos e entre si. Com base nisso conclui que as palavras adquirem a função de conceito e podem servir como meio de comunicação muito antes de

atingirem o nível dos conceitos característicos do pensamento completamente desenvolvido.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados por signos. Na gênese do conceito esse signo é a palavra, que de início é o meio pelo qual se forma o conceito, transformando-se em seguida num símbolo.

Nas investigações sobre a formação de conceitos conduzidas por Vigotski, estudaram-se mais de cem pessoas, crianças, adolescentes e adultos. Os principais resultados mostram que o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, e as funções intelectuais que formam a base psicológica da formação de conceito amadurecem e se desenvolvem apenas na puberdade.

A presença de um problema que exige a formação de conceitos por si só não pode ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando entram no mundo cultural dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual.

Quanto ao processo de formação de conceitos, os bebês dão o primeiro passo nesta direção quando congregam um certo número de objetos num acervo desorganizado ou “monte” para resolverem um problema que nós adultos resolveríamos pela formação de um novo conceito.

O “monte” é constituído por um conjunto de objetos aparentemente não relacionados uns com os outros. São ligados entre si ocasionalmente na percepção da criança e, então, a criança tende a fundir os elementos mais diversos numa só imagem. Por conta disso muitas palavras têm parcialmente o mesmo significado para o adulto e a criança, especialmente as palavras que se referem a objetos concretos que fazem parte do meio ambiente habitual da criança. Os significados que os adultos e as crianças atribuem a determinada palavra como que “coincidem” muitas vezes no mesmo objeto concreto e isto basta para assegurar a compreensão mútua.

Uma fase importante na formação de conceitos nos pré-escolares é chamada de “pensamento por complexos”. Os objetos individuais isolados encontram-se reunidos no cérebro da criança não só pelas suas impressões subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre esses objetos. Essa é uma progressão a um nível muito superior.

Quando atinge esse nível a criança já superou parcialmente o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas impressões com relações entre coisas. Esse é o passo decisivo para abandonar o sincretismo e se aproximar do pensamento objetivo.

Quando começa a organizar o universo dos objetos isolados, começa por agrupamentos em famílias separadas, num complexo. As ligações entre os seus componentes são mais concretas e factuais do que abstratas e lógicas, e as ligações factuais que subjazem aos complexos são descobertas pela criança através da experiência.

Como os complexos não são formados pelo plano do pensamento lógico abstrato, todo e qualquer nexos existente pode levar à criação de um complexo, e essa é a principal diferença entre um complexo e um conceito. Os conceitos agrupam os objetos em função de um atributo, enquanto que as ligações que unem os elementos de um complexo com o todo e entre si podem ser tão diversas quanto as relações existentes na realidade entre os elementos.

Os complexos são subdivididos em cinco tipos fundamentais, que se sucedem ao longo do desenvolvimento. O primeiro tipo é o associativo, e ocorre quando a criança faz agrupamentos em torno de um objeto núcleo por qualquer conexão que outro objeto possa ter com ele. A conexão entre o núcleo e o outro objeto não tem que ser um traço comum, como por exemplo, a mesma cor ou forma; uma semelhança ou um contraste, ou uma proximidade no espaço podem também servir para estabelecer a ligação.

O segundo tipo consiste em combinar os elementos em grupos que se assemelham às coleções. A experiência ensina à criança certas formas de agrupamento funcional: o pires e a colher; talheres constituído por um garfo, uma faca, uma colher ; o conjunto de roupas que veste. Tudo isto são modelos de conjuntos complexos naturais. Até os adultos, quando falam dos pratos ou das roupas, habitualmente estão pensando em conjuntos de objetos concretos mais do que em conceitos generalizados.

A seguir, na terceira fase, os complexos são encadeados em seqüência segundo a qual o significado é transmitido de um elo a outro. Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança poderia pegar em alguns blocos triangulares até a sua atenção ser atraída pela cor azul do bloco que acabara de acrescentar ao conjunto; passaria a seleccionar blocos azuis

sem atender à forma, podendo se esquecer da cor. A criança passa, então, a escolher blocos redondos, mudando o critério de escolha novamente; o atributo decisivo varia constantemente durante todo o processo.

Um objeto que entrou num complexo devido a um dos seus atributos, não entra nele como portador desse atributo, mas como elemento isolado com todos os seus atributos. A criança não abstrai o traço isolado do todo restante como acontece com os conceitos. Nos complexos não existe a organização por hierarquia; todos os atributos são funcionalmente equivalentes.

O complexo em cadeia não tem núcleo, havendo relações entre elementos isolados. Como o complexo em cadeia é inseparável do grupo de objetos concretos que o formam, adquire uma qualidade vaga e flutuante, levando à quarta fase que é chamada complexo difuso. Os complexos resultantes deste tipo de pensamento são tão indefinidos que podem não ter limites. Na medida em que a criança compreende objetos que se encontram fora da esfera do seu conhecimento prático, estas ligações baseiam-se naturalmente em atributos difusos irrealis e instáveis.

Na fase final do pensamento por complexos a criança é capaz de formar pseudoconceitos, que são o elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

Esse tipo de complexo desempenha um papel muito importante no pensamento da criança. Na vida real os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pois na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança. O desenvolvimento do complexo encontra-se pré-determinado pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos.

Um complexo já traz em si a semente em germinação de um conceito. O intercâmbio verbal com os adultos torna-se um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos passa despercebida à criança, porque os seus pseudoconceitos já coincidem no seu conteúdo com os conceitos dos adultos.

No estágio do pensamento complexo, os significados das palavras como as crianças os percebem referem-se aos mesmos objetos que o adulto tem no espírito, permitindo a comunicação entre a criança e o adulto, mas a criança pensa a mesma coisa de maneira diferente, por meio de operações mentais diferentes.

A principal função dos complexos consiste em fazer relações e estabelecer ligações, unificando impressões dispersas, criando base para futuras generalizações. A formação de conceitos necessita não somente da unificação, mas também da abstração da experiência concreta a que se remete. Vigotski chama de “conceito potencial” as abstrações primitivas feitas pelas crianças, que a partir do momento em que associam um objeto a uma palavra, facilmente a aplicam a outros objetos que se assemelhem ao primeiro.

Durante o desenvolvimento da abstração, o agrupamento de objetos com base no máximo de semelhança possível é superado pelo agrupamento com base num único atributo, por exemplo, o agrupamento exclusivo dos objetos redondos, ou dos objetos chatos.

O significado funcional desempenha um enorme papel no pensamento da criança. Quando pedimos a uma criança que explique uma palavra, ela dirá o que o objeto designado pela palavra faz, ou então o que se pode fazer com tal objeto.

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço que alguma vez tenha sido abstraído não se perde facilmente no meio de outros traços. A totalidade concreta de traços foi destruída pela sua abstração e abre-se a possibilidade de unificar os traços numa base diferente. Só o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos desenvolvido permite à criança avançar para a formação dos conceitos genuínos.

Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. É a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada para orientar todos os processos parciais do estágio da formação dos conceitos.

Considerando o papel da televisão na educação da criança como um dos instrumentos para apropriação do mundo e a explícita união entre

educação e comunicação, via programas educativos com conteúdos intencionalmente voltados para o desenvolvimento da criança, ou que assim se declaram, considera-se relevante deter-se numa análise de se e como tais programas atingem seus objetivos. Considerando, ainda, a importância do desenvolvimento da fala na possibilidade de planejamento da ação e na solução de problemas, o que promove a autonomia do sujeito, e a concepção de que tal desenvolvimento pode se dar de forma eficaz a partir da interação da criança com agentes que a auxiliem no afloramento de suas potencialidades, é que o presente trabalho tem por objetivo analisar o papel de programas educativos sobre o desenvolvimento e estimulação da fala em crianças pré-escolares.

Um dos canais de TV a cabo, com altos índices de audiência, cuja programação é essencialmente voltada para o público pré-escolar, é o *Discovery Kids*, cujos objetivos expressos são contribuir para a educação e desenvolvimento da criança.

Assim, este trabalho tem como objetivo específico analisar a proposta e o conteúdo de um programa infantil educativo veiculado por um canal de TV, e investigar se e como ele pode atuar como agente social colaborador atuante na produção de zona de desenvolvimento proximal da habilidade da fala e aquisição de vocabulário na faixa etária a que esse programa se destina.

MÉTODO

Procedimento de seleção do objeto de análise

Para a escolha dos programas a serem analisados foram observados os seguintes critérios:

Foram selecionados os 9 canais de televisão destinados ao público alvo infantil, que são: Disney Channel, Nickelodeon, TV Rá Tim Bum, Boomerang, Cartoon Network, Jetix, Animax, Discovery Kids. Todos esses canais fazem parte da televisão paga já que a televisão aberta não possui um canal exclusivo para programação infantil. Dentre esses canais o critério de escolha do objeto a ser analisado foi o público alvo que deveria ser o pré-escolar. A maioria desses canais tem um horário pelo período da manhã destinado aos pré-escolares, porém a programação ao longo do dia abrange outras faixas etárias. A escolha do canal *Discovery Kids* deveu-se ao fato de ele ser o único canal de programação infantil destinado exclusivamente ao público pré-escolar o qual essa pesquisa se propõe a estudar, dado que o desenvolvimento da fala ocorre nessa fase do desenvolvimento.

O canal *Discovery Kids* se propõe um canal educativo, com intenção de ensinar a criança, inclusive nas propagandas, quando exibe animações que incentivam a identificação de números, cores e letras e mostra em que os novos desenhos e programas se propõem a ajudar no desenvolvimento da criança.

Procedeu-se, então, a um levantamento dos programas veiculados pelo referido canal, que são:

As aventuras de Bindi,
As aventuras de Peep,
Backyardigans,
Barney e seus amigos
Bob o construtor,
Bruno e os Bananamigos,
Caillou,

Charlie e Lola,
Clifford,
Clifford o Cachorrinho,
Dragon Tales,
Eu sou o Daniel Cook- eu sou a Emily Yeung,
Fifi e os floriguinhos,
Fofópolis,
Harry e o balde de dinossauros,
Hi-5,
Jakers as aventuras de Piggley Winks,
Little People,
Louie, Barney e seus amigos,
Lazy Town,
Mister Maker,
Os irmãos Coala,
Pinky Dinky Doo,
Poko,
Pokoyo,
Princesas do mar,
Roary o carrinho de corrida,
Thomas e seus amigos,
Um mundo bem Grandão
Wow Wou Wubbzy,

Dos 30 programas levantados foram selecionados aqueles sobre os quais havia informações para os pais sobre seu conteúdo e objetivos (o que eles se propõem a desenvolver, estimular e ensinar) quer no site oficial do canal (<http://www.discoverykidsbrasil.com/personagens/>),, quer no do próprio programa.

A partir da leitura das propostas, foram selecionados 5 programas, seguindo-se o critério de a proposta envolver ou o desenvolvimento da fala e linguagem ou a sua estimulação. São eles:

Barney e seus amigos

Caillou,
Jakers as aventuras de Piggley Winks,
Thomas e seus amigos,
Pinky Dinky Doo

Dentre os programas cujos objetivos relativos à linguagem foram explicitados, buscou-se identificar o que os apresentava com maior clareza, com detalhamento das habilidades que busca desenvolver e atividades por meio das quais visa fazê-lo. Considerou-se Pinky Dinky Doo a série que melhor atendia a estes critérios, o que conduziu à sua escolha como objeto de análise.

Para contato com as propostas, objetivos e atividades dos demais programas ver Anexo 1.

Resultados e Discussão

Objeto de análise

Pinky Dinky Doo

Proposta educacional (extraída do *site* do programa)

Pinky Dinky Doo se utiliza do poder da TV, imprensa e mídia interativa para promover leitura e contar histórias imaginadas convidando as crianças a participarem nas histórias fantásticas e divertidas, jogos e músicas que apóiam as iniciais habilidades literárias cruciais. A série tem quatro metas principais:

Celebrar o poder de inventar histórias.

A série exhibe o processo de contar histórias, demonstrando às crianças que histórias vêm de idéias da cabeça de pessoas e que usando a imaginação elas podem criar histórias maravilhosas e surpreendentes.

Introduzir elementos básicos de narrativa.

As histórias e jogos de Pinky chamam atenção para os seguintes elementos:

- Personagens (nomes, características e papel na história)
- Diálogo (quem disse o que?)
- Idéias principais (o que aconteceu e onde aconteceu?)

- Seqüência de eventos (o que aconteceu e quando aconteceu?)
- Detalhes

Prover oportunidade para o uso de efetivas estratégias de compreensão.

Quanto maior o tempo que as crianças passam lendo, ouvindo histórias, e conversando sobre o que leram, mais elas são capazes de pensar sobre e entender as histórias que ouviram. As histórias de Pinky são projetadas para:

- engajar os telespectadores na linguagem e interação relacionadas às histórias.
- promover as habilidades da criança para ouvir, acompanhar e aprender.

Expandir o vocabulário através das histórias.

Ouvir as histórias é uma fonte significativa de aquisição e construção de vocabulário. As histórias e os jogos de Pinky:

- focam o significado das palavras e conceitos no contexto da história.
- exibem atividades divertidas como músicas e jogos com rima, ritmo e aliteração

O programa Pinky Dinky Doo é um programa criado por Jim Jenkins. Os episódios são veiculados tanto pelo canal fechado Discovery Kids como pela TV Cultura.

A estrutura dos episódios é sempre a mesma. O episódio começa na história maior, dentro da casa de Pinky. O irmãozinho Tyler está com alguma dificuldade ou problema e ao relatá-lo para sua irmã Pinky, esta se propõe a ajudar a achar a solução dizendo “eu acho que tive uma idéia”. Então Tyler diz: “Pinky você vai inventar uma história?”. Neste momento todos os personagens (Pinky Porquinho da Índia e Tyler), vão para dentro da “caixa de histórias”. Nessas histórias que ilustram o problema de Tyler, só que com personagens imaginados e inventados, o senhor Porquinho da Índia sempre toca uma corneta antes de se introduzir uma palavra nova que será trabalhada no episódio, assim como quando a palavra é verbalizada outras vezes ao longo do episódio. Essas palavras não são muito comuns e o irmão de Pinky sempre explica o significado de cada uma delas, que são usadas diversas vezes durante a história.

Ao final de cada episódio, existe uma sessão de jogos conduzida por Pinky e Tyler. Esses jogos são propostos ao público infantil com uma explicação prévia das regras, seguidas de alguns exemplos, tempo de espera para que se responda e, por fim, apresentando a resposta correta.

Ao final de cada episódio dois dos seguintes jogos são propostos:

1. O jogo das palavras incríveis - As crianças deverão ver imagens e, se combinar, dizer a palavra em destaque da história inventada.
2. Quem disse isso? - Aparecerão três personagens da história inventada. Eles dirão uma frase; o objetivo é identificar quem falou esta frase.
3. Onde está Pinky? - Aparece um grande queijo tampando uma cena do episódio, e buracos irão aparecer desvelando aos poucos a cena. O objetivo é adivinhar o local em que Pinky Dinky Doo está.
4. Quem é você? - Aparece um grande queijo, e buracos irão aparecer. O objetivo é adivinhar o personagem oculto.
5. Que som é esse? - Aparecerão três rádios que tocam três diferentes sons. O objetivo é identificar um som que apareceu na história inventada.
6. O que vem primeiro? - O objetivo é ordenar a seqüência de acontecimentos da história inventada.
7. Comer ou usar? - Aparecem várias figuras e o objetivo é identificar se elas são para comer ou para usar.
8. Qual é o nome da minha história? - Pinky sugere três nomes de histórias e o objetivo é escolher um que combine melhor com o que aconteceu na história inventada.
9. Qual é a Pinky certa? - São mostradas quatro Pinkys diferentes. O objetivo é descobrir qual a Pinky que aparece na história inventada.

Personagens:

Pinky Dinky Doo: é uma menina de sete anos que vive na Cidade Bem Grande. Ela adora contar suas histórias inventadas para Tyler e para o Sr. Porquinho da Índia, sempre com intenção de ajudar seu irmão Tyler a encontrar soluções para seus problemas.

Tyler Dinky Doo: é o irmão de Pinky. Tem quatro anos de idade e adora ouvir as histórias de Pinky. Sempre que tem um problema, Pinky o ajuda a resolver, contando suas histórias inventadas.

Sr. Porquinho da Índia: é um porquinho da Índia azul. É muito amigável e gosta de ouvir as histórias de Pinky. Nas histórias ele sempre toca sua corneta diante da palavra “super incrível”.

Papai Dinky Doo: é o pai de Tyler e Pinky. Seu nome verdadeiro nunca foi dito. Ele é quase careca e possui seus poucos cabelos espetados. Em algumas histórias ele toma algumas atitudes infantis.

Mamãe Dinky Doo: é a mãe de Tyler e Pinky. Seu nome verdadeiro também nunca foi dito. Ela é ruiva e usa uns óculos de aros redondos. Ela é muito amorosa com seus filhos.

Foram selecionados dois episódios do programa: um que trabalha com um conceito que remete a um estado emocional e outro que trabalha com um adjetivo., Para contato com a lista das palavras trabalhadas na primeira temporada do programa ver Anexo 2.

Na descrição do episódio, o uso do negrito indica a história maior, onde se dá uma situação-problema principal, sobre a qual Pinky inventará uma história que dê conta de apontar alguma solução a seu irmão Tyler. A indicação *corneta* se refere ao som da corneta tocada pelo Porquinho da Índia e a indicação *música* se refere a frases cantadas durante a história, em itálico.

Episódio “A primeira viagem de avião”

Tyler: Pinky!

Pinky: O que foi irmãozinho?

Tyler: Sabe, eu acho que o Nosly não quer entrar no avião.

Pinky: Mas por quê? É a sua primeira viagem de avião?? Vai ser divertido!!

Tyler: Hum-hum. O Nosly acha que o céu é muito grande, e que ele é muito pequeno.

Pinky: Nossa Tyler parece que o Nosly está.....*corneta* APREENSIVO por que você vai voar.

Tyler: Eu conheço essa palavra. Quer dizer nervoso e preocupado. É exatamente como o Nosly se sente, e eu também.

Pinky: Hum você e o Nosly estão *corneta* APREENSIVOS para voar. Eu acho que eu tive uma idéia.

Tyler: Pinky, você vai inventar uma história??

Pinky: Sim senhori pozitoni

Juntos: *música* *sim senhori pozitoni, uma história vamos inventar, nós temos uma caixa cheia de histórias e elas são demais, são demais!!*

Pinky: Muito bem, um belo dia no parque Smackdebbyy, o sol brilhava e Pinky tinha acabado de se sentar para comer um suculento cachorro quente; “hummmm, mostarda”.

Guss: “Hey, hey você! Você com o cachorro quente, dá pra dar uma mãozinha?”.

Pinky: “Han quem disse isso??”.

Guss: “Aqui embaixo querida!! Bem aqui embaixo”.

Pinky: “Ola!! Hey, você falou comigo Dona Joaninha??”.

Guss: “Hey!! É o Senhor Joaninha, e meu nome é Guss”.

Tyler: Espere aí Pinky, como pode haver um senhor joaninha hein?? Joaninha é nome de mulher.

Pinky: Existem Joaninhas homens, e joaninhas mulheres. E na minha história inventada, essa joaninha se chama Guss.

Tyler: Hmmm. Tá legal, o que acontece agora??

Pinky: Vamos ver.....

Pinky: “Eu sou a Pinky, prazer em conhecê-lo”.

Guss: “Igualmente, olhe, eu preciso da sua ajuda, eu vou à festa das joaninhas essa noite, mas eu me perdi então eu tenho medo de me atrasar. Pode dar uma olhada nesse mapa??”.

Guss: “Hummm, você tem que ir para aquele lado!”.

Joaninhas: “Hey Guss, vamos, estamos voando para a festa”

Pinky: “É melhor se apressar se quiser ir voando com suas amigas”.

Guss: “Eu não vô”.

Pinky: “Você não voa??”.

Guss: “Não! Não, vem, vem cá!! Não espalha por ai, mas eu fico meio *corneta* APREENSIVO com essa coisa de voar, é por isso que eu ando! Guhun, obrigado pela ajuda cabelo cor de rosa, até mais.”

Pinky: “Tchau Guss!!”. Mas logo adiante, Guss encontrou um buraco na calçada.

Guss: “E agora?”.

Pinky: “O que foi??”.

Guss: “Eu tenho de atravessar esse buraco enorme no chão, mas eu não sei como fazer.”

Pinky: “Como Guss pode atravessar?? Usando uma vara para saltar para o outro lado??”

Guss: “Não!! Não é alto o bastante!!”.

Pinky: “Ou será que ele deve usar a bengala para atravessar??”.

Guss: “Não!! Não é longo o bastante..”.

Pinky: “Hey, eu já sei como. O Guss pode atravessar sobre o meu dedo!”

Guss: “Perfeito!! Boa idéia Pinky!! Ooooooo.”

Pinky: “Tudo bem!!”

Guss:” Legal, eu vou indo então!! Tchauzinho!! Nada pode me parar agora! HUUUUOOOPA, parei..”

Pinky: Guss encontrou outro problema.... “Aqui! suba nessa tampinha de garrafa.”

Guss: “Ah você é uma salva vidas cabelo rosa!!”.

Pinky: “Obrigado, não preciso mais me preocupar.” Daí o celular de Guss tocou.*triimm*

Guss: “Alou!! Sim! OH não! Tenho?!?! Tá bem!! Adeuzinho!! O cantor da festa está doente, eu tenho que substituí-lo”.

Pinky: “É mesmo, e você canta bem??”.

Guss: “Eu tenho uma voz de manteiga, pode acreditar!”.

Pinky: “Huh? Manteiga??”.

Guss: “É!! E é macia como manteiga! Só que ninguém vai ouvi-la se eu não chegar a tempo”

Joaninhas: “Hey Guss, vamos logo, está na hora da festa, parece que um grande cantor vai se apresentar”.

Guss: “Eu acho que não!! Se eu não chegar rápido, o que eu vou fazer??”.

Pinky: “Tem certeza de que não quer voar como os seus amigos?? Assim você chegaria à festa rapidinho!”.

Guss: “Eu já disse, voar não é uma opção, querida. Lembra?? Eu fico...” *corneta* Pinky: ...” APREENSIVO quando voa. Uma joaninha que tem medo de voar. A gente não vê isso todo dia!”

Guss: “Hey, o céu é grande demais, e eu não sei se você percebeu, eu não sou, então eu ando. Um cara pequeno como eu não tem lugar em um céu tão enorme, mas eu tenho que chegar à festa e eu tenho que cantar lá. Então o que eu vou fazer??”.

Pinky: “Ahhh, acho que está na hora de pensar grande!!” *música* *Se tenho um problema e não sei o que fazer, eu penso, penso, penso, penso.... até eu resolver!*

Guss: “Vamos Pinky, pense!! Pinky o que é que você está fazendo aí em cima?”.

(Pinky voando) Pinky: “Eu estou pensando”.

Guss: “Ah, tenha cuidado. O céu é grande demais aí em cima”.

Pinky: “Uhhh eu estou pensando uiiii”.

Guss: “Oh, isso parece ser quase divertido, vai lá Pinky”.

Pinky: E então aconteceu. Pinky teve uma grande idéia.

Pinky: “uiiii”. Pinky Dinky Doo já sabia o que fazer. “Essa é a minha grande idéia Guss”.

Guss: “Espere, espere eu também tive uma grande idéia.”

Pinky: “É mesmo e qual é?”

Guss: “Foi divertido te ver voando. Eu acho que vou tentar também”.

Pinky: “Exatamente. Esta foi a minha grande idéia também”.

Guss: “Lá vou eu, asas em posição, contato, preparar para decolagem. Uahhh estou me sentindo meio *corneta* APREENSIVO.”

Pinky: “Continue tentando Guss, você consegue.”

Guss: “Olha prá mim eu tô voando huhuhu”.

Pinky: “É, arrasou Guss”.

Guss: “Eu tô voando huhuhu”.

Pinky: “Ei Guss”.

Guss: “Agora não querida, eu tô voando”.

Pinky: “Guss, a sua festa. Não pode chegar atrasado”.

Guss: “Ah, é verdade. Obrigado”.

Pinky: “De nada Guss, até mais”

Guss: “Hasta la vista. Huhu, eu **musica** *eu estou voando porque a Pinky me ajudou não vou chorar, pois feliz agora eu sou, meus amigos vão me admirar, Guss a joaninha aprendeu a voar*”.

Pinky: Ele canta bem mesmo, e a sua voz é macia como manteiga. **E foi exatamente o que aconteceu, bem assim e fim.**

Tyler: Nosly acabou de dizer que não está mais **corneta APREENSIVO como antes**

Pinky: Quer dizer que ele está pronto para voar?

Tyler: É. E eu também Pinky.

Pinky: Tyler Dinky Doo você é muito corajoso.

Pinky: Muito bem agora vamos jogar o que vem primeiro **música o que vem primeiro?**

Pinky: Eu vou mostrar umas coisas que aconteceram na minha história.

Tyler: E a gente vai dizer o que vem primeiro, legal.

Pinky: É isso mesmo irmãozinho. Você está pronto para jogar? Muito bem. O que aconteceu primeiro? Foi: eu tive uma grande idéia? Ou foi: Guss estava com medo de se atrasar para a festa? Muito bem o que vem primeiro? Minha grande idéia ou medo de se atrasar?

Tyler: Guss estava com medo de se atrasar isso aconteceu antes de você ter sua grande idéia

Pinky: Isso mesmo, certo. E o que aconteceu depois na minha história? Foi que Guss decidiu que voar era divertido ou eu tive minha grande idéia? Então o que aconteceu na minha história? Guss decidiu que voar era divertido? Ou grande idéia?

Tyler: Grande idéia.

Pinky: Certo, primeiro o Guss estava com medo de chegar atrasado na festa, então eu tive minha grande idéia e depois Guss decidiu que voar era divertido. E foi exatamente o que aconteceu.

Vamos brincar de um jogo chamado quem disse isso *música* quem disse isso.

Aqui estão os três personagens da minha história inventada: o senhor porquinho da Índia, Guss e eu, Pinky. Cada personagem vai dizer a mesma coisa

Tyler: E a gente tem que descobrir quem disse isso na história que você inventou.

Pinky: Isso mesmo irmãozinho, vamos brincar.

Porquinho: “Um cara pequeno como eu não tem lugar num céu tão enorme”

Guss: “Um cara tão pequeno como eu não tem lugar em um céu tão enorme”

Pinky: “Um cara pequeno como eu não tem lugar num céu tão enorme”

Pinky: Então quem realmente disse isso na minha história inventada? Foi o senhor porquinho da Índia?

Tyler: Não o senhor porquinho da Índia não disse isso nessa história.

Pinky: Fui eu, a Pinky?

Tyler: Não você não disse isso.

Pinky: Foi o Guss?

Tyler: É foi o Guss.

Pinky: É isso aí, legal.

Pinky: Eu adoro inventar histórias. Aposto que pode inventar uma também.

Como o programa trabalha com palavras que provavelmente não estejam no repertório das crianças da faixa pré-escolar, ao apresentar uma situação problema em que é introduzido um conceito novo, abre-se a possibilidade da criança primeiramente entrar em contato com uma situação nova e identificar essa situação através de sua nomeação.

O público-alvo do programa são crianças em idade pré-escolar e, portanto, em fase importante de aquisição e de ampliação de vocabulário. Um dos objetivos do programa é trabalhar com palavras “incríveis”, partindo do pressuposto de que as crianças ou não conhecem a palavra a ser trabalhada no episódio ou, se conhecem e sabem mais ou menos o significado, não sabem utilizá-la adequadamente ou não a utilizam com frequência, o programa promove no episódio uma situação propícia à sua utilização.

Expondo uma situação em que o conceito é aplicável, introduz uma palavra que “sobressai” e atrai a atenção das crianças por ser pronunciada em situação especial de destaque, após o toque da corneta e quando da mudança de cenário.

Primeiro aparece a situação “sem nome” quando Tyler diz: Sabe acho que Nosly não quer entrar no avião. O Nosly acha que o céu é muito grande e ele muito pequeno. Introduce-se, então, a palavra “nova”, ainda sem a explicação conceitual, chamando atenção através da corneta. Pinky diz: Nossa Tyler, parece que o Nosly está.....*corneta* APREENSIVO, e então ela é retomada introduzindo um significado, conceito, quando Tyler diz : Eu conheço essa palavra. Quer dizer nervoso e preocupado.

Recontextualizando e já usando a palavra com seu “significado”, Tyler diz: “É exatamente como o Nosly se sente, e eu também”. Pinky: “Hum, você e o Nosly estão *corneta* APREENSIVOS para voar”.

No episódio “a primeira viagem de avião” a palavra trabalhada foi APREENSIVO, que apareceu 6 vezes, nas seguintes situações:

- 1-Parece que Nosly está APREENSIVO porque Tyler vai voar
- 2-Tyler e Nosly estão APREENSIVOS para voar
- 3-Guss fica meio APREENSIVO com essa história de voar
- 4-Guss fica APREENSIVO quando voa
- 5-Guss diz se sentir APREENSIVO ao se preparar para decolar
- 6- Nosly não está mais APREENSIVO como antes

O conceito é explicado da seguinte forma: APREENSIVO quer dizer nervoso e preocupado

Segundo Vigotski, uma fase importante na formação de conceitos nos pré-escolares é chamada de “pensamento por complexos”, quando os objetos encontram-se reunidos no cérebro da criança não só pelas suas impressões

subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre esses objetos, com uma noção da criança sobre o denominador comum. Após essa fase os complexos são encadeados numa seqüência em que o significado é transmitido, possibilitando a formação de pseudoconceitos, que com a abstração logo se desenvolvem para conceitos potenciais.

A televisão pode então atuar como agente social colaborador na criação da zona de desenvolvimento proximal para utilização de palavras/conceitos trabalhados na história ao disponibilizar situações a serem nomeadas pelos personagens da história diversas vezes ao longo do episódio.

Sendo a zona de desenvolvimento proximal a diferença entre o que a criança consegue fazer (falar por seu próprio vocabulário adquirido) sozinha e o que ela consegue usar por imitação, auxílio de agente colaborador, adulto, pode-se dizer que o programa possa estar funcionando como estimulador desta zona de desenvolvimento, auxiliando no desenvolvimento de pseudoconceitos ou conceitos potenciais.

O conceito potencial diz respeito à fase de desenvolvimento da formação de conceitos em que a criança já passou pela formação de complexos, pelo agrupamento a partir de traços comuns com o adicional de conseguir fazer abstrações e, portanto, agrupamentos com base em um único atributo.

O programa busca auxiliar na unificação e abstração da situação concreta ao aplicar a palavra mais de uma vez e em diferentes situações, com diferentes sujeitos., Nesse episódio especificamente a palavra apreensivo foi utilizada na história principal para a situação onde Tyler se sentia apreensivo para voar, e na história inventada foi usada na situação em que Guss também se sentia apreensivo para voar. Isso pode dificultar generalizações podendo fazer com que a criança entenda que estar apreensivo se aplique apenas ao ato de voar.

Apesar disso, ao trabalhar com o conceito ao longo do episódio, o programa propicia à criança, em um curto espaço de tempo várias oportunidades de reconhecer a situação e associá-la à palavra trabalhada, sendo que sua primeira “aparição” envolve uma explicação conceitual sobre a palavra, que no caso desse episódio se dá no momento em que Tyler diz: “Espera aí Pinky, eu sei o que APREENSIVO quer dizer. Quer dizer nervoso e preocupado”.

Episódio “Pinky e o espaguete”

Tyler: Vamos ver, em cima, em baixo, uma volta e pronto, um laço bem feito. Ah! meus laços não ficam amarrados, tudo bem. Então vou usar chinelos.

Pinky: Hum, problemas para fazer laços, eu acho que tive uma idéia.

Tyler: Pinky, então você vai inventar uma história?

Pinky: Sim senhori pozitoni, **música* sim senhori pozitoni uma história vamos inventar, nós temos uma caixa cheia de histórias e elas são demais são demais!! Certo belo dia na cidade bem grande* Pinky e o senhor Porquinho da Índia estavam andando na corda bamba no circo Bem Grande. Eles o chamavam de...ainda estamos pensando num nome para o número. Pinky subiu nos ombros do senhor Porquinho da Índia e então se equilibrando com uma fatia de pão ele andou pela corda esticada entre duas plataformas suspensas no ar.

Sapo: “Senhoras e senhores vamos aplaudir agora...han.?”

Pinky: “O nosso número ainda não tem nome”

Sapo: “Senhoras e senhores, agora os equilibristas da corda bamba”

Pinky: O apresentador do circo Bem Grande MC Frog achou que o nosso número do circo foi **corneta**

Sapo: “ESTUPENDO”

Tyler: Espera aí Pinky, eu sei o que **corneta** ESTUPENDO quer dizer... Quer dizer tão legal que você precisa dizer uau.

Pinky: É isso mesmo irmãozinho.

Tyler: E o que acontece agora?

Pinky: Vamos ver...

Sapo: “Uau, mas que número, vocês precisam de um nome. O seu número é **corneta** ESTUPENDO!!”

Pinky: O MC Frog gostou tanto da Pinky e do senhor Porquinho da Índia que decidiu mostrá-los no grande final do circo Bem Grande. No dia seguinte Pinky e o senhor Porquinho da Índia estavam na sua tenda fazendo um almoço antes do show da tarde. “O espaguete super comprido está pronto, mas precisa de

molho antes da gente comer. O que vamos usar para o molho? Que tal um par de meias suadas? Hum, não, fedidas demais. Um dicionário? Também não, pesado demais. Que tal um molho picante de tomate?”

Porquinho da Índia: “ahan”

Pinky: “Perfeito”, mas quando a gente ia colocar o molho de tomate no espaguete o Mc Frog chegou correndo e entrou sem bater.

Sapo: “Desculpa por não bater, mas a corda bamba, ela sumiu.”

Pinky: “A nossa corda, ela sumiu?”

Porquinho da Índia: “E nós não temos nada para atravessar”

Sapo: “Eu sei, mas o que vamos fazer? Robet. Vocês não podem se equilibrar numa corda bamba sem corda.”

Pinky: “Não esquento chefe, o senhor Porquinho da Índia e eu vamos achar a corda bamba”. Procuramos em toda parte.

Porquinho da Índia “Não tá aqui”

Pinky: “Eu também não estou conseguindo achar”. Então o senhor Porquinho da Índia pensou ter encontrado.

Porquinho da Índia: “Ahá, hum hum, uai”

Pinky: “Chega de brincar senhor Porquinho da Índia, temos que achar a corda bamba.”

Porquinho da Índia: “Tá bom Pinky”

Pinky: “Onde será que ela está?” E quando eles chegaram ao cercado dos elefantes..

Porquinho da Índia: “Ahá! Ali está ela.”

Pinky: Os elefantes amarraram a corda bamba nas suas presas. “Com licença o que fazem com a nossa corda bamba?”

Elefante 1: “Estamos usando para secar nossas sapatilhas de balé no sol. O nosso varal quebrou.”

Elefante 2: “Então pegamos emprestada a sua corda.”

Tyler: Ah, espera aí Pinky, elefantes não usam sapatilhas.

Pinky: Na minha história eles usam.

Tyler: E o que acontece agora?

Pinky: Vamos ver.

Elefante 1: “Sentimos muito por ter levado sua corda sem pedir”

Elefante 2: “Mas era uma emergência”

Elefante 2: "Nossas sapatilhas de balé tem que secar a tempo para o show"

Elefante 1: "Nós sentimos muito"

Elefante 2: "Da próxima vez perguntaremos primeiro"

Pinky: "Quer saber, podem ficar com a corda bamba para secar suas sapatilhas"

Elefante 2: "Podemos?"

Elefante 1: "Obrigado"

Porquinho da Índia: "Mas e o nosso número Pinky?"

Pinky: "Eu tive uma idéia, espaguete supercomprido"

Porquinho da Índia: "Essa é uma idéia *corneta* ESTUPENDA."

Pinky: E num zip zap zoom eles voltaram para a tenda. "Viu senhor Porquinho da Índia? Podemos usar esse espaguete supercomprido como uma nova corda bamba"

Porquinho da Índia: "Mama mia! Isso é que é um espaguete supercomprido"

Sapo: "Rápido, gente, está quase na hora do circo Bem Grande começar."

Pinky: Pinky e o senhor Porquinho da Índia tinham que amarrar o espaguete entre as plataformas antes do show. "Atire o espaguete e eu faço o laço desse lado. Não vai alcançar, não consigo amarrar o laço". O problema é que apesar do espaguete ser supercomprido não era comprido o bastante. Mas então Pinky viu os elefantes "Ei, as sapatilhas de balé estão secas. Vocês não estão com a nossa corda?"

Elefante 1: "As nossas sapatilhas encolheram a corda"

Elefante 2: "Oh! Agora ela está minúscula"

Pinky: "Ah, não! Ficou curta demais. O que a gente vai fazer? Acho que está na hora de pensar grande. *música* *Quando tenho um problema e não sei o que fazer, eu penso penso penso penso, até eu resolver*"

Todos: "Vamos Pinky, pense"

Sapo: "Vamos precisar de uma tenda maior"

Pinky: E então aconteceu. Pinky teve uma grande idéia, "uuii". Pinky Dinky Doo já sabia o que fazer. "Vamos amarrar os cadarços das sapatilhas dos elefantes ao espaguete para fazer uma corda bamba nova. Com licença poderiam emprestar os cadarços das suas sapatilhas de balé?"

Elefante 1: "Certamente"

Elefante 2: "Afiml você emprestou a sua corda bamba para a gente"

Pinky: "Obrigada"

Elefante 1: "Por nada"

Pinky: "Laço de superespaguete número um e laço de superespaguete número dois"

Porquinho da Índia : "Puxa vida, deu certo!"

Sapo: "E agora o maior e mais incrível número do circo Bem Grande. *corneta* os ESTUPENDOS equilibristas de espaguete"

Pinky: "Eu adorei esse nome"

Porquinho da Índia: "Perfeito"

Elefante 1: "Olha ele faz malabarismo com almôndegas"

Elefante 2: "Ainda bem que a Pinky sabia como amarrar o laço de espaguete"

Porquinho da Índia: "Muito obrigado"

Pinky: E foi exatamente o que aconteceu, desse jeito, e acabou.

Tyler: História legal Pinky Dinky Doo

Pinky: Muito obrigada irmãozinho, eu achei que você só ia usar chinelos de agora em diante.

Tyler: Não, porque saber como dar um laço pode ser muito útil Pinky.

Pinky: Então você não vai mais tropeçar?

Tyler: Não. E agora eu também posso ser um equilibrista de espaguete. Acho que é hora de jogar.

Pinky: Vamos jogar QUAL É O NOME DA MINHA HISTÓRIA. *música* *qual é o nome da minha história?*

Aqui os três nomes de história: Pinky e a banheira quentinha, Pinky e o peixinho dourado do espaço e Pinky e o espaguete. Então, qual é o melhor nome para a minha história?

Lembre-se tem que ser sobre o que aconteceu na minha história inventada. Se for, você diz SIM.

Tyler: E se não for sobre o que aconteceu na história inventada a gente grita NÃO.

Pinky: Isso mesmo, vamos brincar. O nome da minha história é Pinky e o peixinho dourado do espaço?

Tyler: Não. A história não era sobre um peixinho.

Pinky: Certo! Que tal Pinky e a banheira quentinha?

Tyler: Não.

Pinky: Certo. E que tal Pinky e o espaguete?

Tyler: Sim esse nome é bem legal para a sua história.

Pinky: Isso mesmo irmãozinho

Juntos: Legal!!!

Pinky: Tudo bem. Vamos jogar COMER OU USAR * música* *comer ou usar trá lá lá*. Quando aparecer alguma coisa que é para comer você grita comer. Vamos praticar: espaguete.

Todos: Comer

Pinky: Quando aparecer alguma coisa para vestir você grita USAR. Roupa de balé.

Todos: Usar

Pinky: Ok. Vamos brincar. Almôndega

Todos: Comer

Pinky: Uma sapatilha de balé.

Todos: Usar.

Pinky: O casaco do MC Frog.

Todos: Usar

Pinky: Uma fatia grande de pão.

Todos: Comer

Pinky: Sapatos de palhaço.

Todos: Usar

Pinky: Muito bem!

Assim como no episódio “A primeira viagem de avião”, este episódio trabalha com uma palavra que provavelmente não esteja no repertório das crianças da faixa pré-escolar e também apresenta uma situação problema em que é introduzido um conceito novo, abrindo a possibilidade da criança primeiramente entrar em contato com uma situação nova e identificar essa situação através de sua nomeação.

Como característica do programa, primeiro expõe uma situação em que o conceito é aplicável, introduz uma palavra que “sobressai” e atrai a atenção

das crianças por ser pronunciada em situação especial de destaque, após o toque da corneta e quando da mudança de cenário.

Aparece a situação em que o sapo diz: “ESTUPENDO”, depois muda-se a cena e segue-se uma explicação conceitual à maneira que para a criança faça sentido:

Tyler: “Espera aí Pinky, eu sei o que *corneta* ESTUPENDO quer dizer. Quer dizer tão legal que você precisa dizer uau”. Depois a cena retorna à história inventada e novamente a palavra é utilizada, agora com a explicação recém informada dentro do contexto.

O episódio expõe cinco situações em que a palavra ESTUPENDO é aplicável, fazendo a palavra se sobressair sendo pronunciada junto ao toque da corneta.

1-O apresentador de circo achou o número ESTUPENDO

2-Tyler sabe o que ESTUPENDO quer dizer e conceitua

3-O sapo diz que o número é ESTUPENDO

4-A idéia de usar o espagete supercomprido é ESTUPENDA

5-Os ESTUPENDOS equilibristas de espagete

Aqui a palavra foi utilizada como adjetivo para o número de circo, para a idéia de usar o espagete e para os equilibristas.

Diferentemente do episódio do avião que utilizou a palavra APREENSIVO apenas para o ato de voar, possivelmente dificultando uma generalização a outras ações e situações, aqui a palavra ESTUPENDO foi contextualizada para ação, personagens e situação, favorecendo que a criança possa perceber elementos comuns aos contextos utilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Pinky Dinky Doo, com uma estrutura que visa introduzir palavras novas ao vocabulário das crianças pré-escolares via diferentes contextualizações, conceituação e utilização de estímulo sonoro auxiliar, parece poder atuar como agente colaborador da produção de uma zona de desenvolvimento proximal das palavras que se propõe trabalhar, visto que são palavras pouco familiares apresentadas em diferentes contextos ao longo do episódio sucessivamente, com conceituações acessíveis às crianças.

Assim, uma criança em idade pré-escolar ao assistir ao programa passa a ter disponível a possibilidade de reorganizar complexos de pensamentos para a formação de pseudoconceitos ou conceitos potenciais em torno da palavra trabalhada no programa. O programa parece ter um planejamento que condiz com os objetivos de sua proposta educacional.

Visto que as crianças passam bastante tempo em frente à televisão e cada vez mais existem programas de TV a ela dedicados, é importante que a pesquisa se volte para a investigação deste objeto, em especial considerando que é na fase pré-escolar que a criança organiza a base para seu desenvolvimento futuro.

No entanto, é preciso ressaltar que uma criança, com TV paga e vários canais, pode ter acesso ao conhecimento e fazer ligações com o que aprendeu na escola. Mas mesmo a criança que dispõe destes recursos pode não encontrar essa educação na TV se os responsáveis não convivem com ela na frente do aparelho, ou se eles não vão brincar juntos e conversar sobre o que é passado pela televisão.

A criança relaciona-se com a TV do mesmo modo como se relaciona com tudo à sua volta: em alguns momentos sua atenção dirige-se para o que está vendo e ouvindo até distrair-se com outras atividades. Para a criança, a televisão constitui-se num jogo simbólico, como também o são as brincadeiras infantis. Ao ver TV, ela consegue transitar entre o mundo real e o mundo da fantasia rápida e freqüentemente, e por isso ver televisão é tão divertido. Como receptora das mensagens veiculadas pela TV, ela recria o que vê e ouve segundo suas experiências. Num processo de mudança constante ela pode pôr

em prática o que aprende através da televisão, testando no mundo os efeitos de suas descobertas.

Por ocupar-se dos elementos do programa e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem, o presente trabalho limita-se a uma análise teórica da potencial atuação que as atividades características de sua estrutura teriam sobre a criança, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Uma verificação dos efeitos concretos de tais atividades, no entanto, demanda uma pesquisa empírica de outra natureza, averiguando seus efeitos nas crianças propriamente ditas, visto que o objeto de estudo desse trabalho constituiu-se no programa.

Referências bibliográficas

A HISTÓRIA da televisão no Brasil. Disponível em: <http://www.tudosobretv.com.br>. Acesso em: nov. 2007.

DISCOVERY KIDS BRASIL. Disponível em: <http://www.discoverykidsbrasil.com>. Acesso em: nov. 2007.

FARIA, Mônica Lima de; MESSA Márcia Rejane Postiglioni. A criança e a TV: percepções de leitura em duas gerações. **UNirevista**, Rio Grande do Sul, v..1, n.3, julho/2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2007.

GRUNAUER, Silvia Cristina Sauka. **A criança pré-escolar e a televisão: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

INVENÇÃO da TV. Disponível em: <http://www.tudosobretv.com.br>. Acesso em: nov. 2007.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. TV infantil para gente grande. **Jornal O Tempo**. Disponível em: <http://www.autenticaeditora.com.br/noticias/item/37>. Acesso em: 3 set. 2007

PINKY DINKY DOO. Disponível em: <http://www.pinkydinkidoo.com>. Acesso em out. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO 1

Propostas (objetivos e atividades) dos programas que afirmam focalizar, entre outras habilidades, a linguagem e seu desenvolvimento.

Barney e seus amigos:

“As crianças vêem Barney como um amigo em quem podem confiar, alguém que as acompanha enquanto crescem e aprendem sobre o mundo.

Junto com seus amigos Baby Bop, BJ e Riff, Barney estimula as habilidades socioemocionais e cognitivas dos pequenos.

Esta série aborda as quatro áreas principais do desenvolvimento de uma criança: cognoscitiva, social, emocional e física, por meio de temas significativos e relevantes para crianças entre dois e cinco anos de idade.

O programa se ocupa especificamente da linguagem e da imaginação das crianças, resolvendo os problemas que se apresentam de forma interativa. As crianças divertem-se com coreografias e se beneficiam de padrões de aprendizagem que se repetem com frequência.

Cada episódio de Barney termina com uma conversa dirigida ao telespectador, que resume e reforça os conceitos educativos apresentados.”

Caillou:

“Brincar com a imaginação traz numerosos benefícios para as crianças, as torna sociáveis e cooperativas, enriquece seu vocabulário, fomenta o desenvolvimento cognoscitivo e melhora sua habilidade de distinguir a realidade da fantasia. Assim como as atividades divertidas são geralmente positivas para as crianças, cultivar sua imaginação é essencial para seu desenvolvimento.

Observando Caillou e seguindo seu exemplo, as crianças (e seus pais) aprendem que utilizar a imaginação é um recurso valioso, útil e importante. Os pequenos telespectadores são encorajados a imitar nosso pequeno herói, enquanto observam seu comportamento e reações nas várias etapas de sua vida.”

Jakers:

“Esta série cumpre os seguintes objetivos:

Fomentar a comunicação intergeracional, a narração de histórias tradicionais e emocionalmente diferentes gerações, criando várias oportunidades para gerar e aprofundar uma interação gratificante, promover a tradição internacional de narrar histórias.

Contar histórias é uma tradição de todas as culturas. Ela não serve apenas para entreter, mas também para manter viva a história e os valores de uma família, geração após geração.

Potencializar o uso da linguagem

A leitura desde tenra idade promove um vocabulário mais rico e apresenta os elementos básicos da narração de histórias, como seqüência e estrutura da narração, rima e aliteração.

Ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades sociais

Os episódios das diferentes histórias acentuam o sentido de responsabilidade e honestidade, assim como os valores ligados à amizade, cooperação e auto-estima.”

Thomas e seus amigos:

“A série Thomas e seus amigos proporciona muitas oportunidades educativas. Sob os vários temas ligados ao mundo dos trens, diversos conceitos são abordados: Cores, Contagem e números ordinais, vocabulário, desenvolvimento da linguagem, narração de histórias.

Devido ao interesse natural e à curiosidade que os trens despertam nas crianças, praticamente qualquer conceito pode ser trabalhado em uma história sobre trens.

Além dos assuntos relacionados a trens, a série introduz o conceito de navegação utilizando mapas, termos de posicionamento e orientação, solução de problemas, direção, seqüências.

Este conceito de navegação também se estende à idéia de “jornada através da vida”, com valores como:

- Amizade
- Cooperação
- Paciência
- Perseverança

- Revezar
- Compartilhar

Finalmente, destacam-se vários diferenciais em Thomas e seus amigos:

- A narração de histórias é parte integral de cada episódio.
- Os trens atraem as crianças. Este fascínio oferece várias oportunidades para a aprendizagem e o entretenimento.
- As habilidades para compreender um mapa e as palavras relacionadas a posicionamento e direção são muito relevantes para Thomas, mas não são habitualmente encontradas em outros programas de TV para crianças.

Por suas características, Thomas e seus amigos é uma série que focaliza uma grande variedade de habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, exploradas em um amplo leque de possibilidades.”

ANEXO 2

Lista de episódios da primeira temporada e palavras trabalhadas:

- 1- Cadê os meus sapatos?- “exasperado”
- 2- Fermento demais - “apuros”
- 3- O solo do Tyler - “magnífico”
- 4- Pinky e o Jacaré Insolente - “insolente”
- 5- Tyler e a tripulação pirata - “estimulante”
- 6- Os dinossauros sumiram - “investigar”
- 7- Pintura com pizza - “obra-prima”
- 8- Festa animal - “comemoração”
- 9- Quero ser alta - “gigantesco”
- 10-Gente nas nuvens - “perturbação”
- 11-A fantasia assustadora - “aterrorizante”
- 12-A senhorita Zero - “algazarra”
- 13-Tyler super-herói - “embasbacado”
- 14-Mini Pinky - “encolher”
- 15-Tyler e o vídeo-game - “vidrado”
- 16-A limpeza - “responsabilidade”
- 17-Pinky e o espaguete - “estupendo”
- 18-O jogo de futebol - “entusiasmado”
- 19-O copo do dragão - “calamidade”
- 20-Tyler não quer tomar banho - “medonho”
- 21-Dias de chuva - “cacofonia”
- 22-Um dia complicado - “imperturbável”
- 23-Roupa de festa - “elegante”
- 24-Um dia de raspadinha - “bizarro”
- 25-O concerto de Pinky - “experiência”
- 26-Onde está o queijo - “culpado”
- 27-É preciso experimentar - “apetitoso”
- 28-As cópias de Pinky - “duplicar”
- 29-Brinquedos demais - “acumular”
- 30-Sonic Zomm o super-herói - “incrível”
- 31-Pinky pula-pula - “habitat”

- 32-O grande aquário -“imenso”
- 33-Pinky e a babá - “cético”
- 34-A meia da sorte - “decifrar”
- 35-Saudade de casa -“agenda”
- 36-O talento de Pinky -“talento”
- 37-A corneta perdida -“desaparecer”
- 38-A super-família de Tyler - “xilofone”
- 39-Sorvete derretido -“profissional”
- 40-Ossos e mais ossos -“montar”
- 41-Superstar - “uculele”
- 42-O fenômeno cor-de-rosa - “fenômeno”
- 43-Sobre duas rodas -“impetuoso”
- 44-Esta na hora de dormir - “estragar”
- 45-O dentinho mole - “labirinto”
- 46-Pense rosa - “voraz”
- 47-A primeira viagem de avião - “apreensivo”
- 48-Pinky e o castelo de casa - “cauteloso”
- 49-A camisa do papai - “persistente”
- 50-Volta as aulas - “apreensivo”
- 51-Clube dos chifres - “ridículo”
- 52-Catapora colorida - “frustrado”