

ADRIANA MARICATO DE SOUZA

Programas educativos de televisão para crianças
brasileiras: critérios de planejamento propostos a
partir das análises de Vila Sésamo e Rá Tim Bum

Dissertação apresentada ao Departamento de
Cinema, Rádio e Televisão da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo, como exigência parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob
orientação do Prof. Dr. Angelo Pedro Piovesan
Neto

São Paulo, SP - Brasil

Junho de 2000

ADRIANA MARICATO DE SOUZA

Programas educativos de televisão para crianças brasileiras: critérios de planejamento propostos a partir das análises de Vila Sésamo e Rá Tim Bum

Dissertação apresentada ao Departamento de
Cinema, Rádio e Televisão da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo, como exigência parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob
orientação do Prof. Dr. Angelo Pedro Piovesan
Neto

São Paulo, SP - Brasil

Junho de 2000

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Ângelo Pedro Piovesan (CTR/ECA/USP)

Prof. Dr. Edmir Perrotti (CBD/ECA/USP)

Profa. Dra. Heloísa Dupas Penteadó (FE/USP)

*À minha mãe, Sonia
À minha avó, Yolanda,
pela presença, generosidade e bom humor.
Aos futuros netos e bisnetos delas.*

Agradecimentos

À Fapesp, por viabilizar parte importante da investigação.

Ao Prof. Dr. Angelo Pedro Piovesan Neto, pela liberdade e autonomia proporcionadas na orientação.

Ao Prof. Dr. Edmir Perrotti, cujo belo trabalho nos laboratórios do Programa de Serviços de Informação em Educação (Proesi) inspirou o projeto de pesquisa original, que incluía o tema ‘incentivo à leitura’.

Ao amigo Kai Ullmann, por ter me recebido nos Estados Unidos, me ensinado a programar o vídeo cassete e resgatado a personagem sueca Pippi Longstocking do limbo da minha memória.

A Susan McCann Brown, Assistant Director of Research da Sesame Workshop, pela atenção, pelo envio de material e pela localização do arquivo sobre Vila Sésamo.

A Thomas Connors, Curator, e Karen King, Assistant Curator do National Public Broadcasting Archives – University of Maryland, pelo envio da documentação completa sobre o Vila Sésamo.

A todos os entrevistados, pelo tempo encontrado em suas agendas.

A Ângela Pimentel, Ari Lima, Sylvia Leite, Ermínia Maricato e Márcio Yonamine, pelo apoio em aspectos estratégicos do trabalho.

A Vera Vieira e Walter Del Picchia, pela leitura dos originais e sugestões.

Ao meu pai, Manoel Reinaldo, pelo apoio no final da pesquisa.

Resumo

A história de dois programas infantis de grande repercussão no Brasil, Vila Sésamo (TV Cultura-TV Globo/1972) e Rá Tim Bum (TV Cultura/1990), indica quais são as características da produção educativa brasileira. Eles apresentam um conflito estrutural entre o método de planejamento educacional, de origem norte-americana, e o repertório cultural dos produtores e do público-alvo. A representação deslocada de infância, relações sociais e Educação dos programas educativos comprometeriam seu impacto sobre o público-alvo.

Buscando estabelecer quais os critérios mais adequados para programas educativos nacionais, sugere-se a incorporação da perspectiva de Paulo Freire sobre Comunicação e Educação pelas produções brasileiras. Para Freire, o processo educativo se desenvolve a partir do repertório cultural do educando e o estimula a transformar seu ambiente. Num momento de consolidação da democracia na América Latina, entende-se educar através da televisão como construção simbólica e prática da cidadania, onde produtores e receptores dialogam e se reconhecem como sujeitos do mesmo processo social.

Planejar programas com estes propósitos requer a criação de parâmetros a partir da prática da produção cultural no país e da realidade objetiva do público-alvo. Este trabalho sugere critérios básicos para futuras produções de produtos educativos dirigidos às crianças brasileiras, em contraposição ao condicionamento para o consumo proposto pelos programas importados, tidos equivocadamente como educativos.

Palavras-chave:

Programas Educativos Brasileiros, Televisão, Crianças Brasileiras,
Vila Sésamo, Rá Tim Bum

Abstract

The history of two children programs of strong impact in Brazil, Vila Sésamo (TV Cultura-TV Globo/1972) and Rá Tim Bum (TV Cultura/1990), points out what the Brazilian educational production characteristics are. They show a structural conflict between the educational planning method of Northern American origin and the producers' and target audience's cultural background.

Aimed at establishing the most adequate criteria for national educational programs, it is suggested that Paulo Freire's perspective on Communication and Education by the Brazilian productions be incorporated. To Freire, the educational process starts from the learner's cultural background and it stimulates him/her to transform his/her environment. At a democracy consolidation moment in Latin America, education through television is understood as symbolic and practical construction of citizenship, where producers and viewers dialogue and recognize themselves as agents in the same social process.

Planning programs for educational purposes requires the creation of parameters departing from the country's cultural production practice and from the target audience's objective reality. This dissertation suggests basic criteria for making future educational products aimed at Brazilian children, which are opposed to the consumerism conditioned by imported programs mistaken as educational.

Key words:

Brazilian Educational Programs, Television, Brazilian Children,
Vila Sésamo, Rá Tim Bum

*“Tell us about the children in the northern land you come from”,
said Momo to the freckled face.*

“They love pluttification”, said Pippi.

*“It’s called **multiplication**”, said Annika. “And besides”, she
said somewhat miffed, “no one can say that we **love** it.”*

*“Northern children love pluttification,” Pippi insisted
stubbornly. “Northern children become frantic if northern
children don’t everyday get a large dose of pluttification.”*

“Bah!” said Tommy and Annika.

(...)

*Momo didn’t quite understand what pluttification was and
wanted to have a more detailed explanation. Tommy was just
about to explain it, but Pippi got in ahead of him.*

*“Yes, you see, it’s like this – seven times seven equals a
hundred and two. Fun, eh”*

*“it most certainly is **not** one hundred and two,” said Annika.*

“No, because seven times seven is forty-nine,” said Tommy.

*“Remember that we’re on Kurrekurredutt Island now,” said
Pippi. “Here we have an entirely different and much more
flourishing climate, so seven times seven gets much more here.”*

“Bah!” said Tommy and Annika again.

Astrid Lindgren, Pippi in the South Seas¹

¹ “Conte-nos sobre as crianças do norte, de onde vocês vêm”, disse Momo à (criança) sardenta.

“Eles adoram plutificação”, disse Pippi.

“Chama-se *multiplicação*”, disse Annika. “Além do mais”, disse meio amuada, “ninguém pode dizer que nós *amamos* isso”.

“Crianças do norte adoram plutificação”, Pippi insistiu teimosa. “Crianças do norte ficam atordoadas se não tomam uma grande dose de plutificação todo dia”.

“Bah!” disseram Tommy e Annika.

(...)

Momo não entendeu direito o que era plutificação e quis uma explicação mais detalhada. Tommy ia começar a explicar, mas Pippi se adiantou a ele.

“É, você veja, é mais ou menos isso – sete vezes sete igual a cento e dois. Engraçado, eh”

“Certamente não é cento e dois”, disse Annika.

“Não, porque sete vezes sete é quarenta e nove”, disse Tommy.

“Lembrem-se que nós estamos na Ilha de Kurrekurredutt”, disse Pippi. “Aqui nós temos um clima completamente diferente e muito mais próspero, então aqui sete vezes sete é muito mais”.

“Bah!” disseram Tommy e Annika de novo.

I - Introdução	
Resgate da história, resgate da identidade.....	13
Padrões internos de subordinação cultural.....	19
 II - Metodologia de Pesquisa	
Objeto.....	25
Produção de programas de televisão.....	25
Procedimentos e Instrumentos Metodológicos.....	28
Referencial proposto pelo modelo de “Planejamento, Realização, Avaliação e Revisão de Produtos Educacionais” por Dick&Carey.....	28
Pesquisa Bibliográfica.....	32
Pesquisa Videográfica.....	34
Entrevistas.....	35
Roteiro básico para entrevista.....	36
Lista de entrevistados.....	37
 Análise de programas.....	 38
Sistematização escrita contínua.....	39
 III - Cultura Mediática	
Televisão, meios eletrônicos e educação – culturas em confronto.....	41
As novas percepções da realidade.....	43
Do “tecno-otimismo desvairado” à realidade brasileira.....	51
 IV - Televisão e Criança	
Televisão e o modelo de dominação cultural.....	57
Vale-tudo na TV comercial.....	62
Televisão X Leitura: falso paradoxo.....	66
Impactos positivos da televisão sobre o aprendizado.....	70
TV pública brasileira e a colonização cultural.....	77
 V - <i>Sesame Street</i>	
Sucesso de <i>Sesame Street</i> – Educação como negócio.....	81
Financiamento e pesquisa no Planejamento de <i>Sesame Street</i>	85
Tensão entre Pesquisa e Produção.....	88
 O impacto de <i>Sesame Street</i> sobre o público.....	 95
Educação a Distância, Tecnologia Educacional e método <i>CTW</i>	97
Formato, linguagem e conteúdo.....	99

VI - Vila Sésamo	
Critérios ambíguos para as co-produções internacionais de <i>Sesame Street</i>	105
Dois pesos, duas medidas.....	109
Versão econômica da pesquisa para o terceiro mundo.....	116
Adaptação do modelo <i>CTW</i> à realidade brasileira.....	124
Assessoria pedagógica X produção: Um clássico na produção educativa.....	128
A alma do negócio em Vila Sésamo II, da TV Globo.....	134
O legado de Vila Sésamo I, da TV Cultura.....	146
VII - Rá Tim Bum	
Programas educativos no Brasil - Parentesco entre Vila Sésamo e Rá Tim Bum.....	151
A geração do programa dentro da TV Cultura.....	154
Início do Projeto Pré-Escola.....	156
Definição do formato e criação do Rá Tim Bum.....	158
Fernandinho Maluquinho.....	161
A guerra entre pedagogia e produção.....	163
Avaliação Formativa no Rá Tim Bum.....	167
Rá Tim Bum no ar.....	169
Linguagem no Rá Tim Bum.....	172
Castelo Rá Tim Bum - A consolidação da narrativa.....	175
O que permanece nos educativos brasileiros.....	183
VIII - Conclusão	
Elaboração de Critérios a partir da experiência.....	187
A identidade dos sujeitos da comunicação “educativa”.....	191
Origens da infância brasileira e representação na TV.....	193
Construindo a democracia na tela: a incorporação do diálogo.....	199
A voz dos produtores de educativos.....	203
Sugestões de parâmetros para a produção de educativos.....	215
Adaptar os programas educativos ao público, e não o público aos programas.....	221
IX - Bibliografia.....	223
X - Videografia.....	235
XI - Referências na <i>Internet</i>.....	239

A presente dissertação busca desenvolver critérios para o planejamento de programas educativos de televisão para crianças brasileiras. Compreendendo Educação como um processo transformador, questionam-se vários aspectos dos programas Vila Sésamo e Rá Tim Bum, pautados por modelos pedagógicos estrangeiros. A análise dos critérios encontrados nas produções brasileiras alimenta a elaboração de parâmetros para futuras produções educativas que, se supõe, sejam mais adequadas ao contexto cultural e à realidade brasileira, visando a formação de um receptor capaz de interpretar e interferir no meio em que vive.

Seguindo a tradição latino-americana nos estudos de Comunicação/Educação, esta pesquisa tem como fonte as idéias do brasileiro Paulo Freire. Ele entende o processo educativo como sendo de transformação das práticas sociais, onde os educandos se reconhecem e/ou identificam na construção do próprio conhecimento. Se um produto educacional propõe determinada forma de relação com o público, a incorporação do diálogo de Freire à estrutura do programa educacional de televisão fomenta uma construção simbólica da cidadania.

O modelo de “Planejamento, Realização, Avaliação e Revisão de Produtos Educacionais”, por Dick & Carey (1978)², forneceu os elementos para a realização de entrevistas com produtores e para a análise dos programas brasileiros. O confronto entre bibliografia, programas de televisão e depoimentos indicou os parâmetros de produção propostos na conclusão.

Resgate da história, resgate da identidade

A história dos três programas educativos para crianças que tiveram grande impacto na sociedade brasileira - Vila Sésamo (TV Cultura-Rede Globo 1972), Rá Tim Bum (TV Cultura-1990) e Castelo Rá Tim Bum (TV Cultura-1994) – é exemplar de como a produção deste gênero se configura na América Latina. Produzidos pela TV Cultura de São Paulo, os programas de alto orçamento representam surtos na produção das televisões educativas, públicas e culturais, cujas emissoras padecem de crônica falta de recursos. A metodologia de planejamento pedagógico dos educativos brasileiros é estrangeira e chegou ao país através do Vila Sésamo, primeira co-produção internacional do norte-americano *Sesame Street*, e foi parcialmente aplicada até o final da década de 80 na produção de educativos da TV Cultura. Produzido pela *Children's Television Workshop*

²Ver capítulo II - Metodologia.

(*CTW*)³, o programa *Sesame Street* está no ar nos Estados Unidos desde 1969 através da *Public Broadcast System (PBS)*, a rede pública de radiodifusão. Modelo exportado por meio de versão em Inglês para 65 países ou das co-produções internacionais em 15 outras línguas para outros 50 países (DAVIES, 1995 In BAZALGETTE e BUCKINGHAM), o chamado modelo *CTW* propõe a integração de instrumentos provenientes de várias áreas de conhecimento num método de produção.

Sesame Street estrutura-se segundo padrões da sociedade que o criou e a difusão deste modelo representa o imperialismo norte-americano no âmbito da televisão pública dos países periféricos, como o Brasil. Conservador do ponto de vista educativo e comunicativo, o programa tem linguagem adaptada da produção comercial de televisão, especialmente da propaganda (POLSKY, 1974; LESSER, 1975), e não incorpora pesquisas e discussões desenvolvidas nas áreas afins nos últimos 30 anos.

A história do Vila Sésamo, resgatada através de documentos sobre sua produção preservados pelo *National Public Broadcasting Archives (University of Maryland - Estados Unidos)*, dos episódios ainda existentes e entrevistas com alguns dos brasileiros envolvidos, revela que a co-produção nacional se constituiu como um espaço de conflitos e negociações entre duas culturas diferentes, onde a norte-americana estabelece a estrutura do programa e a orientação pedagógica, e a brasileira estabelece os critérios para a concretização do programa, adicionando ou subvertendo significados planejados.

Após a primeira série de Vila Sésamo – houve uma segunda série produzida pela TV Globo sem a participação da emissora paulista - a TV Cultura passou pouco menos de duas décadas produzindo programas infantis de baixo orçamento aplicando a metodologia do programa de 1972. No final da década de 80 a emissora realiza novamente um programa infantil de alto orçamento⁴ e grande impacto, o *Rá Tim Bum*, premiado em festivais de televisão no exterior. Neste período ressurgem conflitos semelhantes aos que ocorreram na produção de Vila Sésamo, onde a equipe pedagógica - composta por pessoas do quadro da TV Cultura – aplica a metodologia de Vila Sésamo, e a equipe de produção – formada por protagonistas do movimento de vídeo independente em São Paulo – experimenta livremente a linguagem de televisão. O choque foi inevitável, e desta grande briga nasceu o que pode ser considerado o programa infantil mais revolucionário da televisão brasileira. De autoria e produção coletiva, *Rá Tim Bum* possui a grande virtude de

³Recentemente rebatizada como *Sesame Workshop*.

⁴A produção dos 180 episódios custou aproximadamente US\$ 3 milhões (Francisco Alberto Souto Emílio, Consultor Administrativo e Financeiro da TV Cultura, entrevista em 15/5/00).

apresentar irregularidade estética: produz uma linguagem polifônica que se contrapõe ao padrão estético regular, linear, autoritário e hegemônico da televisão brasileira.

O grande sucesso de *Rá Tim Bum* suscitou a continuação da série no *Castelo Rá Tim Bum*, programa que pouco tem em comum com o original. O *Castelo* beneficiou-se da experiência de alguns dos produtores da primeira série, e perdeu com o desmonte da estrutura de assessoria pedagógica dentro da TV Cultura que ocorreu no período. A produção assume uma dinâmica mais profissional, sem espaços para experimentações, e há um predomínio dos critérios desta equipe sobre a equipe pedagógica. Com tendência a privilegiar aspectos estéticos da equipe de produção, o *Castelo* acaba por incorporar em sua estrutura características da linguagem hegemônica na televisão brasileira, cuja regularidade estética e dramática o aproximam da telenovela. Na impossibilidade de encontrar documentos sobre esta produção e aplicar os mesmos instrumentos usados nas análises de *Vila Sésamo* e *Rá Tim Bum*, o estudo do *Castelo* foi feito apenas em linhas gerais.

A escassez de referências bibliográficas, documentos ou informações sobre *Vila Sésamo*, *Rá Tim Bum* e *Castelo Rá Tim Bum* indicam como o fenômeno dos programas educativos também se insere nos padrões gerais da indústria cultural na América Latina. As emissoras públicas são “mercado” para as produções educativas estrangeiras, produz-se muito pouco – não há recursos financeiros, investimento na formação de recursos humanos e não se acumula experiência – e também não se produz reflexões sobre a produção nacional de educativos, tão pequena quanto rica. A produção carece de orientação sobre a identidade do público-alvo, sobre o qual não existem pesquisas para assessorar os profissionais nem pesquisas acadêmicas. Durante a investigação, foram encontradas apenas duas referências específicas sobre a programação educativa brasileira. Tenta-se uma abordagem da recepção do *Castelo Rá Tim Bum* (CARNEIRO, 1997) ou os programas *Rá Tim Bum* e *Castelo* sofrem análise de linguagem e conteúdo segundo abordagem pedagógica (GUIMARÃES, 1998). As autoras transpõem referenciais das ‘ciências da educação’ para um fenômeno complexo, desconsiderando aspectos importantes sobre Comunicação. Desconhecer o espaço da elaboração da mensagem/processo de produção do programa educativo de televisão induz a conclusões descontextualizadas nestas duas pesquisas, que reproduzem a retórica oficial sobre educação no país⁵.

Para analisar um fenômeno tão complexo como os programas educativos para crianças é necessário superar o que Huergo e Fernández chamam de “imperialismo pedagógico” – erro cometido nas duas pesquisas citadas - a “perspectiva tecnicista” que reduz tudo às tarefas da

⁵As autoridades oficiais esvaziam o significado das palavras utilizadas nos discursos, onde conotações de democracia encobrem orientação autoritária.

produção, e o “interpretacionismo” sobre as relações entre Comunicação e Educação. Estes autores argentinos defendem que investigações envolvendo os dois campos devam substituir o “e” por “/” e assim se constitui Comunicação/Educação, onde:

- Sejam recuperados os processos de vinculação/expressão/liberação mesmo que a perspectiva disciplinar seja perdida
- Sejam reconhecidos os contextos históricos, sócio-culturais, políticos e campos disciplinares onde surgem os problemas e as produções teóricas
- Sejam propostas algumas bases preliminares para a construção de um espaço teórico transdisciplinar, movido mais por um campo problemático comum permeado por relações tensas, do que por abordagens disciplinares departamentalizadas

Algumas das reduções ou distorções sobre Comunicação/Educação são herdadas das tradições teórico-metodológicas destas disciplinas ou mesmo de outros campos (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). No caso da Televisão, que se constitui como um fenômeno do campo da Comunicação, também acontecem problemas sérios de abordagem e interpretação (MACHADO, 2000). Explicações para o fenômeno derivam de contextos sócio-culturais específicos elaborados por sujeitos que projetam suas crenças, ideologias, posições políticas, experiências pessoais. Machado indica como os programas populares são ingenuamente interpretados no Brasil, associando as formas mais degradantes da televisão à degeneração social, quando na verdade são pura e simplesmente modelos importados dos países mais ricos, sobretudo dos Estados Unidos, por decisão dos profissionais da área. A maioria das investigações ignora sistematicamente a prática da produção das mensagens – quem e como se faz a programação – aspecto fundamental para a compreensão dos fenômenos relacionados à televisão.

Huergo e Fernández pontuam quais seriam as reduções clássicas no campo da Comunicação: o ‘media-centrismo’ que ignora as audiências; e exagerada precaução frente ao ‘media-centrismo’, que gera o oposto, “*ignorancia o escamoteo de los medios en los procesos de generación de conocimientos y la socialidad en la actualidad*”⁶. Além deste contexto mais amplo, onde a televisão e outros meios eletrônicos criam uma nova cultura e sensibilidades, é fundamental examinar o processo concreto da produção das mensagens, neste caso programas educativos para crianças brasileiras. A contradição entre teoria e prática no campo da Educação/Comunicação, outro problema recorrente na América Latina, para os autores argentinos viria do fato de que a prática é um reflexo das teorias, teorias estas que são reflexos de teorias produzidas em outros contextos

⁶ Citações em Espanhol não são traduzidas neste trabalho.

sócio-culturais como Estados Unidos e Europa. Esta contradição se renova, se rearticula e se revive nos modelos tecnocráticos e/ou neoliberais (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000), onde a questão da Televisão e Novas Tecnologias foi reduzida à aquisição de equipamentos eletrônicos e produtos educacionais.

“Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção e uma prática de televisão” (MACHADO, 2000). Neste sentido, a escolha do tema *produção de programas educativos brasileiros* e o tipo de abordagem desenvolvida ecoam opções de caráter político, para que o conhecimento gerado contribua para uma compreensão autônoma do fenômeno e para a construção de novas práticas na produção. Um projeto para Comunicação/Educação em uma dimensão pedagógica com perspectiva de mudança, para Huergo e Fernández, deveria submeter a exame “*no sólo a los mensajes, sino a los productos y su producción, en relación con el orden económico-cultural y los campos de significación de los receptores*”.

Pesquisar a prática da produção de programas educativos para crianças no Brasil é também uma maneira de investigar nossa(s) identidade(s) de produtores e do público receptor. O que diferencia os programas educativos brasileiros dos estrangeiros? Qual a origem dos projetos, seus custos e quem os financia? Como se configura o processo de produção? Como se relacionam as equipes pedagógica e de produção? Qual o contexto histórico em que a produção acontece? Qual a origem da representação simbólica da infância no programa? Como o contexto histórico implica na produção, na difusão e na recepção? Quem os assiste? O receptor é entendido como público ou como mercado consumidor?

A importância capital da subjetividade nos processos de comunicação, já consolidada nos estudos de recepção latino-americanos, deve ser considerada no estudo da produção dos programas de televisão, onde condições materiais e simbólicas se manifestam. Quem estabelece objetivos, critérios, prioridades são pessoas, e um programa educativo também expressa relações entre pessoas num contexto determinado. A compreensão da produção dos educativos infantis como práxis – dinâmica entre teoria e prática – reconhece a prática como objeto de conhecimento teórico em suas dimensões de prática social, política, institucional. Procura-se produzir um conhecimento “*que implica el reconocimiento de los sujetos de la práctica en la reflexión teórica*” (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

As palavras Comunicação e Educação, para Huergo e Fernández, estão impregnadas da vontade de transformação, carregam conotações de vínculo/expressão/liberação. O campo

constituído por estas duas palavras pode ser entendido, segundo os autores, como um objeto em construção que conjuga desejo e interesse crítico, que dá sentido às práticas. “*Y este deseo/interés, esta voluntad de transformación, es típica en el pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política*”, afirmam os argentinos. Analisar a produção educativa de televisão, neste sentido, é um esforço para abarcar e superar as fronteiras e disciplinas, uma aproximação transdisciplinar para relacionar os programas educativos para crianças com a sociedade brasileira.

A compreensão do fenômeno estudado fornece subsídios para a elaboração de critérios gerais na produção de produtos educacionais em geral, expressando a “vontade de transformação” de que falam Huerco e Fernández. Os autores defendem a abordagem de Comunicação/ Educação de forma integrada, reconhecendo a existência de uma nova cultura fomentada pelos meios eletrônicos de comunicação. Para eles, compreensões e estratégias predominantemente racionais de práticas educacionais para os meios de comunicação seria uma aceitação dos modelos não críticos de análise. Um projeto crítico, segundo os autores, deveria examinar não só as mensagens, como também os produtos e sua produção.

O mercado latino-americano de produtos educacionais é dominado por produtos de origem norte-americana, produzidos para um público cujas matrizes culturais dominantes nada têm a ver com as nossas origens, e cujas hipóteses educacionais são também estranhas. Deslumbrados com as novidades ‘pirotécnicas’ do Primeiro Mundo – cuja demanda progressiva por infra-estrutura e equipamentos mais sofisticados (e caros) é notável – os setores dominantes difundem modelos colonizadores de mentes e corações através dos produtos educacionais. Ignoram ou negligenciam o óbvio: tais produtos são inadequados em vários níveis para as crianças brasileiras e servem ao projeto político neoconservador, onde cada vez menos pronunciamos nossas próprias palavras, como Paulo Freire defendia, autor talvez considerado fora de moda pela nossa elite ilustrada (FREIRE, 1983).

Na análise histórica da produção educativa para crianças brasileiras procurou-se estabelecer este diálogo com os profissionais que participaram dos processos. Através da discussão com os protagonistas da produção, da análise dos programas, e do exame de bibliografia e documentos sobre temas relacionados à questão, recupera-se a experiência dos brasileiros na produção dos educativos. O horizonte de todo o processo é o público-alvo, suas possíveis necessidades educacionais e sua(s) identidade(s) cultural(is), buscando verificar convergências e divergências entre o conceito de criança dos produtores e psico-pedagogos e o que se configura concretamente

como criança no Brasil. O resgate destes processos é feito para indicar critérios úteis para a produção de produtos educacionais por brasileiros para brasileiros.

Em relação aos produtos educacionais feitos para um público-alvo de origem latino-americana, pressupõe-se que a prática comunicativa do diálogo (FREIRE, citado por HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000) deva ser incorporada à estrutura dos produtos educacionais: produtores e público precisam “pronunciar a palavra” para substituir a retórica linear e autoritária dos produtos e metodologias importados. Para Huergo e Fernández, “*Significa que nuestra palabra debe tomar el lugar del discurso del Otro (discurso que está en nosotros y nos domina, nos configura y nos actúa)*”. Interpretando Paulo Freire, os autores afirmam que o reconhecimento dos próprios sujeitos no diálogo implica colocar em jogo a linguagem e a cultura que reflitam uma pluralidade de valores e interesses políticos que convergem e/ou se contradizem.

Padrões internos da subordinação cultural

A redução da Educação à escola, para Huergo e Fernández, elimina os processos não-formais e informais de educação, quando é fato que os meios eletrônicos criam uma nova cultura onde a escola não é mais a principal instância de socialização das crianças e adolescentes. Os autores afirmam que o custo desta negligência pode ser alto “*principalmente por la potencialidad emancipatoria que esas estrategias suponen o han supuesto*”. Graças à sua configuração tecnológica e sua linguagem, a televisão é um meio potencialmente poderoso na promoção dos direitos humanos nos países com índices sociais dramáticos, como o Brasil. Sua difusão pode atingir grandes extensões geográficas e sua linguagem pode ser compreendida por qualquer um. A televisão dispensa o domínio do código escrito para a compreensão de suas mensagens, tornando possível que o grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais – parcela do público mais carente de educação – entenda o que vê e ouve.

A impossibilidade do sistema oficial em responder com qualidade, quantidade e agilidade à demanda educacional da população brasileira confirma que o uso da televisão como meio educativo precisa ser considerado seriamente no país. A simples incorporação de tecnologias na educação não garante por si mesma o aporte real ao desenvolvimento do pensamento e da criatividade, nem uma educação de maior qualidade, nem a transformação social e cultural que os tempos exigem (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Parodiando Machado, a televisão e as novas tecnologias na educação são e serão o que nós fizermos delas ou permitirmos que os setores dominantes façam

dela. Para enfrentar a orientação hegemônica que entende esta problemática como avanço científico-tecnológico apoiado nas noções de progresso, eficácia e eficiência – cuja essência é alimentar a idéia de investir o mínimo para atingir o máximo quando se trata de atender aos pobres – é preciso elaborar propostas que se oponham ao entendimento dominante. Qualquer hipótese de mudança nesta orientação implica refletir sobre a produção para produzir produtos educacionais que atendam às nossas necessidades educacionais, culturais e econômicas. Se cada tecnologia não contém uma orientação pedagógica intrínseca, seu uso depende das concepções ou propostas educativas que lhes dão sentido. Ou seja, os produtos educacionais que alimentam tais meios possuem sim orientações pedagógicas e transformar o sentido do uso das novas tecnologias implica na mudança dos produtos educacionais, como programas de televisão, de rádio, livros, *softwares*, bancos de dados, *websites*.

A implantação de dois canais de alcance nacional para fins “educativos” nos últimos anos - TV Escola (do Ministério da Educação) e Futura (grupo de empresas que inclui a Rede Globo) frustrou a expectativa da criação de demanda para a produção de programas educativos. Grades preenchidas basicamente com programas produzidos por outras emissoras, brasileiras e estrangeiras, planejados para outros usos e públicos, explicita a negligência (ou desconhecimento) com a produção de material adequado. Programas educativos de qualidade têm custo alto e não geram lucros, e a ausência de investimento num projeto capaz de causar impacto educacional através da televisão é claramente percebida no contexto brasileiro.

TV Escola e o canal a cabo Futura não investiram em pesquisa e produção de programas educacionais, sequer aplicando metodologia de planejamento estrangeira já existente. Simultaneamente não há recursos disponíveis para produzir programas caros nem profissionais em quantidade com esta experiência. Nas emissoras comerciais, o modelo dos programas infantis de entretenimento se esgota e as tentativas de incorporar características “educativas” cria miscelânea de conteúdos mal formulados em textos quase sempre inadequados, ou estrutura dramática razoável com conteúdos inócuos.

Oásis sazonal da produção de educativos no Brasil, a TV Cultura sofreu queda vertiginosa da sua produção nos últimos anos. As condições precárias de financiamento de produções culturais no país, tradicionalmente ruins, pioraram com o acelerado empobrecimento da economia latino-americana. Associada à crise financeira a partir de 1995, a imobilidade institucional da emissora sufocou projetos grandiosos, como a “Fazenda” e a “Ilha” Rá Tim Bum. Sua última produção de impacto foi o Castelo Rá Tim Bum, que custou entre US\$ 3,5 e 4 milhões, enquanto a “Fazenda” estaria orçada em US\$ 7,5 milhões (GAMA, 1997), quantia exorbitante para uma TV pública no

terceiro mundo. Finalmente, em julho de 2001 a Fundação Bradesco assumiu o financiamento da Ilha Rá Tim Bum, produção estimada em US\$ 4,5 milhões para 52 capítulos, com estréia prevista para março do ano seguinte (MOLINA, 2001).

A grande maioria das pesquisas em comunicação realizadas na América Latina exploram a recepção das mensagens, refletindo uma realidade onde a produção de produtos culturais para os meios de comunicação é quase monopólio dos norte-americanos. A grande concentração de enlatados ocorre não só no terceiro mundo mas também na Europa (DAVIES **In** BAZALGETTE e BUCKINGHAM, 1995), sendo bastante evidente na programação dirigida ao público infantil: desenhos animados norte-americanos e japoneses produzidos para entretenimento e programas educativos, produzidos segundo concepções alheias à nossa cultura, ocupam as telas das emissoras.

A reduzida produção de educativos brasileiros restringe o acúmulo das já limitadas experiências a poucos profissionais, que em geral trabalham nas mesmas equipes. Não ocorre a necessária consolidação de um método específico para este tipo de produção nem a profissionalização de equipes para fazer programas educativos especificamente dirigidos ao público infantil. Também não são formados psicólogos, pedagogos e cientistas sociais para trabalhar no planejamento e assessoria deste tipo de produção. Os programas educativos de impacto analisados nesta dissertação foram surtos na estrutura da TV Cultura, não consolidaram um gênero na televisão brasileira, e não há estudo consistente sobre seu impacto educacional.

O modelo de importação de programas infantis, proveniente das emissoras comerciais, é incorporado pelas emissoras educativas. Os programas de televisão produzidos especialmente com fins educacionais, seguindo metodologia de planejamento de Tecnologia Educacional, são predominantemente estrangeiros. TV Cultura, TV Escola e Futura exibem programas cuja produção demandou investimento em pesquisa e produção nos seus países de origem, profissionalizando equipes capazes de criarem novos produtos e estabelecendo parceria com pesquisadores. Eventualmente os poucos programas brasileiros chamados de educativos carecem de consistência pedagógica e estética.

Trata-se de um quadro paradoxal: escolas foram e estão sendo equipadas com televisões, vídeos, antenas parabólicas e computadores para atender a demandas educacionais, e não são desenvolvidos produtos e estratégias adequadas para o uso da tecnologia nas escolas públicas. *“El problema es la aceptación acrítica de instrumentos que nos hacen caer en una lógica mercantil que responde a los intereses de empresas productoras y distribuidoras de equipos, y no a las necesidades de desarrollo de cada región y cada país”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Nossos governos investem milhões de dólares na compra de instrumentos desenvolvidos para atender a

necessidades educacionais de outras sociedades, o que expressa sua posição política de subordinação. Podemos comparar produtos educacionais para meios eletrônicos com livros didáticos: que impacto esperar de material simplesmente traduzido e incapaz de propiciar reconhecimento cultural? A adaptação dos públicos aos produtos importados, e não o contrário, evidencia lógica alheia ao processo educativo aplicada pelos governos neoliberais.

Nas eleições de 2000, a população brasileira mostrou tendência a rejeitar a prática política das elites brasileiras. O respaldo popular para projetos de mudança cresce progressivamente no país, mas o desenvolvimento de reflexões teóricas que lhes sirvam parece crescer mais lentamente – na Argentina observa-se o oposto, desenvolvimento de análises muito consistentes e horizonte político sombrio. O desenvolvimento de critérios para o planejamento e produção de produtos educacionais para televisão e informática, adequados ao contexto brasileiro, tende a encontrar aceitação entre as administrações municipais e estaduais em sintonia com os interesses da maioria da população.

Na sociedade contemporânea, o domínio de certas habilidades como lecto-escrita⁷ e solução de problemas são exigências no cotidiano do indivíduo. Mais que isso, são habilidades básicas para o aprendizado escolar e instrumentos essenciais para processar informações através dos meios eletrônicos. Quem não domina o código escrito e não desenvolve algumas operação lógicas, não consegue explorar computadores e *Internet*. Em última instância, não dominar algumas das habilidades que deveriam ser desenvolvidas na escola significa o não exercício da cidadania. O predomínio de atividades cognitivas ligadas à emoção, desenvolvidas pelos meios áudio visuais, reforça o potencial de manipulação (inclusive política) sobre os indivíduos que não desenvolveram habilidades mentais ligadas à lecto-escrita.

Pesquisas norte-americanas comprovaram que a televisão é capaz de influenciar positivamente a criança no aprendizado de habilidades como desenvolvimento da linguagem verbal e do raciocínio lógico, entre outras. Isto indica que a televisão pode, no caso brasileiro, servir como ferramenta para difundir estratégias educacionais entre as pessoas que dispõem de poucos recursos para desenvolver seus potenciais. É necessário pensar o uso de estratégias para garantir a possibilidade do desenvolvimento de processos cognitivos e emocionais entre as crianças brasileiras através da televisão, uma vez que em geral elas não podem contar com o atendimento do sistema convencional de educação.

⁷Citelli afirma que a linguagem verbal ainda representa a maneira mais econômica e operacional para articular o conhecimento e a construção do saber, “além de se constituir em elemento básico no movimento geral de socialização da criança.” (CITELLI, 1999)

O conceito hegemônico de infância nas sociedades latino-americanas – moralização, escola, proteção dos adultos – vem da matriz cultural ocidental européia. Na realidade dos países do terceiro mundo, a maioria das crianças assume papel de adulto – trabalho, ausência de escola, desproteção – e as estratégias educacionais elaboradas para crianças hipotéticas não dizem respeito às necessidades das crianças reais. A emergência de um novo conceito de infância nas reflexões acadêmicas reconhece práticas sociais diferentes, onde a chamada cultura mediática se cruza com culturas ancestrais dos povos subordinados. Para Huergo e Fernández, este sentido da infância mostra que as práticas sociais contemporâneas e seu futuro estão mais próximos de certas práticas medievais do que de utopias modernas da infância. Deste ponto de vista, é possível dizer que a grande maioria da população brasileira está imersa num ambiente social e cultural que por vezes, corresponde à Idade Média européia - crianças e adultos no mesmo espaço, ausência de separação entre a moral adulta e infantil, condições sanitárias precárias, alta mortalidade, epidemias e endemias, desnutrição, falta de assistência social, predominância de explicações religiosas e místicas para a vida, entre outras características. Por outro lado, é possível que algumas práticas de culturas ancestrais – como dos indígenas e dos africanos, por exemplo – permaneçam entre as populações oprimidas, mas não são reconhecidas nem respeitadas como valores “autênticos”.

Na América Latina, diversas imagens superpostas da infância se tornam relevantes: a criança trabalhadora, a criança mediática, a criança delinqüente ou menor infrator, a criança consumidora, o infante, o menor. *“El concepto de infancia enunció durante mucho tiempo a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales”* quando na verdade indica um sujeito concreto, em um contexto histórico e social. Citando Carli y Gagliano, Huergo e Fernández falam de “matrizes de infância” como desdobramento do conceito de matrizes culturais. Para que políticas educacionais tenham impacto sobre a população infantil, seus planejadores precisam superar a compreensão do público-alvo como massa uniforme, reconhecendo desigualdades e diferenças que marcam a infância brasileira.

A elaboração de critérios para o planejamento de programas educativos para televisão adequados ao contexto brasileiro, respeitando características culturais próprias – do público e dos produtores, buscando concepções democráticas do processo educativo, e oferecendo instrumentos que promovam a autonomia do educando - pode ser de grande valia para o país. A infra-estrutura material já existe, e a sugestão de tais critérios tende a encontrar eco nas instituições envolvidas na temática do uso da televisão na Educação.

Objeto

Esta pesquisa se propõe a investigar a produção de programas educativos de televisão produzidos para crianças brasileiras tendo como referência os programas brasileiros Vila Sésamo, Rá Tim Bum e o norte-americano *Sesame Street*, produzido pela *Children's Television Workshop* (rebatizado recentemente como *Sesame Workshop*). Identificando características gerais e específicas das produções educativas em vários aspectos, busca-se a sugestão de parâmetros para a produção de um programa com fins educacionais que atendam às necessidades do público infantil brasileiro.

Produção de programas de televisão

Para alcançar o propósito da investigação realizada, centralizaremos a análise na produção dos programas educativos da televisão brasileira. Abordam-se aspectos sociológicos, tecnológicos, de linguagem e significação de forma complementar ao tema central. Os elementos da produção são considerados referencial dos procedimentos metodológicos e instrumentos desenvolvidos – pesquisa bibliográfica, videográfica, entrevistas, análise de linguagem e sistematização contínua – que fundamentam este trabalho.

A produção de qualquer produto cultural implica na articulação de aspectos objetivos - orçamento, recursos tecnológicos, técnica, configuração da equipe, condições de produção, entre outros – e aspectos subjetivos - relação entre os produtores, seu repertório sócio-cultural, processo de criação, personalidades, experiências de vida. Tão importantes quanto a criatividade são as várias etapas do processo de produção, influenciadas diretamente por condições materiais e políticas determinadas. As idéias se concretizam em mensagem televisual durante o processo de produção, e conseqüentemente o programa produzido expressa o contexto da produção em vários níveis.

Embora a linguagem realista da televisão e do cinema cause a impressão de neutralidade/reprodução da realidade no receptor, na verdade a equipe de produção é sujeito construtor da mensagem e reproduz seu universo sócio-cultural no programa desde a criação até a realização. A produção audiovisual implica no planejamento, produção, seleção e organização de

imagens e sons de acordo com determinados critérios estabelecidos pelas pessoas envolvidas. Assim, a estrutura do programa televisivo, o conteúdo e o tratamento podem ser identificados através da linguagem, onde os planos e sua duração, os movimentos e angulações de câmeras, a edição, o ritmo, os efeitos visuais e sonoros expressam determinadas idéias/emoções (STASHEFF, 1978).

A análise dos programas educativos brasileiros para televisão, o Vila Sésamo e o Rá Tim Bum, revela como aspectos sócio-culturais foram incorporados pelas equipes produtoras. Ainda que o processo de produção para televisão siga a seqüência de ações descritas por Stasheff e Watts, no Brasil apresenta características específicas, como improvisos dos operadores de câmera, ou atrasos para o início de gravações entre outros.

O processo de produção em televisão mescla características da produção para teatro, cinema e rádio, já que a própria linguagem do meio é híbrida. Ao contrário do cinema, o ritmo de produção em televisão é rápido e exige que produtores trabalhem constantemente sob pressão. Os produtores e diretores precisam reagir instantaneamente, serem capazes de coordenar grande número de elementos, pessoas⁸ e equipamentos, e reunir todos os fragmentos produzidos num todo consistente (STASHEFF, 1978).

A partir de uma idéia inicial, se desenvolve o projeto de um programa (ou série) de televisão e o chamado piloto, primeira concretização da idéia através do qual se apresenta a concepção do programa. Se o piloto é aprovado, inicia-se a produção do programa ou série de fato, o que demanda o planejamento detalhado de todo o processo de produção, adequando as ferramentas e recursos humanos ao orçamento e cronograma previstos. Esta é função do produtor-executivo, que também monta a equipe de produção, contratando produtores, escritores e o(s) diretor(es). Segundo Stacheff, o produtor (executivo) é responsável pela qualidade do programa que produz, pelo controle dos gastos, pela seleção dos roteiros, contratação de escritores e pela orientação do diretor sobre os vários aspectos fundamentais do programa.

A produção começa pelo roteiro, síntese escrita do que se planeja produzir (gravar, editar e sonorizar). O roteiro deve ser aprovado por produtor e diretor, e eventualmente por pessoas responsáveis pelo conteúdo – no caso das produções educativas, pela equipe de assessoria

⁸Exemplos: produtor-executivo, produtores, diretor-geral, assistente de direção, diretor técnico (que opera a mesa de cortes ou *switcher*), diretor de animação, diretor de elenco, diretor musical, diretor/coordenador de roteiro, roteiristas, diretores, assistentes de direção, operadores de câmera, operadores de microfone, operadores de ilha-de-edição, coreógrafos, cenógrafos, atores, dançarinos, músicos, carpinteiros, supervisor de iluminação, técnicos de som e efeitos sonoros, técnico em efeitos especiais, contra-regra, supervisor de guarda-roupa, maquiagem, etc. Em produções alternativas é possível ocorrer fusão ou alternância de funções, mas em geral cada pessoa desempenha uma determinada função, eventualmente se responsabilizando por outras atividades.

pedagógica e especialista no conteúdo. O roteiro sofre modificações até tomar um formato final e ser aprovado.

Tem início, então, a produção audiovisual propriamente dita, que envolve equipe formada por especialistas e técnicos em cada etapa do processo. O diretor ‘decupa’ o roteiro, detalhando os procedimentos técnicos a serem executados na gravação, como tipo de plano e movimento de câmera. São gravadas as tomadas do programa em estúdio ou externa, que podem ser simultaneamente pré-editadas na sala de controle (*switcher*) ou posteriormente editadas na ilha de edição (STASHEFF, 1978), usando ou não efeitos especiais na gravação e na edição. Antigamente o processo de gravação e edição era analógico e linear, tecnologia que tende a ser substituída pela digital, agilizando a fase de edição-montagem em cinema e televisão.

O diretor de programas de televisão articula elementos objetivos e subjetivos na produção de um programa. Liderando o trabalho da equipe, junto com o produtor-executivo, ele acompanha todo o processo de produção, desde a fase de preparação para gravar (avaliação/ aprovação do roteiro e planejamento/execução do cenário, entre outros) até a edição final das gravações feitas. Ele é o responsável pela parte mais criativa da produção do programa, comandando profissionais e ações no estúdio, controlando a qualidade da imagem produzida, observando a qualidade do som (STASHEFF, 1978). Para Stasheff, o diretor deve dominar o veículo, estar alerta, ser calmo, ser definido, estar preparado para emergências, ser criativo, ser capaz de trabalhar com as pessoas, ser auto-confiante.

O nível de preparo para a gravação depende do tempo disponível para ensaios e do gênero do programa, onde são feitas as marcações de câmeras, de atores e de ‘deixas’ (indicação de corte de tomada), e a adequação dos recursos técnicos (movimentação dos operadores de microfone, por exemplo). Nos últimos anos, a produção dos programas de ficção se tornou muito fragmentada, e as passagens (ensaios) de cada tomada são feitas pouco antes da gravação.

O programa de televisão consiste numa seqüência de tomadas editadas de acordo com a estrutura/concepção do programa. O processo de edição também envolve definição de critérios: seleção de tomadas, organização linear das tomadas, efeitos (ou não) usados na composição entre as tomadas, tratamento gráfico e sonoro da seqüência. Assiste-se e ‘decupa’-se – descrição e localização das tomadas na fita - o material gravado em fita, seleciona-se as tomadas a serem utilizadas, que são gravadas seqüencialmente em fita⁹ na ilha-de-edição. Os recursos visuais e sonoros disponíveis para edição dependem dos critérios dos editores e da complexidade do

⁹Com a digitalização dos equipamentos, a fita tende a ser substituída por discos com grande capacidade de armazenamento de imagem e som.

equipamento/ilha-de-edição utilizado.

O produtor-executivo atua de forma mais ampla que o diretor sobre todo o projeto de produção, organizando e administrando as ações relativas à produção do programa. Ele estabelece as bases gerais de uma série, planeja a linha ou estilo do programa, define temas, estória, personagens e caracterização (STASHEFF, 1978), ou define como tais critérios serão estabelecidos. Mesmo não atuando especificamente na produção de uma cena ou seqüência, o produtor-executivo imprime sua personalidade e seus critérios ao compor e conduzir a equipe de acordo com o que julga ser adequado. “Ao diretor é reservada a tarefa, psicologicamente menos difícil, de simplesmente realizar a empreitada”, afirma Stasheff. Enquanto o produtor-executivo cria as condições – financeira, política e material – para a produção ocorrer, livre de detalhes administrativos o diretor se concentra na tarefa artística. No caso de uma emissora pública como a TV Cultura, a função assume algumas diferenças, pois a dinâmica da produção não segue, necessariamente, os critérios de mercado.

Procedimentos e Instrumentos Metodológicos

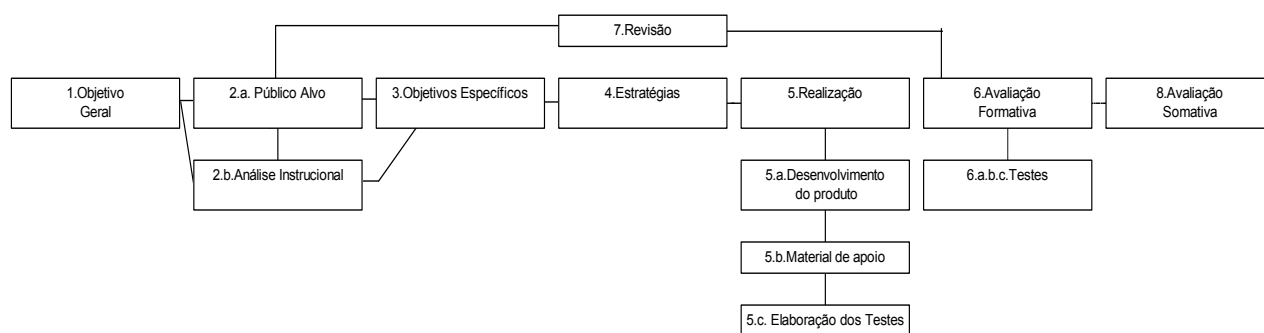
Os seguintes procedimentos auxiliam a pesquisa na busca de parâmetros para a produção de programas educativos brasileiros: pesquisa bibliográfica, pesquisa videográfica, entrevistas, análise de programas e sistematização contínua. Construídos de acordo com os elementos sistematizados por Dick&Carey (1978) no modelo de Planejamento, Realização, Avaliação e Revisão de Produtos Educacionais, e adaptado por Angelo Piovesan, tais procedimentos forneceram dados empíricos sobre delimitação do público-alvo, produção de educativos, estratégias de linguagem, elaboração e presença de conteúdos educativos, representações culturais e outros. Os dados empíricos estão sistematizados nos capítulos sobre produção de programas educativos brasileiros e na conclusão desta pesquisa.

Referencial proposto pelo modelo de “Planejamento, Realização, Avaliação e Revisão de Produtos Educacionais” de Dick & Carey

Com o objetivo de identificar em que modelo de planejamento educacional *Sesame Street* se insere, investigou-se o histórico e a metodologia usada no planejamento do programa, reflexão que tomou como referência o modelo de Dick & Carey. Este é apenas um entre vários outros modelos que poderiam ser tomados como referência, mas foi selecionado porque privilegia os elementos essenciais a serem considerados no processo de planejamento, produção, avaliação e revisão de projetos/programas educativos. Presentes na produção de educacionais, os elementos apresentados por Dick & Carey são adequados para a análise de programas educativos em geral, inclusive os realizados para televisão.

O modelo do chamado *Instructional Design* (Planejamento Instrucional) foi elaborado para otimizar o ensino de determinados conteúdos, verificando se as estratégias usadas são efetivas para que o público-alvo se aproprie dos conhecimentos trabalhados durante o processo de instrução. Esta perspectiva compreende determinado entendimento do que é processo educacional centrado no conteúdo. As etapas que compõem o modelo adaptado de Dick & Carey servem para planejar aulas convencionais e outros processos educativos, como projetos de Educação à Distância, onde se insere *Sesame Street*.

Figura 1 – Modelo de Planejamento, Realização, Avaliação e Revisão de Produtos Educacionais



O planejamento da produção de material educacional parte da definição do **Objetivo Geral (1)**, onde se estabelece o que o público-educando deve atingir após a finalização do processo. Após o estabelecimento do Objetivo Geral, delimita-se o **Público-Alvo (2.a.)**, suas características e necessidades de aprendizado. Nesta etapa, levantam-se não só dados abrangentes sobre o público – como nível de escolaridade e condição sócio-econômica, por exemplo – como também

informações de caráter subjetivo. Se necessário, pode-se aplicar um teste de comportamentos iniciais para se conhecer melhor o Público-Alvo.

Conhecendo o público e sabendo qual o Objetivo Geral a ser alcançado por ele, inicia-se a **Análise Instrucional (2.b)**, onde são definidos os elementos que devem fazer parte do programa/produto educacional para que o público-alvo alcance o Objetivo Geral. Em primeiro lugar, faz-se um **levantamento de conteúdos**, que são aqueles necessários para o desenvolvimento do processo educacional planejado. Em segundo lugar vem a **organização dos conteúdos**, onde são estabelecidas relações naturais ou arbitrárias entre os conteúdos - ordinal, hierárquica ou combinação das duas – formando uma seqüência de apresentação. O agrupamento dos conteúdos inter-relacionados dará origem ao **diagrama**, que é a disposição gráfica dos conteúdos num mapa, diagrama, árvore. Este diagrama apresenta a estrutura de conteúdos para o produto educacional em planejamento. Com todos os conteúdos organizados, define-se quais são aqueles imprescindíveis e atributos relevantes para que o público alcance o objetivo geral.

A partir dos conteúdos relevantes estabelecidos na Análise Instrucional, são definidos os **Objetivos Específicos (3)**, cada um descrito por um verbo de ação e segundo sua natureza – se Cognitivo (conhecimento intelectual), se Psico-motor (compreensão intelectual e aplicação motora), se Afetivo-emocional (atitudes, postura interna, sentimentos). Os objetivos específicos claramente redigidos devem definir a ação esperada, condições para sua exibição e os critérios para verificar se foram ou não alcançados. Segundo os modelos de planejamento educacional, deve haver um objetivo específico para cada conteúdo relevante. Na impossibilidade de desenvolver um objetivo específico para cada conteúdo, desenvolve-se um objetivo específico para cada conteúdo prioritário. O estudo das características dos conteúdos prioritários e objetivos específicos (sua natureza e a ação que solicitam) auxiliam a escolha e criação das melhores estratégias para sua abordagem.

O próximo passo é a definição de **Estratégias (4)**, onde se estabelece a melhor forma de tratar o produto educacional. Num nível macro, as estratégias devem ser apropriadas à natureza dos Objetivos tanto Geral como Específicos, ao Público-Alvo (nível de compreensão, faixa etária, contexto sócio-cultural), às características e peculiaridades do veículo (linguagem, tecnologia, tipo de mediação com o público), e às condições materiais para produção (orçamento, recursos humanos e equipamentos disponíveis). As estratégias deverão contemplar o conjunto do produto educacional – num programa de televisão seriam estabelecidas através do formato, duração, tipo de edição, existência de apresentador ou não, personagens, música, vinheta, quadros. Num nível micro, são traçadas estratégias específicas para abordar cada um dos objetivos específicos sintetizados na

Análise Instrucional. Nesta etapa, define-se também as estratégias para os produtos complementares – como manuais, material de apoio, e testes.

A etapa seguinte é **Realização (5)**, ou preparação de todos os materiais previstos no projeto educacional, como o do próprio material educacional no **Desenvolvimento do produto(5.a)**, os **Materiais de apoio (5.b)**; e os **Testes (5.c)**. Nos pré e pós testes, cada objetivo específico deve ser contemplado por pelo menos duas questões, e sua linguagem deve ser adequada ao público-alvo. Nesta etapa, os testes são preparados e submetidos a especialistas.

Durante a realização do produto educacional, ele é submetido à **Avaliação Formativa (6)**, etapa em que os pesquisadores confrontam o projeto teórico de realização do produto com as necessidades do público. Desta maneira, os pesquisadores/ produtores têm contato com o universo do público-alvo em vários níveis e verificam se e como os objetivos educacionais foram atingidos, o que permite detectar falhas e modificar o produto educacional ainda em produção.

Nesta etapa, planeja-se e aplica-se o processo de avaliação. **Avaliação Clínica (6.a)**, **Avaliação em Pequeno Grupo (6.b)** e **Avaliação de Campo (6.c)**. Na avaliação clínica, o processo é de caráter individual e muito focado, permitindo o aprofundamento da observação do sujeito testado. Na avaliação em pequeno grupo, cuja composição deve ser representativa do público-alvo, a avaliação é feita numa dinâmica de grupo. O tipo de interação é diferente do processo anterior, e os resultados obtidos podem ser generalizados a população representada pelo grupo. A avaliação de campo deve ser feita em condições tão reais quanto o uso do material produzido seria, considerando todas as variáveis envolvidas para verificar seu impacto nos educandos: tipo de recepção, existência de material de apoio, mediação.

Os resultados da Avaliação Formativa indicam quais modificações devem ser feitas para que o produto educacional seja aperfeiçoado. A incorporação das correções sugeridas é a chamada **Revisão (7)**, etapa em que todo o material é adaptado para garantir melhores ganhos educacionais por parte do público-alvo.

A **Avaliação Somativa (8)** é aplicada após a conclusão do processo fomentado pelo produto instrucional, de forma a verificar seu impacto sobre o público-alvo. Na educação formal, corresponde às provas/ avaliações, onde atribui-se determinada pontuação correspondente ao conteúdo dominado. Além de atribuir uma ‘nota’ ao produto educacional testado, a Avaliação Somativa investiga a persistência do seu impacto no público. Este tipo de avaliação também indica as adaptações no tempo e/ou no espaço para um produto educacional ser usado por outro público-alvo, diferente do projeto original. Isto é, indica como ‘atualizar’ um produto antigo num mesmo

contexto sócio-cultural, ou as modificações que deveriam ser feitas no mesmo produto em outro contexto geográfico. No caso de uma série de produtos educacionais, os resultados da avaliação somativa servem para aperfeiçoar o desenvolvimento de capítulos/ episódios posteriores.

Pesquisa Bibliográfica

Numa primeira fase, foi feito amplo levantamento bibliográfico de obras das várias áreas de conhecimento envolvidas nesta pesquisa (Comunicação, Educação e Leitura), que foram estudadas e fichadas. Tais obras alimentaram reflexões iniciais sobre a problemática que envolve o objeto pesquisado. Apesar da dificuldade de encontrar bibliografia específica sobre produção de educativos no país - o sistema de classificação das bibliotecas da USP não acusa a existência de obras importantes escritas em inglês – algumas destas obras foram posteriormente localizadas com os dados bibliográficos completos obtidos nos Estados Unidos.

O material impresso que circulou durante os Congressos Internacionais de Televisão e Educação de 1995 e 1997 foi investigado para, a partir deles, localizar *sites* de emissoras e produtoras educativas estrangeiras na *Internet*. Através da pesquisa na *Internet*, encontrou-se referência a um programa educativo de incentivo à leitura no *site* da emissora norte-americana *PBS* (o projeto de pesquisa original compreendia o tema leitura). Diante da impossibilidade de encontrar material que alimentasse o projeto de estudo, optou-se por realizar viagem aos Estados Unidos, onde seria possível obter livros e gravar programas educativos transmitidos pela *PBS*.

Numa segunda fase, foram buscadas referências bibliográficas sobre produção de programas educativos nas bibliotecas da *University of California-Berkeley* e livrarias, nos Estados Unidos. O material coletado possibilitou a abordagem do tema produção de programas educativos, já que existem muitas pesquisas realizadas sobre o norte-americano *Sesame Street (Children's Television Workshop-CTW)*, referência mundial na área. Nesta fase foram analisados os seguintes aspectos: produção de programas educativos, métodos, critérios, contextos sócio-culturais, impacto, avaliação dos programas e co-produções internacionais de *Sesame Street*.

O contexto histórico em que *Sesame Street* foi desenvolvido revela pressupostos próprios da cultura norte-americana do final da década de 60, estranhos à nossa cultura. No entanto, é possível identificar traços deste modelo em programas educativos brasileiros produzidos na década de 90 sem vínculo direto com as co-produções internacionais da *CTW*, como nos casos de *Rá Tim Bum* (1990) e *Castelo Rá Tim Bum* (1994). Ambos têm como referência o programa *Vila Sésamo* (1972), a primeira co-produção internacional de *Sesame Street*, realizada pela TV Cultura e Rede Globo.

Confrontadas com os poucos dados sobre produção de programas brasileiros disponíveis, a abundância de informações nos Estados Unidos sobre programas educativos de televisão forneceu subsídios importantes para a elaboração dos instrumentos aplicados na pesquisa. As reflexões geradas a partir de todo o material contribuíram na definição de critérios para a busca de novas referências bibliográficas e videográficas, para o planejamento de entrevistas, e para a análise de programas educativos nacionais e estrangeiros.

Através da análise do material bibliográfico levantado, elaborou-se os referenciais teóricos para fundamentar a definição de parâmetros na produção de programas educativos para crianças brasileiras. Almejou-se discutir a aparente contradição entre televisão e educação, entre televisão e leitura – que na época também era tema da pesquisa - e finalmente se discute a produção de programas educativos para televisão. Posteriormente, o tema “leitura” foi descartado por sugestão da banca no Exame de Qualificação.

A terceira fase de pesquisa bibliográfica tem início após a primeira sistematização escrita das reflexões realizadas até Agosto de 1999, quando a maior parte do material bibliográfico coletado nos Estados Unidos já havia sido explorada. Em função das referências indicadas no material já estudado, da identificação de lacunas a serem preenchidas e da necessidade de integrar as várias áreas desta investigação, foram buscadas referências – através da *Internet* ou nas bibliotecas da USP – de obras citadas na bibliografia consultada.

Foram obtidas publicações do Ministério da Educação sobre a TV Escola e material do Departamento de Pesquisa da *CTW* sobre as co-produções internacionais de *Sesame Street*. Localizou-se na biblioteca da TV Cultura o documento sobre o Vila Sésamo existente no Brasil, e referências de reportagens sobre programas educativos da emissora. Célia Marques, assessora pedagógica na produção do educativo Rá Tim Bum (TV Cultura), forneceu cópia de documentos importantes sobre definição dos objetivos educacionais do programa.

O material do MEC apresenta confusões conceituais e ausência de linha de planejamento em Tecnologia Educacional. A própria impossibilidade em conseguir material videográfico sobre a programação da TV Escola evidencia que o projeto não tem consistência. Através do material impresso, verificou-se predomínio de programas importados na grade de programação e a presença de programas brasileiros produzidos sem critérios específicos para uso nas escolas públicas. O MEC não planejou a produção de material educacional adequado e, portanto, os programas da TV Escola não apresentam uniformidade que possa indicar metodologia de produção de programas educativos que alimentem esta pesquisa. Conseqüentemente, o projeto TV Escola foi descartado como objeto de análise.

Numa quarta fase de pesquisa bibliográfica, buscou-se complementar áreas que precisavam de fundamentação teórica, como Comunicação, Televisão e Tecnologia Educacional, sob a perspectiva dos Estudos Culturais latino-americanos. Reportagens da imprensa brasileira sobre os programas educativos brasileiros foi coletada e examinada. Analisou-se os documentos referentes ao Vila Sésamo provenientes do *National Public Broadcast Archives, University of Maryland*, nos Estados Unidos. Devido à distância de 30 anos entre a produção do Vila Sésamo e as entrevistas, tais documentos esclarecem pontos nebulosos nas entrevistas e na bibliografia previamente consultada.

Pesquisa Videográfica

A pesquisa televisiva/videográfica consiste no estudo de programas televisivos gravados em fita VHS ou captados pela televisão. Numa primeira etapa, compôs-se um panorama de programas de vários países acessível no país – coleção Castelo Rá Tim Bum (TV Cultura, composto por 14 episódios da série) e mostra do I Congresso Brasileiro de Televisão e Educação (Senac/ECA 1993, composto por programas de emissoras educativas estrangeiras como *BBC* (Inglaterra), *TV Ontario* (Canadá), *TVE* (Espanha), *Teleduc* (Chile), *TVE* (Brasil), *TV Cultura* (Brasil), *TVU* (Brasil), *Inravisión* (Colômbia) e *PBS* (Estados Unidos). A partir da exploração destes programas, gravados em fita VHS, estabeleceu-se impressão geral da produção educativa no mundo limitada pelo período em que os programas foram produzidos e países de origem, já que nem o Senac nem a ECA possuem cópias dos programas apresentados nos dois congressos posteriores.

Numa segunda fase, durante permanência nos Estados Unidos, foram gravados para posterior análise vários programas educativos dirigidos ao público infantil veiculados pela retransmissora da *PBS* norte-americana em *Bay Area-California*, a *KQED San Francisco: Storytime, Theodore Tugboat, Big Comfy Couch, Winzie's House, Arthur, Mr. Roger's Neighborhood, Barney&Friends, Puzzle Place, Sesame Street, Teletubbies, Reading Rainbow, Tot's TV, Zobbomofoo, Newton's Apple, Wishbone, Kratts Creatures, Bill Nye the Science Guy*. Os programas foram estudados e posteriormente selecionados em função de sua pertinência de acordo com os critérios: faixa etária do público-alvo, conteúdo educacional e ensino de lecto-escrita. A princípio *Sesame Street* (CTW) e *Storytime* (KCET Los Angeles) foram selecionados. Com o posterior descarte do tema lecto-escrita, excluiu-se *Storytime*. A estrutura e linguagem de *Sesame Street* foi analisada e comparada, posteriormente, com os programas brasileiros pesquisados.

Numa terceira fase, de volta ao Brasil, foram estudados programas do mundo inteiro exibidos na Mostra de Vídeos do Prêmio Japão, realizada entre Novembro e Dezembro de 1999 no

Senac-São Paulo: *The Rights of Children: Freed From School* (ZDF, Alemanha, 1997), *Bronwen & Yaffa* (NFB, Canadá, 1997), *Dreamgirl* (DR, Dinamarca, 1997), *Burkina Faso: The Concubines* (NRK, Noruega, 1998), *Asia Dynamic: Henna On My Hands* (Asia Vision, Nova Zelândia, 1998), *Batibot (Small But Strong)* (PCTVI, Filipinas, 1998), *Learn & Live* (GLEF, Estados Unidos, 1998), *Plannet Biennial* (TV Cultura, Brasil, 1998), *On The Edge Of the Odd: Fears Of The Full Moon* (YLE, Finlândia, 1998), *Outsmarting The Sun* (CWA, Nova Zelândia, 1997), *Stage Two Science: Inner City – Habitats* (Channel 4, Inglaterra, 1998), *Only One Earth: Lost School, Lost Home, Lost Hopes* (EBS, Coréia, 1998), *The Chimpanzee's Mind* (NHK, Japão, 1997). Com exceção dos documentários, é possível perceber que há grande variação na estrutura e linguagem dos diferentes programas educativos em função da cultura em que eles estão inseridos.

Gravados em VHS, os episódios do *Rá Tim Bum* (TV Cultura-1990) exibidos entre 27 e 31 de Dezembro de 1999 foram estudados. Também gravados em VHS, foram estudados material remanescente da primeira série do *Vila Sésamo* (TV Cultura/ Rede Globo-1972) - episódios de 74, 84, 94, 100, 112, 126, mais dois de numeração não identificada (latas 814 e 815), do Arquivo da TV Cultura - e episódio 23 da segunda série produzida pela Rede Globo, proveniente de arquivo da *CTW*. Durante todo o período da pesquisa, analisou-se regularmente os programas *Rá Tim Bum* e *Castelo Rá Tim Bum*, exibidos diariamente pela TV Cultura.

Entrevistas

Através da realização de entrevistas com profissionais participantes da produção dos programas de grande repercussão no Brasil, o *Vila Sésamo* e o *Rá Tim Bum*, levantou-se informações sobre vários aspectos da produção de programas educativos brasileiros. Os entrevistados deram depoimentos pessoais, eventualmente forneceram documentos preservados, e indicaram novas fontes para entrevistas. As entrevistas assumiram caráter fundamental nesta investigação, pois supriram a escassez de documentação e referências bibliográficas no Brasil sobre programas educativos brasileiros.

Foram realizadas algumas entrevistas em caráter exploratório com o intuito de testar a primeira versão do roteiro de perguntas elaborado e adaptado para produtores e educadores. Nesta etapa, entrevistou-se Regina Aranha e Eliana Andrade, produtoras do Departamento de Infanto-Juvenis da TV Cultura, e Célia Marques, assessora pedagógica do programa *Rá Tim Bum*. Marques concedeu duas entrevistas e forneceu documentos pedagógicos sobre o *Rá Tim Bum*, talvez a única cópia existente.

No total, foram entrevistados 25 profissionais de produção - roteiristas, produtores e diretores dos programas - e de Educação envolvidos ou não na assessoria pedagógica para a produção de programas educativos: assessoras pedagógicas do Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum, educadoras do Sesi que acompanharam a implantação do uso do Rá Tim Bum em sala de aula, e ex-diretora do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura Comunitária, organização não-governamental que desenvolve projetos para o Ministério da Educação.

A coleta de dados sobre o Vila Sésamo através de entrevistas foi limitada aos aspectos considerados mais importantes sobre esta co-produção internacional da *CTW*: elaboração dos objetivos pedagógicos, contexto histórico da produção, fontes de financiamento, flexibilidade (ou não) para a produção brasileira, especificidades da linguagem produzida pelos brasileiros. Os documentos preservados sobre planejamento pedagógico do Rá Tim Bum mostram que o programa apresenta grande consistência como objeto de investigação, sobre o qual se faz análise criteriosa sob vários aspectos: histórico, composição das equipes, orçamento, financiamento, relação entre equipes pedagógica e de produção, planejamento, definição de conteúdos, avaliação, desenvolvimento de estratégias e abordagens, linguagem, representação cultural presente no programa.

Vila Sésamo e Rá Tim Bum apresentam características comuns e apontam a utilização de critérios na produção de educativos brasileiros. Apesar de seu grande impacto na mídia e do nome, o Castelo Rá Tim Bum se caracteriza menos como educativo – no sentido de desenvolver conteúdos específicos - e mais como um programa cultural (ou educativo no sentido genérico). A impossibilidade em localizar documentos relativos à assessoria pedagógica, os indícios de que não seguiu parâmetros educacionais pré-estabelecidos e a não realização da avaliação formativa o descaracterizaram como objeto desta pesquisa.

Para orientar as entrevistas realizadas, desenvolveu-se roteiro genérico com ordem de perguntas consideradas pertinentes, roteiro este adaptado ao perfil de cada entrevistado (equipe pedagógica ou equipe de produção). As perguntas propõem o levantamento de informações tão precisas quanto possível e a discussão de pontos questionados a partir da análise bibliográfica, videográfica e/ou de outros depoimentos.

Roteiro básico para entrevista

- Origem dos projetos de programa educativo
- Critérios para a composição das equipes
- Orçamento – geral, patrocinadores, verba para pesquisa
- Relação entre equipe pedagógica e equipe de produção
- Critérios para a definição de conteúdos
- Conteúdos selecionados/ Conteúdos apresentados
- Desenvolvimento de estratégias para abordar os conteúdos
- Repertório em que a linguagem do programa se baseia
- Existência de testes para Avaliação Formativa
- Existência de Avaliação Somativa
- Adequação da linguagem à faixa etária do público-alvo
- Avaliação pessoal – existência ou não de critérios específicos para produção educativa
- Concepção de infância brasileira segundo educadores e produtores
- Quais as necessidades educacionais da criança brasileira
- Estratégias eficazes para uso da TV na educação das crianças brasileiras

Lista de entrevistados

- Carlos Balducci, estagiário de produção do Castelo Rá Tim Bum – Julho/00
- Célia Marques, coordenadora pedagógica do Rá Tim Bum - 27/10 e 3/11/99
- Célia Regina Ferreira Santos, produtora-executiva do Rá Tim Bum – 9/5/00
- Cláudia Dalla Verde, roteirista do Rá Tim Bum e do Castelo Rá Tim Bum – 11/5/00
- Cláudio Petráglio, produtor-executivo do Vila Sésamo – 28/6/00
- Denise Carneiro Rizzo, Supervisora de Ensino do SESI – 7/6/00
- Eliana Andrade, produtora do Depto. Infante-Juvenis da TV Cultura – 20/10/99
- Fernando Meirelles, diretor geral do Rá Tim Bum – 11/8/00
- Flávio de Souza, roteirista do Rá Tim Bum e criador do Castelo Rá Tim Bum – 31/5 e 6/6/00
- Flávio Del Carlo, diretor de animação do Rá Tim Bum, animador de quadro no Castelo – 14/6/00
- Francisco de Assis Fernandes, roteirista do Vila Sésamo – 30/5/00
- Francisco Souto Emílio, Depto. Financeiro da TV Cultura – 15/5/00

- Jayme Camargo, *line-producer* do Vila Sésamo – 8/6/00
- Marcelo Tas, ator e diretor do Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum – 5/6/00
- Raquel Brunstein, ex-diretora do Cenpec – Julho/00
- Regina Aranha, produtora do Depto. Infanto-Juvenis da TV Cultura – 20/10/99
- Renata Pallotini, roteirista do Vila Sésamo, especialista em dramaturgia – 10/5/00
- Roberto Muylaert, ex-presidente da TV Cultura – 6/7/00
- Rogério Farah, estagiário de produção do Castelo Rá Tim Bum - Julho/00
- Rosângela de Souza Bittencourt Lara, Supervisora de Ensino do SESI – 7/6/00
- Sylvia Magaldi, ex-Assessora Pedagógica da TVE/RJ - Julho/00
- Tacus, roteirista do Rá Tim Bum e do Castelo Rá Tim Bum – 8/5/00
- Waldemar Jorge Filho, ex-diretor de Produção da TV Cultura – 2/6/00
- Zélia Cavalcanti, assessora pedagógica do Castelo Rá Tim Bum – 12/6/00

Análise de programas

Para estabelecer critérios de análise dos programas educativos brasileiros, verificou-se características gerais dos programas *Sesame Street*, *Storytime*, *Reading Rainbow*, Vila Sésamo, Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum em função de público-alvo, conteúdos educacionais, duração, estrutura, ritmo, relação entre propostas educacionais/conteúdos, abordagem. Conforme explicado anteriormente, *Sesame Street* e Castelo Rá Tim Bum não se configuram como objetos de análise específica nesta pesquisa, e sobre eles foram feitas análises pontuais que alimentam a reflexão sobre os programas brasileiros estudados.

Foram observados atentamente os nove episódios existentes do Vila Sésamo (versão brasileira de *Sesame Street*) e cinco episódios do Rá Tim Bum, buscando identificar parâmetros discutidos nas etapas de pesquisa bibliográfica e entrevistas. A análise dos programas educativos brasileiros teve como referência os elementos abaixo:

- Público: delimitação do público-alvo, representação de ‘infância’ no programa
- Conteúdos educacionais presentes no episódio
- Conteúdos manifestos e não manifestos
- Relação entre propostas educacionais/conteúdos
- Abordagem - tratamento do conteúdo/ recursos expressivos utilizados
- Duração, estrutura do programa, ritmo
- Dramaturgia – características, qualidade, contexto cultural

- Como o programa representa (ou não) o contexto sócio-cultural (etnias, relações de gênero, comportamento, valores, entre outros) – em termos de conteúdos e abordagens
- Adequação da linguagem ao público-alvo
- Vínculo entre propostas educacionais do programa e existência de infra-estrutura para consolidá-las

Sistematização escrita contínua

Em função da complexidade do tema desta pesquisa, o projeto apresentou grande flexibilidade desde o início. Permanentemente atualizados de acordo com leituras, análises de programas educativos e entrevistas, os textos que compõem o corpo da dissertação incorporaram as reflexões realizadas de forma simultânea. Em momentos importantes, o projeto de pesquisa sofreu redirecionamento em função de novo material obtido. Assim, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram sendo aperfeiçoados ao longo do processo, resultando em exclusão de alguns pontos e inclusão de outros.

A exclusão do tema lecto-escrita a partir do Exame de Qualificação, levou ao abandono da análise do *Storytime* no projeto de pesquisa. A partir do exame do material impresso do MEC sobre o projeto de educação a distância TV Escola – Revista TV Escola, livros elaborados para os educadores envolvidos no projeto, e pesquisa de impacto realizada pela Cesgranrio – optou-se pela exclusão de sua análise.

A carência de material bibliográfico sobre a produção de educativos no Brasil levou ao desenvolvimento de instrumentos para realização de entrevistas. A pesquisa simultânea a partir de várias fontes – bibliografia, videografia, programas de televisão, entrevistas, exame de documentos – conduziu à localização de novas referências e fontes de informação. Ao longo do processo se construiu uma base consistente sobre o tema estudado, sempre enriquecida, aperfeiçoada e sintetizada, que permitiu o aprofundamento da reflexão em vários aspectos.

Nos últimos meses da pesquisa, fase basicamente de redação, houve novamente necessidade de investigar a precisão das informações obtidas das entrevistas, muitas delas incorretas. Neste sentido, pesquisa em arquivo de jornal e exame dos documentos do Vila Sésamo provenientes de arquivo da *University of Maryland*, vieram a preencher lacunas importantes.

Televisão, meios eletrônicos e educação:

Culturas em confronto

O senso comum condena a televisão por prejuízos educacionais observados nas crianças nas últimas duas décadas, argumento usado por autores como Jarvik para desqualificar a produção e difusão de programas educativos (JARVIK, 1998). Para ele, a despeito das intenções educacionais de tais programas, os resultados são ruins porque a televisão seria um meio intrinsecamente deseducativo. Segundo crenças como estas, a televisão provocaria empobrecimento na linguagem verbal oral e escrita, desinteresse pela escola, atitudes desatentas e impulsivas, incapacidade para reflexão e análise, entre outros efeitos negativos sobre o aprendizado escolar. Em nome do uso predominante que se faz da televisão – estímulo ao consumo de programação e bens - o meio é rejeitado como potencialmente educativo. Quando usado para fins educacionais, a televisão educativa se estrutura em função de hipóteses de aprendizagem e educação originárias da matriz cultural norte-americana, a mesma que define o uso comercial e para entretenimento da televisão.

Pesquisas extensas para defender o uso educacional da televisão partem, em geral, de autores originários da mesma sociedade que criou a televisão, definiu seu uso predominantemente comercial, e elaborou metodologias para a produção de programas educativos de televisão. Esta matriz cultural branca – Lull explica que tal categoria étnica compreende anglo-saxões e europeus nórdicos, ou seja, culturas onde surgiu e se consolidou o protestantismo (LULL, 2000) – reproduz uma concepção condutista do processo de aprendizagem, cujo sistema de crenças está na raiz dos métodos de Tecnologia Educacional. Por trás da produção e uso dos meios eletrônicos para a educação difundidos mundialmente, jazem hipóteses cognitivistas sobre o aprendizado, etnocentradas e ignorantes das experiências dos “outros” (não brancos).

Pressupõe-se que todos os cérebros funcionem da mesma maneira, como se fossem computadores, já que a informação seria neutra. A Tecnologia Educacional também reproduz o mito da tecno-utopia, onde os meios eletrônicos prometem um paraíso sem conflitos, especialmente os sociais. Estas interpretações, tão em voga entre as elites latino-americanas gerenciadora dos sistemas educacionais públicos, são classificadas por Huergo e Fernández como tecnicistas. Os discursos oficiais e/ou acadêmicos sobre sujeitos e processos de uso da tecnologia na educação não coincidem com a realidade concreta, histórica e cultural do nosso continente. Para os dois autores, estes entendimentos e usos das novas tecnologias servem a um projeto político imperialista, a cada dia mais evidente no Brasil através das medidas do governo federal para a educação.

Na medida em que evidencia a crise da educação, a televisão se torna o bode expiatório do problema em todo o mundo. Embora seja parcialmente responsável pelas perdas no aprendizado das crianças (no sentido restrito à escolarização), ela acaba absorvendo responsabilidades alheias. Se a televisão apresenta determinado tipo de programação e promove a recepção passiva, é porque, em primeiro lugar, o meio se configura historicamente a partir de determinada matriz cultural que privilegia o mercado; e, em segundo lugar, a família e a escola desmerecem ou ignoram o meio, perdendo a liderança na formação das crianças. O sistema educacional precisa reconhecer a existência de uma nova cultura das crianças e atuar no processamento das informações e produtos da mídia para que uma recepção criativa seja incentivada. Isso não significa simplesmente discutir a linguagem ou o conteúdo da televisão comercial ou educativa, mas privilegiar a produção endógena de material que privilegie nossas matrizes culturais, percepções e concepções sobre os processos educativos e comunicativos.

Huergo e Fernández indicam a necessidade de politização do tema Educação/Comunicação, onde reflexão e prática sejam desenvolvidos de forma integrada na perspectiva de transformação material e simbólica da realidade latino-americana. Resgatando as propostas de Paulo Freire, os autores defendem o estabelecimento da comunicação dialógica no âmbito da Educação/Comunicação, onde o processo comunicativo partiria do universo cultural dos sujeitos do processo educativo para que o significado da mensagem fosse construído ativamente por eles. Nos casos dos programas infantis, os sujeitos são as crianças latino-americanas e deve-se considerar não só a cultura mediática da qual fazem parte, mas dimensões bastante concretas de suas vidas (aspectos sócio-econômicos, matrizes culturais, cotidiano das relações sociais).

Analisando cuidadosamente os códigos e usos dos meios eletrônicos, Greenfield contesta argumentos preconceituosos sobre o impacto destes meios - televisão, vídeo-*game*, computadores - e demonstra que cada um deles desenvolve habilidades cognitivas específicas em função da linguagem e uso envolvidos (GREENFIELD, 1988). Mesmo que o uso das novas tecnologias seja diferenciado por camadas sociais, ele está presente em todas elas, como o vídeo-*game* na vida das crianças de rua (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Cada meio proporciona melhor compreensão sobre determinado aspecto de um tema, e linguagem mais adequada a faixas etárias específicas, apresentando potencial educativo. Para Huergo e Fernández, a crítica aos meios eletrônicos ou sua incorporação pela escola numa perspectiva curricular e/ou de conteúdo, a chamada “escolarização dos meios”, se subordina às concepções empobrecidas de Educação e Comunicação. Segundo os autores, esta incorporação descontextualiza o tema Educação/ Comunicação e acaba por reproduzir uma concepção funcionalista dos processos educativos e comunicativos. Afinal, tais discussões e

propostas insistem em buscar explicações racionais para processos próprios da cultura mediática, que não são exclusivamente racionais nem exclusivamente emocionais.

A significação dos meios se desenvolve no confronto entre dimensões sócio-econômico-histórico-culturais materiais e simbólicas que se concretizam no momento da recepção (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). As práticas sociais de comunicação têm grande peso no processo, contribuindo para atitudes de resistência ou submissão à cultura hegemônica que os meios eletrônicos promovem. O processo de significação/ aprendizagem também depende das habilidades desenvolvidas pelos sujeitos, que hoje são “moldadas” pelos meios eletrônicos.

As novas percepções da realidade

As operações cognitivas empregadas pelas crianças quando ouvem rádio, assistem televisão, jogam *vídeo-game* ou usam computador apresentam semelhanças entre si. Ouvir rádio e ler são atividades que usam o código verbal e desenvolvem habilidades correlatas ligadas ao pensamento, como classificação, raciocínio e memória (GREENFIELD, 1988). Televisão, *vídeo-game* e computadores são meios audiovisuais onde predomina a imagem, portanto desenvolvem habilidades visuais. Até o momento, a televisão não permite interatividade do espectador; o *vídeo-game* admite que o usuário interfira no transcorrer da ação apresentada permitindo alguma interatividade; o computador permite graus variáveis de interatividade.¹⁰

Assistir à televisão e brincar com *vídeo-game* proporcionam à criança o desenvolvimento de habilidades importantes para o domínio do computador, meio cujo potencial educativo (ao contrário da televisão e do *vídeo-game*) não se discute. Os efeitos no pensamento produzidos pela tecnologia, segundo Greenfield são, basicamente: a criança assimila informações sobre ação, processo e transformação física; representação bidimensional de um espaço tridimensional, de movimento, de espaço. Greenfield descreve como os adultos que não cresceram expostos aos meios audiovisuais não compreendem a relação das crianças com os meios eletrônicos e têm mais dificuldade em lidar com eles.

De acordo com Gardner, o desenvolvimento de conexões neurais é resultado da conjugação dos estímulos do meio com a carga genética do indivíduo (GARDNER, 1993). Na essência, os cérebros das crianças expostas aos meios audiovisuais funcionam de maneira diferente dos adultos que receberam estímulos predominantemente verbais. As perdas de habilidades desenvolvidas pela leitura, observadas nas crianças - imaginação, verbalização, processamento seqüencial, generalizações - são geralmente atribuídas aos meios eletrônicos, o que é parcialmente verdadeiro.

¹⁰Entende-se interatividade como interferência do usuário na construção do conteúdo/ mensagem.

Por exemplo, a televisão favorece o uso de referências vagas na linguagem verbal porque o texto falado se refere à imagem na tela, ou seja, não usa sentenças explícitas ou sintaticamente completas como na escrita e no rádio (GREENFIELD, 1988). A televisão influencia o modo como se usa a linguagem verbal e a modifica.

Mas é necessário considerar que as habilidades desenvolvidas pelos meios audiovisuais são vagamente identificadas pelos adultos que não as desenvolveram. O aparente instinto das crianças e adolescentes para lidar com meios eletrônicos, especialmente computadores e *Internet*, evidencia que eles desenvolveram uma nova percepção e sensibilidade moldadas por uma cultura com forte presença de meios eletrônicos. Televisão, vídeo-*games* e computadores desenvolvem habilidades como acuidade visual, conhecimento de esquemas complexos e processamento paralelo de informações. De fato, a emoção predomina sobre o raciocínio ao assistir televisão, o que comprometeria habilidades e atitudes valorizadas pela escola tradicional. Mas televisão e vídeo-*games* desenvolvem habilidades que não foram incorporadas pela escola, instituição esta cuja estrutura se fundamenta na cultura da escrita.

Para Greenfield, assistir à televisão não é necessariamente uma atividade passiva, e dependendo da proposta de uso do meio e da programação pode ser tornar atitude ativa. Cada meio-código presta-se melhor à abordagem de determinado aspecto de um conteúdo (escolar ou não) e, portanto, a combinação de vários meios na abordagem de um conteúdo pedagógico pode proporcionar aprendizado mais rico dos conteúdos do que o uso de um único meio. Ao comparar o impacto do rádio e da televisão na compreensão e memorização de conteúdos, Greenfield mostra que a memória audiovisual é mais duradoura que a auditiva mesmo nos adultos, o que indica haver uma predominância natural da imagem sobre a linguagem verbal. No caso das crianças pequenas, a imagem não prejudica o entendimento de informações auditivas, elas simplesmente têm mais dificuldade para entender o verbal: “Indica que, ao se acrescentar imagens visuais dinâmicas, as informações apresentadas verbalmente tornam-se mais fáceis de serem lembradas” (GREENFIELD, 1988).

Segundo a autora, a televisão é mais eficiente na transmissão de informações para crianças, pois elas tendem a conseguir uma aprendizagem melhor daquilo que assistem pela televisão do que daquilo que lêem ou ouvem pelo rádio ou gravador. As imagens em movimento favorecem a compreensão de processos dinâmicos de transformação (germinar da semente ou crescimento de raízes, por exemplo) e informações sobre o espaço. Paralelamente, a acessibilidade psicológica da

televisão, que proporciona representação realista/ símbolos concretos, a torna especialmente adequada para a educação de crianças pequenas.¹¹

A predominância da imagem na tela atende ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, pois originalmente elas dependem de pistas visuais para compreender o mundo (inclusive a fala) e evoluem progressivamente para níveis mais abstratos de interpretação da realidade com o passar dos anos (GREENFIELD, 1998). Assim, recursos próprios dos meios áudio-visuais, como ação e efeitos sonoros, atraem a atenção de crianças entre 5 e 6 anos para determinados conteúdos. Em crianças de 7 anos, o uso do desenho animado no ensino de processos dinâmicos se mostrou eficaz porque estimula a atenção.

A familiaridade do espectador com o esquema de determinado programa de televisão o ajuda a compreender novos conteúdos explorados dentro desta mesma estrutura, pois ela estabelece relações entre os novos conteúdos de acordo com o esquema que o espectador já conhece. Recebendo várias informações simultaneamente, a criança desenvolve processamento cognitivo paralelo, ou seja, se torna capaz de interpretar e relacionar vários dados simultaneamente, habilidade fundamental para uso do vídeo-game e do computador. A repetição do conteúdo em formas variadas contempla outra ferramenta para o aprendizado, a memorização (GREENFIELD, 1988).

Mas a autora esclarece que a capacidade de compreensão dos processos que a televisão facilita é limitada pelo estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Na pré-escola, as crianças precisam das pistas visuais para compreender os conteúdos; ao desenvolver posteriormente outras habilidades cognitivas, elas precisam menos destas pistas. Através da imagem, a televisão oferece uma representação concreta de conteúdo abstrato, ou seja, usa linguagem compreensível para as crianças ao explorar conteúdos novos.

“O realismo visual do cinema ou da televisão é mais uma vantagem para o aprendizado de material novo. Mas também pode ser uma desvantagem, se o material for além do que a criança está emocionalmente preparada para receber” (GREENFIELD, 1988). Enquanto a criança precisa ser ensinada a ler e escrever, a simples exposição à televisão promove o aprendizado progressivo da linguagem audiovisual. A interpretação de textos demanda o uso do repertório cultural anterior do leitor - se a criança não identifica símbolos e/ou temas e não estabelece relações entre eles, não interpreta o significado. Ao contrário da leitura, a televisão oferece símbolos concretos que, na ausência de experiências correlatas à mensagem, podem induzir à interpretação tanto adequada quanto deturpada.

¹¹Nesse caso, a televisão é um meio adequado para a educação de adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, pois apresenta código compreensível a não-letrados. Talvez o nível de desenvolvimento cognitivo destes adultos seja similar ao de crianças não-alfabetizadas.

As crianças pequenas, argumenta Greenfield, acreditam que o que vêem na televisão é real, com exceção dos desenhos animados (cuja própria linguagem não apresenta elementos realistas). Esta crença não mudaria com os anos e as crianças teriam mais facilidade em identificar livros como ficção do que televisão como ficção. Forçada a retratar o pensamento interno dos personagens através de ações, a televisão não representa modelos de pensamento reflexivo, o que explicaria, segundo Greenfield, o resultado de pesquisa norte-americana associando o ato de assistir muito à televisão à menor capacidade de esperar e ao aumento da inquietação entre as crianças.

Em função de suas características, a televisão se mostra mais adequada ao ensino de tarefas que envolvam aptidões físicas como habilidades manuais, profissões e esportes. Os conteúdos identificados com ação, quando apropriadamente representados por imagem em movimento, são potencialmente mais fáceis de serem compreendidos através da televisão do que por um texto, ou exclusivamente por áudio. A televisão é mais apropriada para a abordagem de conteúdos dinâmicos do que estáticos¹².

A nova sensibilidade proveniente da exposição aos estímulos audiovisuais produz novas habilidades e novos valores. Para Greenfield, a supervalorização da imagem e da aparência é um dos efeitos sociais da presença da mídia na vida das crianças. O reforço a estereótipos de gênero seria outro efeito, onde a própria linguagem da propaganda incorpora tratamentos diferentes destinados a meninos e meninas – para os primeiros, imagens mais ágeis, cortes abruptos, efeitos sonoros e música alta, cores contrastantes; para as segundas, imagens mais lentas, fusões, música de fundo, tons pastéis. Os meios de comunicação usam estratégias subliminares para promover estereótipos.

Huergo e Fernández interpretam a questão de maneira mais complexa e politizada: enquanto a cultura escolar tende à organização racional da vida cotidiana, a cultura mediática teria a capacidade de modelar um conjunto de práticas, saberes e representações sociais de uma perspectiva interna dos receptores/usuários, a chamada colonização do interior. Para os autores, estas representações ideológicas servem às necessidades de existência, reprodução e transformação do capital. Num contexto histórico latino-americano, os meios eletrônicos são como uma lucrativa escola paralela, mas “*mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional*”. Afinal, a instituição escolar foi planejada para uma outra cultura – racional e centrada no livro – e para uma outra criança, no terceiro mundo histórica e progressivamente afastada da escola pela miséria, fato agravado pela globalização¹³.

¹² Isso pode explicar a apropriação dos quadros do X-Tudo (TV Cultura), que ensinam a confecção de brinquedos simples, pela apresentadora Eliana (Rede Record).

¹³ Para Sodré, a globalização é um processo regional do qual participam somente os países mais ricos. A ideologia universalizante que o acompanha se apresenta, nos países periféricos, como a utopia da inserção neste grupo exclusivo. “A globalização é mais postulado do que fato” (SODRÉ, 2001)

Se o impacto da televisão sobre o público infantil depende do contexto social, seu uso com propósitos educacionais talvez produzisse resultados diferentes dos atuais. De acordo com Greenfield, a representação de minorias étnicas proporciona elaboração positiva da identidade do espectador, o que afirma atitudes favoráveis ao aprendizado. O público infantil “em desvantagem” não dispõe de outros recursos para o aprendizado escolar – livros, bibliotecas, materiais adequados, estímulo familiar e social – e a televisão possibilita a incorporação de conteúdos e atitudes para quem está excluído do sistema formal de boa qualidade. Independente do impacto educacional de *Sesame Street* e *The Electric Company* (entre outros programas da *Children’s Television Workshop*) ser mais ou menos intenso de acordo com o preparo e oportunidades de desenvolvimento do espectador¹⁴, o fato é que, para as crianças que não têm oportunidade educacional, os programas educativos de televisão oferecem oportunidade possível e viável de preparo para a vida escolar e aprendizado de conteúdos.

Junto com a televisão, vídeo-*games* e computadores compõem a dieta eletrônica das crianças e exercem grande fascínio sobre elas. Apresentando imagens em movimento como na televisão, os vídeo-*games* atraem a atenção das crianças pequenas. As habilidades visuais desenvolvidas pela televisão tornam as crianças mais habilitadas para os jogos, que aliam dinamismo visual, efeitos sonoros, existência de objetivo único, acaso, velocidade e certo nível de interatividade. Greenfield aponta a possibilidade de interferência nas ações, aspecto fundamental do interesse apresentado pelas crianças na atividade.

Os vídeo-*games* desenvolvem várias habilidades importantes para o uso do computador, como explicadas por Greenfield:

- Sensório-motoras - com coordenação motora (base para estágios posteriores do desenvolvimento cognitivo)
- Capacidade das crianças em lidar com mudanças visuais dinâmicas
- Aprendizado de regras através da observação (o desafio/ interesse é conhecer as regras)
- Processamento paralelo
- Complexidade cognitiva: compreender a interação de dois elementos produzindo um terceiro resultado e integrar múltiplas variáveis interagentes
- Flexibilidade
- Orientação para execução independente.
- Habilidades espaciais: coordenar informação visual proveniente de múltiplas perspectivas

¹⁴Comparações de aquisição educacional entre grupos mais e menos favorecidos refletem a diferença social prévia. Garantir qualquer ganho educacional através da televisão para quem não tem outros recursos é relevante porque possibilita a conquista de alguma autonomia: ao tornar-se capaz de reconhecer letras, um adulto analfabeto poder pegar um ônibus sem depender dos outros.

- Jogos de fantasia e aventura: coordenação de variáveis e estímulo ao pensamento criativo

Semelhante à televisão e ao vídeo-*game*, o computador atrai as crianças em função de sua linguagem audiovisual. Mas apresenta características que o tornam ainda mais fascinante do que os outros meios: é dinâmico, interativo e programável (GREENFIELD, 1988). Se é bidirecional como o vídeo-*game*, o computador apresenta níveis variáveis de interatividade – o *software* de aprendizagem coloca o computador no comando do processo, no processamento de palavras a criança cria o material, e na programação do computador a criança faz a regra. Ao programar o computador, a criança desenvolve operações formais e produz conhecimentos ligados à matemática.

Papert afirma que os vídeo-*games* ensinam às crianças o que o computador ensina aos adultos: que a aprendizagem pode ser rápida, atraente e significativa (PAPERT, 1994). Na história da humanidade, a passagem da cultura letrada para a cultura mediática, que ocorreu a partir das duas últimas décadas, é considerada pelo autor mais significativa do que a passagem da cultura pré-letrada (pré-história) para a letrada (história). Ao programar um computador, a criança se apropria do conhecimento formal e produz o seu próprio conhecimento: a partir de seus interesses, ela aplica códigos simbólicos para produzir concretamente algo que esteja relacionado a determinada disciplina. O conhecimento sobre o projeto produzido é construído simultaneamente ao processo de realizar operações formais de programação.

Papert acompanhou experiências de uso do computador em escolas, onde os professores desenvolveram projetos que integravam várias disciplinas. A dinâmica de integração disciplinar proposta pelo computador entra em choque com o modelo tradicional de escola porque há incompatibilidade entre a estrutura consolidada e o processo de aprendizagem que o meio fomenta. Papert interpreta que confinar os equipamentos de informática em determinado espaço e disciplina engessa o uso do meio para fins educativos; do contrário, o computador questiona toda estrutura da escola tradicional. O uso criativo do computador questiona a escola, que hierarquiza o conteúdo no currículo e controla o aprendizado.

Os países do centro do sistema capitalista, recentemente rebatizados como “centros globalizadores (CANCLINI, 2000), supostamente têm professores mais bem preparados e uma qualidade melhor do sistema educacional. A proposta de Papert de abandonar a perspectiva da aprendizagem de um assunto morto talvez fosse viável do ponto de vista material e de práticas sociais nestes lugares. Ele descreve experiências de robótica onde crianças montam engenhocas com brinquedo Lego, programando-as na linguagem Logo, impensáveis na realidade brasileira atual, especialmente se pensarmos nas escolas públicas. Os sistemas educacionais públicos dos países latino-americanos em geral têm professores mal preparados e instalações físicas precárias, entre outros problemas. Não se pode esperar de um professor que não tem domínio mínimo do

conteúdo a ser trabalhado em aula, seja através da tradicional escrita ou das novidades tecnológicas, a capacidade de criar estratégias participativas de aprendizagem. “O ensino escolar cria uma dependência da escola e uma devoção supersticiosa a crer em seus métodos” (PAPERT, 1994). Mas para quem não possui ferramentas para desenvolver a aprendizagem – como professores bem formados, estímulos, materiais adequados, habilidades cognitivas necessárias – é preferível um sistema conservador que transmita conteúdos e proporcione melhoria na qualidade de vida do que discursos aparentemente democráticos.

O desmonte da escola tradicional em nome da modernidade/ globalização parece transferir a responsabilidade pela (ausência de) educação do governo/escola para a população carente de tudo. À liberdade cercada de coisas (HUERGO E FERNÁNDEZ, 2000) se contrapõe a ausência de liberdade para quem não tem coisas, âmago da cultura hegemônica. Citada em discursos e teses, a teoria de Paulo Freire foi convenientemente distorcida, largando os iletrados à própria sorte, aplicando a concepção bancária às avessas ao considerar que o educando contém o “conhecimento”. O que Freire propunha e aplicava era promover um processo educacional a partir do repertório/experiência do educando, politizar os processos de educação e comunicação, pressupondo um educador politizado e ativo que estimula o educando a conquistar sua liberação. Sem alfabetização e sem desenvolvimento de operações formais, a grande massa dos carentes de educação formal é alijada dos instrumentos para desenvolver o diálogo de Freire, e também do acesso às novas tecnologias.

É importante ressaltar que as reflexões sobre uso-impacto dos computadores e da *Internet* é produzida em países onde há difusão de tecnologia e teoricamente todos têm acesso a ela. Canclini lista a proporção de meios eletrônicos por habitantes em 1998, apontando que na América Latina somente entre 2 e 3% têm acesso à *Internet*, enquanto nos Estados Unidos 23,3% da população acessa a rede mundial de computadores (CANCLINI, 2000). Grande parte da população no Brasil – e talvez no terceiro mundo em geral – ainda vive numa cultura pré-letrada e não é capaz sequer de usar o computador, já que este meio exige o domínio de certas habilidades cognitivas e motoras que analfabetos não desenvolveram. Estamos numa espécie de pré-história quando comparamos a quantidade e qualidade de conhecimento sobre nossa história e processos sociais com as investigações realizadas nos centros globalizadores, especialmente Estados Unidos¹⁵. Huerdo e Fernández afirmam que a maioria da população latino-americana se incorpora à modernidade não através da lógica escritural, mas através de uma “*cierta oralidad secundaria como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros*”. Esta

¹⁵Há maior oferta de traduções de livros de autores estrangeiros do que de autores brasileiros no país. Enquanto bibliotecas de universidades norte-americanas têm grande acervo em várias línguas e traduções para o Inglês, nossos acervos em Português e Espanhol são paupérrimos.

população teve acesso à modernidade sem passado por um processo de modernização econômica e sem ter deixado de lado a cultura oral, ou seja, sequer chegou a acontecer a “racionalização” que a escola produziria.

As políticas neoliberais privilegiam aquisição de equipamentos, passando do conjunto de televisão, vídeo-cassete e antena parabólica para computadores, sem nunca desenvolver condições efetivas para seu uso e impacto educacional. Aparentemente os computadores transferem a responsabilidade governamental sobre o uso dos meios eletrônicos para os professores nas escolas públicas, pois acessariam conteúdos através da *Internet* - caso as instalações físicas, elétricas e telefônicas nas escolas fossem adequadas, houvesse alguém capaz de estabelecer a conexão e os professores soubessem como operar os computadores¹⁶. Na verdade o computador exige instalações mais específicas, mediação de códigos mais complexos e educadores com mais habilidades, além de materiais adequados que não foram desenvolvidos na América Latina. Ao contrário do computador, um aparelho televisivo é fácil de instalar e qualquer pessoa - educador ou educando - sabe fazê-lo funcionar. Diante da precariedade na formação de docentes em quantidade e qualidade para o ensino público no Brasil, a televisão apresenta maior potencial de comunicação direta com os alunos. Se a televisão não pressupõe educação formal e a execução de operações formais para que se compreenda suas mensagens, parece lógico que este continuará a ser por décadas o meio mais adequado para educar formalmente os excluídos de qualquer idade, no Brasil e no terceiro mundo. Para Huergo e Fernández, o rádio também tem grande potencial educativo porque resgata aspectos da cultura oral das populações marginalizadas.

Para Greenfield, a plena exploração do potencial educativo da televisão deve depender do uso da arte, do conhecimento, da tecnologia, da criança, da cultura e do assunto. O sentido desta afirmação deve ser ampliada: a plena exploração do potencial educativo dos meios eletrônicos – rádio, televisão, computador e *Internet* – depende da qualidade do material elaborado para estes meios, que deve necessariamente incorporar padrões estéticos, conteúdo, tecnologia e propor usos adequados à cultura do público-alvo. Importar modelos estrangeiros implica na inevitável reprodução de referências culturais e valores alienados, onde o público não se identifica e não elabora conteúdos relevantes para o seu próprio desenvolvimento.

¹⁶Huergo e Fernández indicam que o equipamento de escolas e treinamentos de professores seguiu caminhos muito semelhantes na Argentina e no Brasil.

Do “tecno-otimismo desvairado” à realidade brasileira

Na primeira metade da década de 80, Greenfield defendeu que os programas educativos da televisão norte-americana deveriam reduzir seu etnocentrismo e representar o pluralismo cultural da sociedade. Ao longo da última década, a abordagem “pluralista” evoluiu para “multiculturalista” e virou política oficial nos Estados Unidos. A representação da diversidade étnica nos programas educativos norte-americanos seguiu tal tendência e, como acontece na sociedade norte-americana, exibe apenas aspectos perceptíveis ou audiovisuais dos não-brancos (vestimenta, fenótipo, música, dança, comida). Seguindo os parâmetros do politicamente correto, a presença de outras etnias na tela é quase numericamente calculada¹⁷ e não interfere na estrutura dos programas educativos, ou seja, a tela reproduz a dinâmica de cooptação dos diferentes. Como interpretam Huergo e Fernández, trata-se da armadilha da “*gran conversación neoliberal que exalta la diversidad y entiende el diálogo como un modo de dilatar y suspender el conflicto*”, onde a existência de novas tecnologias serve à reprodução de velhas e autoritárias práticas sociais. Em nível macrossocial (mundial), a orientação dominante é que os “outros” abandonem seus valores exóticos e assumam os modos de vida determinados pela parcela branca, puritana e anglo-saxônica da sociedade, fundamentalmente sem revoltas e resistências (mas sujeitos a repressão militar caso haja oposição). Em níveis mais restritos, que os marginalizados assumam os valores e práticas convenientes às elites econômicas nos vários países periféricos, cuja aspiração mais elevada é desfrutar o “*american way of life*”¹⁸ com segurança, apesar do fosso social e da violência que este modelo produz.

No caso dos países do terceiro mundo, cujas emissoras comerciais e educativas exibem programas produzidos em contextos culturais estranhos ao público, a orientação deveria ser no sentido inverso da programação norte-americana: precisamos buscar uma auto-determinação cultural. “A universalidade do veículo não deveria ser uma desculpa para uma nova forma de imperialismo cultural” (GREENFIELD, 1988), e a expansão da rede de computadores nos países que não produzem tecnologia e conhecimentos mais uma vez reproduz padrão já identificado previamente na distribuição de produtos culturais através de cinema, rádio, televisão, vídeo, livros e imprensa. A maioria dos *softwares* educacionais comercializados no Brasil são meras traduções de produtos estrangeiros e não correspondem às necessidades educacionais das crianças brasileiras, assim como os programas educativos de televisão.

¹⁷Já que as várias etnias não se misturam, os programas educativos não representam personagens e/ou populações miscigenadas.

¹⁸Entre 1999 e 2000, a Revista BUNDAS denunciou sistematicamente a “miamização” do Rio de Janeiro. Riviera de São Lourenço, no litoral de São Paulo, e os novos edifícios empresariais da capital são exemplos simbólicos do fenômeno.

Trazida ao país por empresas multinacionais interessadas em treinamento de funcionários através da *Internet*, a discussão sobre educação a distância nos últimos anos está quase reduzida a aspectos de infra-estrutura e uso de tecnologia. O mercado pressupõe que *softwares* são ferramentas lógicas e adaptáveis a qualquer realidade, o que não é verdade: 1) nos países de origem, foram produzidos e testados para públicos-alvo específicos, 2) a infra-estrutura e o uso das ferramentas de educação a distância reproduzem padrões sócio-culturais de mediação que não refletem outras culturas, 3) as interfaces gráficas representam o universo cultural do produtor do *software* e alguns símbolos podem ter significado diferente ou nenhum significado em outro contexto, 4) a prática de uso programada obedece a critérios de relações sociais das matrizes culturais de tais propostas.

O VII Congresso Internacional de Educação, realizado em São Paulo em maio de 2000, ilustra o vácuo entre reflexão e produção no Brasil quando o tema é Educação e Tecnologia. Pressionados pela necessidade de consumo de produtos educacionais, profissionais, autoridades públicas e empresários de educação se encantam com as novidades trazidas do centro do sistema econômico. Produtores brasileiros acusam seu entusiasmo com o crescimento da demanda por produtos educacionais, mas não percebem seu desconhecimento sobre ferramentas adequadas para desenvolver tais produtos e reduzem o debate a aspectos técnicos. Tradicionalmente isolados nas universidades, pesquisadores brasileiros analisam e criticam interpretações alienadas sobre o uso da tecnologia da educação, mas suas discussões não são apropriadas pelas escolas, secretarias de educação, empresários e produtores de produtos educacionais¹⁹.

A esmagadora maioria dos produtos educacionais para meios eletrônicos à disposição no mercado são de origem estrangeira, segundo Huergo e Fernández basicamente norte-americana e israelense²⁰. Para atender a determinado projeto educacional, estes produtos expressam a cultura dos seus produtores em várias dimensões - conteúdo, estética, estrutura, recursos tecnológicos, uso, entre outros. As experiências estrangeiras de uso da tecnologia na educação, apresentadas dentro de visível promoção comercial de um produto, acabam não sendo questionadas pelos brasileiros, que não têm parâmetros para comparação. Protestos tímidos de professores da rede pública na platéia mais uma vez evidenciam o vácuo entre modelos promovidos e a realidade da educação no país: os brancos pregam uma educação para o futuro, para o mercado de trabalho, para o tempo quando não haverá conflitos, o que Huergo e Fernández chamam de “tecno-utopia”, mas esta promessa se esvazia com a desarticulação do mercado de trabalho promovida pela globalização.

¹⁹ Barbero identifica duas tradições para a educação na América Latina: o movimento de “emancipação”, e de “ilustração” com forte presença na Argentina, México e Brasil, com origem no positivismo/ higienização dos corpos (In Huergo e Fernández, 2000). Apesar de berço de Paulo Freire, o Brasil desgraçadamente ainda ignora suas idéias em nível federal.

²⁰ Como se vê, a aliança estratégica não ocorre só para dominar fisicamente os ‘bárbaros’ do Oriente Médio, mas ideologicamente todos os bárbaros espalhados pelo planeta.

Greg Butler, australiano radicado nos Estados Unidos e dono da empresa de consultoria *Intouch with learning*, desenvolveu projeto na Austrália e nos Estados Unidos de introdução de *laptops* em sala de aula. O projeto atingiu grandes dimensões, se consolida nos Estados Unidos e se expande para outros países do mundo. O material apresentado por ele mostra crianças e adolescentes desfavorecidos tratados como pequenos adultos, que simulam atividades profissionais com o objetivo de ganhar mais dinheiro. Nunca se discute o esgotamento dos recursos naturais que o consumo de energia crescente no primeiro mundo pode provocar no planeta, nem doenças precoces causadas pelo uso intensivo de computadores (como Lesões por Esforços Repetitivos ou problemas de visão) nas crianças, nem o isolamento presencial dos usuários, o que importa é o aumento da 'produtividade' na vida das crianças. As escolas públicas dos bairros pobres nos Estados Unidos padecem de sérios problemas e atendem às crianças pobres. Assim, as crianças negras, latinas e asiáticas que freqüentam estas escolas são adestradas para o trabalho como convém à elite branca: a redenção da pobreza através do trabalho árduo, desregulamentado e individualista.

Naturalmente os norte-americanos desenvolveram grande quantidade de *softwares* educacionais, e há grande variedade de temas. Mas é sintomático que as propostas mais visíveis expressem aspectos da sociedade em que tais produtos culturais foram desenvolvidos. O projeto de Butler, *software* citado por Greenfield, e uma reportagem do periódico *Edutopia* mostram como o mercado é a dimensão mais importante da vida humana nos Estados Unidos. Documentário sobre o *Intouch with learning* destaca adolescente de escola pública desenvolvendo projeto de *marketing*, explorando *softwares* distribuídos comercialmente. Greenfield descreve o *software* educacional *Lemonade Stand*, que simula situações de venda de limonada onde as crianças buscam tornar a atividade mais lucrativa. A foto que ilustra artigo sobre várias experiências de integração da tecnologia ao currículo escolar do periódico *Edutopia*²¹ é justamente de adolescente fazendo trabalho para a aula de Administração onde, explica a legenda, “refina seu anúncio para uma companhia imaginária” (SKJEI **In** GLEF, Spring 2000). Assim, tais produtos e propostas expressam a essência do *american way of life*, que é trabalhar para consumir.

A ideologia explícita na justificação do uso da tecnologia na educação é a do aumento da produtividade, do crescimento virtualmente ilimitado da economia, onde a vida se reduz a ganhar cada vez mais dinheiro para consumir cada vez mais, do individualismo, da desarticulação dos espaços públicos, do empobrecimento das relações sociais e afetivas, da destruição do meio ambiente, da eliminação das resistências. Segundo Betty Collis, canadense radcada na Holanda, a *University of Twente* ministra cursos de graduação totalmente pela *Internet*. Pode ser um sucesso

²¹Da Organização Não-Governamental norte-americana *The George Lucas Educational Foundation*, edição *Spring 2000*. O próprio nome do periódico reverbera o mito da tecno-utopia.

em termos de redução de custos e aproveitamento de conteúdo, mas a solidão no processo de aprendizagem parece angustiante para um latino-americano. Se o isolamento das pessoas e a potencialização do consumo são projetos sociais de nórdicos e anglo-saxônicos, tais perspectivas, além de inviáveis econômica e tecnologicamente no terceiro mundo, são indesejáveis emocionalmente por outros povos. Atitudes solidárias parecem atender melhor às necessidades de países à margem do sistema, como o Brasil, onde a exclusão social atinge níveis trágicos.

A implantação de curso superior através da *Internet* na Universidade Federal do Ceará usando *software* estrangeiro, pelo professor Elian Machado, dá indícios sobre como a integração entre Tecnologia e Educação acontece no país, ainda que o público-alvo possa ser considerado elite - jovens de nível superior em uma universidade pública. Enquanto alguns alunos não tiveram dificuldades para acompanhar o curso, outros tiveram dificuldades ou mesmo o abandonaram porque simplesmente não conseguiram usar o *software*. Avaliando o desenvolvimento do curso e resultados como satisfatórios, Machado expressou ter sentido falta do contato pessoal entre os participantes. Confortável para culturas nórdicas, o contato virtual deixa a desejar numa cultura gregária como a do nordeste brasileiro. Se a presença das pessoas, a informalidade e a afetividade são dimensões fundamentais da identidade do brasileiro, devemos avaliar até onde os modelos existentes de educação a distância que propõem o isolamento físico do indivíduo nos servem ou não, para além dos aspectos técnicos, que também são discutíveis.

Hugo Hassmann cunha um termo bastante apropriado para descrever a atitude de deslumbre com os meios eletrônicos que permeia discursos no mundo todo: “tecno-otimismo desvairado” (HASSMAN, 2000). Hassman discute questões concretas sobre o impacto das novas tecnologias na aprendizagem no Brasil, seu significado simbólico, limitações, aspectos positivos e negativos, também apontando a “tecno-utopia” e a hegemonia da mentalidade submissa do sistema educacional. Parece que o “tecno-otimismo desvairado” do governo federal levou-o a investir grandes somas na compra de equipamentos caríssimos para as escolas públicas sem nenhum planejamento e proposta de uso. A ausência de impacto educacional ou mesmo fracasso do projeto TV Escola, como indicam relatórios, sugerem que o Ministério da Educação atende a outros critérios que os do interesse social. Investir na compra de equipamentos sim, mas não na infraestrutura adequada para sua instalação, metodologia de uso, treinamento de professores e desenvolvimento de produtos educacionais adequados à nossa cultura, realidade e de uma proposta de diálogo.

Diante da realidade concreta das escolas públicas e sua proclamada chegada ao primeiro mundo através da incorporação da tecnologia – na verdade equipamentos são enviados para escolas que não dispõem de estrutura física compatível – os novos equipamentos não produzem melhora na

educação no país. O uso do computador, quando viável, tem qualidade discutível e está vinculado à escola. A televisão e o rádio, tecnologias não tão novas perdem seu brilho em função das novidades do mercado, mas a televisão continua e continuará tendo predominância sobre a cultura da maioria da população, pois faz parte do seu cotidiano e seu uso independe da escola. A condenação moral que se faz da televisão provém de sua origem – comercial - e do uso predominante que a sociedade faz dela – entretenimento. No terceiro mundo, também as emissoras públicas reproduzem padrões ‘comerciais’ que persistem na programação importada ou produzida localmente: a referência é o norte-americano *Sesame Street*, cuja linguagem e estrutura são fundamentadas na propaganda.

Televisão e o modelo de dominação cultural

O modelo predominante de televisão influencia a estrutura e programação das TVs públicas do terceiro mundo, pois estas buscam copiar os modelos do norte-americano *PBS (Public Broadcasting System)* e da inglesa *BBC (British Broadcasting Corporation)*, emissoras dos centros globalizadores. Observação cuidadosa da programação da TV Cultura, tida como o bastião da cultura ‘superior’ no Brasil, evidencia que ela reproduz padrões da cultura hegemônica na maior parte de sua programação, inclusive na jornalística. Em termos estruturais e simbólicos, a TV Cultura se insere no processo de globalização como expressão da mentalidade subordinada das elites brasileiras que gerem o país.

Ferrés afirma que muitos teóricos definem a televisão como o meio da publicidade, e portanto do estímulo ao consumo. Os programas de televisão sempre vendem alguma coisa - idéias, valores, produtos, e a própria programação. A publicidade está presente em todos os seus gêneros no começo, no meio e no fim: “Tudo na televisão incita ao consumo, porque a televisão é reflexo e sustentação de uma sociedade que vive para o consumo” (FERRÉS, 1996). Se esta afirmação é verdadeira ao interpretar a predominância da televisão comercial e da programação para entretenimento na sociedade, inclusive formando o gosto do público, ela não pode ser generalizada. Não há uma única forma de produzir televisão nem um único gosto possível, embora exista a predominância do modelo de incitação ao consumo.

A luta pela audiência se traduz numa obsessão pelo espetáculo, e segundo Ferrés a televisão cumpre todas as funções deste gênero: gratificação sensorial através de estímulos visuais e sonoros, mental através da fantasia, e psíquica através da identificação e da projeção. O espetáculo televisivo compõe a linguagem do meio, mas também é recriação de referências culturais da matriz que produz linguagem predominante na televisão, a norte-americana. Enquanto outras culturas valorizariam a discrição, nos Estados Unidos há uma demanda social para que as pessoas demonstrem segurança em público, exponham seu corpo e sua voz, apresentem intimidade com microfones e câmeras, explorem recursos de oratória (comunicação unidirecional) quando falam para o público. A espetacularização do cotidiano dos Estados Unidos soa artificial para os latinos. “Desde os tempos de George Washington os Estados Unidos têm assumido claramente sua vocação messiânica e redentora (...) A tendência colonizadora não se manifesta somente por intermédio do controle de informações, mas também por meio da ficção” (FERRÉS, 1996). Segundo o próprio Ferrés, cerca de 79% das vendas de direitos de programas no mundo inteiro é dominada por este

país. Canclini afirma que 85,5% das importações de produtos audiovisuais da América Latina provém dos Estados Unidos (CANCLINI, 2000). A tendência colonizadora da produção e consumo de produtos culturais também se manifesta através da programação das emissoras públicas do terceiro mundo. A TV Cultura de São Paulo importa grande parte de sua programação, e reproduz referências estrangeiras em suas próprias produções. A falta de recursos para produções caras, como também a falta de interesse em desenvolver ou colaborar com pesquisas revela a pouca importância dada à participação social em sua estrutura, característica de instituições públicas na periferia do sistema.

A linguagem predominante na televisão, inicialmente criada no âmbito do privado por emissoras comerciais para estimular o consumo, estabeleceu padrões e recursos que são a referência principal para a produção das televisões públicas. Padrões desta linguagem construídos no contexto de determinada sociedade, a norte-americana, acabam transpondo padrões culturais e ideológicos que só se referem a ela. Encontramos estes padrões na programação das emissoras norte-americanas que compõem o *Public Broadcasting System (PBS)*, cujos programas infantis têm sido referência para a produção dos programas educativos no Brasil: em termos metodológicos, o modelo de *Sesame Street* chegou ao país na década de 70 com o Vila Sésamo, e em termos estéticos os produtores tendem a representar inadequadamente elementos de cenografia e figurino.

No geral, a programação educativa para crianças produzida no país se apropria de critérios estrangeiros, transpondo para o processo de produção da televisão pública brasileira o modelo de colonização cultural – falta de verbas para pesquisas extensas, ausência de acúmulo de experiência, profissionalização deficiente de produtores, burocracia interna, condições financeiras e de produção precárias que pioraram a partir da “racionalização” do Estado. Assumindo a intenção em educar informalmente seus espectadores, a programação educativa de televisão para crianças se estrutura de forma muito diferente da produção exclusivamente para entretenimento. São produções caras que dificilmente geram lucros no terceiro mundo, cujo financiamento vinha das instituições públicas de cada país, como órgãos do governo e fundações. Graças à restrição de verbas para o financiamento de programação educativa, nos últimos anos o patrocínio de empresas em troca de anúncios institucionais ou propaganda, como já acontece na TV Cultura no Brasil, se torna cada vez mais comum.

Apesar desta tendência geral, a TV Cultura foi responsável por algumas produções educativas que se destacaram por sua qualidade e impacto de público, atingindo índices de audiência raros para emissoras públicas. Condições atípicas de financiamento de projetos educativos na televisão aconteceram em Vila Sésamo (1972), Rá Tim Bum (1990), Castelo Rá Tim Bum (1994), e evidenciam como a presença de padrões culturais e estéticos próprios é capaz de

conquistar um público massivo para emissoras públicas. Os produtores criaram um estilo brasileiro (mais propriamente paulistano) de fazer programas educativos, onde vários aspectos de nossa cultura foram transcritos para a linguagem da televisão e a consolidação da narrativa parece retomar características do repertório cultural dos produtores brasileiros. Em termos de dramaturgia, em geral os programas brasileiros apresentam conflitos dramáticos consistentes entre os personagens, o que não ocorre nos similares norte-americanos. Os programas brasileiros também não incorporam o gênero musical, freqüente nos norte-americanos.

Em termos de ritmo e estrutura, os critérios de extrema fragmentação e ritmo frenético estabelecidos por *Sesame Street* no final da década de 60 foram progressivamente diluídos pela narrativa nos programas educativos brasileiros, que apresentam ritmo sensivelmente mais lento. Cada episódio unitário²² do Rá Tim Bum apresenta narrativas seriadas independentes umas das outras, que são intercaladas com os quadros de 'conteúdos pedagógicos'. Geralmente aparecem nos quadros "Senta que lá vem a estória" e no núcleo central da família que assiste ao programa. A tendência para a narrativa se fortalece e se consolida no Castelo Rá Tim Bum, refletindo simultaneamente o contexto cultural e a predominância da equipe de produção sobre a equipe pedagógica, com conseqüente privilégio dos critérios técnicos e estéticos. O Castelo apresenta episódios seriados, onde embora o núcleo dramático central seja intercalado por quadros de 'conteúdos pedagógicos', como no Vila Sésamo e no Rá Tim Bum, a trama central é muito mais articulada do que nos programas educativos anteriores.

A televisão transformou o modo de percepção e entendimento do mundo, pois de acordo com Ferrés o bombardeamento sensorial de sons e imagens do indivíduo o torna vítima fácil de manipulação, provocando diminuição de sua capacidade de reflexão. Atualmente a criança estaria submetida a uma situação contraditória: enquanto o ensino escolar é fundamentado na lógica e na racionalidade, ela está imersa numa cultura de não-racionalidade. A escola ignora a importância da televisão como meio que educa informalmente, não explorando os conteúdos/ linguagens que o meio apresenta, nem estimulando atitudes críticas dos alunos em relação à televisão.

Segundo o autor, a televisão adquiriu tal importância na sociedade ocidental que acabou por se transformar em geradora de realidade, exibindo imagens e informações coerentes com o modelo político e econômico a que serve. O modelo predominante de televisão - e da indústria cultural como um todo - reforça estereótipos e deforma a realidade. Mas este meio não implica necessariamente neste uso e efeitos: se o meio tem o potencial de propor comportamentos e valores

²²Classificação dos episódios das narrativas de ficção seriadas por Pallottini: divisão por *capítulos* para serialização de uma única narrativa, (teledramas, telenovelas, alguns tipos de séries e minisséries), divisão por *episódios seriados* onde cada emissão é uma história completa e autônoma com repetição apenas dos personagens e situação narrativa (seriados), e divisão por *episódios unitários* onde o que se preserva é apenas o espírito geral da história, ou a temática (PALLOTTINI, 1998).

consumistas, também tem o poder de rejeitar estes padrões e promover uma sociedade solidária e plural.

O espectador tende a se identificar psicologicamente com os personagens mais poderosos e bem sucedidos – nas telas brasileiras predominantemente brancos, loiros e de olhos azuis - e isto cria um conflito interno nas crianças que apresentam outros fenótipos. Ao exibir positivamente personagens representantes das minorias (ou seriam maiorias não reconhecidas?) raciais, como fazem os programas educativos para crianças, a televisão contribuiria para a construção de uma auto-imagem positiva e valorização da própria cultura pelo público infantil. Mas a abordagem desta e de outras questões ocorre de acordo com a compreensão dos produtores, culturalmente situados, que apresentada em outros contextos distorce a natureza dos conflitos²³.

Continuando a crítica da televisão e responsabilizando o bombardeio sensorial pelos efeitos negativos no espectador, Ferrés se refere a determinado gênero de programa, cujos objetivos seriam entreter e promover o consumo. Este modelo de televisão explora intencionalmente instrumentos que produzem recepção passiva de significantes e significados. Há vários argumentos sobre o impacto negativo da televisão: criação de dependência do meio, diminuição da capacidade reflexiva, substituição da experiência direta pela experiência mediada, isolamento do telespectador, piora no desempenho em atividades de linguagem e lógica, oferecimento de conteúdos inadequados ao público infantil, (FERRÉS, 1996). A crítica generalizada confunde o meio televisão e gêneros específicos, atribuindo-se ao primeiro os adjetivos do segundo. Quase todas as pesquisas sobre televisão que justificam tais críticas têm como objeto a programação de entretenimento, refletindo o fato de que quase toda a programação é de entretenimento, e não dão conta de avaliar a televisão.

Os efeitos negativos da televisão sobre o público infantil também provém da análise do impacto dos programas de entretenimento, basicamente compostos por desenhos animados produzidos nos Estados Unidos e no Japão. As já conhecidas características deste gênero são violência, pobreza na linguagem verbal, ritmo acelerado e forte apelo ao consumo²⁴. O seriado japonês Pokémon causou danos à saúde de telespectadores japoneses em 1997, levando 700 pessoas aos pronto-socorros de Tóquio com “epilepsia televisiva”, pois o ritmo muito acelerado de recurso

²³Por exemplo, a questão racial se configura de forma muito diferente no Brasil e nos Estados Unidos, país de origem da maioria dos programas educativos estrangeiros exibidos aqui.

²⁴Pesquisadores do Lopic - Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação, da ECA/USP, argumentam que esta seria uma interpretação adultocêntrica e superficial dos desenhos animados. Eles consideram positivo o fato de as crianças brasileiras estarem expostas a desenhos que representam diferentes padrões estéticos e culturais. A leitura que as crianças fazem dos desenhos animados, segundo o Lopic, é diferente da leitura feita por adultos, e a violência observada nos desenhos animados não teria impacto diferente da violência presente nos contos de fadas. Comparando desenhos norte-americanos e japoneses, os pesquisadores perceberam que enquanto os primeiros apresentam estrutura simples, os segundos apresentam estrutura narrativa complexa e linguagem visual rica como reflexo da cultura em que foram produzidos.

luminoso provocou reação cerebral imprevisível (CALAZANS **In** PACHECO, 1999). Os programas infantis brasileiros são, em geral, segmentos produzidos em estúdio para conectar os blocos de desenhos animados, cujo formato mais comum é o programa de auditório, que apresentam baixa qualidade em vários sentidos. Dentro do formato 'embalagem para desenho animado', o *Disney Club* do SBT se destaca pela qualidade dos segmentos em estúdio. Produzidos por profissionais com passagem pelos Rádio Tim Bum e Castelo Rádio Tim Bum, atentos a questões éticas, estéticas e educativas, os segmentos brasileiros de *Disney Club* promovem valores e atitudes de cidadania. Eliana, apresentadora da Rede Record, inclui segmentos onde ensina a 'fazer coisas' e reportagens temáticas inspirados no programa X-Tudo da TV Cultura.

Os prejuízos que a televisão causa ao público infantil seriam, portanto, responsabilidade da programação de entretenimento produzida e/ou veiculada pelas redes comerciais. A equação destas produções, fundamentadas exclusivamente no mercado de consumo, é bastante simples: investir o mínimo em programas estruturalmente semelhantes que obtenham máxima audiência e sirvam como alavancas para a venda de produtos anunciados: "Do ponto de vista educacional, o que mais preocupa é que os maiores consumidores de televisão costumam ser as pessoas menos preparadas" (FERRÉS, 1996). A programação de entretenimento é expressiva e estruturalmente pobre, propiciando uma recepção empobrecida e direcionada ao consumo.

Mesmo nos Estados Unidos, os responsáveis pelas redes comerciais de televisão pouco se importam com os efeitos prejudiciais de sua programação sobre as crianças, público em fase de desenvolvimento que requer cuidados. Questionados sobre o que consideram qualidade num programa infantil (ALEXANDER, HOERNER e DUKE, **In** JORDAN e JAMIESON, 1998) ou chamados a prestar esclarecimento sobre a programação para crianças (JORDAN e WOODWARD, **In** JORDAN e JAMIESON, 1998), representantes destas redes maquiaram dados apresentados à *Federal Communication Commission* (FCC), órgão responsável pela concessão de canais e fiscalização dos meios de comunicação nos EUA. Empresários brasileiros das telecomunicações nunca foram questionados nem tiveram qualquer perspectiva de punição ou restrição por parte do governo.

No mundo globalizado, a tendência à desregulamentação na concessão e renovação de canais de TV permitiu que os critérios de avaliação de programas infantis fossem praticamente abolidos. Na década de 80, caiu o investimento na produção de programas educativos para crianças nos Estados Unidos (HUSTON e WRIGHT, **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). Este processo generalizado de desregulamentação do domínio público ocorre de forma mais selvagem nos países

do terceiro mundo²⁵, onde a sociedade civil não está organizada para resistir às imposições do Estado ou do mercado. Conseqüentemente, a televisão desrespeita escandalosamente o público infantil nos países latino-americanos. No Brasil, em função de uma cultura religiosa sincrética e grande flexibilidade de valores morais, o desrespeito é ainda maior.

Vale tudo na TV comercial

De acordo com dados do Ibope de 1995, o público infantil assiste em média de três a quatro horas de televisão por dia (GIACOMINI FILHO *In* PACHECO, 1998) e os programas mais assistidos pelas crianças não são infantis. Outro dado do Ibope de Março/1989 aponta que, em São Paulo e no Rio de Janeiro, crianças de 2 a 14 anos passam em média 4h16m diariamente em frente à televisão (CAPARELLI *In* PACHECO, 1998). Assim como em outros países do mundo, as crianças preferem assistir aos programas dirigidos aos adultos.

A televisão brasileira está recheada de programas de péssima qualidade para qualquer segmento do público, característica mal disfarçada por uma técnica razoável na média. No que toca à programação infantil, as crianças estão expostas aos mesmos enlatados que as crianças estrangeiras, mas também aos programas de auditório que embalam os desenhos animados. A proliferação de apresentadoras loiras e as propagandas apresentadas na tela reproduzem simbolicamente o abismo entre a imagem do Brasil que a televisão vende – contemporâneo, internacional, fenótipo ‘ocidental’ da apresentadora/ ajudantes, música estrangeira – e o Brasil real, onde a televisão promove mensagens racistas, excludentes e sexistas (SIMPSON, 1993).

“Infelizmente temos assistido a um processo de adulteração dos horários da TV, em que os próprios programas infantis hoje existentes nada buscam a não ser formar consumidores infantis, posto que seus representantes estão envolvidos na indústria de consumo, sem a mínima preocupação com a cultura do país” (TÁVOLA *In* PACHECO, 1998). Os programas produzidos exclusivamente para entretenimento e a propaganda brasileira, segmentos intimamente vinculados, causam prejuízos de ordem emocional, educacional e cognitiva às crianças brasileiras. A literatura médica registra inclusive casos de distúrbios emocionais devido à exposição de crianças à violência²⁶.

Promovendo uma série de produtos ligados direta ou indiretamente aos apresentadores ou aos desenhos animados exibidos na televisão – brinquedos, vestuário, alimentos, CDs e outros - os

²⁵O Departamento de Ensino da TV Cultura, que avaliava a programação da emissora e aplicava método específico na produção de educativos foi extinto. Antigamente, a emissora não veiculava comerciais e hoje veicula, o que inevitavelmente direciona o conteúdo/abordagem de sua programação para critérios mercadológicos de conquista de audiência.

²⁶Seminário “O desenho animado na TV: Mitos, Símbolos e Metáforas”, Lápiz, Setembro de 2000.

programas de auditório e propagandas dirigidos às crianças não consideram parâmetros éticos (GIACOMINI FILHO *In* PACHECO, 1998). Não é exagero responsabilizá-los pela crescente ansiedade das crianças, criada a partir da vontade de consumir um produto anunciado na televisão, seja na insatisfação com o próprio corpo ou a própria vida, angústia esta criada pelo contraste entre o ideal que a televisão promove e a realidade do público.

Simpson analisa profundamente a evolução de Xuxa e o significado desta que se tornou ídolo infantil na sociedade brasileira. Segundo ela, os programas infantis de auditório apresentam a figura da criança como mero cenário – a criança passiva, sem voz, sem espaço, que se comporta conforme as regras impostas pelos adultos/produtores. O modelo proposto por Xuxa foi copiado posteriormente por Mara Maravilha, Angélica, Eliana, cuja erotização cria um paradoxo: “a tendência é não se identificar plenamente com a criança, (...) há quase uma vergonha de ‘ser infantil’” (FISCHER *In* PACHECO, 1998).

No ar diariamente por muitos anos na Rede Globo, e atualmente veiculado aos domingos, o programa da Xuxa propõe e reforça uma série de estereótipos em termos de gênero, sexualidade, identidade cultural, raça e consumo. Num país onde mais da metade da população descende de negros, a população considerada branca é majoritariamente composta por pessoas de cabelos e olhos escuros, Xuxa estabeleceu um padrão de beleza incompatível com o biotipo das mulheres e meninas brasileiras e deu início a uma campanha de precoce erotização da infância sem precedentes (SIMPSON, 1993).

Apesar da tradição em pesquisa sobre televisão e criança, percebe-se nos Estados Unidos forte negligência do Estado no estabelecimento de critérios para programas de televisão dirigidos ao público infantil. O culto à violência transparece na produção audiovisual e parece ser a válvula de escape da cultura puritana. Neste contexto - intensa repressão sexual, intolerância, conflito racial à flor da pele, individualismo, armamentismo – e não por causa da televisão, criou-se o fenômeno de crianças aparentemente normais matando colegas e professores nas escolas. Já no Brasil, a negligência do Estado sobre a programação infantil assume outros valores, potencializando certa permissividade em relação aos estereótipos de gênero e sexualidade próprios da nossa cultura. Em lugar do culto à violência temos o culto à sensualidade, que se expressa claramente nas letras de música produzidas para a massa (especialmente axé, pagode e o *funk*), nas coreografias que acompanham esse gêneros, e no figurino das bandas e bailarinas. Desde cedo, as crianças são estimuladas a copiarem roupas e atitudes insinuantes dos adultos através dos produtos da indústria cultural.²⁷

²⁷Propagandas sugerindo situações românticas entre crianças, versões infantis dos grupos de axé e mais recentemente o *funk*, programas de auditório onde crianças são questionadas sobre temas adultos, são um exemplo desta adultização à brasileira.

Para Fischer, o culto a um determinado tipo de beleza e sexualidade como ideal para qualquer idade e pessoa contradiz uma outra concepção de infância que vigorava no país antes do fenômeno de precoce erotização e quase eliminação da infância promovido pela mídia: “uma infância vista como lugar da possibilidade e da necessidade de educação, no sentido clássico da formação, por exemplo, dos bons hábitos de higiene, das regras de bom comportamento e das normas éticas, por um lado, e, de outro, da formação relacionada com a aprendizagem básica dos saberes e das habilidades ligados a ler, escrever e contar” (FISCHER *In* PACHECO, 1998). Em Huergo e Fernández, Barbero diz que o estatuto segregador e moralizante da infância é colocado em curto-circuito por uma televisão que “*exhibe ante la mirada infantil el conjunto de secretos que el Occidente cuidó durante siglos*”. Diante da violência, erotismo e hipocrisia dos adultos que a televisão (e as novas tecnologias também) escancara, a suposta “inocência das crianças” não significa mais nada. Ao mesmo tempo, as linguagens e estruturas audiovisuais e informáticas diminuem a proeminência do livro e toda a cultura por ele sustentada. Mesmo considerando que os padrões de moralidade dominantes tenham origem cristã-ocidental, as conotações dos produtos massivos ultrapassam qualquer limite de tolerância: num nível simbólico, constituem abuso sexual do público.

Nesse sentido, a televisão representa imagens paradoxais sobre a infância em segmentos diferentes da programação, onde a infância desejada e a infância real são imagens opostas. A erotização/ adultização das crianças acontece nos programas de auditório, novelas, propagandas e tem como referência uma criança “excepcional, estrangeira, objeto de atenção curiosa” (FISCHER *In* PACHECO, 1998). Mesmo este modelo não coincide com a vida das crianças de classe média. A criança brasileira real que aparece nos telejornais são os carentes de proteção (desaparecidos, menores abandonados, vítimas de exploração sexual, miseráveis, chacinados, consumidores e traficantes de drogas) e de todos os considerados direitos da criança, segundo o estatuto formal.

A TV não é somente um elemento na construção da visão de mundo da criança - argumento que relativizaria sua importância – mas o mais importante no mundo contemporâneo. Seu impacto está diretamente relacionado à disponibilidade que a criança tem (ou não) de outros meios de informação e entretenimento. Assim, crianças mais favorecidas econômica e emocionalmente teriam a TV como mais um dos seus instrumentos de apreensão do mundo mas, se a família e a escola perdem a liderança na construção dos “valores cotidianos, talvez mais genuínos e próprios, menos pautados por um modo globalizante de ser e agir”, (FISCHER *In* PACHECO, 1998), mesmo as crianças mais favorecidas estariam desprotegidas diante da programação de entretenimento.

As crianças desfavorecidas provavelmente assistem mais à televisão do que as outras porque não dispõem de opções de lazer, nem de estruturas familiares que lhes proporcionem estímulos ao

desenvolvimento cognitivo e emocional. Marginalizadas na mídia e na sociedade, elas não têm acesso à educação adequada nem como satisfazer necessidades de consumo/ experiências que a televisão promove. Se a criança de classe média não é capaz de filtrar os apelos ao consumo feitos pela televisão e pedirá aos pais que comprem aquilo que seus ídolos anunciam, o impacto da televisão sobre as crianças sem acesso aos produtos anunciados é cruel: “(...) se sabe que tais programas têm penetração em milhões de lares de classes sociais mais baixas cujos pais não têm poder aquisitivo para atender a tais pedidos, aprofundando a ansiedade e frustração da criança” (GIACOMINI FILHO *In* PACHECO, 1998).

O modelo de consumo promovido pela televisão brasileira copia os padrões da sociedade norte-americana, mas não tem o mesmo respaldo econômico. Uma reduzida elite tem acesso aos bens materiais, culturais e tecnológicos no Brasil, recursos disponíveis para a classe média-baixa nos Estados Unidos. Na cultura norte-americana, tudo é objeto de transação comercial porque há moeda circulando na economia, ao contrário do que acontece no terceiro mundo. A cultura do *moneyteism* (AMIN, 2000) nos é imposta através das versões adaptadas do chamado pensamento ocidental que, “hoje, enraíza-se cada vez mais nos espaços da vida cotidiana, nos espaços privados da vida dos indivíduos” (FISCHER, *In* PACHECO, 1998).

Os programas educativos estrangeiros, quando comprados pelas emissoras comerciais, sofrem adulterações que subvertem seus propósitos educativos. O inglês *Teletubbies*, exibido pela Rede Globo em 1999, originalmente tem 30 minutos de duração, um único intervalo, e uma estrutura repetitiva onde documentários feitos com crianças são repetidos várias vezes em cada programa. A linguagem das crianças pequenas fundamenta todo texto do programa, que tenta reproduzir o *baby talk* (fala das crianças pequenas), assim como o ritmo lento que facilite a compreensão. Na versão brasileira, o texto – embora simples já que baseado na tradução – tem pronúncia de adultos e perde as rimas do original em inglês, ou seja, perde em estrutura. Os documentários mostram crianças brasileiras falando Português, mas abordagem e peso dado aos depoimentos dessas crianças são pobres quando comparados com a versão original²⁸.

Quando a TV Bandeirantes dubla o norte-americano *Barney&Friends*, contradições transformam o programa medíocre (e bilionário) em deseducativo: uma criança se pesa numa balança que aponta o número 70, equivalente ao seu peso em libras, sistema métrico usado nos Estados Unidos. Barney diz: “Veja que bom, você já está pesando 35 quilos”. O pobre espectador é induzido à confusão simplesmente porque o programa de televisão é inadequado, em vários

²⁸Houve muita repetição de documentários em curto espaço de tempo, o que pode indicar produção pequena de trechos nacionais para serem repetidos muitas vezes.

aspectos, à sua cultura. Uma criança de 35 quilos não pode pesar 70 quilos; mas se a balança marca 70, porque Barney diz que ela marca 35?

Televisão X Leitura: falso paradoxo

Ao contrário do que o senso comum nos induz a pensar, não há vínculo entre não ler e assistir televisão. Embora pesquisas superficiais de mercado reforcem esta idéia (SALDIVA, 1988), autores afirmam que “a introdução da televisão em um país contribui para promover a leitura. Esse tem sido o caso nos países desenvolvidos” (ESCARPIT, 1975). Certamente o Brasil não é um país de primeiro mundo, mas a televisão não pode ser responsabilizada por prejudicar a leitura – e portanto o aprendizado escolar - num país que nunca desenvolveu políticas efetivas para promovê-la.

Ferrés argumenta que leitura e televisão não deveriam ser consideradas práticas opostas, mas complementares, pois são atividades recreativas compatíveis. Mas a excessiva exposição a uma delas, segundo o autor, pode desenvolver capacidades e atitudes não adequadas para a prática da outra. Leitura e televisão seguem parâmetros comunicativos radicalmente diferentes e ativam processos mentais diversos, argumentação também de Greenfield. O contraste entre leitura e televisão envolvem aspectos cognitivos - percepção X reflexão - e comportamentais - dinamismo e sentido imediato X ritmo lento e paciência para decifrar a mensagem.

Enquanto o universo do telespectador é dinâmico, o do leitor é estático. “A televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva, enquanto que o livro favorece a reflexão” (FERRÉS, 1996). A leitura ativa processos de decodificação do símbolo, pois a linguagem verbal é uma abstração da experiência; em contraposição, a televisão representa a experiência de forma concreta. Ferrés vincula o texto oral à explicação e o audiovisual à associação. O processo de leitura envolve complexas operações analíticas na decodificação dos símbolos, enquanto ver televisão implica numa decodificação quase automática, de reconhecimento. Segundo Ferrés, tais atividades propiciam o desenvolvimento de capacidades diferentes: o pensamento lógico-linear-sequencial na leitura e o pensamento visual-intuitivo-global na televisão. Favorecendo o envolvimento emocional do telespectador com os símbolos, a televisão favorece a percepção acima da abstração e o sensitivo sobre o conceitual. No processo de leitura, o leitor controla a experiência e o ritmo do processo, enquanto a televisão impõe o ritmo da experiência ao telespectador (FERRÉS, 1996). A leitura exige um certo esforço mental do leitor porque demanda concentração, enquanto a televisão pede contemplação. É natural que alguém acostumado com a linguagem da televisão tenha dificuldades em ler um texto, pois não desenvolve as habilidades necessárias para decodificar um texto.

Argumentos similares aos de Ferrés são rebatidos por pesquisadores norte-americanos, como Daniel Anderson. Ele alega que a interpretação de que televisão prejudica a leitura entre crianças, em primeiro lugar, se refere à programação de entretenimento e não à televisão em geral; em segundo lugar, tais argumentos servem a interesses políticos de emissoras comerciais que, no caso específico dos Estados Unidos, propõem a desregulamentação sobre programação infantil e corte de verbas públicas para a produção de programas educativos.

Pesquisas realizadas sobre os efeitos que a televisão têm sobre a leitura mostram que não há relação direta entre as duas atividades. A introdução da televisão nos Estados Unidos, por exemplo, diminuiu o tempo no uso de outros meios de entretenimento - e não da leitura - como o rádio e o cinema. Segundo autores norte-americanos, a pequena evidência de que a televisão possa reduzir o tempo de lazer que a criança gasta com livros é inconsistente (MUTZ, ROBERT, e VAN VUUREN, citados por HUSTON e WRIGHT). Na Alemanha, pesquisadores chegaram à conclusão que a televisão pode reduzir levemente a leitura entre crianças das 2^a e 4^a séries do ensino primário pois reduz a capacidade de concentração durante a leitura (ANDERSON **In** JORDAN e JAMIESON, 1998), mas não especificaram em que condições.

A suposta correlação negativa entre ler e assistir televisão deriva do estudo dos efeitos provocados pelos programas de entretenimento sobre as crianças. Já os programas educativos têm, segundo várias pesquisas – a maior parte delas sobre *Sesame Street* – efeitos positivos no aprendizado da linguagem, da leitura e da escrita entre as crianças que os assistem.

Enumerando argumentos a favor dos programas educativos de televisão, Anderson afirma que pesquisas sobre cognição sugerem que crianças pequenas são tão ativas intelectualmente ao assistir programas educativos quanto ao se envolver em atividades com outros meios. Uma série de experimentos demonstrou que as crianças prestam muita atenção à linguagem verbal dos programas e que sua compreensibilidade determina o tempo de atenção do telespectador infantil; a criança seleciona o que está assistindo e só presta atenção ao que lhe interessa. Quando o programa propõe questões desafiantes, a criança tende a prestar mais atenção. Já Ferrés afirma que a atividade do cérebro da criança ao assistir à televisão é similar ao estado hipnótico, mas não especifica que gênero de programa foi selecionado para o experimento.

O desenvolvimento do interesse das crianças por livros e leitura segue padrão bastante parecido com a atenção das crianças nos programas educativos de televisão. Textos adequados ao nível de leitura – inteligibilidade – das crianças, de acordo com os seus interesses, significativos em suas vidas desencadeiam um processo de aprendizagem da leitura que levam as crianças a níveis progressivamente mais abstratos de compreensão (KATO, Mary **In** ZILBERMAN E SILVA, 1991). Textos inadequados, ininteligíveis, deslocados socialmente, ao contrário, tornam o aprendizado da

leitura difícil ou, na maioria das vezes, o inviabiliza, como ocorre com a maioria da população brasileira. O mesmo pode ser dito da televisão: “se um meio social ao qual a criança não pertence for retratado na TV, ela terá mais dificuldade de entendê-lo” (GREENFIELD, 1988).

Avaliando os efeitos de longa duração dos programas educativos em relação à linguagem verbal, Anderson contradiz a tese de que assistir à televisão implica em empobrecimento do domínio da língua: “*Contrary to predictions by Heaky and other critics who assert that Sesame Street viewing in preschool promotes an inattentiveness to language, high scholl grades in English (particularly in boys) are positively associated with Sesame Street viewing as is leisure-time book reading (Collins et al. 1997)*”²⁹ (ANDERSON **In** JORDAN e JAMIESON, 1998).

Testes feitos para avaliar a capacidade de compreensão das crianças de materiais escritos, sonoros ou audiovisuais evidenciaram que o desempenho positivo do educando depende da qualidade do material elaborado e não do meio/linguagem utilizado (ANDERSON **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). Quando solicitadas a verbalizarem narrativas apresentadas em vídeo, as crianças têm mais dificuldade na utilização de vocabulário do que quando solicitadas a verbalizarem o mesmo conteúdo apresentado oralmente; mas elas compreendem melhor a seqüência dos fatos e fazem mais inferências corretas quando expostas a material apresentado em vídeo.

Embora não possamos comparar a relação entre televisão e livro entre países de primeiro mundo - onde o ato de leitura é valorizado e há políticas públicas de promoção da leitura que funcionam - e o Brasil, o dado demonstra que a televisão não tem, por si só, o poder de alterar comportamentos relacionados à leitura. Como ocorreu em outros países, o desenvolvimento da indústria do livro para crianças ocorreu aqui simultaneamente ao estabelecimento da televisão como meio de comunicação de massa, a partir dos anos 70.

Responsabilizar a televisão pelo fracasso do sistema educacional brasileiro talvez sirva a um projeto político de escamoteamento da realidade, radicalizado no final do século XX e início do XXI. No terceiro mundo, a diminuição dos estados limita cada vez mais sua atuação em áreas como educação. O projeto elitista do governo alinha-se à concepção estática da linguagem, onde o livro representaria um estado ideal de coisas, necessariamente localizado no passado, que nunca aconteceu para a maioria da população: “(...) a tentativa de opor o livro a outras formas de comunicação e de isolá-lo como objeto mítico exclusivo, ‘como expressão única do espírito humano

²⁹“Contrariamente às previsões de Heaky e outros críticos que argumentam que assistir a *Sesame Street* na pré-escola promove desatenção em relação à linguagem, as notas altas em Inglês no colegial (particularmente dos meninos) estão tão positivamente associadas a assistir *Sesame Street* quanto leitura de livros a horas de lazer” (tradução da autora).

[já que] entidade total', sem concorrentes" (PERROTTI, 1991).³⁰ O livro, assim como a televisão – e outros meios eletrônicos – propiciam processos diferentes de significação, nem piores nem melhores. Um livro ruim é tão danoso ao leitor quanto um programa de televisão de má qualidade.

Pesquisas sobre a relação entre leitura e meios de comunicação foram desenvolvidas nos países onde educação e leitura são prioridades e as atividades estudar e ler integram o indivíduo à sociedade ao invés de isolá-lo, como ocorre no Brasil. Os meios de comunicação, especialmente os audiovisuais, foram isentados de sua alegada falta em relação à leitura: "(...) quem lê livro não utiliza esses meios nem mais nem menos do que quem não lê. Por mais desapontadora que seja, essa conclusão permite livrar-nos do preconceito muito difundido nos círculos intelectuais, ou seja, que os meios audiovisuais são inimigos perigosos do livro (ESCARPIT, 1975).

Os meios de comunicação e as novas tecnologias estão produzindo alfabetizações múltiplas, ou "alfabetizações pós-modernas", estruturando a percepção das pessoas de determinada maneira onde existe uma incapacidade para adotar um único e fixo ponto de vista da realidade (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Citando Peter McLaren, os autores dizem que acontece uma colonização do interior mais intenso do que no caso da escola. Para o argentino Aníbal Ford (citado por HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000), as culturas eletrônicas colocam questões próprias das culturas orais: primazia do concreto sobre o abstrato, do não-verbal, do kinésico (imagem em movimento) e proxêmico (realidade próxima), facial e espacial. As estratégias cognitivas das culturas urbanas da sociedade dos meios de comunicação de massa têm mais a ver com estruturas orais, emotivas e intuitivas do hemisfério direito do cérebro do que do hemisfério esquerdo. Assim, as novas formas de conhecimento não são recortadas, lineares, organizadas e controladas pela escola, que se pauta pela lógica escritural.

O funcionamento das instituições em que o processo de leitura acontece (escolas e bibliotecas) explicita o nível de democratização das oportunidades educacionais na nossa sociedade; o mesmo raciocínio pode ser aplicado no exame da produção/consumo de produtos de linguagem (ZILBERMAN E SILVA, 1991). Ou seja, ocorre em relação à leitura o mesmo que ocorre com os programas de televisão. Acesso diferenciado à qualidade, quantidade, ideologia presente nos textos, adequação da linguagem, acesso aos produtos culturais refletem a manifestação (ou ausência) das reivindicações dos segmentos inferiorizados.

Às crianças mais favorecidas que estudam em escolas privadas, se oferecem professores melhores preparados, bibliotecas, acesso ao livro e computador, textos adequados, e o nobre

³⁰Tal interpretação dominante da leitura pode ser verificada através das campanhas oficiais de publicidade sobre a leitura – esporádicas, por sinal - onde o prazer e a "viagem mental" são proclamados, superestimando o papel do indivíduo na leitura e negligenciando o papel da sociedade e do governo na criação de condições concretas para que ela seja desenvolvida.

sentimento sobre leitura (pelo menos em tese), do prazer, do enriquecimento cultural, do estudo. Mesmo as crianças favorecidas são cobaias das novidades impostas pelo mercado e consumidas pelos administradores da educação. Para Huergo e Fernández, o mero uso da tecnologia simplesmente reproduz, reforça e perpetua justamente o que colocou em crise a hegemonia da escola: o esquema tecnocrático e disciplinário de transmissão de conhecimentos. No caso da Argentina, os novos *softwares* estariam orientados para o mercado norte-americano e traduzidos para o Espanhol, onde “*las supuestas ‘adaptaciones culturales’ no son más que caracterizaciones estereotipadas producidas para el mercado*” (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

Às crianças pobres que conseguem chegar à escola pública, se oferecem professores mal preparados, ausência de biblioteca, acesso difícil aos livros e equipamentos eletrônicos, textos inadequados, desvalorização do sentido utilitário que a leitura teria para elas (PERINI, Mário A., In ZILBERMAN E SILVA, 1991). Às crianças pobres que trabalham, se oferece uma escola planejada para quem não trabalha. Aos pobres, a impossibilidade em assistir programas educativos de televisão de boa qualidade – seja por recepção difícil das emissoras educativas, impossibilidade em pagar assinatura de canal a cabo ou falta de estímulo e controle por parte dos pais, também vítimas das desigualdades de acesso à educação e à cultura. As crianças mais favorecidas contam com a possibilidade de serem orientadas pelos pais na escolha dos programas de televisão e terem limites de horas para assistir TV, ainda assim mera possibilidade.

Impactos positivos da televisão sobre o aprendizado

Se a programação de entretenimento, incluindo a propaganda, produz efeitos negativos no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, o mesmo não pode ser dito a respeito do gênero educativo. Muitas pesquisas – elaboradas a partir das mesmas hipóteses teóricas e metodológicas aplicadas na produção dos programas educativos - indicam que os programas educativos influenciam positivamente o desenvolvimento das crianças que os assistem com regularidade. Portanto a televisão não é um mal em si, nada intrínseco ao meio prejudica o público infantil, mas o uso predominante que a sociedade escolheu para ele: “*The criticisms raised by those who condemned television as a medium for children are often simply false and can be applied, in any case, only to certain genres of television and not to the entire medium*”³¹ (HUSTON e WRIGHT, In JORDAN e JAMIESON, 1998).

A quantidade e variedade de pesquisas sobre o impacto deste gênero de programa que podem ser encontradas nos Estados Unidos refletem o contexto de intensa produção de programas

³¹“Com frequência, as restrições levantadas por aqueles que condenam a televisão como um meio para crianças são simplesmente falsas e, em qualquer caso, só podem ser aplicadas a certos gêneros da televisão e não a todo o meio” (tradução da autora).

infantis naquele país. De toda a programação lá exibida, cerca de 22% vão ao ar pelo *Public Broadcast System* (PBS) e são elaborados segundo critérios adequados aos seus propósitos (JORDAN e WOODWARD **In** JORDAN e JAMIESON, 1998), havendo método de planejamento e avaliação. Jarvik, ácido crítico deste sistema, denuncia que as produções infantis financiadas com dinheiro público geram bilhões de dólares para um pequeno grupo de pessoas nelas envolvidas, o que seria incongruente: produtoras têm estrutura comercial mas são patrocinadas por dinheiro público, gerando condições desiguais de concorrência com canais comerciais como a *Nickelodeon*.

Sesame Street, produção do *Children's Television Workshop*, o mais importante dos programas educativos norte-americanos, está no ar há 30 anos. Planejado especificamente para preparar crianças em desvantagem sócio-econômica para a vida escolar, o projeto consumiu US\$ 8 milhões nos dois primeiros anos de desenvolvimento, dos quais cerca de US\$ 1,2 milhão foram investidos em pesquisa. Ao longo destas três décadas o *Educational Testing Service (ETS)*, instituição federal ligada ao Ministério da Educação, vem testando *Sesame Street*. O resultado destas pesquisas sugere que a televisão é um poderoso instrumento educativo na sociedade contemporânea e pode ser utilizada para desenvolver habilidades essenciais para o aprendizado escolar.³²

O *Center for Research on the Influences of Television on Children (CRITC)*, da Universidade do Texas-Austin,³³ testou no início da década de 80 o impacto de *Sesame Street* entre crianças de 3 e 5 anos, concluindo que o ato de assistir freqüentemente ao programa aumenta o vocabulário dos espectadores (HUSTON e WRIGHT, **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). Segundo o mesmo estudo, crianças que assistiram a programas educativos entre 2 e 4 anos, aos 5 anos estão melhor preparadas para a vida escolar do que as que não os assistiram. Para testar a durabilidade destes efeitos, na década de 90 o mesmo centro pesquisou a performance escolar de adolescentes que assistiram freqüentemente *Sesame Street* quando tinham 5 anos: no colegial, eles obtiveram melhores notas em Inglês, Matemática e Ciências do que os outros que não assistiam ao programa com freqüência.

Testes similares aplicados na Suécia apresentaram resultados semelhantes. Huston explica que a persistência dos efeitos em assistir a programas educativos cedo inicia um processo positivo em relação aos estudos e ao aprendizado escolar. As crianças entram na escola preparadas, têm sucesso, ganham confiança e percebem os professores como profissionais competentes. O sentimento positivo em relação a si própria e à escola, gerados pelo sucesso nas atividades

³²Tais conclusões são questionadas por Jarvik, mas sua argumentação é pouco específica. Embora suspeite da unanimidade acadêmica sobre os programas educativos norte-americanos, acho improvável que pesquisadores de várias universidades chegassem a tais conclusões caso não houvesse dados empíricos para isso.

³³Outro dado indica que este centro de estudos se situa na *University of Kansas* e é financiado pela *CTW* (MIELK **In** *Educational Technology Research and Development*, vol 38, n° 4, Washington, 1990)

escolares, fariam com que o processo de aprendizado fosse facilitado, perpetuando o ciclo de aprendizagem.

Muitos dos programas educativos produzidos nos Estados Unidos procuram influenciar o desenvolvimento social e emocional das crianças. Eles “ensinam” comportamentos como cooperação, partilha, ajuda aos outros, solução não violenta de conflitos, promoção da auto-estima³⁴ das crianças, compreensão do sentimento e comportamento dos outros, redução do medo injustificado e da aceitação de estereótipos sociais baseados em gênero, grupo étnico, deficiências e outros (HUSTON e WRIGHT, In JORDAN e JAMIESON, 1998). Esta lista de objetivos hoje consolidados, cuja elaboração teve origem em *Sesame Street*, aponta para a sociedade ideal (e impossível) em contraposição com a realidade norte-americana. Soa um pouco como catequese das crianças “em desvantagem”. Quanto aos conteúdos emocionais, a avaliação se baseia em observações empíricas - os pesquisadores norte-americanos argumentam que tal investigação é muito cara e difícil de realizar.

Uma sociedade tão rica como a norte-americana não desenvolveu meios para avaliar conteúdos emocionais porque este tipo de inteligência não é prioridade num contexto onde o conhecimento intelectual é hipervalorizado. Norte-americanos processam mal aspectos não mensuráveis da vida, como emoção e sexualidade, atitude própria de uma cultura puritana onde o simples toque do corpo do outro pode ser interpretado como assédio sexual. O individualismo e intolerância desta cultura - explícitos nos produtos culturais impostos aos outros povos - explodem em violência na realidade e na televisão. A estranheza no que se refere a abordagem de sentimentos tem seu correspondente nos programas educativos, onde conflitos consistentes não são representados e há um cuidado exagerado com questões emocionais.

Durante o planejamento de *Sesame Street*, a equipe de assessores pedagógicos optou por não abordar o desenvolvimento emocional da criança por esta ser uma questão muito delicada, não haveria como identificar a reação das crianças a situações propostas pelo programa (LESSER, 1975). Explicação bastante razoável para justificar critérios que soam anti-naturais para latinos. Não discutir esta determinada dimensão da vida humana parece ser uma estratégia que ecoa reservas morais em relação à sexualidade.

Pesquisadores norte-americanos testaram o impacto dos programas educativos sobre o público infantil e concluíram que os efeitos negativos, se justificados pela programação cujo único objetivo é o entretenimento, não se aplicam aos educativos e não podem ser generalizados para o meio televisivo. Alguns destes pesquisadores interpretam o impacto dos educativos de forma demasiadamente otimista, talvez em função de envolvimento direto de universidades em avaliações

³⁴A compreensão do que seja auto-estima depende do contexto cultural. Por exemplo, o que os norte-americanos entendem por ‘auto-estima’ não é o mesmo que os brasileiros entendem.

para a *Children's Television Workshop*. Já os europeus, por partirem de pressupostos ideológicos diversos, são mais rigorosos em relação aos dados e interpretações apresentados pelos norte-americanos.

Jarvik, autor norte-americano, argumenta contra o financiamento público para a produção de programas educativos e questiona as muitas pesquisas sobre *Sesame Street*. Ele afirma que não há provas de que o programa eduque, uma vez que apesar das pesquisas otimistas o analfabetismo funcional só tem crescido nos Estados Unidos. A crise da educação é mais complexa do que sugere o autor, que como jornalista apresenta fatos e informações apurados mas comete erros nas interpretações: a televisão contribui para evidenciar uma crise datada de décadas. A análise de Jarvik sobre o *Public Broadcast System (PBS)* se opõe ao financiamento da televisão pública nos Estados Unidos e evidencia sua posição política conservadora (Republicana). Atacando o mérito da TV educativa, Jarvik serve aos interesses do processo de desregulamentação das emissoras comerciais para programas infantis.

Apesar da controvérsia entre liberais otimistas e conservadores críticos, devemos reconhecer a existência de método, rigor, senso prático e qualidade da experiência acumulada pelos norte-americanos na pesquisa e produção de programas educativos. Suas interpretações são cognitivistas e tecnicistas, o que torna a validade das conclusões relativa, mas não as invalida, já que boa parte do processo de aprendizado depende dos processos cognitivos. Huston e Wright listam e rebatem uma série de argumentos sobre os alegados efeitos negativos da televisão no aprendizado das crianças, apresentados a seguir. Comparando pesquisas anteriores e novas – alguns experimentos sobre cognição tão caros que dificilmente algo semelhante seria realizado no Brasil – eles apontam os aspectos positivos do meio no desenvolvimento das crianças:

- Passividade – o ato assistir à televisão é fisicamente passivo e ausente de respostas evidentes ao conteúdo, no entanto a inatividade similar do ato de leitura de um livro não conota ausência de intensa atividade intelectual. “*In fact, we usually assume that learning is promoted by sitting quietly and attending to a teacher, a book, or a written assignment*”³⁵.

As crianças vêem televisão julgando continuamente a compreensibilidade e o interesse pelo conteúdo, além de estarem pensando sobre a credibilidade, contexto e a aplicação do que estão assistindo.

- Ausência de interatividade – a televisão não permite que o espectador verdadeiramente interaja com o conteúdo. Os programas educativos para crianças tentam criar estratégias interativas propondo atividades ou escolha de alternativas para as crianças. O *Rá Tim Bum* incorpora estes recursos criados para o *Sesame Street* (e ao contrário dos programas norte-americanos), onde é

³⁵“De fato, nós assumimos que a aprendizagem é promovida quando estamos sentados e silenciosamente atentos a um professor, a um livro ou à redação de um trabalho” (tradução da autora).

possível que a forma como os personagens se dirigem ao público e o tempo de reação dado ao espectador funcione. Os personagens não têm respostas prontas e as intenções pedagógicas de interação são muito bem trabalhadas na dramaturgia.

- Controle do educando sobre os estímulos – os programas de televisão proporcionam pequena margem de controle sobre o conteúdo, ritmo e a ordem do material representado. Os norte-americanos argumentam que copiar os programas em vídeo resolveria este problema, pois os pais podem gravar os programas e as crianças podem assisti-lo como quiserem várias vezes, como o fazem com livros.

A difusão de vídeo-cassetes nos EUA torna possível este tipo de raciocínio, fato diverso do que ocorre aqui. Mesmo que os programas sejam gravados, as crianças não podem interferir no material já pronto, portanto o controle sobre os estímulos seria parcial. Porque o não-controle sobre o conteúdo seria exclusivo da televisão? O mesmo ocorre com o material impresso (livro), ou em sala de aula quando o professor não oferece abertura para que os alunos se manifestem ou interfiram no seu andamento.

- Conteúdo cumulativo – programas planejados para serem assistidos informalmente em casa não apresentam vantagens ao explorar um currículo educativo apresentado em seqüência através de vários episódios. Para lidar com o problema dos diferentes níveis de compreensão, o conteúdo pode ser apresentado em vários níveis de dificuldade, na expectativa de que uma criança em particular vai achar pelo menos uma parte do programa compreensível e apropriado.

- Ênfase visual – alguns educadores consideram esta característica da televisão danosa ao educando porque a representação visual é menos abstrata que a lingüística. O conteúdo apreendido acabaria sendo concreto, simplista e focado mais em ações do que em palavras e idéias. Testes comparando o entendimento de conteúdos similares através da televisão, do rádio e do livro derrubaram este argumento: as crianças apreendem seqüência, conteúdo e idéias básicas no mínimo tão bem da televisão quanto dos outros meios. Num dos experimentos crianças que haviam visto histórias através da televisão, verbalizaram ações e seqüências melhor do que as que haviam ouvido ou lido as mesmas histórias, mas não apresentaram o mesmo desempenho em termos de elaboração da linguagem.

Uma observação mais cuidadosa da televisão revela que a linguagem visual se fundamenta na linguagem verbal (com exceção de programas de auditório, transmissão esportiva e entradas ao vivo) pois a elaboração do roteiro escrito dá início ao processo de produção. Na maioria dos gêneros televisivos há roteiro escrito, especialmente nos gêneros dramáticos como novelas, minisséries e mesmo os educativos. Parte do texto escrito no roteiro é incorporado pela imagem, montagem e trilha sonora, enquanto parte do texto é falado. Os diálogos em geral não têm

características de texto oral (como hesitação e repetição) porque foram escritos anteriormente. Imagem e texto se complementam na televisão, onde o texto escrito é apresentado oralmente. A articulação das linguagens visual e sonora constrói o significante; o espectador percebe quando há incongruência entre os dois recursos expressivos, ou seja, ele raciocina enquanto assiste TV.

Segundo os norte-americanos, os números e letras apresentados em *Sesame Street* não são simplesmente decorados pelos espectadores; não há evidências de que eles não desenvolvam conhecimento abstrato que possa ser generalizado e aplicado em diferentes contextos. Os espectadores freqüentes do programa *One Square* (produzido pelo CTW), feito para estimular o aprendizado de Matemática, tiveram performance melhor na capacidade de resolver problemas propostos do que os não-espectadores. Foi demonstrado, também, que desenvolveram habilidade em processar estratégias complexas e em identificar possíveis abordagens na resolução de um problema.

Outro argumento falho é o de que a televisão afeta negativamente a capacidade das crianças em processar informações verbalmente e, portanto, prejudica a aquisição de habilidades linguísticas. O fato é que as crianças que assistem a programas educativos aprendem vocabulário constantemente e obtêm melhores performances em língua, leitura e vocabulário do que as outras.

- Supressão da imaginação e criatividade – alguns argumentam que a televisão não estimula os espectadores a produzirem suas próprias imagens e a fazer inferências a partir do conteúdo dado. Apesar de haver uma fraca evidência de que assistir à televisão em geral (e não a programas educativos) esteja associado ao rebaixamento de criatividade e imaginação, isso ocorre por causa do conteúdo/abordagem apresentados e não por causa do meio.

Cabe aqui questionar, como fazem os norte-americanos, o método usado para levantar informações sobre processos cognitivos tão diversos: a ferramenta usada é a linguagem verbal, adequada para tratar de questões linguísticas, mas inadequada para o levantamento de processos que não podem sequer ser verbalizados, uma vez que se tratam de imagens.

- Ritmo acelerado e reduzida capacidade de atenção – o ritmo acelerado e a pequena duração dos segmentos de programas educativos seriam processados superficialmente pelas crianças; por causa disso elas se tornariam distraídas, perderiam rapidamente o interesse em algum tópico. Como resultado, as crianças teriam curto período de atenção e atitudes não persistentes em relação ao aprendizado escolar. Testes aplicados em crianças que assistem a *Sesame Street* freqüentemente demonstraram justamente o oposto. Ou seja, se a televisão causa algum efeito negativo em termos de capacidade de concentração e persistência, isto é causado em função de conteúdos e formatos, não pelo meio propriamente dito.

O ritmo acelerado não é característica da linguagem da televisão, mas da programação norte-americana que reproduz, através dos meios de comunicação de massa, uma característica cultural. Mesmo *Sesame Street*, um programa educativo, é acelerado porque tem como referência a propaganda para TV. Produções européias e latino-americanas, em contraste, têm ritmo mais lento, característica que pode ser observada através de vários gêneros, como telenovelas ou programas educativos.

Sesame Street explora a repetição como forma de aumentar progressivamente o nível de atenção do telespectador. Isto acontece porque a repetição é uma característica intrínseca ao processo de aprendizado da criança. A repetição do esquema do programa e sua compreensão pelo espectador torna a aquisição de conteúdos progressivamente mais fácil (GREENFIELD, 1988).

- Assistir para entreter e não para aprender – a forte associação entre televisão e entretenimento, relaxamento e “esvaziar a cabeça” faria com que crianças assistissem a todos os programas sem atenção, mesmo aos educativos. Isso é resultado do uso que a sociedade faz do meio – entretenimento - e não do meio *per se*.
- Substituição de experiências mais valiosas de aprendizado – as crianças assistiriam à televisão ao invés de realizar outras atividades tidas como mais valiosas como ler, fazer lição de casa, brincar na rua, estar com a família ou amigos. O que acontece de fato é que a televisão disputa com outros meios que, como ela, satisfazem as necessidades de entretenimento e informação – rádio e cinema - e diminui o tempo de uso deles. A televisão preenche o tempo da criança quando ela tem poucas oportunidades de participar de outras atividades. Mesmo quando assistindo à televisão, a criança brinca, fala com familiares, passa de um livro a um jogo e volta para a televisão.

O tempo gasto pelas crianças assistindo a programas comerciais está, de fato, relacionado negativamente com o tempo que elas gastam lendo, ouvindo alguém ler ou participando em outras atividades educativas. O inverso ocorre quando as crianças assistem a programas educativos: quando a televisão propõe modelos positivos de aprendizado e comportamentos/atividades educativas, a criança se interessa por atividades educativas.

Fica claro, a partir das pesquisas já realizadas, que a argumentação sobre os efeitos negativos da televisão sobre as crianças são baseadas em preconceitos. “*On balance, the visual qualities of television seem to make a positive rather than a negative contribution to viewers’ learning*”³⁶ (HUSTON e WRIGHT, **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). Os preconceitos derivam de uma incompreensão do meio e seus efeitos, como também das novas tecnologias e linguagens a que as crianças estão expostas. O não conhecimento de seus processos e a ausência de parâmetros para comparação, por parte de adultos que estiveram expostos a outros meios e desenvolveram outras

³⁶No final, as qualidades visuais da televisão parecem ter uma contribuição mais positiva que negativa à aprendizagem dos telespectadores” (tradução da autora).

habilidades, fazem com que critérios adequados para avaliar habilidades verbais (provenientes da escrita e do livro) sejam aplicados para avaliar processos diversos. Experimentos com imagens – como fazem os norte-americanos – são mais precisos para identificar o que e como as crianças entendem a televisão. E, sobretudo, desarticulam argumentos preconceituosos em relação ao meio.

TV pública brasileira e a colonização cultural

Com maior ou menor intensidade, os programas educativos da televisão brasileira importam modelos estrangeiros. “Em muitos países, a questão pode ser a importação de uma realidade social alienígena, advinda da compra de programas norte-americanos e britânicos” (GREENFIELD, 1988). No decorrer dos últimos anos, a televisão educativa se aproxima dos modelos da televisão comercial, onde a quantidade de programação importada cresce; o agravamento da crise econômica e o corte orçamentário sofrido pela TV Cultura de São Paulo a levou a apresentar comerciais desde 1998. Estes fatos evidenciam a tendência de perda de parâmetros próprios, processo iniciado há alguns anos.

Enquanto a indústria cultural se reestruturou e se expandiu com políticas protecionistas para a própria produção nos Estados Unidos, os governos latino-americanos privatizaram canais de televisão, reduziram financiamentos para filmagem, e reduziram investimentos estatais nos campos audiovisual e editorial (CANCLINI, 2000). Enquanto o rádio e a televisão se converteram nos principais meios de difusão de informações, entretenimento, transmissão de alta cultura, cenário da vida pública e estímulo ao consumo, “*los gobiernos decidieron que no tenían casi nada que hacer ni decir en ellos*”. A TV Cultura é financiada pelo governo do estado de São Paulo, exercido há duas legislaturas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido do presidente da república. O caminho que a emissora paulista trilha nos últimos anos está direta e indiretamente ligados à ação do governo federal e orientação política e econômica do PSDB.

O Castelo Rá Tim Bum, da emissora paulista, estreou em 1994 e foi a última produção de impacto da televisão educativa brasileira para crianças. Atualmente quase todas as produções nacionais exibidas pela TV Cultura são reprises. Possivelmente graças ao estilo definido e à estrutura articulada em uma narrativa, similar em muitos aspectos ao consagrado gênero da telenovela, o Castelo tenha sido responsável pela atração massiva de uma audiência que anteriormente não assistia aos canais educativos. Guardadas as devidas proporções, fato semelhante ocorreu nos Estados Unidos quando *Sesame Street* foi ao ar a partir do final da década de 60. Em geral, no mundo inteiro os programas educativos são exibidos por emissoras públicas, havendo uma ou outra exceção, como é o caso do canal a cabo *Nickelodeon*.

A TV Cultura, cuja programação é retransmitida por emissoras educativas no Brasil inteiro, atualmente importa programas infantis. Quase todos eles vêm do Estados Unidos: este é o caso de Quebra-Cabeça (*Puzzle Place*), *Big Bag*, *Wishbone*, *Tot's TV*, O Farol de Salty – reedição utilizando segmentos de outros programas como *Theodore Tugboat*. Naquele país, emissoras públicas locais produzem parte desta programação, enquanto a *Children's Television Workshop (CTW)*, produtora independente mas financiada em parte com verbas governamentais, produz os programas educativos mais assistidos, como *Sesame Street* e *Big Bag*. Os programas importados pela emissora paulista representam um universo cultural específico, o da sociedade norte-americana, e tudo o que se refere a ele. *Puzzle-Place* representa um ambiente californiano e suas etnias predominantes através dos bonecos – chineses, índios norte-americanos, europeus do Norte, mexicanos, irlandeses; *Theodore Tugboat*, animação de bonecos, poderia ser uma referência a qualquer grande cidade norte-americana com atividade portuária intensa, como *San Francisco* (e *Bay Area*) na costa Oeste ou *New York* na costa Leste. Não temos nenhuma paisagem ou atividade parecida em nenhum aspecto no Brasil. *Wishbone* integra narrativa referente a um grupo de crianças cujo modo de vida é o norte-americano, intercalados com trechos baseados em obras literárias protagonizados pelo cachorro de estimação de um dos meninos. Em *Tot's TV* (produção inglesa), um dos personagens só fala Espanhol, fato bastante comum nos Estados Unidos devido à grande presença de imigrantes da América Central (o Espanhol é a segunda língua mais falada no país). Alguns destes programas importados vão ao ar na TV Cultura e depois são comprados por emissoras comerciais, como foi o caso de *Doug*, da *Nickelodeon*, transmitido posteriormente pelo SBT.

“A Fazenda dos Quatro Cantos” (*Fourways Farm*) apresentada em 1999, ao contrário da maioria dos programas exibidos pela TV Cultura, é uma co-produção entre a holandesa *Not* e a inglesa *Case Television*. De origem cultural diversa, este programa têm características muito diferentes da programação educativa norte-americana. Há conflitos entre os personagens, muitas vezes metáfora de conflito social, a dramaturgia desenvolvida na trama anglo-holandesa tem qualidade técnica muito melhor do que a dos programas norte-americanos. Mesmo assim, o cenário representa uma fazenda que poderia ser européia ou norte-americana, jamais latino-americana e muito menos brasileira.

A importação de programas educativos pela TV Cultura ocorre num contexto de crônica crise financeira de falta de verbas para a produção cultural no país – sai muito mais barato comprar um programa pronto e dublá-lo – mas é também uma opção dos dirigentes e burocratas, refletindo a perda de quadros e de idéias para a produção. “Ela fez o Castelo e ficou naquela de que pra fazer programa educativo bom é preciso de muito dinheiro e ficou empacada (...) ficou paralisada esperando dinheiro para fazer a obra do século, mas ninguém faz a obra do século!”, avalia Célia

Regina, produtora executiva do Rá-Tim-Bum que saiu da TV Cultura em 1992 após conflito interno. Ela participou da produção de vários programas de baixo custo, entre eles o Catavento da década de 80, premiado no Japão como melhor programa infantil de 1985 pela emissora pública NHK.

O universo cultural representado nos programas educativos importados pela TV Cultura é estranho à criança brasileira, reproduz cotidianos, hábitos, valores e representações de etnias que não têm nada a ver com nossa cultura, padrões que foram absorvidos até pela sua própria produção³⁷. A disparidade cultural não é só uma questão de línguas e biotipos diferentes, e a tradução/dublagem não resolve o problema - cubos de açúcar não são usados no Brasil, para citar um exemplo simples. As crianças, bonecos e personagens representados na tela, no caso dos programas educativos importados, não refletem a infância brasileira em nenhum aspecto e não contribuem para a construção da identidade cultural do nosso público. Assim a televisão pública propicia a construção de uma imagem ideal de infância que não corresponde à realidade das crianças brasileiras, favorecendo a elaboração de uma auto-imagem negativa no telespectador e desvalorização da própria cultura. Apesar de os importados apresentarem inadequações, é melhor que as crianças sejam expostas aos educativos importados da TV Cultura do que exclusivamente aos programas infantis das emissoras comerciais.

No que diz respeito à produção nacional, a importação de programas faz com que não sejam desenvolvidos programas nacionais. Legitimando o alto padrão de qualidade técnica que só produções caras atingem – geralmente ligados à predicação da imagem estabelecidos pela Rede Globo, não à dramaturgia ou ao conteúdo – exclui a possibilidade de programas modestos e experimentações. A própria estrutura fechada da TV Cultura, que só passou a exibir programas da produção alternativa (alguns com problemas técnicos) após crise tão séria que não havia programação para colocar no ar, mantém a emissora longe de propostas de produtores não consagrados. Não ocorre o acúmulo de experiência nem a permanência dos profissionais no gênero, o que levaria ao aperfeiçoamento dos programas educativos brasileiros.

Os critérios para a produção de programas educativos também são importados pois não há investimento em pesquisa para o estabelecimento de nossos próprios critérios (situação inversa da produção nos Estados Unidos e Europa). Ao importar programas, a TV Cultura reproduz no âmbito da televisão pública brasileira o modelo da indústria cultural. Estamos diante de um paradoxo: somos dependentes de produções estrangeiras infantis para manter a programação de um canal

³⁷Cenário de Cocoricó tem elementos estranhos à zona rural brasileira, reproduzindo estereótipos de desenhos animados e filmes norte-americanos.

público nacional no ar e aparentemente o fato não é estranhado.

No final da década de 60 nos Estados Unidos, *Sesame Street* estabeleceu novos critérios para a produção de programas educativos, critérios que foram exportados junto com as versões do programa para outros países. No curto prazo a exibição de *Sesame Street* não provocou melhora no panorama da programação infantil das emissoras comerciais, mas no longo prazo afirmou seus critérios de qualidade: “(...) *a generation of young television producers has learned its craft in part by working on Sesame Street. Without negative preconceptions about the possibilities of the media (...) some of them have begun to make a new generation of television programs designed to benefit the audience of young children*”³⁸ (ANDERSON **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). Em 1993 o canal a cabo *Nickelodeon* investiu US\$ 30 milhões na produção de programas para crianças em idade pré-escolar, colocando no ar um bloco com cinco horas de duração sem intervalos comerciais (JORDAN e WOODWARD **In** JORDAN e JAMIESON, 1998). *Blue's Clues* e *Gulah Gulah Island* fazem parte dos programas educativos desenvolvidos pelo canal citado, que envolve pesquisa e consultoria pedagógica de importantes universidades norte-americanas, tal qual o faz *CTW* de *Sesame Street*.

Em função do alto orçamento envolvido no planejamento e produção de *Sesame Street*, o programa se tornou um sucesso e promoveu a profissionalização de equipes para a produção de educativos ao longo de seus mais de 30 anos de história. Apesar de sua aparente neutralidade, o modelo de *Sesame Street* carrega significados profundamente vinculados ao contexto de sua criação, concepção de público, educação e tipo de compromisso com sua audiência. Através de sua história e de sua linguagem, é possível compreender os critérios que fundamentam o chamado “modelo *CTW*” e como eles foram adaptados ou distorcidos através das co-produções internacionais do programa norte-americano.

³⁸ “(...) uma geração de produtores de televisão jovens aprendeu seu ofício em parte trabalhando em *Sesame Street*. Sem preconceitualizações negativas sobre as possibilidades do meio (...) alguns deles começaram a fazer uma nova geração de programas de televisão desenhados para beneficiar a audiência formada por crianças pequenas” (tradução livre da autora).

O sucesso de *Sesame Street*

Educação como negócio

Joan Cooney, produtora de televisão e consultora de algumas fundações norte-americanas, em 1966 teve a idéia de produzir um programa educacional de televisão dirigido às crianças em idade pré-escolar. Apresentou a idéia à *Carnegie Foundation*, para a qual trabalhava, e levantou fundos que financiaram uma pesquisa a respeito da viabilidade de tal programa em nível nacional. Viajando pelos Estados Unidos e Canadá, Cooney entrevistou psicólogos, pedagogos e pediatras buscando elaborar quais seriam as melhores configurações para um programa como o que tinha em mente (POLSKY, 1974). Desta pesquisa resultou o *Feasibility Study*, documento apresentado posteriormente a várias fundações, pesquisadores acadêmicos, autoridades públicas e profissionais de televisão. A partir desta pesquisa, a produtora *Children's Television Workshop (CTW)* foi planejada como uma estrutura independente do estado norte-americano (apesar de financiada por ele) e deu origem ao programa de televisão *Sesame Street*.

Pesquisando a história do programa, Polsky atribui o sucesso de *Sesame Street* a três fatores fundamentais: equipe de produção profissional e criativa, planejamento excelente e financiamento adequado. Cada aspecto do projeto foi planejado detalhadamente – estrutura, conteúdo, equipe, funções, testes, orçamento – de tal forma que o projeto avançou sem crises internas até a exibição do programa em 1969. Depois de quase 30 anos no ar e algumas crises financeiras decorrentes da diminuição de recursos vindos de fundações e órgãos públicos, *Sesame Street* ainda é exibido diariamente nos Estados Unidos com uma hora de duração.

O primeiro episódio de *Sesame Street* foi ao ar através do *Public Broadcast System (PBS)* nos Estados Unidos em 1969. Mas o planejamento deste programa, que revolucionou a concepção de televisão educativa e pública no mundo, teve início três anos antes, em 1966. De 1966 até 1969, a primeira série de *Sesame Street* consumiu mais de US\$ 8 milhões, dos quais entre 10% e 15% em pesquisa (LESSER, 1975). Na segunda série foram investidos US\$ 6 milhões na produção de 130 episódios de uma hora de duração exibidos 5 dias por semana, duas vezes por dia (COOK, APPLETON, CONNER, SAHFFER, TAMKIN e WEBER, 1975). Nos Estados Unidos, o modelo permanece o mesmo até hoje. O tempo de planejamento e os recursos financeiros envolvidos no projeto refletem condições econômicas e culturais favoráveis a um projeto de televisão educativa, ainda que o conceito de educação proposto por *Sesame Street* mereça críticas.

Pela primeira vez na história dos Estados Unidos um programa da rede pública de televisão

atingiu um público massivo, graças à articulação entre produtores e emissoras para solucionar problemas de recepção do canal público. Além de providenciar a substituição de equipamentos de emissão limitados, foi necessário garantir o mesmo horário na grade de programação para *Sesame Street* em todas as emissoras públicas do país. Assim garantiu-se condições para que o programa pudesse ser assistido pelo maior número de crianças: no primeiro ano de exibição, ele chegou a atingir quase 100% da audiência em idade pré-escolar durante a semana, ou cerca de 7 milhões de crianças; por dia, o programa era visto por cerca de 50% do público infantil.

Atualmente as produções da *CTW* são patrocinadas por empresas (com os respectivos anúncios institucionais exibidos nos intervalos dos programas), financiadas por recursos do governo norte-americano, pela venda e licenciamento de programas para outros países, além da venda da imensa linha de produtos ligados aos seus programas de televisão. De acordo com Polsky, já na década de 70 a *CTW* começou a investir em outras áreas, como telecomunicações, para dispor de recursos para a produção dos programas educativos.

Durante o processo de planejamento da primeira série da *CTW*, no final da década de 60, pessoas do alto escalão das várias instituições envolvidas – fundamentalmente fundações e órgãos públicos, já que empresas de comunicação não se mostraram interessadas em qualquer parceria – estiveram pessoalmente envolvidas no projeto, mobilizando recursos financeiros, técnicos e humanos para a realização do que posteriormente se tornou *Sesame Street*. Gerald Lesser, psicólogo de *Harvard University*, dirigiu a equipe de pesquisa; David Connel, produtor de televisão e cinema, dirigiu a equipe de produção, e Joan Cooney, a idealizadora do projeto, coordenou a integração das duas equipes.

Não houve pressão social para que *Sesame Street* fosse criado, nem participação de representantes do público-alvo no seu desenvolvimento. O projeto foi executado por uma elite composta de excelentes (e caros) profissionais das áreas envolvidas, que trabalhou cuidadosamente cada passo do projeto. Esta equipe definiu, após extenso processo de pesquisa e debate, que o programa teria como objetivo preparar crianças entre três e cinco anos em desvantagem (socioeconômica ou com dificuldades várias para o aprendizado) para a vida escolar (POLSKY, 1974 e LESSER, 1975), com a intenção de reduzir o abismo escolar entre crianças pobres e de classe média. Elaborado segundo critérios cognitivos de aprendizado, o programa deveria incorporar características da programação de entretenimento para conquistar o público infantil.

O estabelecimento de critérios para educar as massas partiu da visão de uma elite sobre estratos sociais mais baixos e, a despeito da seriedade da pesquisa, reproduziu os valores desta elite nos mais diversos níveis. Jayme Camargo, *line producer* do brasileiro Vila Sésamo, revela que os objetivos do programa eram muito mais pragmáticos do que a bibliografia oficial descreve: “O

Sesame Street foi criado nos Estados Unidos a partir de uma pesquisa feita na década de 50 ou 60 sobre as perspectivas crescentes de necessidades de executivos com um QI acima de 'x'. (...) Dentro da teoria de Piaget de formação da inteligência (...) os americanos perceberam que ou eles pegavam as crianças antes da idade escolar para maximizar o aumento do QI da criança (...) ou eles não iriam ter dentro de tantos anos tantos mil executivos com tanto de QI acima do que eles precisavam”, afirma Camargo. Um segundo objetivo seria “desmanchar os enquistamentos de comunidades hispânicas, ou seja, ensinar inglês para não-americanos, para os ‘*cucarachas*’ todos” (entrevista concedida à autora em junho de 2000). A compreensão do público como massa reduz as diferenças étnicas, individuais e de interesses à representação uniforme da infância anglo-saxônica. A massa de não brancos em “desvantagem” (composta por hispânicos, índios, negros, latinos, orientais, asiáticos), seria maleável para ser moldada de acordo com os interesses das empresas norte-americanas.

Desde as primeiras discussões a respeito de como deveria ser o programa em planejamento, estava claro para a equipe que ele deveria incorporar as técnicas da televisão comercial e de publicidade que agradavam ao público infantil: ritmo rápido, humor, profissionais talentosos, *inserts* de filmes, animação e outros (POLSKY, 1974). Para ensinar letras e números, técnicas de publicidade seriam utilizadas, isto é, foram produzidos “comerciais” para cada símbolo gráfico. A linguagem da publicidade permeia os episódios de *Sesame Street* até hoje, não só como expressão plástica mas também ideológica, promovendo o consumo de bens e negando conflitos.

Se o programa foi planejado para ser instrutivo - transmitir conteúdos educacionais específicos - ele também difunde o conhecimento básico daquilo que os norte-americanos mais prezam – Linguagem e Matemática através de letras e números – e promove um modelo social específico no espaço público. Todas as crianças em desvantagem (inicialmente as negras e latinas, posteriormente todas as crianças não anglo-saxônicas) deveriam aprender a cultura dominante e se adaptar a ela, o que pode ser observado em vários níveis: conteúdo, concepção educativa, linguagem, ritmo, representação dos personagens, desenrolar da trama, produtos à venda, e exportação do modelo *Sesame Street* para o resto do mundo. Como os demais produtos da indústria cultural, *Sesame Street* desestrutura a(s) cultura(s) do público infantil para substituí-la pela cultura hegemônica.

Afirmam Huergo e Belén, pesquisadores e professores da Universidade Nacional de La Plata, Argentina, sobre a co-produção mexicana exibida nos países hispano-americanos: “*Examinando la serie televisiva Plaza Sésamo se há observado que el objetivo de la misma era introyectar los estímulos del universo del consumo en el campo pedagógico, en el imaginário y en la sensibilidad de los niños*”. Para os autores, este modelo elabora uma mescla inadequada das

instituições escola e televisão, aceitando resignadamente a crise da primeira na medida em que transfere para a televisão a função clássica da escola. Simultaneamente, não reflete sobre a refuncionalização da escola neste contexto de crise assumida, que continua sendo um espaço de despejo de conteúdos através da televisão.

Sesame Street é também um forte apelo ao consumo para o público infantil e, para um brasileiro, é impressionante a variedade de produtos à venda ligados ao programa; nada que possa ser comparado ao *Castelo Rá Tim Bum*. Segundo Jarvik, *Sesame Street* é um empreendimento bilionário cuja linha de 5 mil itens vende mais de US\$ 800 milhões por ano no mundo inteiro. Ele denuncia que, apesar de receber anualmente cerca de US\$ 100 milhões dos cofres públicos e não pagar impostos, a *CTW* está estruturada comercialmente: “*CTW has at various times had holdings including cable television systems, theme parks, commercial radio stations, and educational software producers*”³⁹ (JARVIK, 1998).

Por um lado, *Sesame Street* é uma estratégia de Educação a Distância (EaD) que, até há poucos anos, se configurava como proposta para atingir um grande público que não tem acesso à escola formal. Na virtual impossibilidade de construir escolas e dispor de recursos humanos para atender ao grande contingente populacional marginalizado, a EaD assume um caráter compensatório onde o grande investimento em produção e difusão é pulverizado em relação à quantidade de pessoas atingidas. Entre 1970 e 1971, o custo estimado por espectador esteve entre US\$ 1,25 e US\$ 1,60: “*Sesame Street is remarkably inexpensive on a per capita basis irrespective of the estimate used!*”⁴⁰ (COOK *et ali*, 1975). O programa se estrutura sobre a ideologia tão cara aos norte-americanos de diminuição da responsabilidade social do estado, onde aplica-se a lógica da empresa privada: diminuir os custos ao máximo.

Se *Sesame Street* estabeleceu os critérios de qualidade técnica e educacional para a produção de programas educativos de televisão nos outros países, também impôs um padrão cultural inadequado: conservador, autoritário, uniformizador, nunca criticado nos países mais pobres. “*Letter and number recognition continue to be major ingredients of Sesame Street. Its setting continues to be recognisably inner-city, where primarily poor people live*”⁴¹. (DAVIES, 1995). Enquanto os processos de aprendizado têm sido discutidos e reelaborados nos últimos 30 anos – onde o politizado Paulo Freire é referência mundial - a concepção na qual o programa se baseia permanece a mesma do final da década de 60. De acordo com esta concepção instrucional, o

³⁹Em vários momentos, a *CTW* teve empresas como sistemas de televisão a cabo, parques temáticos, estações comerciais de rádio e produtoras de programas de computador educacionais. (tradução da autora)

⁴⁰“ Numa base per capita de uso estimado, *Sesame Street* é extraordinariamente barato independentemente do fator [índice] de cálculo utilizado” (tradução da autora)

⁴¹“Reconhecimento de letras e números continuam a ser os ingredientes majoritários de *Sesame Street*. Seu cenário continua a ser reconhecidamente os centros degradados das cidades, onde vivem principalmente pessoas pobres” (tradução da autora).

professor (ou meio) deteria o conteúdo/conhecimento e o transmitiria ao aluno-telespectador, cujo papel seria passivo no processo. Em *Sesame Street*, a repetição das seqüências e números torna os segmentos norte-americanos do programa produtos de fácil exportação no pacote das produções internacionais, e atende às necessidades de *marketing* global da *CTW*: metade da produção já se pagou há anos e continua sendo vendida por muito dinheiro.

O modelo da *CTW* incorporou as descobertas de Piaget, psicólogo suíço que investigou o desenvolvimento cognitivo das crianças, priorizando os aspectos biológicos do aprendizado. O conhecimento gerado por Vigotski e por Freire, que aponta aspectos sócio-culturais envolvidos no processo de aprendizado - discutidos fora do eixo ocidental-capitalista - não faz parte do modelo *CTW* e não consta da bibliografia de Lesser, que liderou a equipe de pesquisa do programa. Elaboraões posteriores sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem por Gardner apontam a cultura como referência intrínseca ao desenvolvimento das várias inteligências. Cabe discutir se a rigidez do método *CTW* seria capaz de incorporar concepções mais flexíveis de educação, ou se o próprio método reflete a inflexibilidade da cultura norte-americana a outras sensibilidades, ou se, ainda, o método atende primordialmente ao objetivo de gerar lucros, colocando em segundo plano os impactos educacionais.

Financiamento e pesquisa no planejamento de *Sesame Street*

O conceito de pesquisa usado neste capítulo se refere ao levantamento de informações detalhadas, cuja busca é feita a partir de planejamento e método elaborados de acordo com modelos adequados e testados para a produção de programas educativos de televisão. A pesquisa fornece subsídios para o próprio planejamento e elaboração de um produto educacional, desde conhecer melhor o público-alvo até o levantamento de conteúdos antes da produção, e avaliações durante a elaboração e após a finalização do produto. Ao estabelecer os elementos presentes na produção do produto educacional, esta metodologia é adequada para a análise dos produtos resultantes.

Aspectos do programa norte-americano *Sesame Street* diretamente vinculados a planejamento, produção e avaliação são analisados segundo parâmetros de metodologia elaborada para a produção de produtos educacionais, conhecimento desenvolvido dentro da área de Tecnologia Educacional. O modelo tomado como referência para refletir sobre o método aplicado na pesquisa e planejamento de *Sesame Street* é o de autoria de Dick&Carey adaptado por Angelo Piovesan, conforme explicado na Metodologia desta dissertação. Tal modelo, cuja publicação data de 1978, propõe que sejam seguidos os seguintes passos no planejamento, produção, avaliação e revisão de produtos educativos:

1 – Objetivo Geral; 2a – Público-alvo; 2b Análise Instrucional (Levantamento e Organização de Conteúdos Relevantes, Estabelecimento de Conteúdos Prioritários); 3- Objetivos Específicos; 4 – Estratégias de Comunicação e Educação; 5 – Realização; 5a- Desenvolvimento do produto, 5b – Materiais de apoio, 5c – Testes; 6 – Avaliação Formativa⁴² (Avaliação Clínica, em Pequeno Grupo, de Campo); 7 – Revisão; 8 – Avaliação Somativa⁴³.

Sesame Street foi produzido quase dez anos antes da elaboração do modelo de Dick&Carey, e a coincidência parcial da seqüência de ações e vocabulário da bibliografia sobre o programa e o modelo não acontece por acaso. Isso indica que o processo de produção deste programa infantil se baseia em modelos prévios semelhantes ao proposto por Dick&Carey. Dados sobre o primeiro relatório de avaliação de *Sesame Street* elaborado pelo *Educational Testing Service*, obtidos indiretamente através da bibliografia consultada, documento de autoria da mesma instituição que avalia *Al Manahil* (programa educacional árabe produzido pela *CTW*), e o português *Learning with television – the secret of Rua Sésamo*⁴⁴ confirmam esta hipótese. O modelo de planejamento, produção e teste da *CTW* criado para *Sesame Street* foi aperfeiçoado e consolidado ao longo dos anos, sendo aplicado nas produções posteriores.

Ao contrário dos programas infantis para televisão feitos antes de 1969, cujas produções se fundamentavam em critérios, conteúdos e linguagem intuídos pelos produtores de televisão, *Sesame Street* foi planejado, produzido, testado e modificado de acordo com amplo e rigoroso plano antes de ir ao ar. Para que os objetivos do programa fossem atingidos, seu planejamento incorporou métodos de pesquisas já utilizados em projetos educacionais anteriores. Parte deles foi transposta para o projeto, parte foi criada, uma vez que se tratava de proposta inédita de uso da televisão para fins educacionais – no caso, preparar crianças em desvantagem sócio-econômica para a vida escolar (POLSKY, 1974, LESSER, 1975, COOK *et ali* 1975). A equipe da *Children's Television Workshop* (*CTW*) e os pesquisadores contratados para avaliar o programa desenvolveram ferramentas próprias para planejar, promover e testar o programa infantil de televisão.

A partir do momento em que a equipe idealizadora do projeto educacional para TV estabeleceu sua execução, passou a articular configurações materiais e teóricas mais adequadas à produção do futuro *Sesame Street*. A própria *CTW*, uma produtora criada especialmente para executar o projeto, nasceu como estrutura independente de qualquer instância do Estado norte-

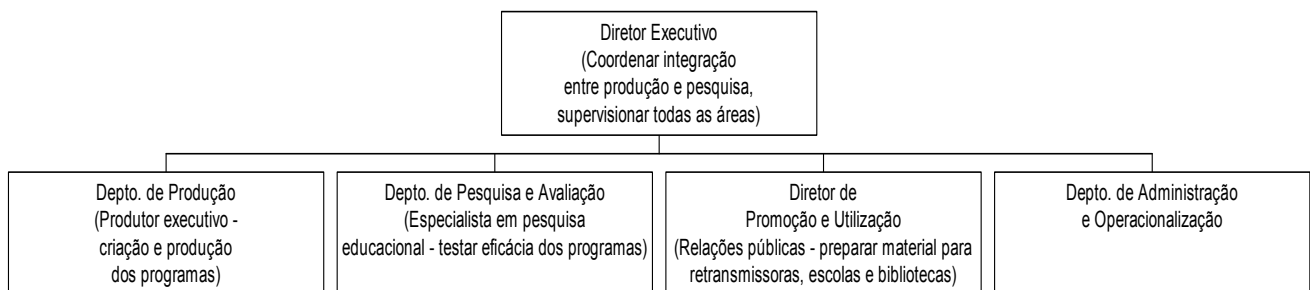
⁴²Avaliação Formativa é aquela realizada durante o desenvolvimento do produto educacional e implica em modificações a serem feitas neste produto para melhorar seu impacto no público-alvo. No caso de uma série, também pode ser feita com base em um ou mais episódios para o aperfeiçoamento dos episódios posteriores – a isso, adaptando o modelo Dick & Carey, Piovesan chama de Avaliação Formativa Continuada.

⁴³Avaliação Somativa é aquela realizada para verificar o impacto do produto educacional, já finalizado e aplicado, no público-alvo. Aplicada com o propósito de verificar adequação temporal, espacial e de público, fornece subsídios para elaborar possíveis adaptações.

⁴⁴“Aprendendo com a televisão – o segredo da Rua Sésamo”

americano ou de emissoras públicas para que tivesse autonomia e agilidade na produção do programa educacional. Um dos pilares do método de produção que a *CTW* propôs foi a realização de pesquisas antes, durante e depois da produção de programas educacionais para crianças, tendo como prioridade as de baixa renda. O Departamento de Pesquisa da instituição deveria fornecer informações para a produção, avaliar a atenção e os efeitos motivados pela audiência do programa, e estar a aquisição dos objetivos educacionais entre os espectadores (POLSKY, 1974).

Profissionais de reconhecida competência em suas áreas de atuação, bem pagos e com funções claramente definidas, aprenderam a lidar e a colaborar uns com os outros apesar dos conflitos potenciais entre pesquisadores e produtores. A estrutura da *CTW*, segundo Polsky, estabelecida para dar corpo ao projeto foi a seguinte:



Gerald Lesser, professor da *School of Education* da *University of Harvard* (uma mais conceituadas universidades norte-americanas) e então consultor da *CTW* para pesquisa, afirma que a equipe da produtora tinha consciência de que a realização de pesquisa era cara e que não havia precedente deste tipo de trabalho complexo para orientar os pesquisadores. A fase de Avaliação Formativa, anterior à estréia do programa – definição do público-alvo, objetivos, conteúdos, estratégias, produção de parte do material e seu teste antes de ir ao ar – consumiu 18 meses de trabalho (COOK *et ali*, 1975) e cerca de 15% do orçamento previsto para a primeira série do programa, ou cerca de US\$ 1,2 milhão. A *CTW* captou US 13,7 milhões para o desenvolvimento das duas primeiras séries de *Sesame Street*, US\$ 6,9 dos quais provenientes do governo federal e US\$ 6,8 milhões de fundações privadas (COOK *et ali*, 1975).

Tensão entre Pesquisa e Produção

No verão de 1968, com a assessoria de Lesser, a *CTW* promoveu cinco seminários em *New York* para sugestão dos conteúdos e estratégias, a partir dos quais seriam desenvolvidos objetivos educacionais do programa. Deles participaram profissionais das mais diferentes áreas que pudessem contribuir com a discussão – acadêmicos, professores de pré-escola, artistas, escritores de livros infantis e outros. Cada seminário teve um tema para indicar os conteúdos/ objetivos educacionais relatados a seguir (POLSKY, 1974):

- Primeiro Seminário: Desenvolvimento Moral, Social e Afetivo

- 1) identificar e nomear emoções; 2) expandir aspirações das crianças; 3) estimular curiosidade e reduzir relações medrosas em relação à escola; 4) incrementar sentimentos de auto-valorização; 5) desenvolver audição atenta, concentração, persistência; 6) desenvolver altruísmo; 7) desenvolver o controle dos impulsos e aceitar o ritmo lento da premiação; 8) distinguir realidade da fantasia; 9) prover base cognitiva para os sentimentos; 10) desenvolver noções de causalidade no comportamento das pessoas; 11) desenvolver eficiência pessoal, negociar com o meio ambiente.

- Segundo Seminário: Linguagem e Leitura

- 1) aprender as letras do alfabeto; 2) aprender a distinguir sons; 3) aprender os conceitos ‘letra’ e ‘palavra’; 4) aprender utilidade e relevância das palavras; 5) aprender a combinar sons de letras; 6) aprender a colocar idéias em seqüência; 7) aprender a classificar objetos.

- Terceiro Seminário: Habilidades Matemáticas e Numéricas

- 1) Fatores numéricos e habilidades – a) habilidade de contar objetos; b) habilidade em reconhecer e nomear números sozinhos; c) habilidade de usar números ordinais; d) reconhecimento de instrumentos comuns de medida; e) reconhecimento dos nomes de frações comuns; f) habilidade de escrever números.
- 2) Conceitos Matemáticos – a) crescimento, desenvolvimento e mudança: transformação e movimento; b) conceitos de “o mesmo que” e “diferente de”; c) conceito de zero; d) ordenamento de elementos: primeiro e último, antecipações.
- 3) Uso de Habilidades Numéricas- a) atributos pessoais e sociais: idade, endereço, partes do corpo, número de telefone; b) cálculo; c) equilíbrio; d) brincadeiras com números e rimas.

- Quarto Seminário: Raciocínio e Solução de Problemas

- 1) Isolar características distintivas das coisas; 2) simbolizar para reter informações; 3) aprender a desenvolver várias soluções para os problemas; 4) inferência sobre o passado e o futuro a partir do presente (transformação e antecipação); 5) desenvolver percepção de

diferentes perspectivas pessoais; 6) desenvolver habilidades classificatórias e seriação; 7) treino em relações entre as coisas; 8) treino em aplicar; 9) aprender a negociar com as pessoas; 10) desenvolver atitudes positivas na solução de problemas.

• Quinto Seminário: Percepção

- 1) Objetivos de Discriminação – a) aprender discriminações importantes (tátil, visual, rítmica, conceitual); b) incrementar habilidade em perceber características distintas das coisas; c) aprender a perceber objetos e eventos e construir visão geral; d) desenvolver percepções espaciais; e) aprender a discriminar formas; f) incrementar habilidade de perceber determinada figura no todo; desenvolver discriminação auditiva.
- 2) Objetivos de Atenção – a) aumentar o período de atenção; b) aprender a focar a atenção; c) aprender a prestar atenção em mais de uma coisa por vez; d) desenvolver maior sensibilidade sobre o mundo ao redor de si.
- 3) Objetivos de Transformação- a) incrementar transferência sensorial (verbalizar o que vê, por exemplo); b) incrementar integração sensorial; c) orientação espacial; d) desenvolver habilidade de assumir ponto de vista de outra pessoa; e) desenvolver habilidade de reconhecer o mesmo objeto apresentado com diferentes perspectivas; aprender sobre qualidades variantes e invariantes dos objetos.
- 4) Objetivos Vários – a) desenvolver habilidade de integrar percepções além do tempo (relações temporais); b) aprender a ordenar experiências segundo determinado modelo; c) desenvolver noção de tamanho; d) desenvolver sensibilidade estética; e) incrementar a percepção de imagens do corpo; f) ser capaz de nomear partes do corpo; g) ser capaz de seguir direções.

Durante os seminários ocorreram conflitos entre os vários profissionais, especialmente entre os acadêmicos (profissionais ligados à pesquisa) e os outros, uma vez que o jargão utilizado pelos primeiros e suas considerações teóricas não só eram incompreensíveis para os segundos como tinham pouca aplicação prática. Tal fato já era previsto pela equipe da *CTW* e prenunciava conflitos potenciais entre a equipe de pesquisadores e de produtores. Tendo objetivos especificamente delimitados – colher informações para a produção do programa – a *CTW* direcionou a participação de todos os presentes para a elaboração dos objetivos educacionais e estratégias possíveis para atingi-los através da TV.

Lesser credits o sucesso de *Sesame Street* muito mais aos pesquisadores da *CTW* do que aos produtores. O período de planejamento da pesquisa referente a *Sesame Street* teve início tão logo a viabilidade da produção foi confirmada. A pesquisa preliminar daria subsídios de conteúdo à produção do programa e forneceria critérios para a realização dos testes que verificariam seu

impacto sobre os espectadores. “*We knew that we would need to begin planning our research at the earliest possible time. Research would be needed to tell us how well children liked what we did and how we could make the programs more appealing to them*”⁴⁵ (LESSER, 1975). As pesquisas também poderiam demonstrar, para o público e para os patrocinadores, quanta gente o programa atingia e se ele efetivamente educava.

Com base nas informações colhidas nos seminários e registradas nos respectivos relatórios, a *CTW* elaborou seus próprios objetivos para o programa educacional em andamento. Muitos objetivos foram incorporados, alguns descartados, outros reelaborados. Dos objetivos apontados durante os seminários, alguns foram testados posteriormente pelo *Educational Testing Service* de *Princeton-New Jersey*. Polsky argumenta que somente os objetivos mais fáceis foram testados; na mesma linha de raciocínio, Lesser afirma que os pesquisadores medem apenas o que sabem medir, e não a todos os efeitos possíveis. O documento oficial do *CTW* que definiu os objetivos do futuro *Sesame Street* estabeleceu os seguintes conteúdos (POLSKY, 1974):

- Representação Simbólica

A - Letras

B – Números

- Processos Cognitivos

A - Percepção do Corpo

B – Discriminação Auditiva

C – Conceitos Relacionados

D – Classificação

E – Raciocínio e Solução de Problemas

- Meio Ambiente Social

A - Diferença de Perspectivas

B – Cooperação

C – Regras que encorajem justiça e brincadeiras justas

“*Throughout this period we see further evidence of the methodical planning that remained one of the project’s identifying characteristics*”⁴⁶ (POLSKY, 1974). Cada documento elaborado era discutido de acordo com um cronograma pouco flexível, e as decisões eram encaminhadas para as etapas posteriores. Todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento de *Sesame Street* trabalharam coordenadamente em função do planejamento criterioso e detalhado estabelecido pela

⁴⁵“Nós sabíamos que precisávamos começar o planejamento de nossa pesquisa o mais cedo possível. Pesquisas seriam necessárias para nos dizer o quanto as crianças gostaram do que nós havíamos feito e como poderíamos tornar os programas mais atraentes para elas” (tradução da autora).

⁴⁶“Ao longo deste período, vemos evidências do planejamento metódico que posteriormente passou a ser uma das características identificadoras do projeto” (tradução da autora).

CTW, onde os possíveis problemas no decorrer do processo de produção estavam previstos, assim como estratégias para solucioná-los. Graças às pesquisas (no caso Avaliação Formativa), abordagens foram testadas e, dependendo da reação das crianças a elas, abandonadas ou aperfeiçoadas. Todo esse processo foi responsável pela criação de um corpo de informações inédito sobre como as crianças entendem televisão, já que *Sesame Street* foi o primeiro e mais amplo laboratório a respeito do tema.

O aperfeiçoamento contínuo do programa demandou colaboração entre pesquisadores e a equipe de produção. Os produtores, vindos de experiências da televisão comercial, estavam acostumados a seguir seus instintos e duvidavam da contribuição de acadêmicos na elaboração de um programa de TV, achando que sua interferência resultaria na produção de material chato e excessivamente intelectualizado (LESSER, 1975). Mas, sem a pesquisa como parte do Planejamento Educacional, não haveria como avaliar os programas e modificá-los, e *Sesame Street* seria apenas mais uma entre outras produções. Pesquisadores e produtores foram obrigados a adaptar suas diferentes qualificações e culturas profissionais e colaboraram uns com os outros para que *Sesame Street* se tornasse possível e original.

Pesquisadores tiveram que abandonar o rigor e o controle das pesquisas acadêmicas, produzindo rapidamente, em situações reais, informação que fosse útil e aplicável à produção do programa. Tiveram de se adaptar ao ritmo ágil da produção para TV e aos prazos curtos para finalização de tarefas, afirma Lesser, enquanto nas universidades levavam anos para finalizar pesquisas. Foram forçados, em confronto com a equipe de produção, a abandonar o jargão acadêmico e “falar inglês” para que seus critérios fossem compreendidos.

Os produtores de televisão viam a realização de pesquisas como restrições à sua autonomia e criatividade: “*Unfortunately, program developers often view program assessment as punitive, actually it serves a crucial purpose in telling them whether their programs really make a difference*”⁴⁷ (LESSER, 1975). Imbuídos de uma certa arrogância própria de quem produz para os meios de comunicação, eles se julgavam perfeitamente capazes de produzir qualquer produto para crianças de qualquer idade, embora não tivessem informações sobre aspectos cognitivos, objetivos educacionais e reação do público às estratégias usadas. Pesquisas realizadas para testar segmentos de *Sesame Street* acabaram por demonstrar que, às vezes, as reações do público a determinados formatos ou linguagens contradiziam as expectativas dos produtores.

Para piorar – e tal fato é muito comum em produções para televisão ou vídeo que tenham objetivos educacionais – os acadêmicos achavam que entendiam de televisão: “*Like other people,*

⁴⁷“Infelizmente, os produtores muitas vezes viam a avaliação do programa como punitiva, mas na verdade ela serve ao propósito crucial de dizer a eles se realmente o programa deles faz diferença” (tradução da autora).

they had watched television a great deal and harbored the feeling that they could easily become instant experts in television production”⁴⁸ (LESSER, 1975). Acompanhando as atividades e perspectivas de produção, os pesquisadores tiveram que permanecer nos seus papéis e fazer o que sabiam: observar crianças acuradamente e traduzir os significados de suas observações de forma útil para os produtores.

Quando a decisão final está nas mãos dos produtores, estes tendem a ignorar (ou mesmo desprezar) as diretrizes traçadas pelos especialistas em educação. Este não foi o caso de *Sesame Street* porque, já prevendo tal conflito, a *CTW* estabeleceu um método de produção onde objetivos educacionais estavam tão detalhados quanto possível e acompanhados de possíveis sugestões de abordagem no *Writer’s Notebook* (Caderno dos Escritores), documento escrito que era a referência para a criação dos segmentos: “(...) *which suggests several situations familiar to young children in which each goal could be played out. Without expecting that all the ideas in the notebook would be used by the producers, the researchers prepared it to serve as another bridge between goals statement and script development*”⁴⁹ (LESSER, 1975).

O detalhamento e organização dos objetivos educacionais do programa proporcionaram material específico o suficiente para a elaboração da Avaliação Somativa (*Summative Evaluation*), cuja aplicação serve para avaliar o aprendizado do público-alvo e/ou verificar se o produto educacional é adequado ao tempo/espço/público-alvo da exibição. Diferentemente da Avaliação Formativa, a Somativa é aplicada após a finalização do programa para testar seu impacto sobre os espectadores.

Três ou quatro pessoas do então criado comitê de pesquisa, do qual Lesser fazia parte, deveriam trabalhar com a equipe de produção e estar envolvidos na definição dos segmentos e do programa todo (POLSKY,1974), a chamada Avaliação Formativa. “*The formative researchers, headed by Edward Palmer, did indeed work closely with the production staff, testing in the field and evaluating various program segments developed by the producers*”⁵⁰(POLSKY,1974). Assim, foram avaliadas as possíveis estratégias para que um programa de televisão pudesse atingir objetivos educacionais.

⁴⁸ “Como outras pessoas, eles haviam assistido TV por muito tempo e alimentavam o sentimento de que poderiam rápida e facilmente se tornar especialistas em produção para televisão” (tradução da autora).

⁴⁹ “(...) que sugeria uma série de situações familiares às crianças pequenas nas quais cada objetivo poderia ser trabalhado. Sem esperar que todas as idéias do caderno pudessem ser usadas pelos produtores, os pesquisadores o prepararam para que servisse como mais uma ponte entre os objetivos declarados e o desenvolvimento do roteiro” (tradução da autora).

⁵⁰“Os pesquisadores formativos, liderados por Edward Palmer, realmente trabalharam junto com o pessoal da produção, testando em campo e avaliando os vários segmentos do programa desenvolvido pelos produtores” (tradução da autora).

Avaliação Formativa

Realizada antes de *Sesame Street* ir ao ar, de acordo com Lesser esta pesquisa tinha os seguintes objetivos:

- observar crianças assistindo televisão, para avaliar os aspectos de interesse (mencionados abaixo)
- verificar o nível de conhecimento do público-alvo referente ao conteúdo que o programa iria explorar (o chamado ‘Teste de Comportamentos Iniciais’, onde se verifica o que o público já sabe ou não)
- medir a atenção do público, avaliando o que mantém e o que dispersa a atenção das crianças a partir de programas já existentes para pré-escolares
- testar o apelo dos programas-piloto de *Sesame Street*

Em termos de linguagem, a equipe de pesquisadores liderada por Palmer verificou que os seguintes elementos tinham grande apelo entre o público infantil norte-americano no final da década de 60, majoritariamente em áreas urbanas: ações rápidas, situações novas e incongruentes, variedade de formato e conteúdo, animação, bonecos, outras crianças, animais, pastelão e comerciais, confirmando as hipóteses dos produtores (LESSER, 1975). Outros apelos foram detectados pelos pesquisadores: a atenção à trilha sonora e às diferentes formas de música, a fascinação com palavras *non-sense* que soam engraçado para as crianças, sua confusão quando personagens familiares aparecem em situações estranhas, repetição ou repetição com variação, o fascínio por técnicas como *pixilation*, *fast* e *slow motion*⁵¹, ângulos não usuais de câmera. Tais apelos foram incorporados aos segmentos de *Sesame Street*.

“*The formative researcher team played a crucial role here in reducing (but not eliminating) the risk of ‘Sesame Street’ would not hold its target audience once it reached them*”⁵² (COOK *et al*, 1975). A equipe de pesquisa buscava estabelecer uma relação estreita entre os conteúdos, os objetivos e as estratégias educacionais e comunicacionais, assim como a própria linguagem da televisão para que os objetivos fossem atingidos. Assim, os pesquisadores testaram a compreensibilidade dos segmentos do programa, avaliando o entendimento das crianças das convenções da TV como: *flashback*⁵³, várias perspectivas de câmera, efeitos mágicos, regras dos jogos, diferentes perspectivas de um mesmo ponto, formas diferentes de introdução e revisão de

⁵¹*Pixilation* - técnica de animação com imagens de seres humanos (LAYBOURNE, 1979); *slow motion* – imagem em velocidade mais lenta que o ritmo normal; *fast motion* – imagem em velocidade mais rápida que o normal (WATTS, 1990).

⁵² “O time de pesquisadores formativos tiveram um papel crucial em reduzir (mas não eliminar) o risco de *Sesame Street* não sustentar a audiência após tê-la atingido” (tradução da autora).

⁵³Narração de cena que representa o tempo transcorrido.

conteúdo. Simultaneamente avaliavam a compatibilidade entre educação e entretenimento e o potencial de ação sugerido pelos programas.

Lesser descreve o teste dos programas-pilotos como Avaliação Somativa, mas no modelo Dick & Carey esta etapa se configura como Avaliação Formativa⁵⁴ pois implicava na revisão dos problemas da série em produção. Articulando os vários segmentos, a equipe da *CTW* formatou o programa educacional com 1 hora de duração. A eficácia da composição dos 5 programas-pilotos produzidos foi verificada antes da série ir ao ar. Em função de estar avaliando um produto a partir de critérios inéditos, os pesquisadores da *CTW* tiveram de desenvolver ferramentas para isso; a ausência de dados específicos sobre questões que alimentariam a pesquisa deixou algumas perguntas sem resposta; alguns dos padrões usados para medir conhecimento, por exemplo, também não eram os mais adequados, mas as equipes de pesquisa tiveram que usar o que já existia: “*Since audience surveys have not traditionally asked about young children and inner city families we knew that they would be difficult to conduct*”⁵⁵ (LESSER, 1975).

A impossibilidade de tornar *Sesame Street* disponível em todo o território dos Estados Unidos - em alguns lugares a recepção das emissoras públicas era feita por UHF, o que restringia a sintonia às famílias que tivessem o conversor (portanto, não as mais pobres) – também criou dificuldades para os testes. Após *Sesame Street* ir ao ar, parte da avaliação do programa foi feita através de vídeo.

Avaliação Somativa

Para fazer a Avaliação Somativa, realizada após a finalização e utilização de um produto educacional, a *CTW* selecionou a proposta do *Educational Testing Service de Princeton-New Jersey* (instituição que, entre outras atividades, aplica teste de proficiência de inglês para ingresso de estrangeiros nas universidades norte-americanas). Lesser argumenta que uma instituição independente da *CTW* teria melhores condições de avaliar o projeto.

No decorrer da veiculação da primeira série de 130 programas, *Sesame Street* foi testado periodicamente para que possíveis modificações fossem viabilizadas. Testes de aquisição de conhecimento foram aplicados em crianças após 3 semanas de veiculação (15 programas), 6 semanas (30 programas) e 3 meses (quase metade da série) (LESSER, 1975). Teste elaborado pelo *ETS* com 217 questões sobre as áreas de conhecimento exploradas pelo programa (Letras, Números, Partes do Corpo, Formas, Classificação, Combinação, Termos Relacionados, Quebra-Cabeça) foi aplicado individualmente antes da exibição do programa, após 3 semanas de exibição, após 6

⁵⁴Os programas testados estavam finalizados, o que autoriza o uso do termo ‘Avaliação Somativa’. Segundo adaptação de Piovesan, tratar-se-ia de uma ‘Avaliação Formativa Continuada’. Lesser não usa o termo ‘Formativa’ em seu livro, nem Polsky, mas Cook *et ali* descrevem o teste dos pilotos como parte da Avaliação Formativa.

⁵⁵“Como as pesquisas de audiência tradicionalmente não investigavam a respeito de crianças pequenas e famílias dos centros urbanos degradados, nós sabíamos que elas seriam difíceis de investigar” (tradução da autora).

semanas e após 3 meses assistindo ao programa. Paralelamente, as crianças que não assistiam também eram testadas. As crianças testadas que assistiam a *Sesame Street* tinham desempenho superior, que melhorou ainda mais no decorrer do tempo.

Avaliação da pesquisa realizada pelo *ETS* por Cook *et ali* aponta possíveis falhas e equívocos na avaliação do impacto de *Sesame Street*. Entre elas, estaria a supervalorização dos resultados do programa, comparação equivocada entre grupos de crianças provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos, e que o programa teria alargado o abismo educacional entre as crianças pobres e as de classe média. Jarvik questiona duramente o valor educacional de *Sesame Street* baseado nesta pesquisa. No posfácio do livro de Cook *et ali*, os autores da pesquisa do *ETS* se defendem dizendo que as acusações não procedem e apontam falhas na análise de Cook *et ali*. Não foi possível obter a avaliação do *ETS* para verificar dados, evoluções e possíveis falhas apontadas. São usados dados provenientes da bibliografia consultada (Cook *et ali*, Polsky e Lesser) nesta pesquisa, que fornece os dados da avaliação original.⁵⁶

Dados sobre audiência da *Nielsen Consulting* indicavam que, no início de 1969, entre 3,5 milhões e 4 milhões de crianças entre dois e cinco anos assistiam a *Sesame Street* nos Estados Unidos. Entre 1970-71, Cook *et ali* indicam que entre 5,25 e 6,75 milhões de crianças assistiam regularmente ao programa. Dados da *Nielsen*, novamente, mostram que o número pulou para 8,99 milhões entre 1971-72. *Sesame Street* é o programa infantil mais assistido nos Estados Unidos pelas crianças e se tornou uma instituição cultural daquela sociedade.

O impacto de *Sesame Street* sobre o público

A pesquisa levada a cabo pelo *ETS* deveria comparar o impacto de *Sesame Street* entre espectadores do programa e não espectadores, testar conhecimentos do público antes e depois da experiência, testar ganhos entre os participantes e os não-participantes da pesquisa durante e depois da veiculação da primeira série do programa. Foram selecionadas crianças de vários níveis sócio-econômicos, origens étnicas, localizações geográficas, que assistiam ao programa em casa ou na escola para a aplicação dos testes (os mesmos utilizados na primeira fase de avaliação do programa). Foi dada ênfase à avaliação de conhecimento referentes a Letras, Números e Associação; como apontado anteriormente, a avaliação de *Sesame Street* (assim como o programa) negligenciou o desenvolvimento emocional e social das crianças que o assistiram. Cook *et ali* descrevem que a maioria esmagadora dos objetivos apontados como prioridades pela *CTW* se

⁵⁶A autora pressupõe que especialistas norte-americanos já tenham se debruçado sobre as críticas a *Sesame Street*. Os estudos mais recentes indicam que o programa tem impacto educacional relevante sobre seu público.

referem aos ganhos de conhecimento e processos cognitivos relacionados à linguagem e habilidades matemáticas, o que é extremamente valorizado na sociedade em que *Sesame Street* foi criado, em detrimento de outros valores.

Em outubro de 1970 o *ETS* publicou o relatório de pesquisa, descrevendo como 1124 crianças em idade pré-escolar foram pré-testadas em todos os Estados Unidos antes da estréia de *Sesame Street* e como 1017 delas foram pós-testadas ao final da primeira série do programa (POLSKY, 1974). O estudo do *ETS* concluiu que *Sesame Street* foi altamente efetivo segundo seus critérios, apresentando ganhos do ponto de vista educacional e do ponto de vista estatístico. De acordo com os vários autores consultados, que se referem ao mesmo relatório do *ETS*, as crianças que assistiram a *Sesame Street* tiveram muitos dos objetivos relacionados a Letras, Números e Formas atingidos e melhoraram seus desempenhos em Combinação e Classificação. O impacto do programa foi especialmente benéfico para crianças pobres dos centros urbanos degradados, de classe média dos subúrbios urbanos e das áreas rurais isoladas. Quando a mãe assistiu ao programa com a criança, os ganhos foram potencializados. Em função do sucesso dos resultados, a *CTW* optou por direcionar o programa, na segunda série da produção, novamente para aquisições cognitivas. Esta opção parece prevalecer até hoje.

Lesser argumenta que, segundo as informações levantadas pelo *ETS* a respeito do impacto de *Sesame Street* sobre o aprendizado dos espectadores, pode se inferir que:

- teve efeito positivo em crianças que apresentaram QI baixo, porque prende a atenção, e em crianças de QI alto, porque apresenta mais informação em menor tempo
- não faz diferença para crianças de QI médio

Suponho que a capacidade de compreensão de determinado tipo de linguagem está ligada ao amadurecimento cognitivo do espectador. Crianças em desvantagem sócio-econômica, que não recebem estímulo ao desenvolvimento de capacidades intelectuais abstratas, tiveram performance ruim nos pré-testes. Elas não dominavam determinados conteúdos ligados ao ensino pré-escolar, à representação gráfica de letras e números, à solução de problemas matemáticos. Essas crianças estariam entre as fases de desenvolvimento descritas por Piaget como **sensório-motor** (até os dois anos de idade) e **operacional-concreto** (dos dois aos onze anos). Intelectualmente pouco estimuladas, essas crianças foram expostas a uma linguagem visual e sonora adequada à sua capacidade de compreensão do mundo, de representações concretas através de estímulos sensoriais. Ou seja, a televisão foi capaz de ensinar a estas crianças, em função da representação concreta de conteúdos, representações simbólicas da realidade. Então estas mesmas crianças adquiriram rapidamente performances melhores nos testes de aprendizagem; tal salto não foi verificado entre crianças em situações sócio-econômicas melhores pois elas tiveram performance muito superior no

pré-teste aplicado antes da exposição a *Sesame Street*, ou seja, grande parte dos comportamentos iniciais testados já existiam nesta população.

Educação a Distância, Tecnologia Educacional e método *CTW*

A terminologia usada nas várias etapas da aplicação do método *CTW* e a análise da bibliografia dos autores norte-americanos que analisam *Sesame Street* revelam o conceito de educação/processo de aprendizagem em que se fundamenta a elaboração teórico-metodológica do programa norte-americano. Trata-se de uma concepção condutista de educação que privilegia o conteúdo e corresponde, no campo da comunicação, às teorias funcionalistas, enfocando o campo da emissão no processo comunicativo. A convergência entre condutismo-funcionalismo reproduz padrões culturais da sociedade onde o método *CTW* foi criado e estrutura as metodologias hegemônicas de Educação a Distância/ Tecnologia Educacional, cuja origem também é norte-americana.

Para Barbosa, as estratégias de Educação a Distância (EaD) surgem para atender a demandas criadas pelo desenvolvimento do capitalismo, onde os meios de comunicação de massa apresentam a possibilidade de difusão de materiais educacionais para um público massivo. Segundo a autora, os cursos a distância foram viabilizados graças às tecnologias e novas configurações, que ampliam os sistemas educacionais para populações que não têm acesso aos espaços escolares. O crescimento dos centros urbanos intensificou a demanda pela universalização do ensino sem que houvesse uma expansão física do sistema formal de educação; nesse sentido, a EaD serve às novas necessidades da população.

Os métodos de planejamento em Tecnologia Educacional servem às estratégias de Educação a Distância, e a terminologia destes dois campos de conhecimento indica redução dos processos sociais às relações de mercado. Litwin afirma que a idéia de qualidade aplicada na avaliação de sistemas educacionais provém da economia, onde se busca eficácia (medida pelo grau de cumprimento dos objetivos) e eficiência (minimização do custo e/ou tempo e/ou esforço). Não por acaso é este o discurso proferido por governos neoliberais latino-americanos como justificativa para a incorporação das novas tecnologias pelas escolas públicas. “Isto implica transferir para a educação o valor de um sistema de produção e consumo, e ignorar sua essência como produtora de cultura num projeto social” (LITWIN, 1997). Todo o processo de produção, distribuição e testes reproduz esta ideologia, expressa na linguagem dos produtos educacionais, e é bastante evidente no caso de *Sesame Street*.

A incorporação de tecnologia à EaD seria instrumento de difusão de conteúdos e expressão de “modernidade” das práticas existentes (BARBOSA, 2000). Para a autora, o planejamento de produtos educacionais e estratégias de Educação a Distância para os níveis Fundamental, Médio e Profissionalizante reproduzem padrões já encontrados na educação formal para as camadas subordinadas. Isto acontece porque o desenvolvimento da estratégia deriva do entendimento de Educação que o orienta. Segundo Barbosa, os processos de produção de mercadorias e produção de EaD são os mesmos, seguindo padrões industriais fordistas: racionalização, divisão do trabalho, atribuição de tarefas fragmentadas a especialistas, mecanização e automação. Centralizado nos conteúdos e na transmissão dos conteúdos, reduz o receptor-educando a consumidor passivo de informações, empobrece a linguagem dos produtos educacionais, e reduz as possibilidades de significação na recepção. Receptor e educando são reduzidos a objetos passivos do processo educacional-comunicacional.

Elaborações propostas de EaD que partam de outros princípios e compreendam os processos sociais de forma complexa politizam o tema na América Latina. Elas deslocam o foco do conteúdo-emissão do conteúdo (teorias funcionalistas norte-americanas) para a recepção-produção de conhecimento (as chamadas “teorias críticas” latino-americanas). Rejeita-se o modelo informacional culturalmente alienado e busca-se o sentido-significado que a educação tem para os agentes/sujeitos do processo. Em outras palavras, as idéias de Paulo Freire são incorporadas por estratégias de EaD nessas elaborações em algumas experiências educacionais.

A preocupação em promover o diálogo deve ser a base de qualquer projeto que se proponha pedagógico (BARBOSA, 2000). Para Gutierrez e Prieto (citados pela autora), a mediação pedagógica em EaD se opõe aos modelos informacionais onde: os temas e materiais devem partir da realidade do aluno-receptor; a aprendizagem deve garantir a participação do aluno; a forma deve explorar recursos de linguagem adequados aos meios. Um produto alternativo pressupõe um processo alternativo de produção que, para Barbosa, deve incorporar aspectos subjetivos sobre o público-alvo receptor, visto como sujeito ativo dos processos educativo-comunicacionais, então assumidos como direito e responsabilidade social. Estudo de impacto sobre o Telecurso 2000 de Mecânica (BARBOSA, 2000) mostra como a inadequação sócio-cultural do produto, e a desconsideração por aspectos subjetivos do universo cultural do receptor, compromete seu impacto sobre o público-alvo. Produz-se para um público idealizado sem conhecer suas necessidades/interesses e naturalmente acaba-se por não atendê-los. As metodologias de avaliação dos projetos de Educação a Distância predominantes não identificam falhas porque, na essência, não têm este objetivo pois: 1) são auto-referentes, 2) partem de princípios etnocentros, 3) são planejadas para justificar a produção do “produto”, geralmente investimento alto com dinheiro

público, 4) faz uso instrumental da comunicação e ignora processos específicos, 5) desconsidera o aluno-receptor como sujeito produtor de conhecimento/cultura, já que sua expressão é limitada por práticas unidirecionais, formulários e testes.

Em *Sesame Street*, o tom professoral com que alguns personagens se dirigem ao público, ou com que os adultos do elenco falam com as crianças e outros personagens, expressa um modelo unidirecional de educação. A criança é tratada como um adulto pequeno a quem se oferece o cardápio que os adultos crescidos julgam ser conveniente. Reflexão profunda sobre o assunto demandaria um investimento alto em pesquisas específicas em cada país periférico, inviabilizando o esquema comercial de exportação. Ao estabelecer parâmetros centrados nas referências culturais dos brancos norte-americanos, tal modelo desconsidera as especificidades de cada cultura na estrutura do método. O modelo *CTW* reproduz o fenômeno mundial de imposição de critérios baseados no pensamento ‘econômico’ da ‘eficiência’ sobre os processos sociais, cuja aplicação se consolida através das políticas neoliberais no terceiro mundo.

Formato, linguagem e conteúdo

O formato que *Sesame Street* propõe, e que domina a televisão educativa mundial, é a segmentação, o ponto forte do programa, desenvolvido como resultado de pesquisas de recepção realizadas com crianças norte-americanas ainda antes da estréia do programa: “ (...) *its rapid, constantly changing images, based on product commercialism seemed to be most effective for sustaining children’s visual attention*”⁵⁷ (DAVIES, 1995). A versão mexicana reproduziu o ritmo acelerado do programa original, mas esta estratégia se mostrou inadequada para os telespectadores das zonas rurais. De fato, crianças pequenas não conseguem manter sua atenção numa única coisa por muito tempo. Mas o impacto diferente de um mesmo ritmo sobre públicos diversos evidencia haver componentes culturais no ritmo de edição; o ritmo pode variar sem que necessariamente se perca a atenção do telespectador. É possível que ‘a melhor estratégia’, em termos de ritmo e/ou de outros aspectos da linguagem audiovisual, dependa da cultura do espectador.

O *Sesame Street* norte-americano tem uma hora de duração. A trama principal envolvendo os personagens da rua sempre se refere aos segmentos, que apresentam ou desenvolvem algum conteúdo nas mais variadas formas – animações, *clips*, narrativas curtas. Não há ligação dramática entre os segmentos e a trama principal. Atualmente, nos últimos quinze minutos de cada episódio de *Sesame Street*, o quadro *Elmo’s World* desenvolve um único tema através de documentários,

⁵⁷“(...) a mudança rápida e constante de imagens baseada no comércio de produtos parecia ser a mais efetiva para sustentar a atenção visual das crianças” (tradução da autora).

entrevistas com crianças, dramatização do boneco Elmo com outros personagens, *clips*. *Elmo's World* não tem nenhum vínculo com a trama principal, é como se fosse um programa independente dentro de *Sesame Street*. Deve ser destacada a exibição de um “vídeo produzido pelo próprio Elmo” sobre o tema apresentado, o que incorpora ao programa a familiaridade do público norte-americano com câmeras de vídeo em casa ou na escola. Pelas características deste quadro, é possível que o segmento tenha sido criado recentemente para o programa – uso de muita computação gráfica, mais criatividade, flexibilidade.

Os segmentos apresentam recursos visuais e sonoros ricos e bem trabalhados, dramaturgia estruturada, o que proporciona fruição estética do conteúdo. É onde a inventividade dos produtores trabalhando determinado conteúdo com recursos estéticos (texto, música, animação) acaba por desenvolver um estilo onde o conteúdo é incorporado criativamente. As paródias de clássicos da cultura *pop* norte-americana – músicas, situações dramáticas, meios de comunicação – são muito divertidas e estruturadas, já que seus criadores conhecem profundamente os códigos culturais que ironizam⁵⁸. As narrativas *non-sense* exploram vocabulário, fonema, ortografia de forma brilhante. Os segmentos funcionam em dois níveis de leitura – para crianças e para adultos - porque há muitas referências culturais e de informação, tornando-os interessantes para ambos, o que estimula adultos a assistirem o programa junto com as crianças.

Já a trama principal é ruim: dramaturgia falha, atores fracos, ênfase exagerada nos conteúdos ou tratamento esteticamente pobre dos mesmos, os personagens não têm objetivos nem vontades próprias, a estória não evolui. É curioso que, ao contrário dos programas norte-americanos, os educativos brasileiros apresentam dramaturgia de qualidade. Por um lado, a narrativa dos brasileiros proporciona tratamento adequado de conteúdos emocionais. Por outro lado, a dramaturgia ruim de *Sesame Street* descontextualiza os conteúdos e os ressalta, porque o processo educativo é entendido como instrução. Deslocar o foco para o receptor-educando levaria a considerações complexas não consideradas pelas metodologias de Tecnologia Educacional consolidadas. Embora *Sesame Street* seja agradável de assistir no conjunto, apresenta fragilidade estética nos aspectos citados, e em alguns momentos o ritmo é tão acelerado que neutraliza tentativas de interação com o público.

A opção original por priorizar o ensino de conteúdo (especialmente letras e números), segundo Lesser, foi feita em função da dificuldade em avaliar e controlar o impacto de temas ligados ao desenvolvimento emocional das crianças. Após 30 anos da estréia de *Sesame Street*, esta mesma característica é percebida nos demais educativos norte-americanos. A hipótese sobre Educação e Comunicação que está por trás destes programas – behaviorista e funcionalista - é o

⁵⁸A compreensão destes segmentos é limitada para outras culturas, já que a única referência que têm destes códigos são os produtos da indústria cultural de origem norte-americana.

aprendizado como absorção de conteúdos escolares e condicionamento do comportamento, o que leva a pensar o fato menos como opção estratégica da produção de *Sesame Street* e mais como característica cultural da sociedade em que o modelo se consolidou.

Se não é possível medir e controlar o desenvolvimento emocional através de um programa educativo de televisão – porque não mensurável e não compreendido intelectualmente – elimina-se o conflito. Enquanto a televisão educativa norte-americana apresenta uma visão harmoniosa da infância, a realidade apresenta o oposto: “(...) raramente vejo pais abraçando, acarinhando, beijando suas crianças”, diz o jornalista Nelson Motta. Vivendo há muitos anos nos Estados Unidos, ele acha que “se incomodar com qualquer contato corporal é muito estranho para mim, para brasileiros em geral, efusivos e calorosos” (MOTTA, 1997). De fato há muitos obstáculos para as crianças nos Estados Unidos: há uma idéia de que gravidez na adolescência condena seus pais à pobreza (mensagem de campanha oficial na TV em 1999), contratos para aluguel permitem ou não a moradia de crianças e mulheres grávidas nos imóveis, licença maternidade dura apenas uma semana e não é remunerada⁵⁹.

Num país onde o processo de miscigenação é muito lento, os conflitos étnicos e sociais são abertos e extremamente violentos. Enquanto a violência atinge graus esquizofrênicos na vida real, os programas infantis da televisão pública apresentam personagens de diferentes etnias convivendo pacificamente, bem comportados, cooperativos, educados, bem alimentados, tolerantes, bonzinhos, magros. Bazalgette e Buckingham (1995) criticam a omissão de conflitos nas tramas dos educativos argumentando que as crianças precisam lidar com a violência, presente nos contos de fadas e necessários ao seu desenvolvimento emocional (argumentação desenvolvida em profundidade por Bettelheim, 1996). Mais que isso, o modelo norte-americano para produção educativa desqualifica o repertório cultural do público infantil ao negar sua realidade marcada por conflitos sociais.

Não seria aspiração da elite branca anglo-saxônica que as crianças em desvantagem – dentro e fora dos Estados Unidos - aceitassem a desigualdade sem revolta, contribuindo para a prosperidade artificial de sua economia? Por mais fantasmagórica que seja a ascensão social de crianças em processo de exclusão no mundo inteiro, *Sesame Street* e os educativos norte-americanos são a versão pública do catecismo eletrônico para o mito do *self-made man*. A TV pública reproduz o discurso da sociedade norte-americana, onde o indivíduo seria o responsável por sua precária condição de vida. Enquanto as “educativas” omitem o conflito social, as telas das televisões e cinemas do mundo todo exibem principalmente produtos norte-americanos, que fazem da violência gratuita um espetáculo extremamente lucrativo.

⁵⁹Woolger faz referência à mentalidade anti-criança no Ocidente encontrada em *Sex and Destiny*, de Germaine Breer. Segundo a antropologia dos “brancos”, os latino-americanos não são ocidentais!

De acordo com a classificação de Huergo e Fernández para projetos que abordam Comunicação/Educação na América Latina, as co-produções internacionais de *Sesame Street* e a ‘tradição da Unesco’ são linhas da ‘solução oficial’ para Educação a Distância. A solução oficial, chamada pelos autores de tecnocrata, crê que a comunicação implica em transparência, em clareza – ou seja, conteúdos explícitos e organizados - contraposta à opacidade dos processos sócio-culturais. Para os autores, esta visão implica num ‘acordo’ e não num ‘encontro’, “*como ‘contrato que aplanar as diferenças e as lutas e que celebra uma forma atenuada de conformismo social e uma visão de sociedade como harmoniosa e carente de conflitos’*” (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Estratégias de uso dos meios eletrônicos e novas tecnologias na educação, elaboradas a partir de pressupostos estranhos à realidade latino-americana, desprezam a configuração sócio-cultural da sociedade que declara servir, e vêem o público como objeto/massa e não agente do processo educativo a distância.

A equipe que planejou *Sesame Street* optou pelo discurso bem articulado da harmonia. Simbolicamente, a negação de conflitos, especialmente sociais, é característica fundamental da linguagem da propaganda⁶⁰. Na mesma época, tal idéia soou estranha aos brasileiros: relatório da Assessoria Pedagógica do Vila Sésamo questionava a validade da diretriz da *CTW*. A trama sem conflitos soa artificial aos latinos, ingleses e alemães, que apresentaram esta e outras objeções às mensagens contidas no programa norte-americano: “*(...) that children can aspire to unlimited heights, that they can accomplish great feats if they try hard enough. This, they [alemães] argued, is an unrealistic dream in the real world of boundaries and constraints, giving children false hopes*”⁶¹ (LESSER, 1975).

Se o crescimento intelectual do público telespectador foi priorizado pelos produtores de *Sesame Street*, nem todos os objetivos foram testados na avaliação do programa nos dois primeiros anos da série. De acordo com Polsky, apenas os objetivos mais fáceis de serem testados – e não todos os objetivos estabelecidos – foram avaliados. Com base nestes resultados, o programa foi declarado sucesso educacional. Pesquisas posteriores para avaliar o impacto de *Sesame Street* (apresentadas em outra parte desta dissertação) foram mais longe em vários aspectos. Ainda que questionável sob vários aspectos, é preciso reconhecer que o método *CTW* priorizou um público que não era preocupação de ninguém até então, proporcionou coerência entre objetivos pedagógicos e linguagem em *Sesame Street*, avaliou aspectos significativos do impacto do programa, e atingiu os objetivos propostos inicialmente.

⁶⁰O ceticismo do brasileiro sobre propaganda aparece explicitamente nos programas de humor, que frequentemente parodiavam a publicidade, expõem sua artificialidade e apontam o ridículo de seu discurso/estilo.

⁶¹(...) que crianças podem aspirar alturas ilimitadas, que elas podem alcançar grandes feitos se se esforçarem bastante. Isso, eles [alemães] argumentam, é um sonho irrealista no mundo real de limites e restrições, dando falsas esperanças às crianças” (tradução da autora).

Se o modelo de *Sesame Street* foi bom para os Estados Unidos (segundo critérios norte-americanos), não significa que seja efetivo em outros contextos. As críticas a *Sesame Street* são justas uma vez que o modelo do programa é etnocentrado, rígido e tem concepção instrucionista⁶². Apesar disso, o método de desenvolvimento do programa elaborado pela *CTW* tem méritos: demonstrou que é fundamental integrar várias áreas de conhecimento (e respectivos especialistas) na produção de um programa educativo para televisão; demonstrou que a integração as várias áreas envolvidas determina a existência ou não de impacto na aprendizagem do público-alvo; propôs um modelo prático de aplicação de tais conhecimentos na produção de um programa de TV. Para que programas educativos tenham impacto educacional, é necessário investimento adequado na formação de profissionais e na própria produção, e que este tipo de produção tenha continuidade para se consolidar.

O pragmatismo do método de produção da *CTW* possibilita que ele seja apropriado por produtores de outras culturas independentemente de uma co-produção internacional: trata-se de utilizar puro bom senso, de estabelecer um organograma para produzir programas educativos de televisão. Baseado no planejamento em Tecnologia Educacional, tal método organiza atividades em seqüência, buscando diminuir as possibilidades de falhas no processo de produção e garantir o impacto educacional do produto educacional/educativo. Concepções de educação mais adequadas a cada cultura podem ser incorporadas ao esquema existente através da definição de conteúdos e estratégias; a configuração dos testes pode ser modificada para que visões pluralistas de inteligência, conhecimento e aprendizagem substituam a concepção ‘bancária’ (denunciada por Paulo Freire) que o método *CTW* legitima.

Em 1969, a *CTW* criou divisão internacional para supervisionar as co-produções internacionais do programa (GETTAS, 1990), no início com séries de 130 episódios de 1 hora de duração, posteriormente diminuídos para cerca de 30 minutos. As co-produções internacionais fazem parte das atividades de geração de renda para financiar as atividades educativas da *CTW* nos Estados Unidos, quer dizer, não desfrutam do mesmo *status* de atividade não lucrativa da produção norte-americana. Primeira co-produção internacional de *Sesame Street*, o brasileiro Vila Sésamo estreou em outubro de 1972. Os bastidores de sua história revelam como, no caso de uma co-produção internacional com um país do terceiro mundo, os critérios aparentemente neutros da *CTW* assumem conotações explícitas na negociação e produção da série, com prejuízos para as etapas de pesquisa. Nunca foi realizada uma Avaliação Somativa com o intuito de validar o modelo de *Sesame Street* no país.

⁶²A instrução é parte do processo educacional que tem um objetivo específico. Por instrucionismo entende-se a redução deste processo exclusivamente ao domínio de conteúdos curriculares.

Critérios ambíguos para as co-produções internacionais de *Sesame Street*

Em 1969, a *CTW* criou uma divisão internacional encarregada de supervisionar as co-produções internacionais do programa, geralmente séries de 130 episódios (GETTAS, 1990), a princípio com uma hora de duração – posteriormente 260 episódios de meia hora. Ao contrário da produção doméstica, as co-produções internacionais são atividades lucrativas geradoras de renda para financiar as atividades educativas para o público norte-americano. O relatório anual da *CTW* de 1998 mistura conceitos “missão educativa” doméstica com atividades lucrativas no exterior, que arrecadam cerca de 70% do custo de *Sesame Street* por ano.

Foram realizadas dezesseis co-produções internacionais exibidas em mais de 50 países até o ano 2000: Brasil (1972), México (1972), Canadá (1973), Alemanha (1973), Holanda (1976), França (1978), Espanha (1979), Kuwait (1979), Suécia (1981), Filipinas (1983), Israel (1983), Portugal (1989), Turquia (1989), Noruega (1991), Polônia (1996), Rússia (1996), Israel/ Territórios Palestinos (1998), China (1998), África do Sul – rádio e TV (2000), Egito (2000)⁶³. A primeira delas a estrear foi o brasileiro Vila Sésamo, embora bibliografia oficial indique o mexicano *Plaza Sésamo* como anterior. A versão em Inglês de *Sesame Street* está disponível em sessenta e cinco países (DAVIES, 1995). Dados da *CTW* de 1990 apontam que mais de 100 milhões de crianças fora dos Estados Unidos assistiam a *Sesame Street*.

“*State-sponsored broadcasting is generally regarded as an instrument of national policy as well as a means to promote and preserve national values*”⁶⁴ (GETTAS, 1990). O discurso missionário que tem justificado políticas impositivas no mundo inteiro é encontrado também na exportação de *Sesame Street*, cujas negociações são feitas de acordo com a ética no trato das políticas e financiamentos públicos no exterior. O economista egípcio Amin afirma que a sociedade americana sobrevive graças ao capital injetado pelos países capitalistas desenvolvidos e pelos países do sul “por meio da dívida externa, da pilhagem de recursos naturais, do controle dos recursos financeiros e dos sistemas de comunicação” (AMIN, 2000). Os países do terceiro mundo são

⁶³*History of Sesame Street International Co-productions*, anexo de carta da *CTW* à autora, 12 de novembro de 1999.

⁶⁴“Produção patrocinada pelo estado é geralmente considerada como um instrumento de política nacional, da mesma forma um meio para promover e preservar valores nacionais” (tradução da autora).

importadores de produções culturais e de entretenimento, e a difusão do modelo *CTW* representa simbolicamente a maneira como os mesmos padrões de relacionamento entre o centro e a periferia se repetem na produção/importação de programas educativos por televisões públicas.

Sociedades prósperas e organizadas estão em pé de igualdade na negociação da co-produção internacional do programa norte-americano, são capazes de fazer valer seus próprios parâmetros educacionais e culturais. Paralelamente, o financiamento de um programa extremamente caro como *Sesame Street* não representa grande impacto nas contas dos governos quando custeado por emissoras estatais ou públicas, porque há dinheiro circulando na economia. Justamente por isso as críticas ao modelo da *CTW* vêm de países europeus, onde especialistas em Educação e Televisão possuem repertório e experiência para criticar o modelo norte-americano, e autonomia econômico-cultural para propor alternativas. No terceiro mundo, o modelo *CTW* é promovido pelos estados e aplaudido sem reservas pela sociedade, onde a quase inexistente resistência institucional aos modelos hegemônicos promovidos pelas elites dirigentes se manifesta sintomaticamente nas co-produções de *Sesame Street*. Considerado acima de qualquer suspeita por seus apelos educacionais, este modelo merece exame cuidadoso de acordo com critérios mais adequados a cada contexto sócio-cultural, se não à própria negociação dos programas.

Fora dos Estados Unidos, o impacto educacional de *Sesame Street* é relativo por várias razões, sendo a mais evidente o fato de que a prioridade é o espetáculo televisivo - que rende dividendos à *CTW* - e não o impacto educacional sobre um público-alvo distante, pouco estudado e sem uma estratégia global de uso da TV para promover a educação. A parte do orçamento a ser inevitavelmente sacrificada tende a ser a pesquisa, onde o método norte-americano aplicado é quase que transposto para outras realidades culturais. Ainda que 'eficiente' onde foi criado, ele é distorcido em função da precariedade financeira e de recursos humanos na sua execução; os consultores dos países de terceiro mundo não tem experiência suficiente para propor metodologias de pesquisa e planejamento alternativas e desempenham os papéis definidos previamente pela *CTW*.

Nos últimos anos, várias negociações para uma nova série brasileira fracassaram pois o investimento financeiro envolvido numa co-produção internacional é irreal para nossas condições econômicas, mesmo para emissoras comerciais. Entre 1984 e 1985, houve uma negociação com a Fundação Padre Anchieta-TV Cultura (Prfomm Netto, 1998). Ocorreu nova negociação com a TV Cultura em 1989, da qual participaram Roberto Muylaert, ex-presidente da emissora, Waldemar Jorge Filho, chefe do Departamento de Produção, Célia Regina Ferreira Santos, produtora-executiva do Rá Tim Bum, e Francisco Souto Emílio, chefe do Departamento financeiro da emissora. Thomas Keuneke seria o representante da *CTW* nas negociações (entrevistas em datas diferentes)⁶⁵.

⁶⁵Ver capítulo II – Metodologia.

Mesmo que os países mais pobres sejam justamente os mais carentes de educação, a ética da *CTW* é vender o programa a qualquer custo para o comprador. Quando nova série do Vila Sésamo era negociada em 1989, Muylaert⁶⁶ estranhou a presença do Banco Mundial (BM) nas reuniões. Houve pressão para que o negócio fosse fechado, e a verba de US\$ 18 milhões para o programa faria parte de um empréstimo de US\$ 500 milhões para o governo do Estado de São Paulo; US\$ 6,5 milhões viriam da Xerox brasileira (MARTINHO, 1989). Muylaert tentou negociar a verba para a produção do *Rá Tim Bum*, já em andamento, mas representantes do BM deixaram claro que a verba só poderia ser aplicada na produção do Vila Sésamo. O presidente da TV Cultura recusou a proposta da *CTW* e a nova série do programa não foi produzida.

Do orçamento total de US\$ 18 milhões (MARTINHO, 1989), estima-se que entre US\$ 5 e US\$ 6 milhões corresponderiam ao valor dos direitos autorais⁶⁷. Para efeito de comparação, os 190 episódios de 30 minutos do *Rá Tim Bum* custaram cerca de US\$ 3 milhões na mesma época e os 90 episódios de 30 minutos do *Castelo Rá Tim Bum* entre US\$ 3,5 e 4 milhões até 1994⁶⁸. Trocando em miúdos, um orçamento do Vila Sésamo era suficiente para produzir seis séries, ou 1140 episódios do *Rá Tim Bum* em 1989.

Quatro meses após o anúncio público do Vila Sésamo III, série que acabou não sendo produzida, a Folha de S. Paulo noticiou a compra dos direitos de licenciar todos os personagens da Vila Sésamo pela empresa nacional *International Trading Consultants* (ITC). A ITC ficaria com 10% do lucro por peça vendida no mercado, retendo 30% deste lucro e enviando os 70% restantes para a *CTW*.

Negociações posteriores da produtora com outras emissoras brasileiras não estabeleceu nova co-produção. Entre 1994 e 95, a Rede Bandeirantes quase fechou negócio com a *CTW* mas, segundo seu Superintendente no Rio de Janeiro e produtor-executivo da primeira série do Vila Sésamo, Cláudio Petraglia⁶⁹, não houve apoio de empresas e nem do governo. Mesmo que a *CTW* articule com as matrizes das empresas transnacionais patrocínio de uma virtual co-produção no Brasil, ela não se concretiza pois suas filiais são orientadas a investir o mínimo nos países periféricos: “a empresa passa a ser concorrente para ela mesma (...) a Xerox (...) já dá tanto dinheiro lá, que ela não quer fazer o mesmo gasto aqui”, analisa Petraglia⁷⁰. A existência de um parque temático de Vila Sésamo no Hopi Hari em Vinhedo, próximo à capital de São Paulo, explica porque os norte-

⁶⁶Entrevista em 6/7/00.

⁶⁷Roberto Muylaert estima o valor dos direitos autorais em US\$ 5 milhões para orçamento de US\$ 15 milhões.

⁶⁸Estimativas aproximadas por Francisco Alberto Souto Emílio, Consultor Administrativo e Financeiro da TV Cultura. Entrevista em 15/5/00.

⁶⁹Entrevista em 28/6/00.

⁷⁰O valor do patrocínio da Xerox e o valor dos direitos autorais em 1989 eram bastante próximos. Documentos sobre a negociação da segunda série em 1972 com a TV Globo sugerem que a Xerox pague pelos direitos autorais das co-produções internacionais.

americanos têm tanto interesse em uma nova co-produção brasileira: alavancar a venda de produtos licenciados no Brasil, alguns já à venda no Hopi Hari (ESPÓSITO e BEATTY, 2000).

Se nos Estados Unidos a chamada “população em desvantagem” consome produtos, é natural que o programa *Sesame Street* promova no espaço público a linguagem publicitária em vários níveis, no decorrer do programa, nos anúncios dos intervalos e na promoção da linha de produtos. Davies critica o fato pois o programa sugere que nada é grátis, *viewers like you*⁷¹ devem pagar por um lanche e a presença de *Big Bird* só teria sido possível graças ao patrocínio de empresas como *Mc Donald's*. Há uma confusão explícita entre ‘cidadania-educação’ e ‘consumo’, onde ser cidadão e ser consumidor são quase sinônimos, reflexo da própria cultura: o patrocínio da letra, a promoção do novo número, números em liquidação, são discursos comuns nos quadros do programa.⁷²

Planejado para manter a atenção das crianças - qualquer uma, apresentando conceito massivo de espectador - por uma hora, *Sesame Street* participa da guerra de audiência. Os ingleses vêem a televisão pública de modo diferente e fazem críticas contundentes aos programas educativos produzidos nos Estados Unidos. Davies argumenta que *Sesame Street* foi concebido como produto, enquanto os programas ingleses da *BBC* são concebidos como conversação (DAVIES, 1995).

A tentativa de exportar *Sesame Street* para a Inglaterra foi barrada por Monica Sims, então diretora da *Children's Television* da *BBC*, que rejeitou o programa e usou adjetivos bastante negativos em sua avaliação: “(...) saying it was ‘authoritarian’ with ‘emphasis on right answers’ rather than on thinking problems through in a logical fashion”⁷³ (JARVIK, 1998). Sims também criticou o uso de técnicas de venda pesadas, a filosofia de repetição sem fim, entre outros pontos. *Sesame Street* só foi ao ar na Inglaterra muitos anos depois, pela emissora comercial *Independent Television* (ITV).

Em junho de 2000 a *Childrens' Television Workshop* foi rebatizada como *Sesame Workshop* (*SW*), já que este programa é o grande negócio da companhia. Há anos a *CTW* desenvolve produtos para outros meios, como impressos, rádio, *Internet* e computador, além de televisão⁷⁴. A mudança de nome parece indicar incipiente estratégia de distribuição mundial de *softwares* e programas de televisão (como já acontece), seguindo o caminho das co-produções internacionais de *Sesame Street* e outros programas da *CTW-SW*. Enquanto investe no desenvolvimento de novos programas de televisão para o público norte-americano - série de desenhos animados e série de curtas-metragens

⁷¹“espectadores como você” (tradução da autora)

⁷²A promoção do consumo carece de condições reais para que se consolide no terceiro mundo: “este programa foi patrocinado pela letra tal e pelo número tal” soa mal em *Vila Sésamo*, letras não são símbolos à venda, educação deve ser necessariamente gratuita para os excluídos porque não há outra possibilidade.

⁷³“(...) dizendo que ele era ‘autoritário’, mais com “ênfase em respostas certas” do que em pensar sobre os problemas de uma maneira lógica” (tradução da autora)

⁷⁴Susan McCann Brown, Assistente do Diretor de Pesquisa, mensagem à autora, 13/11/2000.

baseados em histórias escritas por crianças para o público de 9 anos, com estréia marcada para 2001 nos Estados Unidos (ESPÓSITO e BEATTY, 2000) – exporta pacotes fechados para países de terceiro mundo. Segundo Espósito, a companhia já negociava os novos produtos com outros países, inclusive o Brasil.

Dois pesos, duas medidas

Os arquivos sobre a produção do Vila Sésamo provenientes do *National Public Broadcasting Archives*, da *University of Maryland*, mostram que os norte-americanos levam sua missão de civilizar os bárbaros gentios a sério – no caso nós, brasileiros - e cobram muito caro por isso. Para garantir a aplicação do método *CTW* nas co-produções internacionais, Gettas relata que foram estabelecidas quatro condições para o licenciamento de *Sesame Street* no exterior:

1. Todas as versões estrangeiras devem ser planejadas e transmitidas sem intervalos comerciais
2. Qualquer mudança deve ir de encontro aos mais altos padrões de produção
3. Todas as adaptações estrangeiras devem refletir os valores e tradições da cultura do país
4. Qualquer alteração proposta deve ser aprovada, aplicada e supervisionada por um comitê de educadores locais trabalhando em conjunto com a *CTW*

Durante o ano de 1970, a *CTW* conversava sobre uma co-produção brasileira com a Editora José Olympio. Simultaneamente, manifestavam seu interesse numa co-produção Editora Abril, Diários Associados-Rede Tupi, Rádio e TV Bandeirantes, TV Globo e TV Cultura. Em carta datada de 24 de setembro do mesmo ano à *CTW*, Geraldo Jordão Pereira, da Editora José Olympio, afirma que não pretendia ser apenas um agente para levantar o capital necessário para a co-produção. Geraldo pede precisão no orçamento apresentado pela produtora - entre US\$ 700 e US\$ 1,2 milhão - e diz que pessoas do alto escalão de várias empresas haviam achado a proposta do programa interessante, mas seu custo muito alto. Em 24 de novembro, a *CTW* rompe unilateralmente negociação com a José Olympio nos seguintes termos: “(...) *it is almost December and during all this time you have not been able to come up with the necessary funding to finance the projects yourselves*”⁷⁵. Em 1º dezembro, Ron Weaver (*Director, CTW Operations*) e Norton Wright (*Director, Foreign Language Productions*) recebem Cláudio Petraglia na *CTW*, em Nova York, e iniciam a negociação do que seria a co-produção brasileira de *Sesame Street*.

Permaneceram no páreo as emissoras TV Cultura, TV Globo e TV Tupi. A *CTW* investigou as condições financeiras das duas últimas através da filial do *First National Bank* no Brasil, que lhe

⁷⁵“é quase dezembro e durante todo este tempo vocês não foram capazes de levantar a quantia necessária para financiar seu projeto” (tradução da autora).

enviou correspondências em 7 e 22 de junho de 1971. As três emissoras receberam carta-padrão orientando a produção de um piloto, cópias de roteiros de dez programas, e enviaram representante à produção do piloto de *Plaza Sésamo* a partir de 17 de junho, na Cidade do México. Entre 25 e 30 de julho, Wright esteve no Brasil para conhecer as instalações de cada uma das emissoras interessadas e conversar com seus representantes, verificando as condições para produzir um *Sesame Street* no Brasil.

A emissora pública de São Paulo TV Cultura havia sido inaugurada em 16 de junho de 1969 (Muylaert, 1989), tinha instalações novas e planejadas, e era relativamente bem equipada. O então Assessor Cultural da emissora, Petraglia, seria o produtor-executivo da primeira série do Vila Sésamo. Ele havia estudado televisão em Boston (Massachusetts/EUA) em 1956 e estagiado na WGBH em Cambridge (Massachusetts/EUA), importante emissora pública da rede *PBS*, e afirma ter tomado conhecimento de *Sesame Street* através de reportagem publicada no *New York Times*.

Wright avaliou que somente a TV Cultura teria condições físicas de produzir o Vila Sésamo naquele momento, mas apresentava três problemas: não havia recebido verba do governo do estado para o ano seguinte; o uso do estúdio e equipamentos deveria ser cuidadosamente planejado para acomodar as outras produções da casa; por ser uma emissora estatal e não-comercial, a TV Cultura apresentaria restrições à exibição do anúncio institucional da Xerox. Em seu relatório sobre a viagem ao Brasil, Wright estabelece que “o plano de batalha” seria articular uma co-produção TV Cultura-TV Globo e apresenta um cronograma para o caso das duas emissoras se entenderem⁷⁶. Caso a TV Globo financiasse a produção do piloto, ela seria a negociadora dos direitos de Vila Sésamo no Brasil, o que de fato aconteceu e enfureceu Victor Civita, da Editora Abril, interessado

⁷⁶O interlocutor da TV Globo foi Joseph Wallach, representante da *Time-Life* no Brasil, então Superintendente Executivo da emissora. Na época, estava em vigor o polêmico acordo *Globo-Time Life*, do qual o governo militar tinha conhecimento desde fevereiro de 1965 (SODRÉ, 1967). Tal acordo capitalizou a emissora para lançar as bases do monopólio que a empresa exerce até hoje, cuja orientação ideológica sempre foi alinhada ao governo militar e aos interesses das multinacionais presentes no país. Segundo o então deputado João Calmon, citado por Sodré, entre fevereiro e novembro de 1965 o Grupo *Time-Life* havia remetido US\$ 2.838.613,28 ao Grupo Roberto Marinho. Em 15 de fevereiro de 1966, Calmon revelava, segundo Sodré, que as folhas do livro do cartório onde o contrato *Globo-Time Life* estava registrado haviam sido rasgadas.

nas publicações de Vila Sésamo.

As duas emissoras finalmente se articulam e entre 25 e 27 de agosto Petraglia vai a Nova York receber orientações sobre cada aspecto da produção do piloto brasileiro. O formato do programa e os princípios deveriam ser seguidos à risca: “antes de fazer o piloto nós tínhamos que ir lá (...) pra tomar contato com algumas diretrizes deles, algumas normas, eles eram extremamente rigorosos (...).a gente recebia dois ou três manuais enormes”, conta Jayme Camargo⁷⁷, *line producer* da co-produção brasileira. Os manuais a que se refere são o *Writer’s Book* para os produtores, o *Curriculum Book* (apelidado de ‘bíblia’) para a equipe de psico-pedagogas, e o terceiro manual seria provavelmente orientação para planejamento e aplicação de testes.

No mesmo período em que Petraglia tentava trazer *Sesame Street* para o Brasil, México, Alemanha e França produziam ou aguardavam a aprovação de seus pilotos. Somente após a aprovação do piloto poderiam comprar os direitos do programa. Segundo Petraglia, a *CTW* só tinha condições para acompanhar uma co-produção de cada vez e a princípio resistiu à proposta brasileira. Os documentos do *National Public Broadcasting Archives* sugerem que as produções brasileira e mexicana aconteceram simultaneamente e alguns dos segmentos produzidos no México, geralmente animações de letras e palavras, foram usados no Brasil e seus custos de produção divididos entre as duas produções latino-americanas. Formalmente, os critérios da *CTW* para as duas co-produções foram as mesmas e a negociação de patrocínio por grandes empresas e/ou fundações norte-americanas foram feitas em bloco para a América Latina. O fato é que o Brasil está muito longe dos Estados Unidos e foi quase impossível garantir que os critérios da *CTW* fossem bovinamente aplicados na produção de Vila Sésamo em São Paulo.

O cronograma elaborado por Wright sugeria que até o início de setembro de 1971 os educadores brasileiros chegariam a um acordo sobre os objetivos pedagógicos do piloto, mas não existe documentação sobre reunião ou seminário específico para isso. É provável que a equipe de produção tenha trabalhado sobre as orientações gerais recebidas por Petraglia tendo como referência o piloto mexicano (tido como padrão), dos segmentos norte-americanos do *Sesame Street International Library* disponíveis, e na produção local de segmentos para alfabetização. A semelhança entre as línguas Portuguesa e Espanhola tornou possível o uso de muitos dos segmentos mexicanos no programa brasileiro.

O roteiro do piloto brasileiro, preservado no arquivo norte-americano, indica não haver diferença expressiva entre os objetivos pedagógicos escolhidos e o padrão pedagógico geral de *Sesame Street*. O comentário de Wright sobre o roteiro brasileiro foi “*It closely resembles the*

⁷⁷Entrevista em 8/6/00.

Mexico City production”⁷⁸, onde 15’14” do episódio de 55’ são diferentes do roteiro padrão mexicano. As cenas na Vila com atores brasileiros não estão contabilizadas porque seguem as mesmas ações do roteiro padrão. Durante a elaboração do piloto, Petraglia encontrou resistências da CTW aos seus critérios: “eu disse ‘olha, no Brasil, o Vila Sésamo vai ser brasileiro, não adianta querer fazer uma coisa meio adaptada, já que nós estamos mexendo com criança carente’”. Nos documentos da CTW, consultores usam o termo “*Brazilianization*” e “*Brazilianized*” para descrever o rumo que a co-produção tomava no Brasil.

A “brasilianização” dos roteiros, desenho e construção do cenário, contratação de atores, confecção do boneco *Big Bird* (o Garibaldi) e a dublagem dos segmentos estrangeiros, segundo Wright teriam acontecido na primeira quinzena de outubro. A produção do piloto brasileiro aconteceu entre os dias 1 e 7 de novembro em São Paulo, acompanhada pelos consultores da CTW Wright, Loutrelle Horne (*Producer, Foreign Language Productions*) e Gretchen Bock (da equipe de pesquisa). Houve exibições do piloto de Vila Sésamo para avaliação da equipe da CTW entre os dias 9 e 16 de novembro em Nova York. Segundo Petraglia, os critérios para aprovação da proposta brasileira foram “seriedade pedagógica; (...) quem ia pagar os custos, era uma viabilidade de compromissos; (...) que fosse transmitido em dois horários, naquele tempo era muito importante; que pudesse engolir a Xerox, que isso foi um problema”. Com o piloto aprovado, Petraglia, da TV Cultura, e Joseph Wallach, da TV Globo, acertam os detalhes da co-produção brasileira entre 17 e 19 de novembro em Nova York.

No ano seguinte, Albert H. Dwyer (*Vice-President e Business Affair*) notifica em 14 de março ter finalizado o acordo sobre a produção e exibição de Vila Sésamo com TV Globo e TV Cultura, e acordo exclusivo com a TV Globo de comercialização dos direitos para produtos ligados à série. Produzida pela TV Cultura, a primeira série custou, segundo Petraglia, CR\$ 3.600 mil, ou o equivalente a US\$ 1,5 milhão (entrevista a Gastão Moreira, TV Cultura, 1999) dividido entre TV Cultura – que arcou com 30% dos custos - e TV Globo – que financiou os 70% restantes. De acordo com documentação da CTW da época, o orçamento total da primeira série foi de US\$ 1.510 mil divididos entre os itens: custos de produção - US\$ 800 mil (TV Globo), promoção (Xerox) - US\$ 300 mil, uso da *International Library* - US\$ 260 mil, taxa de licenciamento - US\$ 150 mil. Não há registro sobre gastos com a produção do piloto, financiada pela TV Globo, nem com pesquisa. A primeira série foi composta por 132 episódios em preto e branco, com duração média de 54 minutos cada. Sua primeira exibição aconteceu entre 23 de outubro de 1972 e março de 1973. Esta mesma série foi reexibida entre abril e outubro de 73, e entre outubro de 73 e março de 74.

⁷⁸“Isto está muito próximo da produção da Cidade do México” (tradução da autora).

O orçamento da primeira série do mexicano Plaza Sésamo custou US\$ 1.840 mil (descontando a contribuição de US\$ 90 mil por parte da co-produção brasileira animações), divididos nos seguintes itens: produção de piloto US\$ 160 mil, custo da produção - US\$ 1.340 mil, pesquisa - US\$ 25 mil, *International Library* - US\$ 100 mil, marketing e distribuição - US\$ 100 mil, promoção - US\$ 35 mil, despesas indiretas da *CTW* - US\$ 170 mil, e não há taxa de licenciamento.

A TV Globo produziu sem a participação da TV Cultura uma segunda série, cujo orçamento projetado pela *CTW* foi de US\$ 1.820 mil divididos nos seguintes itens: produção - US\$ 1 milhão (pela TV Globo), promoção (pela Xerox) - US\$ 200 mil, pesquisa (pela TV Globo) - 200 mil, *International Library* - US\$ 270 mil e taxa de licenciamento - US\$ 150 mil. No rascunho da proposta de orçamento com anotações de Horne, a contribuição da Xerox para a segunda série soma US\$ 450 mil para a produção da TV Globo, num orçamento total de US\$ 1.050 mil. Apesar de ter recebido várias propostas de pesquisa, a TV Globo nunca executou projeto neste sentido. O Vila Sésamo II estreou em março de 1974, com 160 episódios de 54 minutos e 60 episódios de trinta minutos, formato pelo qual teve que pagar uma taxa de US\$ 50 mil.

O que a TV Globo chama de terceira série foi interpretado pelos consultores da *CTW* como renumeração dos episódios de 30 minutos da segunda série, mais cerca de 200 episódios produzidos à revelia da produtora norte-americana, com vinte novos bonecos e outras modificações que infringiam o contrato com a *CTW*. Sua estréia data de 4 de abril de 1975, e a TV Globo teria pago uma taxa de US\$ 50 mil para a reexibição dos episódios da segunda série. Embora tivesse manifestado interesse numa versão do programa *The Electric Company*, também da *CTW*, no Brasil, a TV Globo acabou optando pela adaptação do clássico “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Monteiro Lobato. A *CTW*, então, tenta negociar com a TV Tupi os direitos de Vila Sésamo, mas a vida útil da série teve seu fim com o “Sítio”.

A *CTW* realiza treinamento de duas semanas para orientar os produtores e pesquisadores locais, seguido de consultas periódicas de acordo com as necessidades (GETTAS, 1990). Os brasileiros também passaram por este treinamento e os consultores da *CTW* viajavam periodicamente ao Brasil para a participação em seminários, reuniões e acompanhamento da produção. Entre 23 e 27 de julho de 1971, em Nova York, Camargo e Antonio Abujamra receberam orientações para a produção, enquanto a doutora em Psicologia Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas, era treinada para a assessoria pedagógica e pesquisa. Abujamra dirigiu o piloto, mas foi Ademar Guerra quem assumiu a direção da série. Poppovic não faria parte da equipe de psico-pedagogas do Vila Sésamo e jamais conduziria uma avaliação no Brasil. Maria Helena Rossetti e Margarida Pompéia, da equipe pedagógica do programa, estiveram em Nova York para treinamento

com Patricia Hayes (*Assistant Director of Research 'Sesame Street'*) após a produção do piloto e antes do início da produção da série, em período anterior a 23 de março de 1972 (não existem documentos sobre suas passagens pela CTW, mas Hayes menciona o treinamento em carta a Rossetti e Pompéia).

As versões internacionais de *Sesame Street* seguem o modelo original: os objetivos educacionais são definidos e impressos a partir da realização de seminários locais⁷⁹, coordenadores de produção e de pesquisa recebem treinamento, atividades de pesquisa são planejadas e realizadas (ou não). A equipe de educadores supervisiona o trabalho dos redatores, que preparam roteiros com o apoio do *Writer's Book* (Livro do Escritor/Redator), e são responsáveis pela avaliação do impacto do programa no público-alvo. Mas é evidente que ocorre uma adaptação local ao orçamento e aos recursos humanos disponíveis, onde as atividades de planejamento pedagógico e pesquisa sofrem mais. A própria maneira de encarar a norma, respeitando-a ou fingindo respeitá-la, é cultural. Os critérios formais dos norte-americanos se tornaram, em muitos momentos, 'lei para inglês ver', onde titulações ou especialidades nem sempre coincidiam com a realidade. Especialmente no Brasil da época, cuja ditadura militar baniou especialistas antipáticos ao regime das universidades e do país.

Para garantir que os programas estrangeiros seguissem o padrão de qualidade do original, a CTW-SW estabelece regras para que produtores e pesquisadores locais produzam a versão local que *"faithfully reflects the linguistic, cultural, social, or religious diversity of their native lands"*⁸⁰ (GETTAS, 1990). Cerca de metade do material exibido nas co-produções internacionais, organizados na *Sesame Street International Library*, é apenas dublado e não pode refletir padrões culturais outros, mesmo que os produtores de qualquer nacionalidade os considerem neutros⁸¹. Só a outra metade poderia ser fiel ao público-alvo mas, na realidade, o projeto é tão caro que há um nivelamento por parte do país produtor do programa. *Plaza Sésamo* é direcionado a todos os países hispânicos da América-Latina e, naturalmente, não há como representar a diversidade cultural de todo o continente num programa produzido no México. O mesmo se pode dizer do brasileiro Vila Sésamo, que representa um universo cultural paulistano.

O *Rua Sésamo* português exibido na África – Angola, Moçambique, São Tomé, Guiné Bissau e Cabo Verde - tinha como objetivo disseminar a Língua Portuguesa por motivos evidentes (SANTOS, 1993); mas a identidade cultural e linguística das crianças africanas que assistiram ao

⁷⁹Não foi possível a obtenção de cópias dos documentos da produção brasileira para verificar em que medida os objetivos pedagógicos foram adaptados ou traduzidos. Há evidências de que há pouca variação.

⁸⁰"fidelmente reflita a diversidade linguística, cultural, social ou religiosa de suas terras" (tradução da autora)

⁸¹No episódio 23 de Vila Sésamo (TV Cultura/TV Globo 1973), documentário norte-americano sobre construção apresenta pessoas com biotipos diferentes, vestindo roupas para inverno rigoroso e botas muito resistentes. Se filhos de pedreiros brasileiros eram o público-alvo do programa, há uma falha grave em termos de elaboração de identidade. Inadequação semelhante acontece no episódio 94 (TV Cultura/ TV Globo 1972) em documentário sobre pesca.

programa não é elaborada em profundidade⁸². O Vila Sésamo brasileiro representa o universo cultural paulistano e não poderia contemplar a diversidade de um país de dimensões continentais. Ao mostrar esporadicamente crianças dos outros lugares, o programa acaba por representar uma visão estrangeira – ou apenas ‘ilustrativa’- sobre os vários segmentos do público-alvo.

Ainda que uma das condições para a adaptação das co-produções internacionais de *Sesame Street* seja o respeito à cultura local, com modificações tendo que ser supervisionadas por especialistas em Educação do próprio país e aprovadas pela *CTW-SW*, a eficiência padronizada, adaptável a qualquer cultura, expressa uma idéia suspeita de imposição de certos critérios desenvolvidos por norte-americanos. Possíveis modificações são extremamente limitadas e só viáveis num nível estético. A estrutura não pode ser questionada nem modificada. Sobre treinamento recebido nos Estados Unidos, Camargo confessa que “eu não engolia o waspismo⁸³ deles em termos educacionais de jeito nenhum (...) me fixei mais nos aspectos ao nível de tecnologia que eu tinha, o que eu poderia usar ou não, sem me preocupar muito com os valores senão eu ia pirar”. A estrutura de *Sesame Street* acomoda convenientemente a repetição de segmentos e animações prontos, o que não demanda custos de produção. Programa norte-americano exibido no segundo semestre de 1999 nos Estados Unidos apresenta mesma animação presente na série brasileira do início da década de 70.

Entre a aprovação do piloto e o início da produção de Vila Sésamo, termina o mandato do governador Abreu Sodré em 15 de março de 1971, que havia fundado a TV Cultura. Assume o governo do Estado Laudo Natel, político afinado com a facção ‘linha-dura’ do regime militar, que fica no cargo até 15 de março de 1975. Em 13 de dezembro de 1968, ainda no mandato de Sodré, o presidente General Artur da Costa e Silva havia decretado o Ato Institucional 5, determinando o fechamento do Congresso Nacional por tempo indeterminado, a cassação de parlamentares e de direitos políticos, expurgos arbitrários de funcionários públicos. Chamado de o ‘golpe dentro do golpe’, o AI-5 marcou o início do período mais tenebroso da ditadura. No início de seu governo, Natel derrubou a diretoria da TV Cultura do governo Sodré, da qual Petraglia fazia parte.

A facção linha-dura era especialmente poderosa no eixo Rio-São Paulo. Neste período o núcleo do poder militar havia se concentrado nas pessoas que comandavam os órgãos da vigilância e da repressão: Operação Bandeirantes - OBAN - e Destacamento de Operações e Informações e do Centro de Operações de Defesa Interna - DOI-CODI (FAUSTO, 1999), responsáveis pela execução sumária e desaparecimento de presos políticos. “Todo o mundo dizia que todo o mundo era comunista, que era subversivo, que a gente comia criancinha”, diz o produtor executivo de Vila

⁸²Análises mais amplas seriam pretensiosas, me limito a considerações sobre culturas próximas à brasileira.

⁸³WASP= *White Anglo-Saxon Puritan* (Branco, Anglo-Saxão, Puritano –tradução da autora)

Sésamo, cuja queda fora justificada por ele ser suspeito de subversão. Em outubro de 1975 seria assassinado (a versão oficial foi suicídio) nos porões da ditadura o jornalista Vladimir Herzog, funcionário da TV Cultura.

Sem Petraglia, a série Vila Sésamo não poderia ser produzida porque a *CTW* exigia a produção de um novo piloto caso o produtor executivo fosse trocado. Então Petraglia permaneceu no projeto. Junto com ele trabalharia Camargo, cuja função seria coordenar a produção junto com Petraglia, que acabou por se encarregar da criação musical, dublagens e sonorizações. Camargo rejeitava algumas das hipóteses educacionais que a *CTW* queria nos seus programas, como a concepção de auto-estima que ele achava “em termos de criança (...) ideologicamente preconceituosa”. A tentativa de impor padrões norte-americanos sobre criança e educação na produção brasileira gerou vários confrontos, prevalecendo hora a visão dos brasileiros, hora a dos norte-americanos.

Versão econômica da pesquisa para o terceiro mundo

*“Before the production begins (...) each country establishes an educational advisory committee consisting of leading academics, child specialists, and, in some instances, government officials”*⁸⁴ (GETTAS, 1990). Este comitê deve formular detalhadamente os objetivos do currículo nacional que guia o conteúdo de cada projeto. No dia 4 de junho, antes da realização do seminário, Hayes se reuniu informalmente com Rossetti e Pompéia. Entre 5 e 6 junho de 1972 ocorreu o Seminário I sobre o Vila Sésamo. Relatório disponível na Biblioteca da TV Cultura atesta que todos os membros da equipe pedagógica e dois dos membros da produção – Petraglia e Guerra – participaram do seminário, além de representantes da TV Globo, da Fundação Padre Anchieta (TV Cultura), especialistas, notáveis de universidades brasileiras⁸⁵ e os consultores da *CTW* Hayes e Horne. Aberto com a apresentação do piloto, seguido de um relatório de pesquisa feito com 20 crianças em entre 3 e 6 anos, o objetivo do seminário era estabelecer os princípios que deveriam nortear a série no Brasil. Após o seminário, nos dias 7, 8 e 9 de junho, realizaram-se reuniões para o planejamento da produção entre os consultores da *CTW* e parte da equipe brasileira.

⁸⁴“Antes que a produção comece (...) cada país estabelece um comitê conselheiro de lideranças acadêmicas, especialistas em crianças, e, em algumas instâncias, representantes oficiais do governo” (tradução da autora).

⁸⁵Antonio Guimarães Ferri, então diretor da ECA/USP e presidente da TV Universitária, era ‘convidado membro’ do comitê. Proveniente da área de biológicas, Ferri ocupava tais cargos porque não havia professores com titulação acadêmica na área de comunicação. Sobre sua participação, Horne escreve: “(...) was reserved in expressing his position on Vila Sésamo, but was instrumental in forcing a commitment from the other educators at the Seminar. Dr. Ferri is very close to the President of TV Cultura” – “(...) foi reservado em expressar suas posições sobre Vila Sésamo, mas era um instrumento para forçar o comprometimento dos outros educadores presentes no Seminário. Dr. Ferri é muito próximo do Presidente da TV Cultura” (tradução da autora).

A equipe de pesquisa deve estar envolvida do começo ao final no processo de produção, auxiliando o desenvolvimento de conceitos, testando o apelo do programa e medindo seu impacto sobre as crianças pequenas (GETTAS, 1990). Para o Vila Sésamo, ela foi formada por Maria Helena Moraes Rossetti, Margarida Maria Pompéia, Cely Cintra e Sylvia Cavalli. De acordo com Pfromm Netto, então Assistente de Educação da Fundação Padre Anchieta, o conselho de educadores e psicólogos examinou o piloto antes do início da produção da série, aplicando a Avaliação Formativa, e esta avaliação foi a apresentada durante o Seminário I. “*The team conducts formative and, when possible, summative evaluations*”⁸⁶(GETTAS, 1990), mas nunca foi realizada uma Avaliação Somativa no Brasil.

Apesar de algumas diferenças evidentes em termos de conteúdo, onde situações dramáticas e palavras incorporam fortes conotações emocionais, os episódios remanescentes da co-produção brasileira sugerem que os objetivos curriculares são os mesmos do programa norte-americano. Em relatório datado de junho de 1972, Hayes afirma: “*The curriculum, as a whole, has been left as is with no changes in the curriculum assignment sheet, goal areas or time emphasis to be spent in each area*”⁸⁷. Em relatório assinado por Horne sobre o mesmo seminário, ele afirma ter ensinado Cavalli – socióloga recém contratada como Coordenadora de Currículo - a fazer a lista de conteúdos de cada programa (*Curriculum Assignment Sheets*) em um dia – mas é possível também que esta parte do relatório seja de autoria de Hayes. Com treinamento tão rápido e superficial, pode-se deduzir que a equipe pedagógica brasileira não tivesse instrumentos para ir além das orientações da *CTW*. Onde os contrastes culturais eram mais evidentes e sua defesa independia de método organizado, como nas atividades ligadas à produção, os critérios dos brasileiros poderiam prevalecer.

Sobre as atividades realizadas no Brasil, Hayes reporta à *CTW* ter tido a impressão de que a equipe pedagógica interpretava de forma muito severa os dados coletados na observação do público e apresentar um tom negativo no relatório, contrariando sua percepção sobre o resultados dos testes, mostrando que crianças haviam percebido o programa “muito bem”. Talvez os brasileiros estivessem apenas sendo justos com a coleta precária e interpretação tendenciosa dos dados, e seus relatórios parecem ecoar as idéias de Paulo Freire, já conhecidas no Brasil naquela época. Com experiência em pesquisa acadêmica, é possível que a equipe pedagógica percebesse criticamente o método *CTW* e desconfiasse da visão otimista sobre seu impacto educacional, assim como Camargo e Petraglia percebiam inadequações do ponto de vista plástico e dramático. Por outro lado, Pfromm tinha formação afinada com os critérios da *CTW*, acompanhava o trabalho da equipe em função do

⁸⁶“A equipe conduz avaliação formativa e, quando possível, avaliação somativa” (tradução da autora)

⁸⁷“O currículo, como um todo, foi deixado como é, sem mudanças na lista de conteúdos, objetivos das áreas ou tempo a ser gasto enfatizando cada área” (tradução da autora).

seu cargo na TV Cultura e apresenta visão bastante positiva sobre a pesquisa em Vila Sésamo. Mas os relatórios assinados pelas brasileiras e apresentados nos Seminários I e II não engrossaram o coro da eficácia de *Sesame Street*.

De acordo com Pfromm, não foi possível desenvolver um trabalho com fontes externas, “quer de organizações governamentais, quer particulares, para possibilitar o uso sistemático dos programas com crianças de áreas carentes”, o que contrasta com a produção nos Estados Unidos⁸⁸. Como consequência, a série Vila Sésamo acabou sendo vista mais por crianças de níveis sócio-econômicos médio e superior (PFROMM NETTO, 1998). Mesmo quando vista por crianças mais pobres – Vila Sésamo foi um sucesso de público - não há pesquisas sobre o impacto do programa sobre seu aprendizado.

Pfromm acompanhou os testes e explica que o empenho da pesquisa poderia ser resumido em três linhas: 1) estabelecimento dos objetivos instrucionais; 2) testes para determinar o que influía no apelo, na atenção e na compreensão; 3) teste de resultado de aprendizagem (PFROMM NETTO, 1998). Seguindo a cartilha da *CTW* mas sem domínio profundo dos instrumentos nem financiamento adequado, as estratégias tiveram que ser mudadas no decorrer do processo de testes. A própria equipe de pesquisa apontou que os dados do relatório eram pobres no que diz respeito ao rigor científico.

Houve planos para a realização de grande pesquisa, como indicam a proposta de avaliação formativa de dezembro de 1971 assinada por Rosson L. Cardwell, dos *American Institutes for Research-Program for Brazil (AIR)* no Rio de Janeiro, e carta de Cardwell para Hayes em 12 de junho de 1972. A proposta fora elaborada para o teste de cinco programas-piloto da primeira série do Vila Sésamo: com duração estimada em 4 meses e meio, 144 pessoas seriam testadas em pesquisa coordenada por três norte-americanos e aplicada por 30 brasileiros. Anotação manuscrita “*ETS*” sobre o documento sugere que técnicos do *Educational Testing Service* participariam da coordenação da pesquisa. O orçamento desta avaliação formativa foi de US\$ 49,6 mil pela consultoria técnica do *AIR* mais US\$ 35 mil de despesas agregadas, somado a Cr\$ 220 mil para pesquisadores no Brasil mais Cr\$ 300 mil de despesas agregadas no Brasil. Em memorando para Horne, Hayes informa sobre a mobilização de Cardwell em busca de financiamento da *Inter-American Foundation* (sediada em Washington) para pesquisa no Brasil, que não se interessou pelo projeto por considerar que a televisão educativa tinha pouco alcance no país. Segundo Hayes, Cardwell também havia participado de reunião na TV Cultura – provavelmente com Pfromm no

⁸⁸Instituições pouco permeáveis à sociedade, as instituições ‘públicas’ no Brasil – tanto universidades como a própria TV Cultura - se mobilizam mais para a sustentação dos sistemas internos de poder político do que do que para a defesa do interesse público.

mês de julho de 1972 – e “*TV Cultura indicated to him that they didn’t feel that they could finance the kind of project he had in mind from their own budget*”⁸⁹.

Entre 15 e 24 de setembro, Hayes esteve no Brasil como consultora de pesquisa, mas não há relatório de sua autoria sobre esta viagem. Planejamento manuscrito sugere que a consultora tenha realizado atividades de 17 a 22 de setembro, período que coincide com viagem de Horne, entre 17 de 29 do mesmo mês, como consultor da produção. Dos seis dias de programação, dois foram dedicados às atividades com a equipe de pesquisa. Através das anotações de Hayes, presume-se que ela orientasse sozinha a Rossetti e Pompéia, e orientava Cavalli conjuntamente com Horne (não existem referências sobre outras pessoas). A consultora de pesquisa acompanhava o consultor de produção em algumas atividades específicas sobre produção, apontando Petraglia como interlocutor. Horne é lembrado como representante da *CTW* por Petraglia e Camargo porque permanecia mais tempo no Brasil com a equipe de produção. Além das atividades diretamente ligadas à produção do Vila Sésamo I, Horne já investigava a possibilidade da produção de uma segunda série do programa com Raphael Noschese, então presidente da TV Cultura, Luiz Eduardo Borgerth e Joseph Wallach, da TV Globo.

Para a segunda série, as várias propostas de pesquisa recebidas pela TV Globo e o orçamento de US\$ 200 mil não passaram de promessas vazias para enrolar os consultores da *CTW*. Se a *CTW* foi condescendente com as falhas ou mesmo ausência de pesquisa na co-produção brasileira, como mostram vários relatórios, correspondências e memorandos, nunca o foi com o atraso no pagamento de licenças ou quebras de contrato. Coincidentemente (ou não) Wilson Aguiar, que segundo Camargo não teve importância na produção da TV Cultura, começa a se projetar como especialista e interlocutor da TV Globo para a pesquisa. Camargo desconfiava que ele fosse um militar de pijamas, e corriam boatos de que Aguiar estava no Vila Sésamo como compensação por liberar cenas fortes para a Globo durante a censura: “Mas eu nunca ouvi nenhuma autoridade falar isso. Mas era o que corria, por uma única razão, não tinha nenhuma razão para ele estar lá”, diz o produtor. Aguiar⁹⁰ queria ser eficiente, tão eficiente que atrapalhava - ingenuamente denunciou para Horne as edições de 30 minutos feitas na surdina pela TV Globo, antes que qualquer negociação e

⁸⁹“TV Cultura sugeriu a ele que eles não sentiam que poderiam financiar o tipo de projeto que ele tinha em mente com o seu próprio orçamento” (tradução da autora)

⁹⁰No seminário de junho de 1971, o currículo do “Diretor Cultural da Rede Globo” era improvável: “Mestre em Ciências da Comunicação” quando os cursos de graduação na área tinham sido criados há pouco no Brasil; “Especializado em TV Educativa” proveniente de uma emissora comercial, “Pesquisador da Linguagem da Imagem e sua influência no processo de aprendizagem”, tema suficientemente complexo para só recentemente estar sendo explorado, e ainda de forma superficial, no país. Há mais texto para justificar a qualificação de Aguiar do que a de Pfromm Netto.

pagamento de direitos pela redução de tempo tivessem sido feitos: “(...) I’m certain that Joe (Wallach) is not aware of this communication”⁹¹, escreve o produtor a Dwyer em 13 de março de 1974.

Comparada às cerca de mil crianças testadas em vários lugares nos Estados Unidos na Avaliação Somativa apenas na primeira série de *Sesame Street*, a amostragem de no máximo 150 crianças na idade de 5 anos somente na cidade de São Paulo, observadas em grupo, apresentada no Seminário VI, evidencia que a pesquisa – a grande inovação do modelo *CTW* – foi prejudicada no Brasil. Na essência, as crianças brasileiras em desvantagem foram um negócio lucrativo para a *CTW*, quem sabe se financiado pelo estado brasileiro na época do chamado “milagre econômico”, onde a economia brasileira cresceu rapidamente às custas de empréstimos externos pelo estado e por empresas.

A dívida dos países não produtores de petróleo cresceu extraordinariamente de menos de US\$ 40 bilhões em 1967 para US\$ 97 bilhões em 1972 (FAUSTO, 1999). Segundo relatório do Banco Central do Brasil, a dívida bruta total do Brasil era de US\$ 12,5 bilhões em 1973 (SANDRONI, 1989), quando a dívida externa era composta meio a meio entre setor público e setor privado. A partir do ano seguinte, a composição da dívida passa a sofrer modificações e a participação da dívida do estado cresce progressivamente. Segundo Sandroni, na primeira metade da década de 70, os setores de transportes e telecomunicações foram os que mais participaram na obtenção de empréstimos externos, sendo que na segunda metade da década os setores de energia elétrica e siderurgia assumem as primeiras colocações. Com a concentração de renda e o abandono dos programas sociais no país promovidos pela política econômica do governo militar, o número de crianças e adultos ‘em desvantagem’ aumentava e ainda aumenta em todo o terceiro mundo. Mesmo que os brasileiros levassem a sério a pesquisa e a produção, Vila Sésamo estava num contexto que limitava seu impacto educacional, especialmente no que se refere à sua inconsistência enquanto projeto pedagógico para brasileiros.

No mesmo período em que Vila Sésamo surge no Brasil, o governo militar executava reformas educacionais seguindo receituário norte-americano através do acordo MEC-*USAID* (Ministério da Educação-*United States Aid*). Em 1965, comissão de especialistas formada por cinco norte-americanos e dois brasileiros, fez recomendações ao governo militar executadas através de decreto (FREITAG, 1986), sem nenhuma participação da sociedade civil, para ‘racionalizar’ o ensino brasileiro. Num contexto histórico de grande atividade do movimento estudantil, a mentalidade empresarial dos norte-americanos subordinava o sistema educacional brasileiro aos

⁹¹Estou certo de que Joe não está a par desta comunicação” (tradução da autora)

interesses de reprodução da mão-de-obra do sistema perpetuando as diferenças sociais (ROMANELLI, 1984), tornando-o mais eficiente numericamente sem investimento em qualificação de recursos humanos. A pressão social por educação era um inconveniente para os tecnocratas e foi resolvida com repressão pelos militares. Sob o discurso publicitário pela ‘democratização’ do ensino, quem decidiu pelo aumento do número de vagas e pela degradação da qualidade da educação no país foram técnicos estrangeiros. Estudantes, professores e funcionários das universidades eram proibidos de se manifestarem politicamente pelo Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969, podendo ser sumariamente desligados das instituições de ensino.

O acordo MEC-*USAID* naturalmente estabelecia que houvesse ajuda financeira para o pagamento dos serviços dos norte-americanos e bolsas para o treinamento de brasileiros no exterior, e o MEC se responsabilizava pelas despesas várias com atividades no Brasil (ROMANELLI, 1984). Para Romanelli, a *USAID* seguiu as linhas gerais de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação “que resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário”. De fato, as reformas iniciadas na década de 70 estabeleceram as bases (do desmonte) da educação brasileira até hoje, e o discurso da eficiência/massificação que brecharam a implementação de propostas politizadas para a educação por brasileiros que se opunham ao regime militar ecoa princípios bastante semelhantes às propostas de *Sesame Street*.

A descrição que Camargo faz dos testes norte-americanos nos anos 70 coincide com o *focus group* para a avaliação do programa CRUJ, do SBT (depoimento do roteirista Tacus), onde crianças são observadas por pesquisadores que elas não vêem. Dissertando sobre método, parafernália, estratégias e realização de testes nos Estados Unidos há trinta anos, Lesser traça um panorama do que ainda hoje parece ficção científica para brasileiros que trabalham com educação. “Nossos testes eram muito rudimentares (...) mais pra ver o que funcionava a grosso modo, mas a coisa era tão testada já que no fundo a gente não deu muito valor para a pesquisa não”, descreve Camargo.

Como responsável pela série, Petraglia acompanhou os testes: “A gente levava (...) um videozinho e apresentava o programa nessas casas e ficavam duas psicólogas na frente, para ver a reação das crianças e depois tinham as (...) de trás que também prestavam atenção, se elas (crianças) ficavam quietas, se elas prestavam atenção ou não. E depois tinha vários questionários”. Quando a equipe detectava que o público-alvo não tinha atingido o objetivo estabelecido num programa, a produção refazia o trecho/quadro com problemas. Evidentemente que o esforço de pesquisa era limitado a recursos técnicos, metodologia, e recursos humanos. Camargo diz que “fizemos o que era essencial (...) (os americanos) devem ter feito vista grossa pra muita coisa”. Ainda que a pesquisa tivesse sido feita nos moldes da norte-americana, ela seria discutível por estar planejada para confirmar hipóteses culturais e educacionais estranhas à realidade brasileira.

O resultado da pesquisa apresentado no Seminário VI entre 28 e 29 de novembro de 1972, dedicado ao desenvolvimento do currículo para a segunda série de Vila Sésamo, se configura como Avaliação Formativa. Nunca foi realizada Avaliação Somativa sobre a primeira série do Vila Sésamo. Para a segunda série, a Fundação Carlos Chagas nunca recebeu retorno sobre a proposta enviada à TV Globo. Ocorreu uma evidente predominância da produção sobre a pesquisa no Vila Sésamo. Por diversas razões – culturais, econômicas, e de recursos humanos – a pesquisa no Brasil basicamente atendeu às formalidades da *CTW*. Relatório sobre impacto da primeira série, apresentado no Seminário VI, indica a evolução do índice de audiência do programa, o que não se configura como avaliação somativa. Em São Paulo e no Rio de Janeiro houve aumento da audiência nos horários em que passava Vila Sésamo: de 11,2% para 16,5% na TV Globo (tarde) e de 0,4% para 3,1% na TV Cultura (manhã) em São Paulo, e de 9,3% para 14% no Rio de Janeiro. Este relatório é de autoria de Homero Icaza Sánchez, diretor nacional de Análise e Pesquisa da TV Globo de 1972 a 1983 (MACEDO, FALCÃO e ALMEIDA, 1988).

Pfromm cita suposta pesquisa realizada em Brasília, o Projeto Garibaldi, provavelmente sobre a segunda série de Vila Sésamo, mas não há registros da existência de qualquer pesquisa após 1971 no *National Public Broadcasting Archives* da *University of Maryland*, Estados Unidos. Este arquivo possui a mais completa documentação preservada sobre a produção do Vila Sésamo e Aguiar, que eventualmente coordenaria tal pesquisa, teria interesse em enviar cópia aos consultores da *CTW*. Em 27 de junho de 1974, Hayes informa que Aguiar lhe teria dito que não havia nenhum projeto de pesquisa sendo feito naquele momento, pois não havia recebido nenhuma ordem dos chefes para ir em frente com os testes. “*I really don’t think they ever plan to do any summative research and mean only to talk about it from time to time to pacify us*”⁹², conclui Hayes. Entre os documentos de *Maryland* não há relatório sequer sobre avaliação formativa que por ventura tivesse sido realizada.

Há que se considerar que Vila Sésamo foi a primeira co-produção internacional de *Sesame Street*, não sendo possível precisar se a aplicação do modelo foi mais rigorosa - na primeira série - ou se aconteceu o inverso (na segunda série, produzida pela TV Globo, os consultores realmente perderam o controle sobre a produção e a avaliação formativa parece ter sido eliminada). Se os conflitos culturais entre produtores locais e modelo norte-americano aconteceram pela primeira vez no Vila Sésamo, talvez os brasileiros tivessem um controle maior sobre a produção do que produtores de outros países de terceiro mundo após este laboratório. A correlação de forças presentes nas negociações de conflitos, no caso brasileiro, foi desigual. A decisão final sobre

⁹²Eu realmente não acho que eles tenham planejado fazer qualquer pesquisa somativa e queriam apenas falar disso de vez em quando para nos tranquilizar” (tradução da autora)

conflitos, conforme os próprios critérios da *CTW*, é do representante da produtora, embora Horne tivesse sido enrolado pelos brasileiros em alguns casos.

O impacto educacional de *Sesame Street* nos Estados Unidos deve-se às pesquisas realizadas durante todo o processo de planejamento e produção. A fragilidade desta importante dimensão do método *CTW* nos países do terceiro mundo demonstra nossa dependência de modelos estrangeiros na produção de programas educativos para televisão, onde as estratégias fundamentais para garantir impacto educacional são desprezadas. Afinal de contas, uma co-produção de *Sesame Street* no terceiro mundo tem finalidade de geração de renda para a produtora norte-americana, e não propriamente educar. A desigualdade geral se reflete na ausência de produção de conhecimentos sobre nossos próprios processos, seja o histórico das produções nacionais, seja estudos sobre seus impactos. Sociedades institucionalmente frágeis como a brasileira tendem a reduzir parcialmente o modelo *CTW* ao espetáculo e ao produto, aspectos que não dependem de acumulação de conhecimento e experiência em áreas bastante específicas como Tecnologia Educacional.

O relatório de pesquisa do árabe *Al Manahil* (MURPHY, 1988) – não se trata de versão de *Sesame Street* - programa co-produzido pela *CTW* e avaliado pelo norte-americano *Educational Testing Service*, indica realização de testes com mais de 5 mil crianças no Marrocos, Tunísia e Jordânia, é bastante detalhado e configura-se como avaliação somativa. Evidentemente houve recursos provenientes dos próprios países árabes para financiar o serviço da instituição norte-americana. Já o documento sobre português *Rua Sésamo* (SANTOS, 1993), co-produção portuguesa de *Sesame Street*, apresenta uma avaliação somativa bastante simplificada e com amostragem pequena, realizada pela própria equipe portuguesa que participou da co-produção *CTW*-RTP (Rede Portuguesa de Televisão). Apesar das duas décadas que os separam e da diferente natureza entre elas, é possível identificar semelhanças entre as avaliações realizadas no Brasil e em Portugal, mesmo que a brasileira tenha sido confrontada com problemas solucionados posteriormente.

A transposição de modelos culturalmente deslocados sofre modificações na sua adaptação. Assim como os norte-americanos são incapazes de compreender dimensões da cultura brasileira, brasileiros também não compreendem dimensões da cultura anglo-saxônica norte-americana. Mesmo que o modelo *CTW* seja rígido e apresente uma concepção autoritária de educação e compreenda a criança de forma diferente de nós, quando os produtores brasileiros criaram situações para abordar os conteúdos estabelecidos, eles se basearam na própria experiência e referências culturais. De alguma forma os conteúdos foram recriados e perderam o significado original na trama da Vila, uma vez que o tratamento dado a eles expressa outra cultura e outra compreensão dos processos sociais, com códigos culturais diversos, e mesmo de posicionamentos políticos contrários ao regime oficial vivido na época. Essas características podem ser verificadas também na linguagem

do programa – figurinos, representação, cenário, texto, dramaturgia, movimentos de câmera, montagem, trilha sonora.

Adaptação do modelo *CTW* à realidade brasileira

A primeira série de Vila Sésamo, produzida pela TV Cultura, estreou no Brasil em 23 de outubro de 1972. O programa era emitido em São Paulo pela TV Cultura às 17h30 e no Rio de Janeiro (e resto do país) pela TV Globo em dois horários: 10h45 e às 16 (Revista Veja, 1972). Foram produzidos 132 episódios em preto e branco pela TV Cultura (contando o piloto), com duração média de 54 minutos. Do total, os de número 74, 84, 94, 100, 112, 126, mais dois de numeração não identificada (latas 814 e 815) ainda existem. Os demais foram destruídos durante incêndio sofrido pela emissora na década de 80. A emissora paulistana participou com a construção do cenário em seu estúdio e uso de seus equipamentos, enquanto a TV Globo cedeu parte dos atores. O comando da produção estava, de fato, com a TV Cultura na primeira série.

Adaptada e produzida localmente, a trama principal está em conformidade com o modelo da *CTW*, enquanto a maioria dos segmentos foram importados, provenientes da *Sesame Street International Library*. Segundo Petráglia, 40% do programa era composto por segmentos norte-americanos - animações, *clips*, bonecos, *pixilation*, documentários - e não há ligação dramática entre os segmentos e a trama principal. Alguns *clips* musicais e pequenos documentários foram produzidos no Brasil, e o Departamento de Cinema da Escola de Comunicações e Artes da USP produziu as animações brasileiras.

A duração de aproximadamente 54 minutos do programa e sua repetição duas vezes ao dia garantia que o público-alvo prestasse atenção o suficiente para que ocorresse o aprendizado, “porque a criança carente não tem capacidade de manter a atenção fixada por muito tempo, numa hora, você possibilita a ela, entrar e sair, entrar e sair, entrar e sair”, explica Petraglia. A estrutura fragmentada e repetitiva de Vila Sésamo é adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas em geral, que não conseguem se concentrar numa única tarefa por muito tempo. “E como a gente aprende por repetição, isso depois é tudo computado, eu fazia um mapa (...) de coisas que tinham que ser repetidas e outras que não”, ou seja, em função dos resultados dos testes, os conteúdos eram reforçados ou não no episódio.

Segundo Petraglia, cada episódio apresenta cerca de 23 minutos inéditos de produção brasileira, correspondendo basicamente à trama principal, enquanto os quadros eram repetidos sete vezes durante toda a série. É importante distinguir entre a produção nacional de Vila Sésamo, quase que restrita à trama principal, e a produção norte-americana, composta pela quase totalidade dos

quadros/segmentos⁹³. De acordo com cronograma apresentado no Seminário I, a produção brasileira teria início em junho de 1972 e seria finalizada em março de 1973. Para otimizar o uso do estúdio da TV Cultura, os ensaios teriam ocorrido aos sábados e domingos, e as gravações às segundas e terças das 8 da manhã às 8 da noite. Foi planejada a gravação de 3 programas a cada dois dias entre junho e julho, gravação de 4 programas a cada dois dias de agosto a janeiro, e três dias de gravação em fevereiro. A edição dos programas teria iniciado no final de julho de 1972. Neste cronograma a estréia do programa foi projetada para 15 de outubro.

A equipe de produção brasileira percebia que os critérios norte-americanos não atendiam às necessidades do público brasileiro e recriaram a trama principal: “no começo os americanos reclamaram, acharam ruim (...) eles viram que eu tinha razão, depois de 2 meses de briga, aí me deixaram fazer à solta, porque eles viram que eu tinha entendido a coisa”, recorda Petraglia. Os redatores de Vila Sésamo estavam autorizados a adaptar o que quisessem do texto original, mas perceberam que seria mais fácil fazer um novo programa.

Na versão brasileira, a ‘rua’ virou ‘vila’ e o cenário foi inspirado numa casa de arquitetura modernista da Rua Martiniano de Carvalho, na Bela Vista, São Paulo. Espaço imaginário que pode ser identificado com vilas de bairros operários e comerciários habitado por “gente que podia ir na venda e comprar coisas, não passava fome, trabalhava (...) o cuidado dele (Petraglia) era localizar pobres, mas não miseráveis”, explica Renata Pallottini⁹⁴, redatora da série. A ‘vila’ representa “um útero, um negócio fechadinho no qual a criança se ampara vendo aquele mundo de fantasia”, diz Petraglia, “até eu explicar para eles porque é que eu queria ‘vila’ e não ‘rua’ (...) demorou”. Em seu relatório sobre discussões do dia 7 de junho de 1972, durante o Seminário I, Hayes aponta que “(...) *evolved a long dissussion about the street itself*”⁹⁵. A conotação emocional do espaço revela a presença de uma abordagem afetiva na trama principal própria da cultura brasileira⁹⁶ e os consultores norte-americanos se opuseram à abordagem brasileira do espaço: “*We expressed very strongly the opinion that one must be very careful as to how the child at home is affected by the viewing the show*”⁹⁷, usando quase as mesmas palavras de Lesser sobre a filosofia de *Sesame Street*.

Pallottini percebia que os parâmetros culturais de *Sesame Street* eram estranhos aos brasileiros “porque as condições sociais, de meio ambiente (...) tudo é diferente, o pobre norte-

⁹³Nas vinhetas de apresentação dos números de 1 a 10, o movimento do lábio dos atores norte-americanos não corresponde ao áudio em Português é um aspecto que causa estranheza no espectador.

⁹⁴Entrevista em 10/5/00.

⁹⁵Envolveu uma longa discussão sobre a rua propriamente dita” (tradução da autora)

⁹⁶As crianças são tratadas com carinho na cultura indígena. A afetividade das mucamas (posteriormente empregadas domésticas e babás) com as crianças sob seus cuidados talvez indique que as culturas africanas tenham esta característica. Na cultura latina, o carinho por crianças beira a permissividade.

⁹⁷“Nós expressamos fortemente a opinião de que se deve ser muito cuidadoso em como a criança em casa é afetada ao assistir ao programa” (tradução da autora).

americano é diferente do nosso, mesmo naquela época”. Conscientes dos contrastes, os produtores incorporaram à trama principal sua própria compreensão de infância: “a criança carente do Brasil tem uma sabedoria de uma porção de coisas que a criança carente dos Estados Unidos não tem, porque a nossa realidade é muito mais cruel”, contrapõe Petraglia. As semelhanças foram consideradas no processo, como “criança carente lá não tem pai; aqui também não tem pai, (...) por isso que a figura do Armando Bogus era muito importante”.

Na Vila Sésamo moravam o mecânico Juca (Armando Bogus), Gabriela (Aracy Balabanian), doceira e esposa de Juca, o dono do armazém Seu Almeida (Manoel Inocência), a professora Ana Maria (Sônia Braga), o caminhoneiro e namorado de Ana Maria Antonio (Flávio Galvão), Garibaldi (Laerte Morrone), Gugu (Roberto Orozco), versão do *Grouche*. Dois outros bonecos foram criados no Brasil, o robô Zé das Latas e o Funga-Funga, um elefante que só as crianças viam. Crianças visitavam a Vila e interagiam com os atores na trama principal, que é intercalada por quadros (animações, *clips*, bonecos, documentários). É importante destacar a inexistência de um ator negro no elenco da trama principal, o que reflete o universo cultural predominantemente branco da equipe de produção. “Botou um branco, tem que botar um preto”, Petraglia descreve o procedimento aritmético norte-americano, e Horne escreve que “*Cláudio is still undecided about casting a black character*”⁹⁸. “Aqui existe racismo sim, mas não é no sentido de lá, na realidade é mais de nível de educação, de instrução, de tudo isso”, interpreta Petraglia. Como nas produções educativas posteriores, Vila Sésamo representa a questão racial brasileira interpretada por brancos.

“O programa tinha muito cuidado em não estabelecer nenhuma distinção de raça, sexo”, testemunha Pallottini. As crianças que aparecem no Vila Sésamo são de várias origens étnicas e representam a diversidade da população paulistana: negros, brancos, asiáticos, mestiços. Para participar das gravações, Camargo selecionava “criança com cara de criança, a gente nunca selecionava modelos”. Ele conta que havia um aquecimento antes de gravação para que as crianças ficassem à vontade, “para se assemelhar tanto quanto possível com o espectador que estava em casa brincando”. Elas eram divididas em grupos para desempenharem diferentes atividades, e quando uma criança era identificada como adequada para determinada cena, ela era separada do grupo.

A assessoria pedagógica passava os objetivos em documento impresso (provavelmente o *Writer’s Book*) para os redatores e posteriormente avaliavam o resultado do texto produzido: “essa equipe de pedagogas verificava se de fato o conteúdo estava sendo passado (...) às vezes a gente se enganava, errava, fazia uma coisa que não estava clara, ou não era apropriada”, diz Pallottini. Ela descreve a cena que criou para o conceito ‘círculo’: “O Garibaldi dormia e sonhava brincar de roda

⁹⁸“Cláudio ainda está indeciso quanto à criação de um personagem negro” (tradução da autora). O próprio Horne é negro.

com crianças, a aparecia a imagem do círculo destacado vista de cima, com a grua”. Se as condições para produção eram relativamente precárias em relação ao *Sesame Street* norte-americano, a falta de recursos não interferiu no tratamento dos conteúdos em Vila Sésamo. Os produtores imaginavam o que seria produzido e articulavam os poucos recursos técnicos disponíveis para a realização de suas idéias. Quando as psico-pedagogas encontravam problemas no texto, discutiam com os redatores, “às vezes a gente convencia, às vezes não”.

Se o modelo da *CTW* é o mesmo para todas as co-produções internacionais, as condições reais para a produção não são – nem poderiam ser – as mesmas dos norte-americanos. As normas sobre ‘qualidade *standard*’, ‘pesquisa’, ‘respeito pela cultura local’ são discursos politicamente corretos mas não medidas efetivamente aplicadas. Diferenças culturais e econômicas acabaram sendo determinantes na produção brasileira, como também a diferença entre os recursos tecnológicos disponíveis no país. Os episódios de Vila Sésamo eram gravados em fitas quadruplex, o material passava por kinescopia para filme 16mm, e era posteriormente passado para fita de novo. Após tantas conversões, a imagem perdia qualidade e definição, como pode ser verificado nos episódios preservados da primeira série.

Na gravação do piloto de Vila Sésamo, a abordagem do conceito perto-longe não seguiu o modelo do original. Camargo conta que nos Estados Unidos o conceito era explorado usando aproximação da imagem por *zoom*, recurso simples de movimentação de lente da câmera que não implica movimentação física da câmera ou do ator. Sem este recurso técnico, no Brasil a solução encontrada foi confundir o representante da *CTW* com argumentação malandra, dizendo que o *zoom* reduzia o quadro: “O conceito que você quer é que a criança se aproxime e se afaste, então a gente vai fazer *travelling!*”, e Horne acabou por concordar. Os produtores brasileiros sabiam que as condições técnicas estavam sendo avaliadas pelos consultores da *CTW*. A gravação desta cena é quase improvável: foi usada uma câmera pesadíssima sem trilhos, o *cameramen* empurrava a câmera para frente e saía correndo atrás dela para pegá-la; Bogus estava preparado para sair da frente caso o equipamento não parasse.

Camargo compara as diferentes condições de produção: “A equipe americana tinha sempre 84 pessoas, nós éramos em 15. Eles tinham três estúdios com o mesmo cenário suspenso por bonecos, o *Big Bird* tinha ar condicionado, o Gugu tinha televisão dentro, altíssima tecnologia e nós, era tudo improvisado (...) o Canal 2 não tinha ar condicionado, quando você acendia as quatrocentas gambiarras pra iluminar o pátio, em quinze minutos estava 40 graus, com criança, maquiagem desmanchando, cansaço”. Diante destas condições (e das inconvenientes interferências de Aguiar nas gravações, agregado à equipe por motivos estranhos à produção), o ritmo de gravação e edição era evidentemente mais puxado: levava-se mais tempo para produzir no Brasil do que nos

Estados Unidos e as deficiências técnicas eram compensadas com criatividade, tirando o máximo possível dos recursos disponíveis.

Enquanto uma cena era gravada em uma hora nos Estados Unidos, no Brasil levava um dia inteiro. A gravação do conceito muito-pouco, onde Garibaldo deveria sair do armazém do seu Almeida com um saquinho de milho e derramar grãos pelo caminho - ele sairia com 'muito milho' e chegaria com 'pouco milho' - foi um sufôco. "Os norte-americanos deveriam ter um saquinho com controle remoto que ia cuspidendo milho um por um, no mesmo ritmo, pra ficar aquela fileirinha regular. Nós cortamos o saquinho, colocamos milho e demos pro Garibaldo", relata Camargo. No caminho, o ator percebeu que os grãos não caíam e sacolejou o saco; caíam todos o grãos de uma vez, caíam aos montinhos, mas nunca de um em um... "o estúdio inteiro já estava em crise histérica, a gente ria, ria (...) o Garibaldo pegava o saquinho e começava dar risada, a gente não conseguia mais gravar a cena". Problemas que resultavam da estrutura relativamente precária de produção foram uma característica na produção de Vila Sésamo.

Assessoria pedagógica X produção:

Um clássico na produção educativa

Documento preparado sobre o Rua Sésamo português demonstra que diretrizes da *CTW* foram absorvidas com questionamento superficial, o que é claro na discussão da existência ou não de conflitos na trama. Santos contrapõe a realidade diária nas escolas de regiões desprivilegiadas, onde agressões físicas e verbais são comuns, aos princípios estabelecidos pelos norte-americanos, mas este questionamento não é incorporado na solução encontrada: "*In order to solve this problem, again we have to face it in a positive manner: conflicts are not needed to make relations among people interesting*"⁹⁹ (SANTOS, 1993).

No Brasil, a proibição do conflito foi questionada não só pela equipe de produção como também pelos psico-pedagogos, como atesta documento referente ao segundo seminário: "O problema da agressividade tem sido muito discutido na equipe, sendo difícil tomar uma posição. Por um lado, seria recomendável evitar cenas nas quais o adulto seja percebido como muito agressivo com os bonecos ou com as crianças (...) Por outro lado, seria bom mostrar personagens artificiais, pouco humanos, que nunca são agressivos? Deveríamos criar apenas um clima afetivo tão distanciado e diferente do clima real em que vivem as crianças?" (TV Cultura, mimeo, 1972). No início da produção, Petraglia lembra que o relacionamento entre as psicopedagogas brasileiras e a

⁹⁹Para resolver este problema, mais uma vez tivemos que encará-lo de maneira positiva: conflitos não são necessários para tornar interessantes as relações entre pessoas" (tradução da autora)

equipe da *CTW* “era muito ruim, depois virou excelente. As americanas aprenderam muito”.

Numa sala onde havia televisão, Camargo conversava com Horne sobre a existência ou não de conflitos na trama. Estava passando um desenho de Walt Disney, “eu mostrei que o que as crianças viam nos desenhos nos Estados Unidos era de uma violência absoluta. ‘Como é que não tem conflito?’ ”. Eles chegaram ao acordo de que quando existissem conflitos eles deveriam ser resolvidos imediatamente para não angustiar a criança, “Aí eu concordei, cria a crise, cria a solução, perfeito”. A existência do conflito torna a dramaturgia em Vila Sésamo de qualidade, e as relações entre os personagens verossímeis, refletindo o relacionamento dos brasileiros no dia-a-dia. Personagens repreendem uns aos outros, fazem cobranças e reclamações.

No *Sesame Street* original, Petraglia via “coisas que eu achava brutíssimas, ‘mas eu não vou fazer isso no Brasil’, porque é horrível”, como também características do Vila Sésamo consideradas normais para os brasileiros eram consideradas inaceitáveis pelos norte-americanos. “Várias coisas não são e não era nada agressivo, era bobagem”, avalia Petraglia. “Lá o contato físico é muito difícil, aqui não, as pessoas se pegam, se beijam... eles ficavam chocados” com as cenas onde crianças são pegas no colo, abraçadas e beijadas, prenúncio da paranóia do assédio sexual. “Não era [assédio sexual], o contato físico é importante para você fazer com que a criança tenha carinho por você”. A discussão sobre as palavras AMOR, ABRAÇO e BEIJO - cuja conotação é afetiva – e sua inclusão na lista de palavras mereceu registro em relatório de Hayes e Horne sobre o Seminário I.

O boneco Gugu, versão local do norte-americano *Grouche*, representa o mesmo tipo anti-social, mas – ao contrário do original - é repreendido pelos outros personagens quando tem atitudes desagradáveis e agressivas; Garibaldi dá uns safanões em Gugu quando ele aborrece muito as pessoas da Vila, Zé das Latas parte pra cima dele, Antonio diz a ele “fica com a sua droga velha!” sobre as porcarias que o personagem coleciona. Gugu é uma contraposição clara ao individualismo norte-americano representado por *Grouche*, considerado um valor negativo na cultura brasileira pelo menos nos anos 70.

Em alguns momentos, a trama principal do programa apresenta elementos estranhos à nossa cultura, como a finalização de episódios com a frase “O programa de hoje foi um patrocínio da letra tal, da palavra tal e do número tal”. A concepção de educação como um negócio não era comum na época e certamente não representa as idéias da equipe de produção; foi apenas uma tradução literal do modelo norte-americano. A inadequação de representações culturais acontece com frequência nos quadros produzidos nos Estados Unidos, embora Petraglia argumente que as situações fossem pastelão e funcionassem em qualquer lugar. Pallottini, por sua vez, não gostava dos segmentos estrangeiros, “eram muito norte-americanos demais”.

Camargo diz que houve muitos embates em função dos critérios pedagógicos definidos fora

do país: “O que eu achava o mais grave de todos (...) era a permeação pra população infantil, especialmente a *cucaracha*, dos valores éticos norte-americanos”. “O *Big Bird* era meio assexuado, babaquinha, no Brasil uma criança de favela com essa mentalidade morre antes dos sete”, diz ele. Para convencer Horne a fazer modificações no plano original, a equipe de produção argumentou que a criança brasileira tem que ser muito mais viva, “saber o que é perigo efetivo e o que não é, ter uma compreensão global da realidade muito mais importante do que o menino americano super-protegido”. Consciente destas diferenças cruciais, os produtores brasileiros negociavam com as armas de que dispunham – uma delas a criatividade – mas nem sempre eram compreendidos pelo representante da *CTW*.

As modificações em Vila Sésamo foram arduamente negociadas como no *Big Bird* brasileiro que, como o norte-americano, representava a fase do pensamento concreto e dificuldade para simbolizar/abstrair. Confeccionado por Naum Alves de Souza e batizado por Petraglia, o boneco Garibaldo contrasta com o personagem original. Petraglia achava as atitudes do *Big Bird* “tão débil mental que até para uma criança carente (brasileira) é débil mental”. Apesar das pressões para que o nosso pássaro fosse como o norte-americano, os produtores resistiram “porque esse tipo de pato no Brasil é diferente, vamos fazer um negócio amazônico. E realmente o nosso era lindíssimo”, lembra Petraglia. Naturalmente a aceitação do humor e picardia do personagem não foi imediata: “teve problemas sérios, eles se recusavam; aí eu disse ‘a primeira coisa que a molecada vai dizer é que o *Big Bird* é veado, ele tem que ter uma atitude mais masculina (...) nós tivemos que mudar muito o Garibaldo, deixar ele mais esperto, mais gozador”, diz Camargo. Em seu relatório, Horne destaca que “*It does not, in any way, resemble Big Bird*”¹⁰⁰.

Garibaldo incorpora características da cultura italiana, cuja influência é forte na cidade de São Paulo e origem de várias das pessoas que compunham a equipe de produção: falar alto, afetividade, repreensão dos outros, ironia, expressão exagerada de sentimentos que resultam num safanão ou abraço que machuca. Por incrível que pareça, neste caso a desvantagem técnica da produção nacional se tornou uma vantagem: a movimentação brusca do Garibaldo foi possível por que não havia qualquer equipamento dentro do boneco. Com sua movimentação abrupta e impulsiva, Morrone costumava se ferir e quebrar partes do boneco, reparado constantemente.

Garibaldo é um personagem sedutor, prende a atenção, e como diz Morrone, “O Garibaldo sou eu” (entrevista à TV Cultura, 1999). Petraglia conta que “nosso Garibaldo deu uma ciúmeira no Jim Henson (criador do *Big Bird*) porque realmente o que Laerte Morrone fazia é extraordinário, foi o melhor *Big Bird* que o *Sesame Street* já teve”.

Se em alguns casos os brasileiros conseguiram fazer valer suas idéias, também houve batalhas

¹⁰⁰“Ele não se parece, de jeito nenhum, com o *Big Bird*” (tradução da autora)

perdidas. O boneco Funga-Funga criado na segunda série, um elefante mágico que só as crianças seriam capazes de ver, deveria representar, segundo Camargo, “o imaginário da criança, que inventa e vê o que ela quiser, e também a dificuldade em deixar de ser criança e se tornar adulto”. A compreensão da adolescência como um processo biológico não correspondia à realidade brasileira que, no entendimento de Camargo, era um processo econômico de luta pela sobrevivência, onde a criança deixaria a infância quando começava a trabalhar. “Nós tivemos muitos embates, mas no final a gente perdeu esse. (...) talvez tivessem suas restrições em relação à metodologia, mas nem sei se eles conseguiam entender”. No relatório de Horne sobre o Seminário VI, há registro sobre uma discussão sobre fantasia e realidade que talvez esteja ligada à criação de Funga-Funga, cuja autoria é reivindicada por Chico de Assis¹⁰¹, escritor da primeira série. A ‘rejeição’ a este personagem é um exemplo de como critérios estranhos à cultura local podem ser determinantes nas co-produções internacionais de *Sesame Street*. O Funga-Funga foi feito mas, segundo Camargo, “não utilizaram nosso material”.

Não é exagero dizer que os conflitos entre os brasileiros e os consultores da *CTW* foi não só cultural mas uma resistência ao próprio método e concepções educacionais que ele legitima. Diante da inexistência de documentos da época, não há como verificar se os objetivos pedagógicos específicos foram simplesmente traduzidos do Inglês para o Português, mas comentários de Hayes e Horne indicam que não houve modificações. Petraglia diz que adaptou-se cada personagem, o que não significa alteração nos conteúdos curriculares, apontando diferenças na escolha de vocabulário. “Eles queriam umas palavras que (...) para nós não funciona, (...) nós não temos que ensinar chinelo, todo o mundo já sabe o que é que é chinelo”, procurando usar palavras com conotação emocional, psicológica e de conhecimento. A lista final de palavras para a primeira série foi: ABRAÇO, ÁGUA, AMOR, BAR, BEIJO, BOLA, BRASIL, CAFÉ, CASA, CUIDADO, ENTRADA, ESCOLA, FARMÁCIA, GÁS, LEITE, LOJA, MÃE, NÃO, OFICINA, ÔNIBUS, PAI, PARE, PERIGO, PÔSTO, RUA, SAÍDA, SIGA, SORVETE. A trama brasileira apresenta grandes diferenças na abordagem das questões emocionais e alguns conteúdos específicos (como hábitos de higiene e alimentação), mas as hipóteses sobre aprendizado e os conteúdos educacionais – letras e números – são semelhantes.

A equipe pedagógica formada por especialistas brasileiros, segundo Camargo, se preocupava com os possíveis efeitos de Vila Sésamo “porque era uma coisa tão massacrante enquanto proposta pedagógica que elas tinham medo de ficar resíduos de uma forma de ensinar”. Conflitos entre a equipe de produção e a equipe pedagógica de Vila Sésamo aconteceram e esta é uma característica de produções educativas, onde psico-pedagogos e produtores têm objetivos diferentes e dificilmente se

¹⁰¹Entrevista em 30/5/00.

entendem. A equipe de psico-pedagogas, pessoas de alta qualificação no Brasil mas sem repertório e experiências concretas na área de Tecnologia Educacional, naturalmente não poderiam apresentar alternativas aos critérios do modelo *CTW*, tentando zelar por uma metodologia baseada em hipóteses com as quais pareciam não concordar. Texto que orienta redatores, de autoria desta equipe, evidencia interpretação sobre educação que ecoa conceitos de Freire sobre a criança como sujeito do processo de aprendizagem:

“2. (...) Nestas cenas, as crianças são passivas e quase sempre receptoras da mensagem. É preciso criar situações que possibilitem às crianças transmitir mensagens orais, propiciando-lhes, assim, a oportunidade de manter a sequência de pensamento (relatos) tomar consciência da posse e dos vários usos da capacidade da linguagem (...)”

“5. Os objetivos inventando brincadeiras e construindo brinquedos devem ocorrer num contexto de liberdade e inventividade. Eliminar modelos impostos pelos adultos.”

“6. (...) os adultos estão tendendo a se transformar em ‘professores’ que a qualquer momento podem utilizar as crianças para dar verdadeiras aulas”.

Analisando o impacto sobre o público-alvo do Telecurso 2000 – Curso de Mecânica, produzido pelo Senai, Barbosa reflete sobre a relação entre “objetivo” e “subjetivo” no processo de produção e uso do material educativo. O planejamento do Telecurso 2000 se baseia nos modelos norte-americanos de Educação a Distância e Tecnologia Educacional (na sua versão econômica para pesquisa) que priorizam o conteúdo “objetivo” e negligenciam variáveis “subjetivas”. Tais modelos são semelhantes a *Sesame Street* e as hipóteses educacionais em que se fundamentam são estranhas à realidade brasileira. Esta inconsistência entre modelos e métodos é evidenciada quando pensamos sobre a reflexão de Freire, que considera fundamental os aspectos sócio-econômicos e culturais no aprendizado. A concepção do educando como sujeito cria uma série de variáveis, inclusive de ordem emocional, que não são observáveis nem mensuráveis por métodos que não registram sua existência.

Camargo explica que o uso da televisão para educar era “uma matéria nova, (trazia) coisas irrespondíveis, preocupações justas, honestas, salutares, mas que não podiam empacar o processo” de produção. Na televisão, o tempo para discussões é limitado pelo cronograma de produção, e a função da equipe pedagógica, conforme o modelo *CTW*, é muito definida. “Pedagogo não é o ser mais prático do universo”, reflete Camargo, “elas se preocupavam com grandes princípios e eu precisava de soluções pratiquinhas às vezes”. Ele cita como exemplo a dúvida sobre como tratar o uso da cedilha e til, inexistentes no abecedário norte-americano (relatório do Rua Sésamo português apresenta preocupações semelhantes), e como incorporar esses sinais na sequência de palavras que a série apresentaria: “Isso era um elemento complicador ou não?”. O produtor precisa de definições objetivas sobre o quê e como tratar um assunto num programa de televisão; a partir daí ele procura uma solução

operacional para o problema colocado.

Através dos documentos preservados, percebe-se que o trabalho da equipe de pesquisa foi relegado a segundo plano na produção brasileira. Sem legitimidade, consistência e proteção política, a equipe pedagógica sempre esteve enfraquecida em relação à equipe de produção. Hayes descreve sua impressão sobre o conflito em relatório datado de 15 de dezembro de 1972 sobre o Seminário VI, realizado entre 28 e 29 de novembro de 1972. O seminário se propunha a avaliar o impacto de Vila Sésamo sobre as crianças e apontar possíveis correções de erros. Segundo Hayes, Petraglia lhe pediu que revisasse o relatório da equipe de pesquisa antes do seminário, cortando partes inteiras que continham interpretações pessoais e ‘preconceitos’. Ambos achavam que seria melhor apresentar os dados objetivamente para que os participantes produzissem suas próprias interpretações e opiniões. A apresentação teria ocorrido bem, “*except for moments of adlib – at one point Claudio said, ‘Stick to the text’*”¹⁰².

Prenunciando o que viria a ser uma característica das produções educativas para crianças que tiveram impacto no Brasil, a equipe de produção predominou sobre a de pesquisa em Vila Sésamo. “*The researchers seem to have lost all credibility with the production*”¹⁰³, interpreta Hayes, que achava que os pesquisadores tinham perdido a perspectiva sobre possibilidades e limitações da série, fazendo recomendações inadequadas ou muito extensas. Todo o cuidado tomado pela CTW para garantir a qualidade do trabalho dos pesquisadores e o respeito pelas suas recomendações nos Estados Unidos não valeu no Brasil, já que se tratava de uma atividade lucrativa para produtora norte-americana e, portanto, estratégias que garantissem impacto educacional nunca foram prioritárias.

A própria consultora da CTW reconhece que a equipe de pesquisa brasileira havia sido colocada numa posição difícil, pois tiveram a menor orientação contínua e o menor tempo que os outros da equipe de Vila Sésamo para ‘amadurecer’. Para Hayes, os problemas pessoais na equipe de pesquisa, formada por apenas três pessoas, eram mais evidentes para os consultores da CTW do que poderiam ser os conflitos na equipe de produção, cujo trabalho era apresentado como um esforço de grupo. Parece que, ao contrário da equipe de pesquisa, a equipe de produção negociava de igual para igual com o consultor da CTW Horne: a qualidade da criação independe de formação e aperfeiçoamento acadêmico.

Horne percebia negativamente a equipe de pesquisa: “*The two in-house researchers (...) are the weakest links in the program*”¹⁰⁴. Para o consultor apesar da orientação recebida por Rossetti e Pompéia em Nova York e no Brasil, elas pareciam incapazes de interpretar objetivamente os

¹⁰²“exceto por momentos de improviso – a certa altura, Cláudio disse ‘Atenha-se ao texto’” (tradução da autora)

¹⁰³“Os pesquisadores parecem ter perdido toda credibilidade com a produção” (tradução da autora)

¹⁰⁴“As duas pesquisadoras internas são as ligações mais fracas do programa” (tradução da autora)

dados. O trabalho de pesquisa exige sólida formação específica, o domínio de um método complexo que integra várias áreas do conhecimento humano, e experiência. O treinamento dado pelo *CTW* foi evidentemente deficiente porque havia sido planejado para atender aos interesses da produtora em legitimar as co-produções internacionais, e não efetivamente atender às necessidades de qualificação dos brasileiros envolvidos.

A alma do negócio em Vila Sésamo II, da TV Globo

Já em setembro de 1972, antes da estréia de Vila Sésamo, Horne articulava a realização de uma segunda série do programa no Brasil. Investigando as possibilidades durante consultoria para produção no Brasil, ele conversa com Raphael Noschese, então presidente da TV Cultura, com Luiz Eduardo Borgerth, diretor da TV Globo, e com Wallach, também da Globo. As conversações com Wallach encontram eco para a possibilidade de uma segunda série no Brasil exclusivamente com a TV Globo. A *CTW* tinha interesse não só em produzir mais séries no Brasil – Horne sugere uma segunda, uma terceira, e uma quarta séries - mas também em abrir mercado para *The Electric Company*. Porta-voz do regime militar, a emissora carioca estava em plena expansão e os norte-americanos percebiam que ela teria condições financeiras e materiais para dar continuidade a Vila Sésamo.

Horne aponta os conflitos existentes na produção da primeira série. Segundo ele, Borgerth não era favorável a uma nova co-produção com a TV Cultura porque a emissora arcaria com apenas 30% do custo de produção, e cobrava pelo uso extra de estúdio e equipamentos à noite. O diretor da Globo também não mostraria respeito pelo presidente da TV Cultura nem pelo talento da equipe da TV Cultura, concluindo que “*TV Globo may want to do the program alone for the next season*”¹⁰⁵. Com Wallach, Horne já discutia o problema do anúncio institucional da Xerox – pelo qual a emissora talvez não ganhasse nada - que a emissora tinha interesse em eliminar para preencher seu tempo com propaganda. O consultor da *CTW* sugere que a produtora preparasse um projeto e o apresentasse até janeiro de 1973: “*Don’t be surprise if TV Globo will want to bring its own producer and production staff for a second season*”¹⁰⁶, inclusive porque estaria construindo novos estúdios.

¹⁰⁵“TV Globo deve querer fazer o programa sozinha no futuro” (tradução da autora)

¹⁰⁶“Não se surpreendam se a TV Globo quiser trazer seu próprio produtor e equipe de produção para a segunda série” (tradução da autora)

No caso de uma produção sem a TV Cultura – que se confirmaria - Wallach havia manifestado a Horne seu interesse em tirar o anúncio da Xerox na segunda série, ao que o consultor da CTW teria argumentado, como descreve em relatório de 3 de outubro, “*I advised him that if TV Globo was prepared to pay a higher license fee to CTW, it may be possible not to have the Xerox credit*”¹⁰⁷ e que o assunto deveria ser discutido com as pessoas de finanças da produtora. É possível que a emissora não se beneficiasse financeiramente do anúncio exclusivo da Xerox, primeiro por não poder colocar intervalos comerciais durante a exibição de Vila Sésamo, segundo porque grande parte destes recursos iriam diretamente para o pagamento de direitos autorais e serviços da CTW. A comparação dos vários orçamentos apresentados também pode sugerir que, dada a semelhança de valores entre patrocínio da Xerox e direitos autorais, parte mais que expressiva do patrocínio não chegava à produção local.

No Seminário VI, entre 27 e 28 de novembro de 1972, Horne articula com a TV Globo a produção de uma segunda série de Vila Sésamo em cores a partir de julho de 1973. O impacto do programa havia sido tão grande que, segundo Horne, Garibaldi havia sido recebido por milhares de pessoas num estádio, causando mais comoção que o “Papai Noel”. O produtor enfatiza que, se a CTW não resolvesse problemas contratuais com a Xerox, seria o fim da participação da companhia em qualquer co-produção com a TV Globo, que “*may create its own puppets and produce its own version, as best as it can, of a Vila Sésamo-type program*”¹⁰⁸.

Sobre o seminário propriamente dito, cujos participantes eram praticamente os mesmos do Seminário I (não há relatórios sobre o que seriam os de número II a V)¹⁰⁹, Horne diz que não houve grandes discordâncias e todos consideravam Vila Sésamo um sucesso em relação aos seus objetivos educacionais. Como resultado, “*no modification of the curriculum was proposed*”¹¹⁰, ou seja, os objetivos educacionais continuaram a ser essencialmente os objetivos dos norte-americanos. Relatório de 31 de dezembro de 1972 previa a realização de seminário para avaliar a primeira série de Vila Sésamo, mas não há registros sobre este acontecimento. Como nunca foi feita uma avaliação somativa da segunda co-produção brasileira, deduz-se que este seminário não tenha ocorrido.

Em 29 de dezembro, Wallach esteve em Nova York para negociar oficialmente a segunda série de Vila Sésamo. Em memorando a Kennedy, Horne reporta que a TV Globo teria oferecido US\$ 150 mil para produzir a série sem o patrocínio da Xerox. O custo da produção seria de US\$

¹⁰⁷“Eu o alertei que se a TV Globo estivesse preparada para pagar uma licença mais alta à CTW, seria possível não ter o crédito da Xerox” (tradução da autora)

¹⁰⁸deverá criar seus próprios bonecos e produzir sua própria versão, o melhor que puder, de um programa tipo Vila Sésamo” (tradução da autora)

¹⁰⁹É possível que as viagens para consultoria de Hayes e Horne fossem contabilizadas como ‘seminários’.

¹¹⁰“nenhuma modificação no currículo foi proposta”(tradução da autora)

800 mil e Wallach previa a captação de US\$ 400 mil em patrocínio local. Avaliando esta oferta, Horne escreve que “*The disadvantage is that it will eliminate any chance of CTW receiveing a ‘fee’ from Xerox and will certainly affect the possibility of Xerox renewing Plaza Sésamo*”¹¹¹. O conflito potencial entre TV Globo e CTW foi, desde o início, a divisão da renda extra. Apesar do potencial de captação para Vila Sésamo, o pagamento por direitos autorais e serviços incidia de forma tão intensa no orçamento, que havia quase que uma transferência de recursos de uma companhia para outra, já que a TV Globo estava impedida de fazer anúncios publicitários.

Acabou sendo mantido o contrato exclusivo com a Xerox. Em 25 de janeiro de 1973, Horne apresenta a Connel algumas possibilidades de apresentação do crédito institucional de acordo com orçamento entre US\$ 200 e 400 mil. Memorando de autoria de Horne em 13 de fevereiro informa sobre conversa entre ele e Wallach, onde a Rede Globo apresentou orçamento de US\$ 750 mil – que caberia à Xerox – e o consultor da CTW argumentara que a Xerox chegaria no máximo a US\$ 500-600 mil para a produção. Para esta contribuição, o crédito da Xerox apareceria como na primeira série, isto é, após a vinheta de abertura, e antes da vinheta de encerramento. Neste caso, “*CTW gets 1) a broadcast license fee from Xerox, 2) CTW receives cost of International Library from Xerox*”¹¹², o que somaria US\$ 420 mil num orçamento previsto de US\$ 1.020 mil.

Projeção do orçamento de 8 de fevereiro avalia o custo de Vila Sésamo II em US\$ 1.820 mil dividido nos seguintes itens: produção - US\$ 1.000 mil (TV Globo), promoção - US\$ 200 mil (Xerox), pesquisa - US\$ 200 mil (TV Globo) *International Library* - US\$ 270 mil, taxa de licenciamento - US\$ 150 mil. Rascunho manuscrito sem data, arquivado após a projeção do orçamento, indica que houve necessidade de reduzir de US\$1.820 mil para US\$ 1.050 mil, uma queda de 42% sobre a primeira estimativa. Estas despesas estariam divididas da seguinte forma: 3 seminários para desenvolvimento do currículo - US\$ 12 mil, produção - US\$ 600 mil, *International Library* - US\$ 222 mil, equipe de produção - US\$ 178 mil, e despesas administrativas - US\$ 38 mil. Não há referência sobre o licenciamento neste rascunho, mas tabela posterior indica pagamento de US\$ 150 mil para este item.

Horne, Henderson e Jack Vaughn estiveram no Brasil na semana de 10 de março para fechar os termos e condições da segunda série com a Rede Globo. Os primeiros sintomas de que conflitos sérios entre interesse público e privado já se manifestavam, indicando que Vila Sésamo tenderia definitivamente para o espetáculo. Vaugh reporta novamente o problema do uso dos estúdios da TV Cultura, porque a edição ocorreria tarde da noite e a TV Globo pagava 30% a mais pelo uso noturno

¹¹¹“A desvantagem é que isso eliminaria qualquer chance da CTW receber uma ‘taxa’ da Xerox e certamente afetará a possibilidade da Xerox renovar Plaza Sésamo” (tradução da autora)

¹¹²“CTW conquista 1) a taxa de licenciamento da Xerox, 2) CTW recebe da Xerox o custo da *International Library*” (tradução da autora)

dos equipamentos. Também indica a primeira grande baixa na equipe: haveria uma “nuvem” entre o produtor-executivo Petraglia e o diretor Guerra, e no intervalo Petraglia teria se movido em direção a outro projeto. Em lista da nova equipe, anexa a relatório de Horne de outubro de 1973, mostra que Abujamra seria o diretor de Vila II, e que a equipe de redatores havia sido completamente modificada.

Durante a visita dos consultores da *CTW*, “*TV Globo was detected cheating on the adjacencies*”¹¹³, promovendo a venda das revistas “Garibaldi” e “Gugu” depois da exibição de Vila Sésamo. “*They were told to knock it off or else we’d tell Mike Dann*”¹¹⁴. Apesar disso, Vaughn se disse muito impressionado com o pessoal da TV Globo desde o início. Talvez ele se referisse ao espírito empresarial que a emissora partilhava com o pessoal da *CTW*, ambos com grande potencial em prosperar, especialmente com fundos públicos. O pecado em alavancar a venda de revistas, descumprindo acordos, não parece ter alertado os norte-americanos para futuras quebras de contrato e a eliminação da pesquisa.¹¹⁵

Na semana de 23 de julho de 1973, Horne e Hayes estiveram no Brasil para mais uma consulta periódica. Em viagem do produtor no mês de outubro, ele se mostra satisfeito com o ritmo e qualidade de produção, possivelmente mais ágil e organizada sem os inconvenientes de uma equipe muito participativa. Ele aponta haver grande semelhança entre os roteiros do Vila II e os roteiros da quarta série de Sesame Street, e a adição de um professor negro aos personagens do programa, ou seja, a cartilha estava sendo seguida à risca e sem críticas. “*There have been some changes in the creative and ressearch staff but so far, (...) do not seem to adversely affect the production*”¹¹⁶, onde a mudança mais evidente no espírito de Vila Sésamo seria a promoção de Aguiar ao cargo de produtor-executivo. Depreende-se de alguns depoimentos que ele não era qualificado para tal nem tinha liderança, o que faria com que a *CTW* perdesse completamente o controle sobre o aspecto educacional do Vila Sésamo II, embora não perdesse as rédeas nas questões financeiras.

Horne expressa certo deslumbre com a eficiência da produção do Vila II, organização que poderia ser creditada à experiência da parte da equipe que permaneceu, como também à filosofia de uma emissora que buscava conquistar massivamente a audiência. A produção da série, a princípio 130 episódios de 54 minutos de duração, teria iniciado em 1º de outubro e terminaria no final de fevereiro de 1974. Ela foi gravada nos estúdios Sílvio Santos, na Vila Guilherme, em São Paulo,

¹¹³“TV Globo foi pega trapaceando nas redondezas” (tradução da autora)

¹¹⁴“Foi dito a eles que acabassem com isso ou nós contaríamos a Mike Dann” (tradução da autora)

¹¹⁵Existem documentos de autoria de Wilson Aguiar, mas a inexistência de referências a seminários sobre estas “pesquisas” parece evidenciar seu caráter meramente formal. Parece improvável que um funcionário de uma emissora comercial no início da década de 70 fosse especialista em televisão educativa, qualificação rara ainda hoje no Brasil.

¹¹⁶“Ocorreram algumas mudanças nas equipes de criação e pesquisa, mas até agora (...) parecem não ter afetado negativamente a produção” (tradução da autora)

nos barracões do antigo depósito da Souza Cruz. Camargo explica que ficava ao lado de um lixão: o cheiro era insuportável, o ambiente infestado de moscas, sem ventilação adequada, “Uma vez tivemos desmaios de crianças”¹¹⁷. “*A major research plan is being planned to begin in March 1974*”¹¹⁸, que estaria sendo orientado por Hayes. A Vênus Platinada acenava com a possibilidade de uma grande avaliação somativa, tão grande quanto a norte-americana, e os norte-americanos pareciam não se dar conta de que os US\$ 200 mil prometidos pela TV Globo eram muito mais do que uma empresa estaria disposta a investir sem retorno financeiro, montante ainda maior do que a própria taxa de licenciamento do programa.

Na volta de São Paulo a Nova York, Horne passa pelo Rio de Janeiro para conversar com Wallach sobre uma virtual terceira série do Vila Sésamo. Se o sucesso da primeira série despertara a ambição da TV Globo para uma segunda série, as restrições a anúncios publicitários e o dinheiro gasto com licenciamento e uso da *International Library* mostravam que o projeto chegava ao limite. Em 30 de outubro, Horne diz que Wallach achava difícil produzir um Vila III se não surgisse interesse comercial pelo Vila II. Naquele momento, a segunda série era entendida como 130 programas de 54 minutos sem intervalo comercial, que estrearia em março e terminaria em junho, sendo repetida entre junho e setembro, e entre setembro de 1974 e março de 1975.

O consultor da *CTW* previa o início da produção da terceira série para junho de 1974. Horne sugeria começar a negociação em 1º de abril de 1974, até lá buscando o apoio de instituições que pudessem apoiar a empreitada. Difícil imaginar que instituições seriam estas, já que o anúncio institucional era da Xerox Internacional, e a filial brasileira não manifestava interesse em financiar o Vila II. Outra alternativa seria, segundo ele, permitir dois minutos de comerciais no meio do programa. Cópias do relatório de Horne sobre o Vila III foram enviadas para catorze pessoas da equipe da *CTW*, e Kennedy elabora uma possível solução para parte dos problemas com a TV Globo: “(...) *what do you think about suggesting to TV Globo that they switch to the half-hour concept?*”¹¹⁹

Mais uma vez Horne vem ao Brasil para prestar consultoria em dezembro de 1973. Ele descreve o ritmo de produção como estabelecido e administrativamente organizado para, na seqüência, desfilar o rosário de defeitos do Vila II que não afetariam a popularidade do programa nem seu potencial para ganhar prêmios. O consultor começa a elogiar Aguiar e sua longa lista de créditos, para logo em seguida apontar a mediocridade da produção de Vila II, onde pessoas estavam oficialmente em determinadas funções por conveniência da TV Globo, mas não tinham interesse na produção do educativo. “*There is, in fact, no creative talent involved in the overall*

¹¹⁷Mensagem à autora em 9 de maio de 2001.

¹¹⁸“Um grande projeto de pesquisa está sendo planejado para começar em março de 1974” (tradução da autora)

¹¹⁹“(...) o que vocês acham de sugerir à TV Globo que eles mudem para o conceito de meia hora?” (tradução da autora)

taste, creativity or continuity of the series”¹²⁰, analisa Horne. Camargo, para o consultor o mais experiente da equipe de produção, era responsável pelos roteiros, coordenação, “estepe”, convidados e outros detalhes da produção. O diretor Milton Gonzalez (nome que não aparece antes deste relatório) teria relativamente pouca experiência em produção e direção, sobrando todo o controle e responsabilidade sobre a criação para... Aguiar. Horne lista uma série de problemas de produção, como uma cena sobre mágica onde a tela mostra as crianças e não o mágico, as animações são plasticamente de boa qualidade mas perdem muito do *design* elaborado pela CTW, atraso no cronograma de produção por recusa de empresa prestadora de serviços para a TV Globo em honrar o contrato de Vila II, falta de sincronia entre som e movimento de lábios. Sobre as cenas gravadas no Brasil, o consultor diz que elas eram gravadas de forma pobre: “*Most of the shooting was into the sun and the closeups and long shots and angles didn’t work*”¹²¹.

Apesar de todo o esforço de Aguiar e simpatia dos consultores da CTW por seu trabalho de certa maneira submisso à cartilha da produtora, as falhas na pesquisa apareceram. Ele não havia entendido algumas áreas do currículo, e Horne se refere a Aguiar como “diretor”. O “currículo” – redução da perspectiva educacional ao conteúdo - seria, então, a parte mais problemática de Vila II porque “*there has been no personel continuity to provide continuous interpretation of the goals as Trish (Hayes) and I have often provided*”¹²². Apesar de tudo isso, Horne ainda achava que Vila II seria um programa de boa qualidade, e lista alguns pontos fortes, geralmente ligados ao acabamento estético.

Dwyer descreve, em memorando de 14 de fevereiro de 1974, a conversa que teria tido com Wallach por telefone. Este documento evidencia que a flexibilidade da CTW para falhas na pesquisa nunca existiu em relação ao aspecto financeiro da co-produção, onde ações eram extremamente ágeis e mobilizavam rapidamente a equipe de consultores. Na conversa com Wallach, foram discutidos os seguintes pontos: o atraso no pagamento adiantado de US\$ 25 mil pelo licenciamento de produtos ligados a Vila Sésamo, o desempenho pobre da Estrela e Editora Três (únicos dois produtos licenciados), a falha da TV Globo em produzir discos mesmo tendo sua própria gravadora, a solicitação de Wallach para produzir o formato de 30 minutos no Vila II, e o interesse da CTW em negociar o Vila III.

O atraso no pagamento dos US\$ 25 mil teria sido justificado por Wallach porque tal quantia estaria sujeita à cobrança de imposto. “*He assured me that he has been working with the Central Bank to avoid that tax and that we will in fact be able to achieve full remittance without any tax bite*

¹²⁰“Não há, de fato, talento criativo envolvido com o gosto, criatividade ou continuidade da série” (tradução da autora)

¹²¹“A maioria das gravações foi feita no sol, e primeiros-planos, planos demorados abertos e angulações não funcionam” (tradução da autora)

¹²²“não tem havido continuidade de pessoal para suprir a interpretação contínua dos objetivos como Trish e eu constantemente fazíamos” (tradução da autora)

within two or three weeks”¹²³, escreve Dwyer. Ele e Wallach negociaram o pagamento dos itens devidos e fixaram a taxa para licenciamento do formato de 30 minutos em US\$ 55 mil. Segundo Dwyer, no último minuto da conversa Wallach revelou que queria negociar o pagamento sobre o novo formato junto com a renovação dos direitos de Vila II para o ano seguinte, incluindo a repetição dos 260 episódios que seriam produzidos com 30 minutos de duração.

No dia 12 de março Horne recebe telex de Aguiar solicitando recomendações para a produção de episódios de 30 minutos. Ou seja, a TV Globo começou a produzir o novo formato antes de fechar contrato com a *CTW*, e a partir daí a equipe de norte-americanos resolve colocar a emissora brasileira na parede, que possivelmente havia transmitido orientação para a edição dos episódios a tempo da estréia marcada para 4 de março. Aguiar possivelmente não imaginava que a emissora brasileira estava agindo sem o consentimento da *CTW* e informa a Horne a existência de 17 programas no conceito de meia hora (na realidade, 27 minutos). Não está claro se Vila II estreou com 54 minutos de duração, mas é possível que os sete episódios exibidos entre os dias 4 e 12 de março já tivessem 27 minutos de duração, pois a mensagem de Aguiar sugere a produção de um “estoque” de programas mais curtos. Talvez os episódios de 54 minutos, já prontos até fevereiro, estivessem sendo reeditados para a menor duração.

Em resposta à solicitação de Aguiar, Horne envia carta datada incorretamente de 4 de março, sendo provável ter sido escrita no dia 14 de março de 1974. O consultor da *CTW* esclarece que não havia permissão para editar os segmentos da *International Library*, e as recomendações para as várias áreas de conhecimento – palavras escritas, letras, números, operações numéricas, formas geométricas, discriminação perceptiva e auditiva, conceitos relacionáveis, classificação e combinação, a criança e seu mundo/ raciocínio e solução de problemas – são basicamente em reduzir a quantidade de informação. Por exemplo, o formato de meia hora deveria conter uma única palavra, uma única letra, e um número por episódio. Para a duração de 27’30”, Horne sugere 14” para exibição do logo de Vila Sésamo, 30” para vinheta de abertura, 1’00” para apresentação do programa, e cinco segmentos de produção na Vila – entre 7’00”e 9’00”, 13’15” e 14’45”, 16’00” e 18’00”, 25’45”e 27’15”, fechamento entre 27’15” e 27’30” – totalizando 7’15” de *wraparound*, ou embalagem dos segmentos, como as seqüências com brasileiros eram consideradas. O resto do programa seria composto pelos segmentos da *International Library* e algumas animações produzidas no Brasil.

Aproveitando a oportunidade para tocar no assunto “pesquisa”, provavelmente numa ação coordenada com os consultores financeiros da *CTW*, Horne faz várias queixas a Aguiar. Pela

¹²³“Ele me garantiu que tem trabalhado com o Banco Central para evitar o imposto, e que nós receberemos toda a quantia sem a mordida do imposto em três ou quatro semanas” (tradução da autora)

primeira vez os problemas sobre pesquisa e consultoria pedagógica são tratados explicitamente, de carona nos problemas financeiros. “*We have found it very difficult to provide research and production consultation*”¹²⁴, deixando de atingir de forma mais plena os objetivos da série através de valores da produção, da direção (da emissora), de gostos, e de valores educacionais. A seguir, o consultor da produção diz não ter tido a oportunidade de revisar as listas com objetivos, os detalhes sobre a produção, rolos de filmes com atores, “*although we have made several requests to do so*”¹²⁵. Segundo Horne, ele e Hayes teriam visto a maioria das animações e muito pouco da ação na Vila, embora esperasse receber mais material do *wraparound*-embalagem. Ele enfatiza não ter condições para fazer críticas a partir do pouco material a que teve acesso, mas é evidente que a flexibilidade da *CTW* para deslizes referentes à pesquisa contrasta com a tolerância zero quando o problema era dinheiro.

No mesmo 14 de março Dwyer envia telex a Wallach dizendo que tentava encontrá-lo para uma conversa telefônica quase que diariamente desde fevereiro. O tom da mensagem é de ameaça: “*In light of what I hear from Brazil other than through you, I am fearful that the CTW-TV Globo relationship may be reaching a most critical point*”¹²⁶. Dwyer enfatiza que a emissão do formato de meia hora para Vila Sésamo não tinha sido autorizada e pede para Wallach entrar em contato com a *CTW* no máximo até o dia seguinte. Wallach ligou para Dwyer no mesmo dia, como atesta carta de 15 de março de Dwyer para Wallach.

A *CTW* e a TV Globo fizeram um acordo a respeito das pendências do programa de televisão, emendando o contrato original para Vila Sésamo II. Pelo acordo, a emissora brasileira teria o direito de produzir 260 programas de aproximadamente meia hora, exibidos diariamente de segunda a sexta-feira, por 52 semanas, a partir de 4 de março de 1974. Para isso, a TV Globo deveria pagar US\$ 80 mil em duas parcelas de US\$ 40 mil logo após o recebimento das emendas ao contrato, e o pagamento adiantado de US\$ 25 mil referente à venda de produtos licenciados seria cancelado. O tom da carta é cordial e Dwyer encerra dizendo que somente os problemas sobre o programa estariam resolvidos, solicitando esforço de Wallach para negociar as questões ainda pendentes sobre licenciamento de produtos do Vila Sésamo. “*(...) if we can get some face-to-face discussions going with the right people, this situation too can be turned around to our mutual advantage*”¹²⁷.

¹²⁴“Nós achamos muito difícil prover consultoria de produção e pesquisa” (tradução da autora)

¹²⁵“apesar de termos feito várias solicitações neste sentido” (tradução da autora)

¹²⁶“À luz do que eu ouvi do Brasil através de outra pessoa, estou temeroso que a relação *CTW-TV Globo* esteja atingindo o seu ponto mais crítico” (tradução da autora)

¹²⁷“se nós pudéssemos ter uma conversa cara-a-cara com as pessoas certas, esta situação também pode se reverter para nossa vantagem mútua” (tradução da autora)

Em memorando de 3 de maio de 1974, Helga Umpierre (*International Development*) marca reunião para o dia 8 com sete pessoas da equipe da *CTW* – entre elas Horne, Joseph Irwin (*Assistant General Counsel*), Tom Kennedy e Jack Vaughn. Ela alerta a todos que estivessem preparados para responder a qualquer questão sobre sua especialidade e experiência em negociações no Brasil: “*We should be prepared to project a consistent and uniform strategy plan for our future negotiations here*”¹²⁸.

Antes da assinatura das emendas ao contrato sobre Vila II, Wallach solicita renovação de mais seis meses para o direito de repetição da série, de março de 1975 a março de 1976. Em carta de 17 de julho a Vaughn, ele alega que há um erro na cópia da emenda enviada ao Brasil: em vez de 52 semanas para exibição, ele afirma ter acordado com Dwyer o período de 78 semanas para a exibição de Vila II. O pagamento dos US\$ 80 mil (US\$ 55 mil pelo formato de meia hora mais US\$ 25 mil de adiantamento pela venda de produtos licenciados) seria efetuado assim que as emendas fossem assinadas, e cinco meses depois da TV Globo ser pega em flagrante quebrando o contrato com a *CTW*, as emendas não haviam sido assinadas. Wallach havia mudado unilateralmente o período para exibição, assinou o contrato e o enviou a Nova York, e memorando de Dwyer de 30 de julho recomenda rapidez nas decisões para que o pagamento fosse feito o mais rápido possível, além de “*(...) it would be desirable for the Workshop to obtain from TV Globo physical possession of all tapes of Vila Sésamo I*”¹²⁹. Esta seria a forma mais segura de evitar que novas repetições da série fossem feitas sem o pagamento dos direitos à *CTW*, e de poder negociar com outras emissoras as séries I e II de Vila Sésamo. Em 5 de agosto, Vaughn informa que ele e Kennedy recomendavam atender à mudança para 18 meses do direito de repetição de Vila II, deixando os seis meses adicionais para negociação posterior, e a série Vila II acabou sendo exibida quatro vezes.

Os consultores da *CTW* planejavam conversa pessoal com Wallach nos Estados Unidos ou no Brasil. Memorando de 29 de julho de 1974 sobre reunião entre Dwyer, Dawnald Henderson (advogado), Horne e Umpierre sobre os negócios da *CTW* no Brasil revela que os norte-americanos não acreditavam que a TV Globo tivesse interesse em produzir uma terceira série de Vila Sésamo, preferindo repetir as séries anteriores até o lançamento de um novo programa. Em carta datada de 31 de outubro e recebida em 1º de novembro de 1974 por Vaughn, Wallach menciona a possibilidade de uma conversa nos Estados Unidos, durante suas férias. Em memorando de 11 março de 1975, Horne menciona ter acertado desde dezembro do ano anterior a conversa sobre uma terceira série de Vila Sésamo para março, a que chamaram de Vila Sésamo III.

¹²⁸“Nós deveríamos estar preparados para um plano estratégico uniforme e consistente para nossas futuras negociações aqui” (tradução da autora)

¹²⁹“(...) seria desejável que a *Workshop* obtivesse da TV Globo a posse física de todas as fitas de Vila Sésamo I” (tradução da autora)

Em 2 abril de 1975, Kennedy, Irwin e Umpierre se reúnem com Wallach no Rio de Janeiro. São informados detalhadamente sobre os produtos licenciados do Vila Sésamo: brinquedos e fantoches da Estrela, roupas de bebê da Mesbla S.A., bonecos e fantoches dos personagens Garibaldo e Gugu da Empresa Industrial Garcia, cadernos escolares da Companhia Melhoramentos, e revistas da Editora Três. Os consultores da *CTW* confirmaram suas suspeitas, recebendo a informação de que a emissora brasileira não tinha interesse na produção de uma terceira série do programa. Durante sua estadia, os norte-americanos foram surpreendidos pela estréia uma versão revisada do Vila II no dia 4 de abril, com cerca de 20 novos bonecos, a que a TV Globo chamou de Vila Sésamo III. Ao tomar conhecimento do fato através de relatório de Irwin, Dave Connel solicita a verificação do contrato assinado pela emissora brasileira TV Globo e as medidas legais cabíveis no caso de infrações.

Os focos de conflito entre *CTW* e TV Globo aumentam no mesmo mês de abril. Enquanto a *CTW* sustentava o período de dezoito meses a partir de 4 de março de 1974 para o direito de exibição de Vila II, que terminaria em 4 de setembro de 1975, Wallach reivindicava período de dois anos até abril de 1976. A solicitação da TV Globo para que Garibaldo pudesse ser usado em comerciais também encontrou resistências entre os consultores da *CTW*. Em 27 de junho, segundo memorando de Irwin a Peter Orton (*Director International Department*) o Departamento Jurídico da *CTW* confirmava que o direito de exibição expirava em 4 de setembro, e que o uso do título “Vila Sésamo III” violava os direitos da produtora norte-americana. De acordo com o contrato, *TV Globo had no right to produce and broadcast any programs using CTW Sesame Street material except for the first 260 half hour programs*¹³⁰, e todos os novos personagens/bonecos e material produzido no Brasil pertenciam à *CTW*. Além do uso do título, a reedição de programas de Vila II também constituía violação do contrato.

Orton prepara viagem ao Rio para tratar pessoalmente das pendências com a TV Globo para 20 de julho. Irwin solicita a dez membros da *CTW* que vasculhassem seus arquivos em busca de qualquer documento que mencionasse o direito de exibição de Vila II por dois anos e nenhum registro é encontrado. Em carta de 11 de julho a Wallach, Irwin explica pontualmente cada cláusula desrespeitada pela TV Globo em cada um dos dois contratos (22 de fevereiro de 1972 e 24 de maio de 1973) e da emenda ao segundo contrato (1º março de 1974), alertando sua intenção de iniciar ações para proteger os direitos da *CTW* sobre o Vila Sésamo. Nesta carta, Irwin é categórico, afirmando que a TV Globo não tinha o direito de reeditar qualquer programa de Vila II, nem de produzir novos programas como Vila III e fazer publicidade de uma terceira série. Orton menciona carta de 11 de julho apresentada na reunião com Wallach em 21 do mesmo mês, que parece ser a

¹³⁰“TV Globo não tinha o direito de produzir e veicular qualquer programa usando material *Sesame Street* da *CTW* exceto para os primeiros 260 programas de meia hora” (tradução da autora)

carta de Irwin. Neste mesmo documento, a *CTW* se coloca à disposição para discutir um acordo sobre as infrações da TV Globo, e sobre os direitos de repetição da série, que a TV Globo poderia recusar.

Entre 21 e 22 de julho de 1975 no Brasil, Orton e Irwin se reúnem com Wallach. Ele não apresenta nenhum documento sobre o direito de exibição reivindicado pela emissora brasileira e reconhece que a TV Globo tinha, de fato, direito de veicular de Vila II por 18 meses, a vencer no dia 3 de setembro próximo. Segundo relatório de Orton de 31 de julho, haveria grande pressão governamental para a produção de uma série baseada na obra de Monteiro Lobato, e portanto a TV Globo não poderia discutir uma nova série do Vila Sésamo. Como a estréia de “Sítio do Pica-Pau Amarelo” estava prevista para depois de março de 1976, Wallach tinha interesse em estender o período de exibição de Vila Sésamo até a estréia do novo programa¹³¹.

Como a TV Globo tinha as fitas originais das primeira e segunda séries do Vila Sésamo, Orton achava que a *CTW* deveria avaliar as exigências na negociação dos seis meses restantes que a TV Globo queria, e dessa maneira garantir a boa vontade de Wallach na entrega das fitas de duas polegadas, em preto e branco, 160 episódios de uma hora do Vila I e 260 episódios de meia hora do Vila II. Dos 160 episódios negociados na segunda série, sessenta e seis foram reeditados e reenumerados como Vila Sésamo III, o que segundo Orton constituía violação do contrato. A *CTW* relevou a transgressão porque o total de horas produzidas permanecia sendo 260 horas, conforme o contrato. Na negociação com o Superintendente da TV Globo, Orton e Irwin chegaram ao seguinte acordo: entrega das fitas *master*¹³² das duas séries e pagamento de US\$ 50 mil em duas parcelas pelos seis meses de direito de exibição do Vila II.

Após o fechamento do acordo com Wallach, os representantes da *CTW* ofereceram os direitos de exibição do Vila II à TV Tupi por US\$ 325 mil, por dois anos a partir de abril de 1976. Em agosto, as fitas da primeira série já estavam na TV Cultura (ou de lá nunca saíram), e Orton negocia com a emissora paulista o futuro arquivamento das fitas da segunda série, que estariam em poder da Globo até 1976. Em 8 outubro de 1975, Wallach envia carta à *CTW* solicitando a extensão do direito de exibição de Vila II até março de 1977, manobra que Orton considera muito inteligente para evitar a concorrência de Vila Sésamo em outro canal. O final do período solicitado pela TV Globo coincide com a estréia de “Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

Os termos do acordo entre *CTW* e TV Globo regulariza as violações do contrato de 24 de maio de 1973 pela emissora brasileira em emenda de 1º de setembro de 1975. Autoriza-se reedição já feita dos 66 episódios como Vila III e concede-se o título Vila Sésamo III aos episódios que

¹³¹O “Sítio” estreou em 7 de março de 1977 (CENTRO CULTURAL SÃO PAULO, 1996)

¹³²*Master* é a matriz do programa, a fita que tem a melhor qualidade técnica e é usada para transmissão televisiva. As cópias feitas a partir da *master*, no sistema analógico, apresentam qualidade de som e imagem inferior.

estrearam em 4 de abril de 1975 (que pode ter sido em 31 de março). A emenda estende o direito de exibição de Vila II até 1º de março de 1976. A TV Globo teria o direito de negociar a marca da série até 3 de setembro de 1975, já vencido quando da assinatura da emenda. Confirmado os contratos anteriores, a emenda esclarece que a *CTW* era proprietária de todas as séries e do que havia sido criado para elas, contestando autoria da Globo sobre criação do boneco Garibaldo. Pela emenda, as fitas de Vila Sésamo II e III deveriam ser enviadas a local determinado pela *CTW*¹³³.

Em 5 de novembro, Irwin envia cópias do documento para Wallach assinar, e em 13 de novembro, conforme o acordo, recebe ordem de pagamento no valor de US\$ 50 mil. Em 4 de dezembro, é enviada ao Brasil uma cópia da emenda com assinaturas autenticadas pelo Consulado Brasileiro em Nova York, indicando que o pagamento tinha sido feito até 15 de dezembro. A documentação sobre o Vila Sésamo arquivada no *National Public Broadcasting Archives* termina no ano de 1975, e não há documentos sobre compra dos direitos de exibição do programa pela TV Globo até 1977.

Com a produção do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” pela TV Globo e TV Educativa do Rio de Janeiro, a fonte de dólares no Brasil secou para a *CTW*. Seria engraçado senão fosse tragicômico o conteúdo da carta de Orton a Wallach em 7 de agosto de 1975, oferecendo consultoria da *CTW* sobre o novo programa da emissora. Os norte-americanos não haviam sido capazes de fazer consultoria educacional no Vila II, co-produção da *CTW*, e não é razoável supor que teriam competência para assessorar produção da série baseada na obra do escritor nacionalista Monteiro Lobato, marco e clássico da literatura para crianças no país. Guiando-se para qualquer oportunidade financeira e esgotando todas as possibilidades de exploração dos países do terceiro mundo, os norte-americanos não percebem ou temem o ridículo de sua presunção e ignorância sobre os outros povos, culturas e posições políticas.

“Eles acharam uma hora de programação sem comercial (...) um prejuízo”, avalia Petraglia sobre a segunda série do programa produzida pela TV Globo. O produtor-executivo do Vila Sésamo I compara a duração de uma hora a um complexo vitamínico que, reduzido pela metade, não faria efeito. Se na primeira série a duração de uma hora era considerada estratégia que garantia o impacto educacional, a segunda série de Vila Sésamo foi esvaziada de suas intenções educacionais, sobrando o espetáculo. Os critérios válidos passaram a ser os administrativos e financeiros, e os comentários de Horne sugerem a perda de qualidade estética em Vila II apesar do eficiente ritmo de produção da TV Globo. Como espetáculo, o alto custo de Vila Sésamo não se justificava porque a

¹³³Provavelmente continuaram em poder da TV Globo porque não há programas das segunda e/ou terceira séries do Vila Sésamo no arquivo da TV Cultura.

renda potencialmente gerada pelo programa deveria ser dividida pela emissora comercial com a *CTW*. Sem este tipo de sociedade, a TV Globo teria os mesmos gastos que já tinha com a produção, mas não teria despesas com o pagamento de direitos autorais, serviços, e remessa de recursos sobre o licenciamento de produtos.

O legado de Vila Sésamo I, da TV Cultura

A proclamada criatividade brasileira parece ser menos uma característica natural da nossa cultura e mais efeito de uma sociedade onde a maioria da população tira o máximo possível dos poucos recursos disponíveis. Em Vila Sésamo – e também no Rá Tim Bum do final da década de 80 – é possível identificar como esta criatividade se manifesta em vários níveis, reinterpretando o método *CTW* e substituindo pressupostos educacionais por valores próprios, num confronto diário com um método educacional estranho e condições de produção relativamente precárias se comparadas com emissoras comerciais. A produção de um bom texto ou a imaginação de uma cena interessante dependem do repertório dos produtores e não da existência de equipamentos ou consultores. A execução das idéias criativas é cara, e os produtores brasileiros parecem não medir esforços para realizá-las da melhor forma possível apesar de todas as limitações materiais.

Vila Sésamo tem um ritmo dinâmico onde aspectos da cultura brasileira estão bem representados, na medida em que a trama se baseia na experiência dos seus produtores, todos brasileiros. A compreensão de mundo presente é de uma classe média urbana, branca (critérios brasileiros para a questão racial são substancialmente diferentes dos norte-americanos) de origem imigrante, com posicionamento político de esquerda, no período mais duro da ditadura militar. Tempo de efervescência cultural e política, de reelaboração da cultura e da arte brasileira, onde a crítica social e a experimentação estética faziam parte dos vários movimentos artísticos. Parte da equipe do programa vinha da montagem brasileira da peça *Hair*, clássico da contra-cultura nos anos 60-70, e o figurino dos personagens humanos em Vila Sésamo tem elementos da estética *hippie*. Ainda que o processo de criação fosse em grande medida intuitivo, em alguns momentos o Vila Sésamo colocou na tela propostas educacionais convergentes com as idéias de Freire, educador brasileiro com convicções políticas de esquerda que já na época desenvolvia experiências de educação popular propondo novos paradigmas na área.¹³⁴

Em lugar do individualismo que permeia os programas educativos (e a cultura) norte-americanos, Vila Sésamo expressa um comportamento de solidariedade marcante, tido como valor

¹³⁴Enquanto as bibliografias atuais sobre uso da tecnologia na educação citam Freire e Vigotski, a bibliografia de *Sesame Street* ignora estes autores que se contrapõem ao valores do sistema capitalista.

positivo na cultura brasileira (nos extratos sócio-econômicos mais baixos de nossa sociedade, atitudes solidárias são estratégias de sobrevivência). Em várias situações dos episódios estudados personagens oferecem gratuitamente presentes, comida, bebida, letras, números ou ajuda uns aos outros. No episódio 74, os moradores da Vila ensaiam peça de teatro que Gugu se recusa a ajudar; Gugu reclama, passa dos limites e recebe um safanão de Garibaldo. Irredutível, Gabriela oferece a Gugu o cargo de costureiro caso ele queira atuar na peça, e ele aceita. No encerramento do episódio, Gabriela manifesta preocupação com a saúde de Zé das Latas e diz que todos irão cuidar dele. No episódio 814, *clip* musical sugere construção de casa em mutirão.

A trama principal de Vila Sésamo I apresenta movimentos de câmera ousados – o que não acontece no original americano nem mesmo hoje – montagem ágil, dramaturgia de qualidade, atores bons, participação espontânea e ativa das crianças. Quem trabalhou na produção de Vila Sésamo se recorda do período com saudade, revelando um espírito de equipe onde cada membro sentia prazer em participar do projeto. Apesar dos objetivos pedagógicos originais não terem sido alterados, uma concepção mais flexível de educação pode ser percebida através do tratamento que os objetivos pedagógicos receberam no Brasil: o relacionamento afetivo entre os personagens, o tratamento e atenção recebidos pelas crianças no estúdio, participações espontâneas que às vezes não foram controladas – ou criteriosamente descontroladas. No episódio 74, Gugu implica com o grilo Cri-Cri, a ação se desloca para o primeiro plano com Juca e o grilo, enquanto ao fundo menininha exaltada sobe num banco e discute com Gugu.

Episódio registrado como lata 814 apresenta cena em que Juca, Gabriela e crianças batucam panelas e todos se divertem sinceramente. Em episódio da lata 815, criança chega à Vila com um cachorro e todos, adultos e crianças, se coçam exageradamente liderados por Juca; crianças e adultos imitam bebês, adultos e velhos no episódio 100¹³⁵, todos dançam em pares no episódio 112; no episódio da 814 todos improvisam (não há coreografia nenhuma) dança. Há muitas outras situações de farra na Vila Sésamo onde adultos e crianças interagem de fato - brincadeira de pega-pega, confecção de formas geométricas, desenhos, pinturas, cantoria. No episódio 815, os moradores da Vila comemoram o aniversário de uma criança com bolo preparado por Gabriela. Banda batizada de “Os Chatos” por Gugu reúne moradores da Vila para um concerto horroroso, como crianças fariam na realidade. Todos jogam futebol no episódio 84.

Sempre infernizando os outros, Gugu é esculhambado, leva safanões, fala e ouve desaforos, bate boca, promove intriga. Politicamente incorreto, o personagem recebe tratamento à altura, contrariando a orientação da “resolução não-violenta de conflitos”. Na cena final do episódio 112 acontece algo improvável numa co-produção de *Sesame Street*: crianças discutem, se estapeiam e

¹³⁵Sônia Braga e crianças imitam ‘mocinha’, cena que expressa sensualidade.

rolam no chão. Então Gabriela intervém, dá bronca e promove a conciliação das duas. Gugu continua a por lenha na fogueira, torcendo para que haja mais briga, mas é ignorado por todos.

“Nossa forma de exteriorizar (...) um dia teve até discussão, que a criança lá fez não-sei-o-quê e (...) [as psicopedagogas disseram] ‘não pode bater no braço da criança, está agredindo a criança’, não é assim, é outro relacionamento humano entre pessoas que se gostam”, justifica Petraglia. No episódio 84, Garibaldo arremessa bolas e acerta o nariz de Gugu repetidamente, que reclama. Quando Gugu resolve não mais jogar futebol, Garibaldo perde as estribeiras, grita e dá tapas no paredão da casa em que Gugu está.

Vila Sésamo apresenta elementos comuns a programas educativos brasileiros posteriores que não são encontrados em programas norte-americanos: o afeto com as crianças, informalidade, espontaneidade, a brincadeira com os outros, a reunião dos amigos e da família para celebrar datas importantes, melindres. Vários episódios apresentam cenas de beijos, abraços, afagos entre os personagens - com conotação romântica, como entre Juca e Gabriela e Ana Maria e Antonio, ou não - e entre personagens e crianças. O episódio 84 ensina a palavra ‘beijo’ através de animação e palavra ‘abraço’ na trama da Vila. A permanência destes elementos indica uma maneira de compreender a infância própria da cultura brasileira e do momento histórico em que Vila Sésamo foi produzido: de convivência com pessoas de outras idades e classes sociais, de ocupação de espaços públicos (a rua, a vila, a praça), de brincadeiras na rua, de atividades livres da supervisão de adultos, de certa autonomia das crianças (até para brigar), de participação em atividades coletivas. Em Vila Sésamo o adulto orienta, ensina, controla, repreende, apóia, estimula, participa, mostra seu afeto. A real assimetria de poder está representada no episódio 84 em que seu Almeida dá balas para as crianças e Juca alerta: “não vá comer balas antes do almoço!” e em várias outras situações. Antonio auxilia menino fazendo lição de casa no episódio 126. No mesmo episódio, Ana Maria anima banho onde crianças aparecem peladas. Apesar de Garibaldo se espatifar no chão várias vezes, Juca e uma criança o estimulam a tentar novamente a andar de patinete (lata 815). Garibaldo quer cuidar de menina no episódio 126 mas se angustia porque não sabe o que fazer, e então Gabriela o orienta a pedir por ajuda quando precisar.

Outros comportamentos comuns no cotidiano da cultura brasileira aparecem em Vila Sésamo, como Juca chegando atrasado e pedindo desculpas (episódio 94), Gabriela reclamando dos preços para Almeida e pechinchando na compra de abacaxis (lata 814), Garibaldo ofendido porque interpreta Almeida lhe mostrando a saída como “Você me mandou embora?” no episódio 94; valorização do tempo livre/ descanso com Juca tentando dormir na rede no episódio da lata 815, ou Garibaldo explicando que não irá trabalhar no próximo ano (episódio 112) porque estará ocupado com outras atividades. Todos dançam sem coreografia no episódio 814. Família passeia de ônibus

na cidade de São Paulo neste mesmo episódio. Gabriela prepara salada no episódio 100, hábito alimentar comum nas regiões que receberam imigrantes de origem mediterrânea - italianos, espanhóis e portugueses - como São Paulo.

O programa permanece na memória dos adultos jovens porque promoveu a identificação/reconhecimento do público-alvo no desenrolar da trama e das atividades na Vila. Seu universo cultural, embora seja especificamente paulistano, expressa elementos amplos da infância e da cultura brasileiras partilhados por crianças de outras regiões do país. “Se botar aquilo no Recife ou em Manaus, realmente é tão americano quanto o deles lá”, diz Petraglia, que como solução criou segmentos sobre outras partes do país. “O Brasil é muito extenso, você tem cinco ou seis brasis culturalmente, dentro de uma área, é complicado, e o desnível das coisas é muito grande”. Consciente ou inconscientemente, os produtores locais seguiram a cartilha do *CTW* de forma parcial, da mesma maneira que encaramos regras e leis: “era uma questão de posologia (...) de realmente adaptar o que servia pra gente, para o espírito nosso, e não fazer a receita exatamente”, analisa Camargo. No episódio 100, segmento norte-americano apresenta texto genial que foi possivelmente recriado e não traduzido, usando a palavra ‘bacurinhos’. Apesar da pobreza técnica, há animações simples e criativas feitas com giz em quadro negro ou caneta em papel, onde os personagens e crianças conversam sobre a figura que está sendo desenhada. No episódio 100, crianças fazem formas geométricas com arame enquanto Ana Maria canta, “Fio Maravilha nós gostamos de você”, canção de Jorge Ben homenagem ao jogador de futebol do Flamengo.

Camargo recusou o convite para ser *line producer* da produção mexicana Plaza Sésamo: “era uma vantagem pra eles eu não ser mexicano porque eu não ia ter uma consciência tão grande quanto eu tinha aqui no Brasil, eu ia ser um capataz”, interpreta o produtor, a quem não agradava a idéia de seguir o método *CTW* à risca. O programa mexicano consta como a primeira co-produção internacional de *Sesame Street* em bibliografia oficial da *CTW*, e não Vila Sésamo. Pela proximidade entre Estados Unidos e México, assim como pela realização e divulgação de pesquisas de impacto do Plaza Sésamo que legitima as teses educacionais da *CTW* para os ‘chicanos’ – categoria subalterna na qual estaríamos incluídos - é razoável supor que o controle sobre a produção tenha sido muito maior do que no Brasil.

Primeira produção educativa de impacto massivo e orçamento alto no Brasil, o Vila Sésamo estabeleceu padrões encontrados nas produções educativas brasileiras dos anos seguintes. Examinando o *Rá Tim Bum* (TV Cultura-1990) e o *Castelo Rá Tim Bum* (TV Cultura-1994) encontramos repetição de elementos estranhos ao *Sesame Street* norte-americano. Isto indica que, apesar da metodologia rígida do Vila Sésamo ter sido referência no Brasil, a produção educativa brasileira tem características próprias como reflexo da própria cultura.

Programas educativos no Brasil

Parentesco entre Vila Sésamo e Rá Tim Bum

Produzido pela TV Cultura entre 1989 e 1990, o programa Rá Tim Bum é um marco na produção educativa para crianças no Brasil, tão ou mais importante do que Vila Sésamo da década de 70. Seus produtores radicalizaram na experimentação de linguagens e tiveram mais poder na negociação das normas pedagógicas, o que resultou num repertório estético extremamente rico e sem paralelos. Em 25 de janeiro de 1991, ganhou a Medalha de Ouro do Festival de Nova York, prêmio internacional mais importante recebido por um programa educativo brasileiro. Rá Tim Bum expressa suas várias heranças - metodológicas, financeiras, culturais, estéticas – de produções anteriores. Ao contrário de Vila Sésamo, onde cerca de metade do programa é estrangeiro, a produção de Rá Tim Bum foi totalmente brasileira.

Herdeiro direto de Vila Sésamo, Rá Tim Bum tem projeto pedagógico bastante semelhante ao programa da década de 70: preparar crianças que não freqüentam a pré-escola para o ensino formal, a existência de documento com objetivos específicos detalhados (bíblia), necessidade de aprovação do material produzido pela equipe pedagógica, avaliação formativa dos quadros (ainda que de forma pouco sistematizada), conflitos intensos entre assessoria pedagógica e equipe de produção. Segundo Roberto Muylaert, presidente da TV Cultura na época, a grande preocupação do programa foi “ensinar números, ensinar a contar, ensinar letras” (MUYLAERT, 1995). A semelhança entre os dois programas não é coincidência. Mesmo com objetivos gerais, específicos e abordagens semelhantes, é curioso que elogios ao Vila Sésamo não sejam estendidos ao Rá Tim Bum.

Rá Tim Bum também herda a estrutura segmentada de Vila Sésamo, onde os quadros apresentam conteúdos, são unidades fechadas, não têm relação dramática entre si, mesclam personagens imaginários/bonecos com atores, apresentam ritmo ágil, diversidade de técnicas, repetição. Como ocorre com os quadros norte-americanos de *Sesame Street*, este é o ponto forte do programa brasileiro, onde as possibilidades estéticas são exploradas livremente. Os códigos culturais conhecidos pelos criadores brasileiros são subvertidos através de paródias e desconstruções, expressando a presença da televisão como objeto e linguagem no cotidiano da criança brasileira. Os quadros funcionam como “educação para a televisão” como em *Sesame Street*. Rá Tim Bum também tem uma trama principal para amarrar os quadros, mas esta solução foi criada posteriormente e o resultado foi insatisfatório; pode ser comparado à trama principal do

norte-americano *Sesame Street* e não ao Vila Sésamo, onde há falhas dramáticas evidentes. O quadro “Senta que lá vem a história”, ficção qualquer apresentada em quatro partes durante o programa (quadro chamado de micro-séries), consolida a narrativa nos educativos infantis.

O projeto pedagógico do Rá Tim Bum estava inserido num método de planejamento, teste do público-alvo e uso do programa que envolvia as pré-escolas do SESI (Serviço Social da Indústria). Na época, a instituição abria até 50% de suas vagas para crianças da comunidade, e a população atendida por essa rede, espalhada pela capital e pelo interior do estado de São Paulo, caracteriza-se em geral como de baixa-renda: “desde aquelas crianças com situação sócio-econômica bem carente mesmo, filhos de plantadores de cana, até filhos de metalúrgicos, (...) com mais estabilidade sócio-cultural, (...) de A a Z todos os tipos de família”, afirma Rosângela de Souza Bittencourt Lara, Supervisora de Ensino do SESI¹³⁶. O vínculo formal com o Sesi demonstra que a caracterização do público-alvo do Rá Tim Bum é a mesma de Vila Sésamo: de acordo com Célia Marques, coordenadora pedagógica do projeto, era “uma população de 4 a 6 anos, de nível sócio-econômico de médio e baixo para baixo porque (...) esta população não tem condição financeira para pagar uma pré-escola”¹³⁷.

A qualidade e o impacto de Rá Tim Bum aconteceram porque, assim como Vila Sésamo, o programa contou com um orçamento atípico nas produções educativas brasileiras. Aproximadamente US\$ 3 milhões de dólares¹³⁸ foram investidos na produção do programa planejado para ter 185 episódios de 30 minutos com um intervalo, uma média de 2400 quadros produzidos em um ano, entre dezembro de 1988 e aproximadamente dezembro de 1989. Parte da verba foi usada para comprar equipamentos, pois a TV Cultura dispunha de poucos recursos técnicos até então. “Usamos U-Matic nas externas e [fita de] 1 polegada no estúdio; tem até algumas coisas gravadas em quadruplex, uma máquina movida a carvão. Não existia Betacam”, descreve Fernando Meirelles, diretor da série¹³⁹. A produção envolveu cerca de 450 profissionais (SCHWARTSMAN, 1990) entre atores, diretores, produtores, músicos, autores e técnicos. O programa chegou a ter 26 co-diretores e, se a remuneração não era lá essas coisas, segundo o depoimento de várias pessoas da produção o prazer pelo trabalho compensava tudo. Rá Tim Bum foi um espaço único de aprendizado e experimentação para muitos profissionais que estão hoje no mercado.

Assim como Vila Sésamo, Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum foram investimentos possíveis somente no âmbito da TV pública: “*Publicly broadcast television is the most democratic*

¹³⁶Entrevista em 7/6/2000.

¹³⁷Entrevistas em 27/10 e 31/11/1999.

¹³⁸Estimativa aproximada por Francisco Alberto Souto Emílio, Consultor Administrativo e Financeiro da TV Cultura. Entrevista em 15/5/00.

¹³⁹Entrevista em 11/8/2000.

*and equitably available medium we have in modern society. Virtually every family with children has a working television set*¹⁴⁰ (HUSTON e WRIGHT, In JORDAN e JAMIESON, 1998). Referindo-se aos vários programas infantis, diz Muylaert que “A Cultura, por força das circunstâncias, tomou uma dianteira muito grande em matéria de criação, concepção, roteiro, fabricação de ‘trechos’ (...) eu diria, sem medo de ser pretensioso, que é muito difícil alguém no Brasil fazer um programa nesse nível” (MUYLAERT, 1995).

Vila Sésamo trouxe ao país o método de planejamento em Tecnologia Educacional na década de 70, cujo consultor psicológico do projeto foi Samuel Pfromm Netto, então chefe da Divisão de Ensino da TV Cultura (PFROMM NETTO, 1998). Marques havia entrado na TV Cultura como assistente de Pfromm em 1972. Ambos são psicólogos formados pela Universidade de São Paulo, cujas linhas de ensino e pesquisa priorizam os aspectos biológicos da Psicologia. Tanto Pfromm Netto como Marques são especialistas em projetos de Educação a Distância, dominam os instrumentos aplicados em planejamento de produtos educacionais usando tecnologia, e tendem a se preocupar com questões cognitivas no processo de aprendizado.

O método fundamentado em Tecnologia Educacional foi aplicado pela Divisão de Ensino da TV Cultura (chefiada posteriormente por Marques) na produção dos vários programas posteriores ao Vila Sésamo, como o próprio Rá Tim Bum. Célia Regina Ferreira dos Santos, criadora do Departamento de Infanto-Juvenis e produtora-executiva do Rá Tim Bum, afirma que sempre houve supervisão dos textos pela Divisão de Ensino e consultoria de especialistas no tratamento de conteúdos específicos¹⁴¹, instrumentos do chamado método para Planejamento de Produtos Instrucionais.

O conflito entre assessoria pedagógica e equipe de produção aconteceu tanto no Rá Tim Bum quanto no Vila Sésamo. Alguns dos protagonistas desta história entendem tais conflitos como de caráter pessoal, mas este tipo de confronto é estrutural e faz parte do processo de produção de materiais educativos. No caso do Rá Tim Bum, o confronto teve caráter mais amplo do que no Vila Sésamo: além da resistência ao método, expressou uma resistência dos produtores recém-chegados à estrutura de poder da emissora, onde houve conflitos com a assessoria pedagógica e com funcionários antigos da própria produção da TV Cultura. Mesmo que em alguns momentos os critérios da produção tenham predominado, o fato de haver diretrizes pedagógicas claras antes do início do projeto e embates frequentes indica que a assessoria pedagógica teve grande peso no produto final.

Rá Tim Bum é também herdeiro indireto de Vila Sésamo. Dois de seus roteiristas – Flávio

¹⁴⁰“Televisão transmitida publicamente é o meio mais democrático e disponível igualmente que temos na sociedade moderna. Virtualmente toda família com crianças tem um aparelho de televisão funcionando” (tradução da autora).

¹⁴¹ Entrevista em 9/5/2000.

de Souza e Tacus – são provenientes do grupo de teatro Pod Minoga, liderado por Naum Alves de Souza, o criador do Garibaldo na década de 70. Além de acompanhar o trabalho de Naum, eles participaram do clima de criação coletiva, experimentação, exploração da fantasia e do lúdico que marcaram o trabalho do grupo.

A geração do programa dentro da TV Cultura

Durante os anos anteriores à produção do Rá Tim Bum, a TV Cultura produziu programas infantis com orçamentos muito baixos. Curumim, Bambalalão, Revistinha e Catavento são experiências responsáveis pelo desenvolvimento de mão-de-obra para a produção de infantis: atores, escritores, bonequeiros, músicos. Seus produtores e diretores eram geralmente funcionários da emissora, como Santos e Waldemar Jorge Filho, então chefe do Departamento de Produção. Embora não conhecessem formalmente o método aplicado pela Divisão de Ensino na produção dos programas, estavam habituados a ele; a convivência constante com assessores pedagógicos dentro e fora da emissora – Curumim foi produzido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo – tornou-os mais tolerantes e compreensivos com os conflitos inevitáveis desta relação.

Vencedor do *Japan Prize*¹⁴² como melhor programa infantil em 1985, Catavento foi dirigido por Santos. Parte da produção aconteceu após o incêndio da TV Cultura em fevereiro de 1986, onde dois dos sete estúdios e quase todo equipamento da emissora foram destruídos: “a gente tinha uma câmera portátil, o jardim da Cultura, as crianças que brincavam eram todas filhas de funcionários. Era um projeto que não tinha nada, a gente brincava com pedrinhas, contava florzinhas...”, lembra Santos.

Com graduação e mestrado em História pela Universidade de São Paulo, Santos entrou na TV Cultura em 1972, quando o Vila Sésamo estava sendo finalizado. Passando por diversas funções na área de produção da emissora, ela conviveu com vários diretores importantes do teatro e da televisão brasileiros, entre eles Ademar Guerra do Vila Sésamo. A hoje produtora da O2 Filmes, descreve o ambiente de produção da TV Cultura nos anos 70 como privilegiado: “era uma autêntica escola onde havia uma preocupação cultural muito grande no trabalho, um senso de responsabilidade social muito forte”. Este espírito cívico presente no trabalho de alguns funcionários foram determinantes no cuidado com o conteúdo dos infantis da TV Cultura até o Rá Tim Bum.

Graças ao seu trabalho como autor de peças e livros infantis, especialmente Vida de Cachorro (década de 80), Flávio de Souza recebeu convite para escrever os roteiros do Catavento.

¹⁴²Prêmio internacional para programas educativos da emissora pública japonesa NHK.

Segundo ele, até aquele momento as funções não eram definidas dentro da produção na TV Cultura, todo mundo fazia de tudo, e foi preciso criar um cargo de roteirista para sua contratação. Souza aprendeu a escrever para a televisão na prática, roteirizando “quase duzentos episódios, de quinze minutos (...) quase dois anos”¹⁴³.

A carência de recursos obrigava os membros da equipe de produção a encontrar soluções criativas para os problemas que lhes eram apresentados. Souza recorda que na nova função “eu acabei inventando coisas que eu não inventaria se tivesse dinheiro (...) não podia ficar inventando efeitos nem grandes coisas de montagem”. Ele levava figurinos, bonecos, objetos das peças do Pod Minoga, grupo de teatro do qual participava, para serem usados na produção do programa. O escritor acha que a assessoria pedagógica era mais rígida no Catavento do que no Rá Tim Bum porque a equipe era pequena e havia maior possibilidade de “controle”.

Em junho de 1986, mudou a diretoria da emissora pública e Roberto Muylaert assumiu o cargo de diretor-presidente. “A idéia de fazer um programa refinado foi minha, assim como todas as idéias para melhorar alguma coisa (...) porque a TV Cultura era um deserto de idéias e iniciativas”, diz Muylaert¹⁴⁴. Santos lembra que a proposta recebida era a de fazer um programa como o Catavento, mas com recursos: “O projeto seria o mesmo, ligado à pré-escola, eles iriam buscar recursos. Ótimo, né?”. Diante da acolhida de Mário Amato, então presidente da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) à idéia, teve início a movimentação dos funcionários da TV Cultura envolvidos no chamado Projeto Pré-Escola – Marques, Santos, Jorge Filho e Roberto de Oliveira, o então Superintendente de Programação da emissora – que receberia posteriormente o nome de Rá Tim Bum.

Marques preparou uma pesquisa onde verificou que só 15% das crianças brasileiras freqüentavam a pré-escola no Brasil, e identificou o currículo da pré-escola brasileira. Há mais de 30 anos educadores e psicólogos detectaram que o não desenvolvimento de certas habilidades trabalhadas na pré-escola compromete o desempenho das crianças nos anos posteriores de sua vida escolar. É evidente que crianças com perfil sócio-econômico baixo não recebem estímulos importantes para seu desenvolvimento porque seus pais, também vítimas da desigualdade, não foram estimulados na infância nem sabem da importância de tais estímulos; freqüentar a pré-escola seria a única oportunidade das crianças pobres desenvolverem habilidades importantes. A pesquisa de Marques resultou no documento que justificava pedagogicamente o Projeto Pré-Escola, um programa de televisão cujo objetivo era proporcionar às crianças que ficam em casa exposição a conteúdos e atividades pré-escolares.

Encarregados de elaborar o projeto de produção e orçamento do Pré-Escola, Santos e Jorge

¹⁴³Entrevistas em 31/5 e 6/6/2000.

¹⁴⁴Entrevista em 6/6/2000.

Filho sintetizaram idéias e convicções provenientes dos seus muitos anos produzindo programas educativos para crianças – Curumim, Bambalalão, Revistinha, Catavento. O projeto deveria ser apresentado à FIESP na semana seguinte – provavelmente segundo semestre de 1988.

Durante café da manhã realizado na sede da FIESP, na Avenida Paulista, o Projeto Pré-Escola foi apresentado a Amato por Marques e Muylaert, com a presença de Santos, Jorge Filho e Oliveira. Uma fita editada com partes do Catavento havia sido preparada para demonstrar a viabilidade do projeto, que foi aprovado. A FIESP comprometeu-se com o financiamento de metade da produção do Pré-Escola, batizado posteriormente por Rá Tim Bum, enquanto a TV Cultura assumiu a outra metade dos custos da produção.

Início do Projeto Pré-Escola

Santos estima em dois meses o período gasto em composição e contratação da equipe de produção do Projeto Pré-Escola. Já funcionário da TV Cultura, Souza coordenaria a equipe de roteiro, para a qual convidou Tacus, companheiro do Pod Minoga formado em Artes Plásticas, e Cláudia Dalla Verde, formada em Artes Cênicas. Todos os três tinham experiência prévia na produção de textos para teatro infantil e em arte-educação com crianças e adolescentes. Flávio Del Carlo, amigo de escola de Souza, também havia sido convidado para compor a equipe de roteiro mas, formado em Cinema e com experiência em animação, acabou sendo deslocado por Fernando Meirelles para a função de diretor de animação da série.

Na época de composição da equipe, Santos e Oliveira observavam dentro da própria emissora o trabalho de Meirelles, diretor do Rede Folha, uma resenha antecipada do jornal Folha de S. Paulo. Impressionados com a agilidade do diretor - capaz de editar diariamente em 20 minutos um programa de 4 minutos, e com sua criatividade – “ele tinha os recursos que a TV Cultura tinha e fazia uma coisa muito nova, era muito audaz, muito moderno e muito rápido”, diz Santos, eles o convidaram para dirigir o Projeto Pré-Escola. Santos e Oliveira já conheciam alguns trabalhos de Meirelles como produtor independente, mas o potencial revelado no Rede Folha parece ter sido determinante para sua contratação.

Simultaneamente à composição da equipe de produção, a Divisão de Ensino trabalhava na elaboração dos objetivos específicos do programa, baseados na pesquisa de identificação do currículo da pré-escola brasileira. Esta atividade consumiu três meses de trabalho da equipe e não houve orçamento específico para o item: “a pesquisa prévia eu fiz como funcionária, mais dois auxiliares que ganhavam um salário pequeno. Então a pesquisa foi muito barata”, relata Marques, chefe desta Divisão. Resultaram deste trabalho dois volumes com os objetivos pedagógicos para 150 episódios que o programa deveria atingir, a chamada ‘bíblia’. Como havia objetivos demais,

posteriormente foram produzidos 30 episódios adicionais.

Formado em arquitetura, Meirelles é protagonista do movimento de produção independente na década de 80, quando chegaram ao Brasil os equipamentos de vídeo portáteis. Ele e alguns amigos fundaram em São Paulo a produtora Olhar Eletrônico que, junto com a pernambucana TV Viva, revolucionou a linguagem do vídeo e levou os primeiros prêmios dos primeiros festivais de vídeo no país. Muitos dos recursos criados pelas duas produtoras foram incorporados pela televisão comercial nos anos seguintes¹⁴⁵. Meirelles trouxe a cultura do Olhar para o Projeto Pré-Escola: criação coletiva, experimentação, delegação de responsabilidades, tirar o máximo dos recursos disponíveis, envolvimento pessoal com o trabalho, ausência de hierarquia, inexistência de normas consolidadas. Da sua experiência com publicidade, ele trouxe agilidade na produção e um rigor maior com o acabamento estético.

A produção alternativa brasileira, tanto popular como independente, criou linguagens e gêneros, abordou conteúdos marginalizados na TV, procurou circuitos para exibir os vídeos produzidos. Na essência, questionava a televisão e a estrutura de poder que o meio representa. A produção em vídeo popular – ligada a movimentos populares e sindicatos - foi financiada por agências internacionais através de Organizações Não-Governamentais como a TV Viva/ Olinda, que colocou telões em cima de duas peruas Kombi e levou sua produção diariamente para os bairros periféricos da grande Recife. A TV Maxambomba no Rio de Janeiro-RJ e a TV dos Trabalhadores em São Bernardo do Campo-SP¹⁴⁶ copiaram a idéia da TV Viva.

Diferentemente destas produtoras, o Olhar Eletrônico não tinha vínculos com movimentos populares ou sindicatos. Seu caminho foi produzir publicidade para sustentar as atividades experimentais ou outros projetos de seus sócios, em alguns momentos exibir seu trabalho nos espaços disponíveis na televisão, ou mesmo produzir programas de TV nas brechas apresentadas pelas emissoras comerciais. O Olhar Eletrônico chegou a resultados semelhantes aos do vídeo popular: paródias e brincadeiras com gêneros e linguagem estabelecidos pela televisão, abordagem politizada de temas polêmicos, uso do humor, denúncia da artificialidade da linguagem da TV,

¹⁴⁵Ator remanescente da TV Viva, Cláudio Ferrário participou de produções para programas da Rede Globo por intermédio do diretor pernambucano Guel Arraes, responsável por Armação Ilimitada e TV Pirata. Em 1992, a TV Viva produziu alguns quadros para o Casseta&Planeta. Eventualmente Ferrário entrevista anônimos ou famosos ao vivo para o Faustão com o mesmo escracho do fala-povo que fazia na TV Viva. No programa de 13/5/2001, o ator apresentou uma “Corrida de Jegue”, versão sintética e atualizada de “O jumento, nosso irmão”, da TV Viva/1992.

¹⁴⁶Por onde passou Ferrário e outros membros da TV Viva.

abertura de espaço para que o cidadão comum mostre sua cara e se expresse¹⁴⁷. Ao invés do controle obsessivo sobre uma produção fragmentada, os produtores independentes queriam a espontaneidade de quem produzia o vídeo e do sujeito abordado, onde o “povo-fala” (entrevista de rua), os temas sociais e a linguagem experimental se contrapunham ao conservadorismo político da televisão brasileira.

“Até aquele momento [Pré-Escola] eu não sabia fazer televisão, nunca tinha feito uma coisa tão grande”, diz Meirelles. Ele tinha participado de algumas experiências anteriores – Crig Rá, Olho Mágico e TV Mix [1986] na TV Gazeta – mas pontua que “só tinha feito programa maluco, sem diretor, sem patrocinador, sem muito compromisso com ninguém (...) a gente fazia o que queria”. Como o roteirista Souza, o diretor não tinha vícios de televisão, muito menos de televisão estatal, e chamou pessoas com experiência semelhante à sua para compor a equipe. Ele inventou uma maneira coletiva de fazer televisão no Rá Tim Bum, onde os critérios internos estabelecidos na TV Cultura foram colocados em cheque. O formato do programa Pré-Escola, futuro Rá Tim Bum, como resultado direto do modo de produção do programa, também não segue padrões homogêneos de linguagem.

Definição do formato e criação do Rá Tim Bum

Para a definição do formato do programa, foram realizadas várias reuniões das quais participaram Fernando Meirelles, Paulo Morelli, Marcelo Tas (provenientes do Olhar Eletrônico), Flávio de Souza, Flávio Del Carlo, Célia Regina Ferreira dos Santos e Célia Marques. Cláudia Dalla Verde juntou-se ao grupo posteriormente. Na primeira reunião, membros da TV Cultura “botaram aquela pilha [a bíblia] e falaram: agora vocês tem que fazer um programa criativo, sedutor, surpreendente que consiga uma mínima audiência pra disputar com a Xuxa a atenção das crianças”, relata Tas, um dos co-diretores da série¹⁴⁸. Meirelles recorda que “a gente chegou lá precisando fazer um programa infantil e o que era isso? Não tinha a menor idéia. ‘O que quiser, pode inventar, está totalmente aberto’ ” desde que cumprisse os objetivos pedagógicos estabelecidos pela bíblia.

A primeira referência de formato era o próprio Vila Sésamo: “a idéia era fazer um programa totalmente picotado, o que era até meio óbvio, mas mais frenético ainda”, explica Meirelles. Para o diretor, ele e Souza trabalharam em dupla em muitos momentos, onde ambos inventaram, “porque

¹⁴⁷Há semelhanças entre os divertidos personagens Brivaldo, ‘repórter de vídeo e áudio’ por Ferrário no Língua de Trapo (TV Viva), e Ernesto Varela por Marcelo Tas no Os Netos do Amaral (Olhar Eletrônico). Enquanto a improvisação sobre um tema marca a interpretação do primeiro ator (experiência com teatro de rua), o segundo fazia entrevistas a partir de roteiros preparados. Segundo Tas, “Somos meninas e meninos estudiosos. Gostamos de pensar bastante antes, para que na hora de gravar tudo fique mais fácil e a atenção aberta apenas para o que interessa” (In MACEDO, FALCÃO e ALMEIDA, 1988).

¹⁴⁸Entrevista em 13/6/2000.

muitos quadros e personagens (...) tinham que ser criados por diretor, porque dependiam totalmente de técnica”. É difícil encontrar o pai ou a mãe de cada idéia pois todos os membros da equipe de criação inventaram personagens e quadros. Souza afirma que “muita coisa eu inventei sozinho porque eu tinha dificuldade de trabalhar coletivamente”, e acabou percebendo como “uma coisa que você inventa passa pela mão de 15 pessoas e dá uma coisa legal. Muitas vezes dá uma coisa pior, claro (...) criaram coisas geniais e coisas que ficaram horríveis!”. A qualidade estética irregular dos quadros do *Rá Tim Bum* pode ser o grande defeito da série, mas é também sua maior virtude, pois não há uniformidade nem acabamento apolíneo.

Durante as reuniões da equipe de produção, todos criavam, discutiam, somavam. Há várias versões para a origem do quadro de contadores de estória com objetos: Souza jura que tirou a idéia de sua própria cabeça, Meirelles diz que foi inspirada num programa francês, Tas lembra que foi baseada num contador de estórias que ele havia visto num bar do *Village*, em Nova York, Dalla Verde argumenta que foi tirado de um programa inglês. Não importa qual tenha sido a real inspiração do quadro, a confusão sobre sua origem é sintomática da maneira como foram criados os elementos do programa. A equipe trabalhava coletivamente na criação e cada idéia era enriquecida, modificada ou descartada com a contribuição de várias pessoas. Souza, encarregado de sintetizar as discussões, também desenvolveu várias idéias/quadros criados no *Catavento*.

Várias das pessoas do grupo que participaram da criação do *Rá Tim Bum*, com exceção de Souza, afirmam ter assistido a programas educativos do mundo todo em busca de idéias. E não havia idéias suficientes para suprir a demanda do Pré-Escola: “a minha grande curtição foi a diversidade de coisas que a gente criou, desde computação gráfica, coisas mecânicas, estorinha de príncipe, a gente chutou pra todo lado (...) televisão tem uma voracidade por idéias (...) você pensou numa coisa, você tem onde usar”, filosofa Meirelles. O quadro com a personagem Nina, uma menina que brinca sozinha no seu quarto, interpretada por Iara Jamra (outra remanescente do *Pod Minoga*), tem cenário desproporcional inspirado no norte-americano *The Big Comfy Couch*. “Contar números foi chupado do Vila Sésamo (...) As entrevistas de rua e [o vídeo-clip] ‘Viu, como se faz?’ tinha mais a ver com o Olhar Eletrônico (...) Enfim, chupou daqui, inventa dali, aí sai”, explica o diretor. Santos aponta o Sítio do Pica-Pau Amarelo como uma das referências do *Rá Tim Bum*.

A ‘bíblia’ estabelece que o Pré-Escola explore determinados objetivos específicos dentro de objetivos gerais, e os lista para cada um dos 150 episódios originalmente previstos. Ao ser comparada com os objetivos gerais e específicos de *Sesame Street* (não foi possível localizar um exemplar da ‘bíblia’ do Vila Sésamo), encontramos algumas semelhanças. São objetivos gerais: Socialização, Representação, Linguagem Gestual, Conhecimento Científico, Higiene e Ecologia, Raciocínio Lógico-Matemático, Conhecimento Lógico, Ritmo, Coordenação Motora Ampla, Coordenação Motora Fina, Coordenação Viso-Motora, Percepção Visual, Percepção Auditiva,

Discriminação Visual, Discriminação Auditiva, Orientação Espaço-Temporal, Lateralidade, Expressão Corporal, Coordenação Músculo-Facial, Oralização, Representação Simbólica, Valorização da Escrita, Matemática (MARQUES, 1989). A exploração de um tema - cor, por exemplo - pode desenvolver várias habilidades cognitivas como: percepção e discriminação visual, oralização, e até habilidades matemáticas, como seqüenciação. Há várias operações cognitivas envolvidas na descodificação de um programa educativo para televisão.

Embora a ‘bíblia’ apresente organização de conteúdos e sugestões de abordagem para cada episódio, Meirelles, Souza e Santos dizem que a própria equipe de produção teria definido a combinação dos conteúdos por episódio respeitando os critérios de evolução seqüencial e repetição dos conteúdos específicos. Com liberdade para escolher o formato do programa, a equipe de produção não optou por um formato próximo à telenovela, como o posterior Castelo Rá Tim Bum. Não houve núcleo central nem um protagonista na série, “A gente tinha (...) 16 ou 17 personagens e eles iam entrando, revezando e é uma coisa meio petista, não tem vida, não tem o centro, (...) todos são protagonistas”, analisa Meirelles. Embora o diretor avalie a opção como equivocada hoje, a escolha foi coerente com o momento em que foi tomada, de rejeição aos formatos da televisão comercial e de criação de estruturas democráticas de linguagem para o meio.

Meirelles conta que, para cada um dos objetivos gerais, a equipe de criação elaborou um personagem/ quadro adequado para o conteúdo a ser abordado. O detetive Máscara e seu amigo Euclides desenvolvem o Raciocínio Lógico-Matemático, a família de circo trata dos objetivos de Coordenação Motora. As micro-séries “Senta Que Lá Vem a Estória estavam dentro de um objetivo que era pra fazer a criança prestar atenção e acompanhar algo com começo, meio e fim (...) a idéia de interromper e retomar , (...) lembrar e retomar, aquilo era um exercício”, descreve Meirelles. Souza não levava a ‘bíblia’ a sério e fazia o contrário: “Eu montava a estória e via o que eu podia enfiar ali do currículo”. Independentemente de quais tenham sido os processos de criação envolvidos, o fato é que cada personagem/quadro sempre explora conteúdos ligados ao mesmo objetivo geral durante toda a série.

A partir do estabelecimento da estrutura do programa, os objetivos específicos foram distribuídos entre os roteiristas para que cada um deles desenvolvesse cada quadro para todos os episódios. Quando entrou para a equipe de roteiro, Dalla Verde lembra que Souza já tinha criado vários dos personagens/quadros, mas nesta fase ainda estava sendo definido “o conteúdo de cada quadro, o que teria, quantos personagens, tipo de cenário, o que seria em estúdio ou em computação”. A escritora lembra ter participado da criação do Máscara, cuja inspiração veio de um amigo com afasia. Os quadros já estavam definidos no momento em que Tacus uniu-se ao grupo, que se reunia semanalmente na TV Cultura ou no estúdio de Souza: “Nós distribuíamos os

conteúdos entre os três para que nenhum usasse o mesmo conteúdo”, diz Tacus¹⁴⁹. Segundo ele, os textos eram então mandados para Meirelles, que avaliava a qualidade artística dos roteiros, e para Marques, que avaliava os aspectos pedagógicos. Para ser gravado, os textos deveriam ter a aprovação de ambos e era comum que voltassem para ser refeitos.

Meirelles solicitava modificações quando não satisfeito com o texto, assim como Marques quando não satisfeita com o tratamento dos objetivos pedagógicos. O relacionamento entre Marques e Souza foi bastante conflituoso, pois a assessoria pedagógica não compreendia a preocupação dos roteiristas com a forma dos quadros elaborados. Dalla Verde lembra de “uma fadinha que falava em rima, (...) a gente suava pra fazer tudo rimado (...) e às vezes ficava muito comprido e a Célia [Marques] dizia: não precisa, é só tirar a rima que a gente passa o conteúdo”¹⁵⁰. Outra atitude que irritava os produtores, segundo Tacus e outros depoimentos, era a tendência de “cortar a piada final que não tinha nenhum objetivo, era uma questão puramente de roteiro e a Célia [Marques] dizia: não é necessário. Aí a gente discutia com o Meirelles e ele dizia: vamos manter”. Consta que Marques tenha ficado furiosa ao descobrir que Meirelles produzia os quadros apesar dos comentários da equipe pedagógica sobre questões estéticas.

Santos administrava não só a produção propriamente dita mas os confrontos que surgiram: “Era uma negociação cotidiana, permanente, entre o autor, o diretor e o professor que lia o texto. Uma argumentação onde as pessoas iam se harmonizando, todo mundo se reconhecia como alguém que estava buscando o bem maior”. A produtora executiva atribui ao talento de Meirelles a administração dos conflitos, “sem isso não seria possível (...) e o apoio muito forte do Roberto [Oliveira], que agiu para mim como um grande escudo”. Simultaneamente aos conflitos com a assessoria pedagógica, a equipe de produção do Pré-Escola deparou-se com uma cultura dentro da emissora onde tudo era muito difícil de ser feito.

O Fernandinho Maluquinho

Fernando Meirelles recorda que, quando entrou na TV Cultura para dirigir o Pré-Escola, era comum ouvir “‘não pode’ porque a ‘Célia do Departamento’ (...) ‘a técnica não pode pendurar a câmera’ (...) ‘a viatura não pode sair’”. “E eu não estava acostumado a ‘não pode’, ‘como não pode?’ A câmera não está aqui? O cara não está lá? Não é só pôr?”, conta o diretor, sempre encontrando soluções para problemas insolúveis dentro da cultura rígida da emissora. “Não tem ‘não pode’, não tem ‘não dá’, vamos tentar, se não ficar bom, refaz”, decidia Meirelles. De acordo

¹⁴⁹Entrevista em 8/5/2000.

¹⁵⁰Entrevista em 11/5/2000.

com Santos, mesmo a solução para questões técnicas era motivo de reuniões, o que era muito desgastante para os produtores.

De uma hora para outra, houve uma injeção de recursos sem precedentes na emissora para um único projeto e apenas alguns funcionários estavam ligados a ele. Santos analisa que “para o público interno da TV Cultura na época era muito difícil entender como um grupo heterogêneo, não originário integralmente da emissora, tinha mais recursos, mais condições e estava fazendo algo tão diferente”. Sem vícios, este grupo estava criando uma cultura na produção de programas educativos, questionando a estrutura de poder dentro da emissora e a atitude de seus funcionários. Houve resistência de ambos os lados, da estrutura da emissora e dos produtores recém-chegados. “Fora a parte técnica, vamos dizer, quase todo mundo não era da TV Cultura”, esclarece Souza.

Alguns mais preocupados com o próprio processo de criação e produção, outros mais comprometidos com o projeto educacional, todos se sentiam co-autores do Pré-Escola e não aceitavam passivamente as normas estabelecidas, tanto as que regulassem a produção quanto as normas pedagógicas. Os produtores trabalhavam sobretudo com muito prazer: “quando eles viam o nosso grupo alegre, rindo, fazendo as coisas com felicidade, dava um desespero nos caras”, diz Del Carlo, diretor de animação¹⁵¹. “ ‘Mas vai comprar mais tinta?’; e eu pedia material bom, não era canetinha nem aquarelinha”.

Encarregado de produzir uma hora e meia de animação em um ano, Del Carlo formou uma equipe de 12 pessoas. A TV Cultura não tinha computador pra fazer computação gráfica e Meirelles arrumou um PC 286 com DOS e 80 (Sic)¹⁵² de HD para Del Carlo usar, a primeira estação gráfica da emissora. O diretor de animação percebeu que não seria possível produzir a quantidade de material previsto em desenho animado e resolveu usar outras técnicas de animação, “desde a mais simples até as mais complicadas e caras, conforme os roteiros iam chegando na minha mão eu selecionava a técnica”.

Aos poucos, Meirelles foi vencendo resistências internas, a começar pela equipe técnica: “a minha maior preocupação era motivar todo mundo (...) dar responsabilidade (...) e incentivar, o câmara inventava um negócio e você ia lá reconhecer o trabalho dele (...) eles curtiam isso”. Desta maneira, ele criou condições para que a linguagem fragmentada, extremamente diversa e experimental do Rá Tim Bum, reflexo das muitas cabeças que criaram e produziram o programa, chegasse à tela. “Eu forcei um pouco (...) uma experiência mais solta mesmo na maneira de montar. Eles vão para o estúdio, põem a câmara no tripé, e eu ‘põe a câmara na mão, deixa desfocar”.

A primeira coisa que Meirelles montou quando buscava idéias para o Pré-Escola foi um povo-fala com crianças respondendo à pergunta “por que é que as mães são chatas, quando elas são

¹⁵¹Entrevista em 14/6/2000.

¹⁵²Possivelmente *megabytes*.

chatas, e como faz para elas serem menos chatas”. A reação de Marques, segundo ele, foi “ela falou: de jeito nenhum, se vamos começar por aí é melhor não começar”. A criatividade da turma de Meirelles, baseada num repertório crítico à televisão comercial, que dirá à sedimentada linguagem da TV Cultura, questionava autoridades sagradas, como ‘mãe’ ou ‘professor’, e chocou a assessora pedagógica.

“Ela ficou muito brava porque não estava acostumada ao ritmo de trabalho, tão grande que era”, pondera Santos. O Departamento de Ensino justificava por escrito tudo o que iria ao ar na emissora, desde transmissão de orquestra a missa ou jogo de futebol. “A pobre da Célia [Marques] era sobrecarregada e tinha, fora isso, o Departamento Infanto-Juvenil e o Departamento de Ensino”. Os textos de todos os programas educativos e infantis passavam pela supervisão do grupo coordenado por Marques: “e tudo texto com objetivo pedagógico, lido e aprovado anteriormente por um pedagogo” antes de seguir para a produção.

“Eu aprendi a ser mais louco do que eu era, eu achava que eu era muito louco e quando eu conheci ele [Meirelles] me senti careta”, revela Souza. Meirelles rebate: “era um bando de operários, 15 horas por dia de trabalho (...) não era muito maluco, não, era pé de boi mesmo!”. O diretor conta que a produção do Rá Tim Bum ocupava quatro estúdios o dia inteiro, duas externas e quatro diretores, “era uma padaria de programa”. Após quatro meses sem finais de semana para descansar - a princípio ele costumava ler os roteiros antes das gravações e planejar a produção em casa - “minha mulher me tocou e daí comecei a trazer mais gente”. Fora outras atividades relacionadas à produção do programa, Meirelles dirigia oito horas por dia e não estava dando conta do recado.

Para resolver o problema, ele começou a chamar amigos do Olhar para dirigir quadros do programa e, posteriormente, outras pessoas. Também aboliu a leitura prévia de roteiros: “No fim, eu entrava no estúdio ‘que é que é hoje aqui? Ah, é você? Qual que é o texto?’, aí começou até a avacalhar, mas era um volume acachapante”. Souza considera positivo o fato de que “Fernando começou a falar pra cada um que aparecia na frente dele: ‘quer dirigir uma estória?’ E ele deixou a pessoa dirigir do jeito que ela quisesse, ele deu uma assessoria, lógico”. O espírito do Olhar Eletrônico impregnou todas as fases da produção, e muita gente deu seus primeiros passos profissionais no Rá Tim Bum. Comandando a animação, Del Carlo conta que “chegou uma hora eu comecei a dar liberdade até para cara que era arte-finalista, um molequinho que estava estagiando... ‘faz aí’, fizeram muitas bobagens, eu cortei coisas, mas fizeram muita coisa boa também”.

A guerra entre pedagogia e produção

A equipe pedagógica resistiu à equipe de produção. Segundo Meirelles, no começo houve certa desconfiança por parte de Marques, mas depois que o programa foi ao ar e houve retorno positivo sobre o Rá Tim Bum “ela entrou mais pro time”. A antiga Divisão de Ensino, diretamente ligada à presidência da TV Cultura, era hierarquicamente superior à equipe de produção, “eles que determinaram sobre o que era o programa, podiam vetar os textos (...) e não pôr o programa no ar, se quisessem”. Meirelles acha que Marques foi inflexível “mas eu acho que a gente conseguiu driblar, quer dizer, foram poucas vezes que a gente perdeu ou achou que estava perdendo muito”. Entre a equipe de produção, havia um sentimento de revolta em relação a Célia Marques. Responsável por zelar pelos conteúdos pedagógicos e tratamentos dentro de uma instituição, sua atuação representava, para os produtores, limitação à criatividade. A frequência com que seu nome é citado pelos entrevistados demonstra sua importância para o Rá Tim Bum.

“A gente brigava mesmo (...) porque de um lado tinha gente que queria fazer um programa de televisão engraçado, interessante, e de outro tinha a equipe que queria passar o conteúdo, o conceito”, lembra Dalla Verde. Marques reconhece: “nem sempre esta convivência era pacífica, mas sempre se chegava a um termo comum que satisfazia a ambas as partes; mas isso sempre foi, na história da TV educativa, uma questão delicada”. Encarregada de administrar todo o processo, Santos explica que a negociação ocorria também no processo de produção. Quando a equipe pedagógica considerava que um conceito não havia ficado claro, os produtores diziam “então estamos criando este outro que reforça, mas vamos fazer esse porque esteticamente está muito bonito, atende à parte lúdica...”, lembra a produtora-executiva.

Uma irmã de Meirelles era professora da Escola Experimental Vera Cruz, na Zona Oeste de São Paulo, e deu alguns palpites sobre o projeto pedagógico do Pré-Escola. “Na verdade eu tinha um pouco de desconfiança de todos os objetivos físicos, coisas de equilíbrio (...) porque tinha muita coisa física”, diz o diretor, “mas o resto não, é coisa de matemática, de começar uma pré-alfabetização, eu achava bem interessante”. Ele optou por não questionar os aspectos educativos do projeto e cumprir sua função como diretor: “O Flávio [Souza] brigou mais, eu fui mais tarefeiro. (...) Eu ficava na minha, lá, trabalhando e ela [Marques], na dela”.

Tas, um dos co-diretores do Rá Tim Bum, atribui a origem dos problemas entre pedagogia e criadores à “ignorância dos dois lados, dos criadores não terem a capacidade de entenderem, na essência, o que querem os pedagogos e dos pedagogos não saberem ler um roteiro de televisão”. Como coordenador de roteiro, fase da produção mais sujeita a conflitos porque é justamente onde os objetivos pedagógicos da ‘bíblia’ sofrem sua primeira tradução para uma linguagem compreensível

para os produtores, Souza entrou em choque com Marques: “Várias vezes eu fui lá e me demiti, eu ficava tão nervoso porque eu não conseguia (...) expor o que eu acredito, (...) eu tive muitas brigas na TV Cultura por causa de uma coisa conservadora da direção [da emissora]”, diz Souza.

A equipe de produção estava questionando toda a estrutura consolidada na instituição. Além da resistência natural ao método, que sempre se reflete num conflito intenso entre produtores e equipe pedagógica, havia uma resistência às concepções educacionais transparentes neste método, consideradas conservadoras pelas pessoas da produção. Del Carlo entende que “a pedagogia sempre teve um lado muito careta, então eu administrava pra poder passar por cima de alguma coisa e poder deixar a coisa mais moderninha, mais legal, porque nem sempre as regras pedagógicas estão certas”. O poder de decisão pende para a produção, que de fato define a mensagem que vai ao ar. A firmeza da assessoria pedagógica, legitimada dentro da estrutura hierárquica da TV Cultura de então e personificada por Marques, obrigou a equipe de produção a negociar.

As concepções educacionais que fundamentam o método *CTW*, aplicado parcialmente em *Rá Tim Bum*, reproduz parâmetros da cultura norte-americana, onde aspectos emocionais tendem a ser negligenciados, há uma certa obsessão por aspectos observáveis e mensuráveis do desenvolvimento humano que não combinam com a cultura latina e brasileira. Muito menos ainda com a cultura do grupo que produzia *Rá Tim Bum*, disposto a experimentar e discutir o que fazia. Souza ficava enfurecido porque “com todo conhecimento que ela [Marques] tinha - que não era pouco, era só teórico - tinha coisas que eu sabia pela parte prática, só que eu não era formado em pedagogia, tinha que ficar quieto”. Mas, mesmo dentro desta equipe de produção, havia dissonâncias: “conservador pra mim é um elogio (...) Se conservador é conservar os conteúdos clássicos, eu acho maravilhoso, eu acho que é isso mesmo. (...) ou então aquelas escolas ultra-avanzadas, aí a pessoa não sabe fazer um troco no restaurante”, ironiza o ator/diretor e engenheiro Tas, formado pela tradicional Escola Politécnica da USP.

Há indícios de que os parâmetros gerais estabelecidos no modelo *CTW* para produção do *Vila Sésamo* na década de 70 foram absorvidos como diretrizes gerais do que poderia ou não ser exibido pela TV Cultura. A orientação para não tratar de conflitos – diretriz marcante em *Sesame Street* e nos educativos norte-americanos em geral - era aplicada nos programas produzidos pela emissora: “você não pode falar faca, soco, nem (...) de brincadeira”, diz Tacus, “Eu lembro de um texto sobre a bandeira do Brasil que ficou meio politizado e aí a Célia [Marques] falou ‘não’”. Para Souza, se as diretrizes da emissora fossem seguidas, “o mundo ia ser maravilhoso e sem problemas, eu e o Fernando [Meirelles] que dissemos, ‘não, a vida tem conflitos, o programa vai ter também’”.

Para evitar surpresas, Del Carlo mostrava o *story board*¹⁵³ das animações antes de produzir,

¹⁵³Literalmente ‘quadro da estória’. Esboço da seqüência de imagens que compõem a animação antes da gravação/filmagem.

“mas ela liberava, foram muito poucos problemas, porque (...) animação é lúdica então quase tudo pode. Só não pode violência, tiro, sangue”. Houve uma animação onde um Papai Noel é assaltado a mão armada aprovada pela equipe pedagógica. O diretor de animação explica que precisou modificar parte da abertura do programa: “na hora em que a setinha atinge a maçã era um revólver de plástico e a pedagogia não gostou”. Del Carlo trocou a carcaça do revólver por um mecanismo com um pregador de roupa, uma seta e uma mola, “ficou até melhor do que se fosse um revólver”.

Embora os membros da equipe de produção não tivessem conhecimento teórico sobre educação e criança, tinham conhecimento intuitivo e empírico sobre esse fenômeno. Todos os membros da equipe de roteiro haviam trabalhado com arte-educação e teatro para crianças: “Como a gente trabalhou com teatro muitos anos, e teatro é normalmente ligado com escolas, a gente tinha uma vivência inclusive educacional de escola”, diz Dalla Verde. Estes profissionais evidentemente incorporaram a própria experiência na produção de personagens, quadros, tramas e textos.

Quase todas as pessoas do núcleo de criação – Tas, Meirelles, Souza, Del Carlo e Tacus – tinham filhos pequenos na época. Elas estavam não só atentas ao desenvolvimento dos próprios filhos, como faziam espontaneamente Avaliação Formativa dos quadros, sem saber que isso tinha um nome técnico. Meirelles mostrava o programa para a filha e suas amigas de quatro anos, observando suas reações. “Porque só quando você convive com crianças é que você aprende como funciona uma”, defende Souza, “pelo fato de eu ter filho na idade do público-alvo eu sabia melhor do que ela”¹⁵⁴. Também os diretores incorporaram sua compreensão de criança e educação ao processo de produção do programa, na própria estrutura da linguagem audiovisual. A equipe de criadores propôs uma estética espontânea e cheia de estímulos que correspondia à criança criativa que tinham em mente (ou em casa).

Marques assistia a cada episódio para verificar se os conteúdos pedagógicos estavam contemplados: “Ela ia com o *check-list*¹⁵⁵ mesmo, ‘você não fez, não contou até 8 no programa’, ‘mas Célia, a gente contou duas vezes’, ‘não’, era para contar quatro vezes, nós contamos três vezes, falta uma’, pôxa, não tinha negócio”, lembra Meirelles. Então os produtores executavam as mudanças necessárias para a aprovação do episódio, como a troca de quadros, “para ela fazer o *check-list*, ela dava o OK do programa e aí a fita podia ir ao ar”. Às vezes, quadros considerados esteticamente ruins foram mantidos contra a vontade dos produtores porque tratavam dos objetivos pedagógicos. “A fada (...) tinha coisas de matemática, ela fazia contas de soma e subtração e teve que ir ao ar porque senão ia ficar faltando esta parte”, lembra Souza.

¹⁵⁴Marques não tem filhos (nota da autora).

¹⁵⁵Lista de verificação.

Para Tas, o fato de não haver predomínio de uma equipe sobre a outra garantiu o que ele chama de comunicação de qualidade, onde há simultaneamente conteúdo consistente e tratamento adequado. Ele acha que a atuação de Muylaert na presidência da TV Cultura proporcionou isso: “Ele nunca deixou nenhuma das duas forças tomar o poder (...) A tendência seria ele seguir a pedagogia, a pedagogia significa as pessoas mais experientes, mais velhas, (...) que mandam nisso daqui, enquanto que a gente era um bando de irresponsáveis, vamos dizer assim. A gente estava fazendo o nosso primeiro grande projeto de televisão e o Muylaert soube dividir bem essa bola”.

Muylaert entende que a Divisão de Ensino, como todas as outras, tinha uma estrutura cansada e descrente. No início houve um encantamento com o projeto e depois surgiram as preocupações - e dúvidas - de como conciliar o método educacional com coisas tão novas, mas “houve uma injeção tão grande de gente nova que a diretoria ficou ali no meio, junto com as pessoas, junto com esse processo todo”. “No Rá Tim Bum, como tinha mais recursos [em relação ao Catavento], de dinheiro e praticamente uma multidão trabalhando, fazendo muitas coisas ao mesmo tempo, ela perdeu um pouco o controle”, interpeta Souza. O ex-presidente da TV Cultura considera o papel da equipe pedagógica “uma colaboração importante, sob o ponto de vista conceitual, eu me lembro que a própria Diretoria de Ensino propôs que um professor de Português pudesse parar o programa quando alguém falasse alguma coisa errada, isso foi feito”.

Em seu depoimento, Santos repete que a atuação do diretor foi decisiva: “O Fernando [Meirelles] é uma pessoa cativante (...) sabe muito bem se conduzir num processo, tem uma simpatia pessoal muito grande, uma facilidade, é um jeito mineiro de ser”. “Célia [Santos] é uma batalhadora, briga com todo mundo mas consegue tudo (...) para o programa dela”, diz Jorge Filho, que atribui à produtora-executiva parte da responsabilidade pela superação dos obstáculos¹⁵⁶. Stasheff considera o papel do produtor-executivo ainda mais importante do que o do diretor na produção de um programa para televisão, pois é ele quem cria as condições concretas para o trabalho criativo do diretor (STASHEFF, 1978). Sobre todo o processo, ela avalia: “Eu não digo que esse casamento [entre TV Cultura e produção independente] foi um casamento feliz, mas teve um resultado feliz”.

Avaliação Formativa no Rá Tim Bum

Seguindo o método de planejamento de produtos educacionais, o Projeto Pré-Escola foi submetido à Avaliação Formativa para testar o impacto do programa e a compreensão do público-alvo para corrigir falhas, confirmar um formato já estabelecido, ou aperfeiçoar soluções já

¹⁵⁶Entrevista em 2/6/2000.

encontradas. Há indícios de que tal avaliação não tenha sido feita de forma sistemática como no *Sesame Street* norte-americano, onde milhares de crianças foram testadas de forma padronizada. O alto custo de uma pesquisa massiva e a carência de recursos financeiros e humanos no país limita a realização de avaliação qualitativa em grande escala. Marques teria adequado o modelo à realidade e testou alguns quadros do programa com crianças de pré-escola do SESI: “Quando se tratava de um projeto novo que a gente precisava de algum *feedback*¹⁵⁷ da produção (...) a produção bolava um personagem ou uma situação ou um cenário qualquer, então eles faziam um testezinho, um mini-programa usando naturalmente o conteúdo que eu dava”.

Se foram preparados relatórios sobre a aplicação e verificação do interesse das crianças pelos programas, tais documentos foram destruídos. Denise Carneiro Rizzo, Supervisora de Ensino do SESI, explica que após cinco anos os documentos da entidade vão para um arquivo morto e qualquer documentação sobre o Rá Tim Bum já teria sido descartada a essa altura. Rizzo esclarece que “nós fomos às escolas, passamos o vídeo pras crianças de quatro a seis anos, fizemos a testagem de todas as áreas”¹⁵⁸. Segundo Marques, a equipe pedagógica não testava todos os quadros do programa, mas “personagens, entendimento da mensagem, não para todos os blocos de programa, mas quando havia uma inovação, uma coisa que precisasse de uma resposta junto ao público”.

Uma fita de vídeo com quadros editados era exibida às crianças, que haviam sido motivadas anteriormente para a atividade em escolas do SESI em Osasco, Santo André e Santos. A reação das crianças em relação a cada quadro apresentado era observada pela equipe do SESI e por Marques. Rizzo explica que a equipe pedagógica estava atenta a como “se comportavam com relação à interatividade, se eles se interessavam, se eles conversavam (...) com o professor Tibúrcio (...) Quando ele perguntava elas respondiam, elas imitavam os programas do circo, quer dizer, tudo isso eram atitudes que mostravam que elas estavam interessadas”.

“E aconteceram coisas interessantes, personagens que foram criados, ou pelo menos um, não despertou atenção delas, então ele nunca mais foi usado”, recorda Marques. “Por outro lado, um que eu não apostava muito nele, que era o Professor Tibúrcio, (...) é amado pelas crianças”. Tas, criador e intérprete deste personagem, participou de alguns testes e se lembra bem da avaliação do personagem: “as crianças tinham medo dele porque ele era muito violento, sentava a régua na lente, teve uma enorme discussão que durou alguns meses”.

Analisando um quadro do Professor Tibúrcio para demonstrar a hipótese de que Rá Tim Bum apresenta discurso autoritário, Guimarães afirma que “a estratégia de perguntas e respostas (...) marcam o distanciamento, a assimetria entre professor e alunos, e o esforço da classe virtual e

¹⁵⁷Realimentação.

¹⁵⁸Entrevista em 7/6/2000.

do telespectador para responder em condições de inferioridade o discurso” (GUIMARÃES, 2000). Tal interpretação parece ser resultado de análise unilateral a partir de teorizações sobre discurso verbal e educação, e foi a mesma feita pela equipe pedagógica do *Rá Tim Bum*. Análise virtual da linguagem deste programa requer exploração de instrumentos mais complexos e específicos do que os utilizados por Guimarães. A autora comete um equívoco considerado comum às pesquisas sobre o pantanoso tema Comunicação-Educação, aplicando conceitos e processos de uma área na outra, nas palavras de Huergo e Fenández: *“acceder a la relación Comunicación/Educación sólo desde la práctica educativa, o la pedagogía, o las teorías educativas o didácticas, podría significar un error epistemológico de peso”*.

Porque o personagem era o estereótipo do autoritarismo e a figura do professor estaria sendo questionada, cogitou-se em cortar o quadro. Tas sustentou que crianças gostam de sentir medo e é importante que elas o sintam, além de defender o quadro como uma brincadeira sobre o autoritarismo do professor “que é uma coisa da natureza (...) O professor é autoritário mesmo, tem alguns que são menos”. Resistindo nesta e em outras ocasiões, a equipe de produção fez valer seus critérios. O uso de imperativos e perguntas para o espectador, no *Rá Tim Bum* como no *Vila Sésamo*, é um recurso pensado para que as crianças reajam ao que passa na tela, falando, batendo palmas, colocando o dedo sobre figuras. Esta atitude desconstrói a impressão de neutralidade/naturalidade/passividade que a televisão provoca no espectador.

O resultado dos testes de Avaliação Formativa não foi passado formalmente para os produtores, ou pelo menos Meirelles não se lembra disso. Antes da estréia da série, segundo o diretor, grupos de crianças em idade pré-escolar foram levados à TV Cultura para que as equipes pedagógica e de produção observassem a reação do público a um piloto do programa: “colocamos um monte de criança de escola pública para assistir. Gostamos do resultado (...) mas é uma situação diferente da criança em casa, a gente estava lá, no meio do cenário assistindo com interesse, a gente perguntava ‘o que gostou?’. Mas nada muito científico, tudo um pouco empírico, você sentindo como é que era”.

Rá Tim Bum no ar

Segundo Santos, a participação de Edu Lobo como compositor da trilha sonora da série foi difícil de administrar - posteriormente o músico moveu processo contra a TV Cultura. “Mas acabou sendo Edu Lobo o batizador, quem deu o nome **Rá Tim Bum** ao programa”, lembra Santos. Ela conta que havia cerca de 40 sugestões de nomes para o Pré-Escola, quando o músico teve a idéia durante almoço com algumas pessoas da equipe no refeitório da emissora, dizendo “mas vocês não

disseram que a festa maior que uma criança tem nessa idade é a festa de aniversário? E no aniversário não se canta parabéns? Por que não **Rá Tim Bum**?”. “Foi um achado”, sentencia Santos.

A gravação da abertura do programa foi feita pouco tempo antes da estréia e Del Carlo se queixa dos obstáculos que surgiram para sua execução: “os caras não tinham estúdio porque estavam gravando uma bobageira lá de um debate, não tinham grua porque a grua tinha ido pra um jogo de futebol e depois ia pra uma missa”. Foi necessário alugar uma grua para a gravação. Segundo Del Carlo, a abertura do Rá Tim Bum, uma mistura de computação gráfica com objetos animados, foi inspirada no desenho animado norte-americano *Tom&Jerry*, onde o gato fazia máquinas para pegar o rato. “Criança gosta desse tipo de coisa, traquitanas, põe o queijo no anzol... Aí eu falei ‘já que o programa tem essa idéia de passar essa coisa de inteligência, vou fazer uma abertura assim’ (...) Eu fiz um planejamento de uma máquina maluca que deu certo”.

O Rá Tim Bum estreou em 2 de fevereiro de 1990, era exibido em rede nacional às 9h e às 15 e em São Paulo também às 19h (SCHWARTSMAN, 1990). Segundo vários depoimentos, o programa teria recebido o prêmio de Melhor Programa Infantil do Festival de Nova York em 1990 ainda durante a produção, mas o prêmio foi de fato conquistado em janeiro de 1991 (FUCUTA, 1991). A conquista deste que é até hoje o prêmio mais importante obtido por um programa educativo brasileiro acabou definitivamente com as suspeitas da assessoria pedagógica sobre a capacidade da equipe de produção: “(...) depois que o programa estreou ela [Marques] começou a ter muito orgulho do programa, ficou encantada não só com o sucesso mas com os elogios, inclusive de pedagogos (...) na verdade, ela aprendeu também junto com a gente”, diz Souza.

O impacto do programa surpreendeu os produtores do Rá Tim Bum porque eles não tinham experiência prévia em televisão, nem imaginavam o que aconteceria. Dalla Verde acha curioso o fato de seu primeiro trabalho educacional e em televisão ter dado tão certo: “(...) um monte de descoberta (...) eu entrei pra televisão achando que era um trabalho que se fazia com toda a folga e tranquilidade do mundo, com toda assessoria, era um sucesso estrondoso, e ganhava prêmio em Nova York, tudo muito gostoso! (...) a resposta do público era extremamente entusiasmada”. Acostumado ao circuito então restrito de festivais de curta-metragem e animação onde exibia seus trabalhos, Del Carlo somou ao prazer do trabalho a satisfação de estar atingindo uma quantidade enorme de pessoas: “(...) de repente dava aquele Ibope, 90 mil pessoas tinham assistido aquela animação e eu estava fazendo um curta metragem (...) Na televisão eu falava pras crianças, eu que fiz o ratinho, essa sensação é muito legal, o reconhecimento”.

As experimentações da produção, lideradas por Meirelles, funcionaram e o Rá Tim Bum atingiu uma audiência grande, antes impensável para uma emissora - chata, sejamos justos - como a TV Cultura. O programa infantil estreou no horário nobre, à noite concorria com novelas e pela

manhã concorria com o Xou da Xuxa, ambos da Rede Globo. “Por isso é que eu fico muito feliz, de a gente ter conseguido 4 a 5 pontos de audiência, o Castelo fez 9. Quatro pontos de audiência com telecurso e ainda para criança até 5 anos? Eu considero uma experiência feliz, bem realizada”, avalia Meirelles, “mesmo com esse segmento pequenininho [de faixa etária] que a gente tinha, acho que a gente conseguiu uma audiência expressiva”.

Sem competência para definir objetivos e conteúdos pedagógicos, a equipe de produção se dedicou exclusivamente à criação de soluções estéticas para abordar os conteúdos pedagógicos. Intencionalmente ou não, acabou por incorporar seus próprios valores aos conteúdos pedagógicos estabelecidos pela Divisão de Ensino. Como a linha pedagógica do programa era nítida, quando ocorria conflitos entre as duas equipes os produtores tinham referências concretas do que estava inadequado e como fazer as modificações necessárias, o que facilitava seu trabalho: “eu não entendo muito de Educação, mas (...) tinha uma maneira de construir (...) o conhecimento que era progressiva. Quer dizer, certa ou errada, ultrapassada ou não, moderna ou antiga, ela existia e o programa estava sendo feito em função daquela linha”, lembra Dalla Verde.

Meirelles conta que ele e a equipe de produção reclamavam muito, mas acha que o sucesso da série é devido à sua consistência pedagógica “(...) é muito claro o que você precisa (...) na hora que você está fazendo o roteiro e dirigindo, você sabe qual o conteúdo que você está passando, não é vale-tudo e vamos só deixar a pessoa entretida, é muito bom ter foco”. Tas afirma conhecer vários programas com propósitos educativos onde a inconsistência como projeto pedagógico anulou as virtudes estéticas do produto. Para ele, a correspondência entre conteúdo e tratamento seria o segredo da série: “Eu acho que essa é a diferença, ele permanece. Quando você faz algo que atinge mesmo a essência, a sensibilidade”, diz Tas, “você pode ficar reprisando ele pra sempre”.

Como Tas, a assessora pedagógica do Rá Tim Bum avalia que o sucesso da série foi possível graças à atuação genial da equipe de produção trabalhando sobre objetivos pedagógicos claros: “Esse é o mérito do gênio criador (...) é fundamental porque para um público infantil, se você não tem o requisito de produtor e do criador a coisa vai por terra”, declara Marques. “Os personagens que eles bolaram jamais teriam passado pelo professor, no caso eu, jamais teria imaginação para fazer essa fantasia maravilhosa que eles conseguiram fazer (...) o mérito é todo deles”.

O forte vínculo com um projeto educativo dirigido a crianças de baixa renda, propósito de Vila Sésamo e Rá Tim Bum, pode ser verificado através dos testes e utilização dos programas pelas pré-escolas do SESI. Após a finalização da série, os 180 episódios foram copiados e cada uma das unidades pré-escolares da rede recebeu uma coleção do Rá Tim Bum, cuja utilização, segundo Rizzo, complementava os temas desenvolvidos em sala de aula. Na época, a rede de ensino do SESI era maior do que hoje, presente em 35 cidades do estado de São Paulo. Com autonomia para exibir as fitas do programa e planejar atividades a partir deles, os professores não faziam uso diário do Rá

Tim Bum. “Na época a gente tinha a Sala Ambiente que a gente chamava Sala de Comunicação”, lembra Rizzo, equipada com vídeo-cassete e televisão, “onde se organizavam horários pra utilização desses vídeos”.

Linguagem no Rá Tim Bum

No processo de criação, Dalla Verde aprendeu a “aproveitar toda e qualquer informação que você tenha desde que você nasceu até o momento em que você está escrevendo (...) no Rá Tim Bum a gente puxou tudo”. A flexibilidade do programa, cujo resultado foi a elaboração de segmentos muito criativos e independentes de uma estrutura ampla por um grande número de pessoas, reflete a liberdade da equipe de produção para criar. A narrativa se presta melhor a essa liberdade, os conteúdos são melhor trabalhados nos segmentos com formato fechado e repetitivo. A variedade de conteúdos, formatos, estilos, técnicas e linguagens produziu uma polissemia audiovisual sem precedentes nos programas educativos, senão na televisão brasileira.

“No Rá Tim Bum tinha uma liberdade total de estética e de direção (...) dava a possibilidade de você usar uma estética pra cada bloco diferente e isso deu pras crianças uma visão maluca da estética, isso que eu achava ótimo”, diz Del Carlo. O programa exhibe uma gama variadíssima de estímulos audiovisuais. Para Tas, “é o projeto mais radical que já foi feito de programa infantil (...) não tem apresentador fixo, não tem ligação entre os quadros, não tem começo, meio e fim, é um programa que você vai clicando de uma coisa pra outra”. Segundo Dalla Verde, a composição dos personagens como seres que só existem na tela favorece o impacto educacional do programa. Pouco envolvido com a trama, o telespectador não esperaria a próxima ação dramática, que segundo a escritora a novelização provocaria, e manteria atenção sobre o conteúdo tratado.

A estrutura do Rá Tim Bum, como Vila Sésamo-*Sesame Street*, é fragmentada. Há segmentos dramáticos – quadro com família (pai, mãe, filhos) que apresenta o programa e as micro séries do “Senta que lá vem a estória” - intercalando quadros que apresentam conteúdos específicos. Há quadros com formato regular e quadros com conteúdo e linguagem variável, caso das animações e das microsséries. A narrativa é o ponto forte do Rá Tim Bum e está presente nos vários segmentos; são narrativas curtas que, com exceção do quadro da família e as “microsséries”, se encerram em si mesmas. Criado posteriormente para amarrar os outros segmentos, o quadro da família tem fragilidade dramática e tendência à descrição de conteúdos; por outro lado, mostra situações comuns à maioria das crianças, como sair de casa e andar de ônibus com o pai.

Uma contadora de estórias narra e dramatiza com objetos em frente à câmara, estórias *non sense* interpretada por atores com narração em *off*¹⁵⁹, animações usando várias técnicas, personagens regulares em estúdio, personagens em locação externa (jardins e parques da cidade de São Paulo), atores com bonecos, paródia do gênero jornalístico, *clips* musicais, proposição de enigmas ou resolução de problemas, entre muitos outros. Em alguns quadros, pessoas na rua são entrevistadas ou incitadas a participar de alguma experimentação – como provar comida e identificar o que é doce ou salgado; esse “fala povo” mostra a cara de brasileiros comuns e representa fielmente a identidade étnica do povo brasileiro.

Os quadros que parodiam gêneros consagrados na televisão fazem do Rá Tim Bum uma crítica metafórica do meio. O programa desconstrói a impressão de naturalidade do discurso televisual quando evidencia a estrutura deste discurso: o *cameramen* que discute com a repórter enquanto fazem uma reportagem, a artificialidade do apresentador do telejornal, atores e bonecos falando diretamente para a câmara. Dalla Verde aprecia o fato de os personagens não terem história, característica que ela compara ao teatro didático de Bertold Brecht: “de afastamento, de falar com a câmara, personagens muito simples (...) O personagem funcional e não psicológico. (...) Eles estavam lá, moravam na televisão”, onde há demarcação clara, “Esse é o consciente, este é o inconsciente”. Dessa forma, o Rá Tim Bum também educa para a televisão.

O quadro “Senta que lá vem a estória”, apresentação de ficções em quatro blocos durante o programa, proporcionou uma enorme variedade de narrativas. Chamados de microsséries, não havia conteúdo pedagógico pré-definido na ‘bíblia’ e os próprios roteiristas sugeriam o tema. Segundo Dalla Verde, Meirelles solicitava “uma coisa contemporânea, em externa, sem cenário construído, uma coisa que possa ser gravada em qualquer tempo, com atores mais velhos, poucas crianças e absolutamente genial”. Foi nas microsséries que Meirelles chamou mais gente para dirigir, e cada uma delas apresenta composição própria – atores, figurinos, cenários: “eu criei uma espécie de salário por estória, o que me permitiu poder chamar diretores não contratados para dirigir cada uma delas”, conta o diretor (SCHWARTSMAN, 1990). Cada microssérie era uma narrativa completa, onde Dalla Verde e Tacus exploraram tudo o que podiam do seu repertório, contos tradicionais, estórias inventadas na hora, ficção científica, lendas, mitologia, paródias de gêneros televisivos... e não havia assunto que esgotasse os 180 episódios. “Uma vez o Tacus me ligou e disse: o que você está fazendo hoje? Eu disse: A Caixa de Pandora”, recorda Dalla Verde. “Ele disse: ai, graças a Deus, eu estou fazendo Sonhos de Uma Noite de Verão [Shakespeare] porque acabou, não tem mais o que fazer, não tem mais nem clássicos infantis! Bobeou eu vou pro Édipo”.

Se na estrutura Rá Tim Bum se assemelha muito a *Sesame Street*, os quadros do programa

¹⁵⁹Narrador fora da tela.

consolidaram características próprias da cultura brasileira na televisão porque foram desenvolvidos por brasileiros. Em geral dramaticamente bem estruturados e com forte presença de atores (90 no total)¹⁶⁰ Rá Tim Bum se contrapõe, em termos de linguagem e conteúdo, ao modelo do programa norte-americano. Isto é, existem narrativas bem articuladas, conflitos entre os personagens, há sentimentos “maus” e sentimentos “bons”, as histórias apresentadas evoluem. Quando um personagem representa autoridade sobre outro (criança ou não), esta representação não propõe nenhum disfarce, deixando clara a diferença de poder entre adulto e criança que acontece na realidade¹⁶¹. Pelo menos na televisão, o personagem adulto de classe média não é permissivo com seus filhos.

Ao contrário do que acontece com *Sesame Street*, onde a tentativa de estabelecer estratégias interativas falham por causa do ritmo muito acelerado e de uma concepção unidirecional de educação, no Rá Tim Bum há tempo para que as crianças pensem nos problemas propostos pelos personagens e reajam. O ritmo do programa brasileiro é muito mais lento do que o do norte-americano, possivelmente mais adequado à nossa cultura e a um ritmo que vem da cultura oral. A própria interpretação dos personagens, que se colocam no mesmo nível de conhecimento que o telespectador, proporciona a cumplicidade na descoberta do conhecimento, estimulando a criança a ajudá-los a resolver um problema – ou seja, os personagens não sabem a resposta, não detém o conhecimento. Quando um personagem representa autoridade, isto é mostrado claramente e ele direciona as ações ou aprendizado do personagem que representa uma criança. A noção de que a criança precisa de alguém que ensine o que é bom para ela faz parte de nossa cultura. Quando isso não acontece, existe uma avaliação generalizada de que os pais são permissivos, comportamento considerado prejudicial ao desenvolvimento da criança.

Compreender os códigos da linguagem televisiva é um processo de aprendizado que se desenvolve gradualmente, como na escrita (GREENFIELD, 1988). Mas ao contrário da escrita, cujo aprendizado deve ser necessariamente dirigido por alguém, a criança aprende os códigos da televisão sendo exposta ao meio. Greenfield explica que um programa pode desenvolver seus próprios mecanismos simbólicos e seus próprios esquemas. A familiaridade da criança-espectador com estes esquemas a ajuda a apreender novos conteúdos, como no caso de Vila Sésamo/*Sesame Street*, cujo esquema seria classificatório. As crianças que assistiram a este programa sofreram ganhos educacionais proporcionalmente ao tempo de exposição: quanto mais assistiam, mais aprendiam porque (assim como no desenvolvimento da leitura) se tornam capazes de prever/

¹⁶⁰A menor utilização de bonecos no Brasil acontece, segundo Santos, pelo alto custo, tecnologia precária e dificuldades de produção de quadros utilizando este recurso.

¹⁶¹O reconhecimento da diferença entre adultos e crianças, especialmente de poder, também está presente em Vila Sésamo.

aprender maneiras mais complexas de classificar itens.

Extremamente radical, como bem o classificou Tas, *Rá Tim Bum* propôs um esquema esteticamente aleatório e experimental, fragmentário na estrutura como *Vila Sésamo*. Ele compara *Rá Tim Bum* ao hipertexto, “de repente volta uma cópia que tinha começado lá atrás, repete muitas vezes uma história sem explicação nenhuma e é muito parecido, (...) é uma maneira não linear de contar uma história, muito parecido com o que a gente vive hoje, com o advento da *Internet*”. O público infantil exposto à grande novidade que foi este programa enriqueceu o repertório estético, cultural e educacional. Alguns consideram a irregularidade estética de *Rá Tim Bum* um problema, mas é justamente esta irregularidade que promove um gosto estético variado e flexível, alternativo ao chamado ‘padrão global’ de regularidade dramática e estética, o que há de mais convencional na televisão brasileira.

Castelo *Rá Tim Bum* - A consolidação da narrativa

Apesar do nome, o Castelo *Rá Tim Bum* tem pouco em comum com a primeira série: “o Castelo nasceu da idéia de tirar tudo o que não tinha dado certo no *Rá Tim Bum* e colocar outras coisas no lugar”, diz Souza, que desenvolveu a série junto com Cao Hamburger. Observação muito atenta mostra que alguns personagens da primeira série foram desenvolvidos no Castelo, mas muito pouco sobrou de suas características originais – como a menina Nina que brincava só num cenário desproporcional e virou o Nino, ou a repórter-boneca estridente que se torna a charmosa Penélope mas não questiona as convenções da televisão como a personagem original. Divergentes na primeira série, estas idéias-personagens foram articuladas para servir à estética homogênea no Castelo.

Exibido pela primeira vez em 1992, o Castelo é reprisado desde sua estréia pela TV Cultura. Com orçamento de aproximadamente US\$ 4 milhões para 90 episódios, tem duração aproximada de 30 minutos com um intervalo, onze personagens interpretados por atores, nove bonecos e 27 quadros diferentes (MESQUITA, 1998), apresentados de forma intercalada nos vários episódios. Em 1995, o programa ainda atingia o segundo lugar na audiência das 19 horas com 9% dos aparelhos de TV ligados na TV Cultura. Mais de 6 milhões de pessoas assistiam ao programa em todo o país, 3,3 milhões delas no Estado de São Paulo (MUYLAERT, 1995). O Castelo recebeu a medalha de prata na categoria Infantis do Festival de Nova York em 24 de fevereiro de 1995 (CENTRO CULTURAL SÃO PAULO, 1996).

Produzido durante um maior período de tempo por uma equipe muito menor que o *Rá Tim Bum*, é possível inferir que tenha sido uma produção mais cara que o primeiro. Meirelles compara a produção dos dois programas: “o dobro do tempo, ele [Cao Hamburger] fez quatro vezes menos

programas [que o Rá Tim Bum]. Quer dizer, o Castelo é uma coisa caprichada (...) o Rá Tim Bum tinha uma coisa industrial, o Castelo é artesanal”.

A predominância da narrativa da trama principal (crianças brincando com Nino no Castelo, visitantes que chegam, eventual presença de outros moradores) no programa, a regularidade estética e a fragilidade dos segmentos no que diz respeito a definição e tratamento de conteúdos revela que houve um predomínio da equipe de produção sobre a equipe pedagógica. Não houve planejamento pedagógico articulado como no Rá Tim Bum, o que implicaria na realização de uma Avaliação Formativa. Não há evidências de que tenha acontecido tal avaliação. Como resultado, os segmentos que tratam de conteúdos – desenvolvidos numa dinâmica semelhante à do primeiro programa – são quase descartáveis porque têm impacto educacional questionável e não têm função dramática consistente.

Marques não participou deste segundo projeto. Seu afastamento possivelmente aconteceu em função dos confrontos ocorridos com produtores durante o Rá Tim Bum e o imediatamente posterior Mundo da Lua, especialmente com o autor Souza. Santos, produtora-executiva do Rá Tim Bum, também não participou do projeto: ela havia se demitido da emissora em 1991 devido a conflito na escolha do diretor do Mundo da Lua, dentro do próprio Departamento de Infanto-Juvenis: “sempre um trabalho tão grande [Rá Tim Bum] causa alguns desentendimentos, ele não acaba harmônico entre quem peita pra fazer e o grupo que é peitado. Qualquer grupo tem uma auto-defesa muito grande em função de preservar o *status quo*”, avalia Santos.

Meirelles começou a desenvolver a segunda série do Rá Tim Bum junto com Souza, Del Carlo e Cao Hamburger, que havia feito animações no final da primeira série. De acordo com Meirelles, foram feitas várias reuniões para começar a pensar no programa, “a gente foi criando os quadros e era um programa para uma faixa etária mais alta, mas a gente começou a fazer um pouco o mesmo esquema, de criar vários personagens, vários quadros”. Mas o diretor resolveu sair da TV Cultura e voltar para a sua produtora, hoje O2 Filmes. Hamburger então assumiu a direção geral do futuro Castelo.

“Era pra ser o Rá Tim Bum 2, aí teve um problema que era gigantesco, com muitos personagens, era impossível, caríssimo, e a gente tinha que fazer uma coisa mais simples, com menos personagens, personagens fixos e foi aí que a gente chegou ao Castelo Rá Tim Bum”, explica Souza. Na verdade, o custo do Castelo foi muito mais alto do que o do Rá Tim Bum. Segundo o roteirista, ele desenvolveu os personagens da trama principal e as sinopses dos primeiros 70 episódios porque planejava sair da TV Cultura: “eu sentei e peguei tudo o que a gente [Souza e Hamburger] tinha imaginado naqueles quatro a cinco meses que a gente ficou pensando, e meio defini (sic) ‘os cinco personagens convidados eram aqueles’ e ‘eles iam lá fazer aquilo’, e ‘as crianças iam lá fazer aquilo’”. Hamburger, junto com o figurinista Eduardo Gardim, desenvolveu a

parte visual da série, enquanto Marcelo Oka assinou o cenário, que Souza reivindica ter sido criação coletiva.

Metade do programa seria a trama principal, que se desenvolve no Castelo, e metade seriam os quadros com os conteúdos – estrutura semelhante ao Vila Sésamo. Alguns quadros foram criados na primeira fase, outros Souza criou junto com Hamburger, e houve quadros criados após sua saída do projeto. A experiência de criação coletiva e experimentação, que aconteceu no Rá Tim Bum, não foi repetida e alguns dos profissionais que participaram da primeira série desenvolveram idéias já definidas na segunda. Del Carlo foi encarregado de desenvolver algumas animações sobre formas geométricas e sobre alguns países como “Egito, Itália, Grécia, a gente pegava a história dos países e fazia uma animação em cima”. Também convidado a participar quando a trama principal já havia sido definida, Tas conta que “eles não tinham nem personagem pra mim (...) eu criei o Tele Kid, propus e eles toparam. (...) veio depois da criação e eu só cuidei desse quadro”. Dalla Verde escreveu o quadro da Bruxa Morgana.

Beth Carmona, na época Diretora de Programação da TV Cultura, convidou Zélia Cavalcanti, diretora da Escola da Vila – escola da Zona Oeste de São Paulo que atende a clientela de classe média-alta e segue paradigmas do sistema educacional espanhol – para assessorar a equipe de produção. “Ela achava que tinha umas coisas psicológicas demais e me pediu pra ler algumas coisas e conversar com os roteiristas (...) Porque ela achava que precisaria ter uma abordagem educativa, ver do ponto de vista da educação porque estava sendo visto muito do ponto de vista da psicologia e ela (...) desconfiava da qualidade do resultado para televisão”, recorda Cavalcanti¹⁶².

A diretora da Escola da Vila afirma que foram feitas algumas reuniões, “foi uma coisa curta porque o programa estava muito gravado, tinha muita coisa pronta e já estava quase pra estrear”. Posteriormente ela afirmou que, durante os trinta primeiros capítulos, submeteu roteiros a dois professores de sua escola para verificar os conteúdos pedagógicos. Cavalcanti conta ter escrito uma carta de princípios “sobre como eu entendia a educação e como se poderia fazer pela televisão, como que os chamados conteúdos escolares poderiam estar presentes no programa” que foi lida pelas pessoas da equipe de produção e discutida nas reuniões.

É possível que Cavalcanti tenha trabalhado na fase de desenvolvimento de roteiros da trama principal, pois ela se recorda dos roteiros de Tacus, um dos redatores desta parte: “depois de criado tudo eles começavam a roteirizar e aí me mandavam e eu ia anotando aquilo que do ponto de vista educativo geral e escolar poderia levar a idéias controvertidas ou a conceitos errados”. Ela se refere a pessoas do Senai na equipe pedagógica, o que indica a possibilidade de os conteúdos dos quadros já prontos terem sido desenvolvidos por essas pessoas (há alguns anos o Senai tinha profissionais

¹⁶²Entrevista em 12/6/2000.

especializados em Educação a Distância, que envolve o emprego de métodos desenvolvidos para Tecnologia Educacional).

Cavalcanti afirma que não houve ‘bíblia’ (manual de objetivos pedagógicos), enquanto Tas e Muylaert dizem que havia lista de objetivos específicos como no Rá Tim Bum. Já Souza, Tacus, Dalla Verde e Del Carlo dizem que não existiu ‘bíblia’ no Castelo. O diretor de animação, Del Carlo, conta que no seu caso “não existia [orientação pedagógica] porque eram animações ilustrativas”, e ele próprio teria desenvolvido o conteúdo. Não foi localizada cópia dos documentos para verificar se houve e que metodologia foi aplicada no planejamento pedagógico do Castelo. Diante da ausência de informações precisas e documentação para análise deste aspecto da produção - considerado parâmetro para seleção do objeto investigado nesta pesquisa – análise mais profunda deste programa foi descartada. Os dados aqui apresentados foram fornecidos pelos profissionais que trabalharam no Rá Tim Bum e eventualmente no Castelo.

Tacus descreve a assessoria pedagógica prestada na trama principal da seguinte forma: “não tinha aquela coisa da Célia [Marques], não tinha ‘bíblia’, e a equipe pedagógica nunca participou da criação dos roteiros. A gente mesmo é que dizia: é bom tocar nisso ou naquilo”. Segundo ele, a equipe pedagógica verificava a política da emissora em relação a determinados assuntos, e a adequação ou não de certos conteúdos. Souza afirma que havia documento impresso com objetivos pedagógicos, mas sua descrição sobre o processo de desenvolvimento dos roteiros indica que não se tratava de um “manual de objetivos específicos”.

“As coisas eram meio por blocos (...) tinha toda uma parte de ciências que foi o Tibio e Perônio (...) ‘são dois cientistas meio ingênuos, que descobrem as coisas meio por acaso, então a gente precisa de tanto material de ciências”, diz Souza. Segundo o autor, um professor possivelmente da Escola da Vila, “fez esses temas e foi desenvolvido o roteiro, daí ele verificou se estava bem ou não, teve alguns que a gente precisou mudar”. Cavalcanti teria dado orientações para o programa que coincidiam com idéias que Souza tinha, como a importância da fantasia para o desenvolvimento da criança.

Sem compromisso com os conteúdos pedagógicos, restritos aos quadros que intercalam a trama principal, “a parte da estória ficou mais livre (...) a gente tinha a liberdade, apesar de que a estória (...) era só um durex pra grudar os quadros”, avalia Souza. Embora tenha escrito as sinopses da trama principal, ele não desenvolveu os roteiros. Tacus se lembra da tarefa de escrever estes roteiros como uma tortura: “você tinha que ficar mexendo pecinhas para montar um quebra-cabeças, ficar redondinho. Tinha quadros linkados¹⁶³ na cozinha, na sala, e você faz uma estória que tem que mudar rapidamente para a cozinha, porque já tinha os quadros prontos da pré-produção”.

¹⁶³Apertuguesamento do verbo *to link*: ligar, unir, associar (HOUAISS,2000).

Em termos técnicos e estéticos, a trama principal do Castelo é muito bem resolvida, o que confirma a predominância dos critérios da equipe de produção nesta série.

Menos focado no ensino de conteúdo, os poucos quadros que exploram temas ligados ao ensino escolar passam quase despercebidos no programa, mais como herança estrutural do Rá Tim Bum do que segmentos efetivamente integrados à trama do Castelo. De fato, a produção do segundo partiu de objetivos muito diferentes: “(...) ele pega toda uma parte de conceitos de vivência, de família, de importância da letra, do livro, da cultura, da higiene, da ciência. Quase seria uma “cultura geral” destinada a esta faixa etária (4 a 8 anos)” (MUYLAERT, 1995).

A estréia do programa foi amplamente divulgada através de estratégias de *marketing*, o que explica em parte o sucesso da série. Nos anos seguintes, o Castelo deu origem a produtos licenciados como livros, coleção de vídeo, álbum de figurinhas, dicionário, CD, peças de teatro, bonecos, filme e parque temático anunciado em 1996, mas nunca construído. Produtores previam licenciamento de linha de 150 produtos ligados ao filme, que estreou em 1999 (MOURA, 1999).

Guimarães interpreta a estrutura narrativa do Castelo de modo diverso desta dissertação. Ao analisar e comparar os dois programas, ela considera que os objetivos dos dois foram os mesmos e que a solução formal dada ao segundo seria responsável por um maior interesse e nível de audiência do programa. Na verdade, os objetivos são muito diferentes e os produtos resultantes também. Seguindo uma linha temática através da narrativa na trama principal, o Castelo colocaria “conhecimentos e conteúdos (...) num enredo que possibilita a contextualização”, onde os conteúdos/conceitos são apresentados de forma concreta, o aprendizado acontece de forma natural, os personagens fazem perguntas uns aos outros sem que haja a figura do detentor do saber. Segundo esta interpretação, demasiado coerente e convergente com o discurso do governo federal sobre educação, o Rá Tim Bum apresentaria características opostas.

A autora cita uma das animações do Rato de massinha, feita por Marcos Magalhães, como exemplo da diferença de tratamento do ‘banho’ ou de ‘escovar os dentes’ nos dois programas (GUIMARÃES, 1998). Se no episódio analisado por Guimarães o quadro integrava a narrativa, nos demais isso não acontece: diariamente uma das animações era apresentada, predominantemente a do banho, mesmo que não houvesse nenhuma ligação dramática com a trama do episódio. A solução estética e de conteúdo é agradável em três das animações do Ratinho – escovar os dentes, banho e faxina – mas é sofrível quando trata da reciclagem de lixo, tema presente por ser politicamente correto mas sem tratamento adequado, justamente porque a reciclagem não faz parte da vida cotidiana dos brasileiros. A interpretação desta autora sobre os dois programas da TV Cultura é descontextualizada na medida em que desconhece processos da área de comunicação em geral, e não situa a produção/veiculação/recepção dos programas às condições históricas, sócio-culturais, políticas e econômicas.

Os latino-americanos Barbero, Huergo e Fernández julgam que abordagens para Comunicação e Educação como processos libertadores dos sujeitos devem considerar a realidade concreta onde tais processos acontecem. Para Barbero, nas modernidades periféricas sobrevive um pré-moderno que nunca chegou a ser racionalizado, e que hoje se integra às novas irracionalidades *“que fomenta el pluralismo relativista o el eclecismo diferencialista”* (BARBERO In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Ou seja, discursos aparentemente em favor da democracia e da tolerância escamoteiam a realidade latino-americana ‘globalizada’. A aplicação de teorias estranhas sobre a problemática Comunicação-Educação, cheia de conflitos nos mais diversos níveis – onde o de classes parece ser dos mais evidentes - despolitiza questões fundamentais e indica soluções formalmente harmônicas, ignorando solenemente a intensidade dos conflitos concretos presentes nas vidas das crianças latino-americanas. Neste sentido, a análise de Guimarães parece incorrer em novo erro, o chamado interpretacionismo do que seriam as relações entre Comunicação e Educação, onde o exagerado interesse pelo semiótico obscurece o interesse pelo social ou pelo semântico: *“La perspectiva semiótica o hermenéutica puede entraparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como praxis”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

Qualquer que seja a interpretação sobre a estrutura do Rá Tim Bum e do Castelo, o julgamento dos quadros agradáveis ou satisfatórios em termos de conteúdo ou estrutura do texto não esclarece o que acontece na recepção por crianças. Como não houve testes de Avaliação Formativa, não há dados sobre como as crianças compreenderiam o conteúdo/explicação do tema proposto. Se as crianças desenvolvem a capacidade de compreensão com a idade, nada garante que elas compreendam o porquê de tomar banho ou escovar os dentes das vinhetas do Ratinho; talvez elas simplesmente se divirtam como se divertiam com o Rá Tim Bum. Não parece razoável esperar pela compreensão intelectual dos hábitos de higiene para incorporá-los à vida das crianças porque isso causaria danos a sua saúde. Ao contrário do que defende Guimarães, a regularidade estética do Castelo o aproxima do chamado “padrão Globo” de linguagem e a estrutura narrativa ao gênero mais convencional da televisão brasileira, a telenovela. O formato do Castelo contempla o gosto do público formado pelas telenovelas e sua estrutura fechada o torna conservador, daí sua aceitação pelo público, que reconhece no Castelo o esquema da telenovela. Há também que se considerar que o acompanhamento e a compreensão de uma narrativa se desenvolvem com a idade; enquanto o Rá Tim Bum contempla a capacidade cognitiva de crianças em idade pré-escolar, o Castelo contempla faixas etárias amplas que compõem um público numericamente maior.

A trama principal do Castelo se aproxima estruturalmente do Sítio do Pica-Pau Amarelo, produzido pela Rede Globo no final da década de 70. Jayme Camargo, que havia produzido o Vila Sésamo, foi convidado a participar desta produção: “eu tentei fazer a programação do Sítio do Pica Pau Amarelo nos mesmos moldes, tentei criar dentro da mesma perspectiva (...) com princípios

básicos, pedagógicos, (...) um pouco mais ao nível de narrativa, de estorinha, não de novela como ficou”¹⁶⁴. Camargo qualifica o Sítio como um excelente programa cultural, mas que “não tinha uma intenção objetiva de ensinar alguma coisa”. A Rede Globo nunca teve a preocupação de exercer função educativa e o formato novela reflete uma estrutura onde os critérios de um programa são definidos exclusivamente por profissionais da produção para conquistar audiência.

O caso das animações produzidas por Del Carlo exemplifica a disparidade que acontece no Castelo entre a qualidade estética e a abordagem do conteúdo. As animações são muito belas, mas é difícil justificar o impacto educacional deste quadro, pois ele apresenta conteúdo confuso, já que o tema ‘países’ não foi desenvolvido de acordo com parâmetros específicos (como geografia, história, cultura, literatura, ou qualquer outro), intenção clara de porque abordar o tema, nem da adequação do conteúdo ao nível de compreensão do público-alvo. Sem este tipo de assessoria, o diretor de animação explorou seu próprio repertório na elaboração das animações, articulando esteticamente grande quantidade de referências, algumas delas muito sofisticadas. Não há dados sobre como as crianças interpretaram os quadros.

A tendência para abordar vivência e comportamento (ou educação emocional), elementos presentes nos programas anteriores da TV Cultura, se define no Castelo Rá Tim Bum e evidencia a existência de parâmetros nos programas educativos brasileiros que os distinguem do modelo norte-americano. Por um lado, a opção reflete a ausência de acúmulo de experiência e metodologia para tratar efetivamente de conteúdos na televisão. Assim, padrões de *Sesame Street* estão presentes no Castelo, como apresentação de conteúdo pedagógico, reedição, reciclagem e repetição de segmentos em programas diferentes. Por outro, a ausência de critérios estritamente definidos e demarcados para a produção propiciou liberdade de criação aos profissionais envolvidos, que tendem para a exploração de conteúdos emocionais – afinal, não há necessidade de ser especialista para desenvolver histórias.

Bazalgette e Buckingham questionam a escolha de critérios para a produção de produtos culturais para crianças alegando que elas são relativas porque definidas por determinados adultos. “*Media producers are obviously making this kind of decision all the time, but they do so on the grounds of professional intuition*”¹⁶⁵ (BAZALGETTE e BUCKINGHAM, 1995). Há um permanente vácuo entre pesquisa para definir critérios para a produção, e no Brasil isso é especialmente verdadeiro. Lajolo questiona a representação da infância na literatura infantil que, produzida por adultos, reproduz concepções etnocentradas da criança e da infância, onde os não-brancos são apresentados de forma animalizada: “(...) sofrem o inevitável rebaixamento a que a

¹⁶⁴Entrevista em 8/6/2000.

¹⁶⁵ “Produtores de mídia estão obviamente tomando este tipo de decisão o tempo todo, mas eles o fazem em termos de intuição profissional” (tradução da autora).

sociedade brasileira confina mestiços, negros e índios, minorizados” (In FREITAS, 1997). Embora pouco alardeado, grupos de origem asiática também sofrem discriminação racial no Brasil (SASAKI e OLIVEIRA In REIS e SALES, 1999) e a televisão reproduz este padrão social em vários níveis.

A tendência ao predomínio dos critérios da equipe de produção, no caso do Castelo, resultou numa definição de estilo¹⁶⁶. A narrativa (roteiro) foi privilegiada pois esta estrutura é a melhor forma de abordar temas comportamentais. Segundo Huston e Wright, o formato “estória” é especialmente sedutor para crianças pequenas (In JORDAN e JAMIESON, 1998). Bajard explica que, ao ouvir histórias, a criança identifica regularidades a partir das quais constrói seu sistema linguístico da escrita (BAJARD, 1994). Huston, Wright e Bajard se referem à história contada presencialmente e é preciso apontar que há diferenças entre ouvir/ler histórias e assistir histórias na TV. Do processo intuitivo dos poucos profissionais envolvidos na produção do Castelo resultou um estilo definido, de ritmo pouco acelerado, onde a estrutura integra satisfatoriamente o núcleo dramático principal e os vários quadros. É possível que os quadros produzidos para tratar de conteúdo educacional não funcionem porque não foram contempladas estratégias específicas na recepção da televisão por parte do público (como repetição de conteúdo), mas não comprometem a narrativa.

A intuição envolvida no processo de criação resgata o universo cultural dos produtores, o que envolve idéias sobre educação, padrões comportamentais, emocionais, aspectos dos quais não temos compreensão racional. Desta forma, as representações sobre a vida e a infância no Castelo por profissionais brasileiros incorporou à linguagem da TV modelos culturais nossos, alguns deles universais, outros limitados ao repertório sócio-cultural da equipe de produção e da equipe pedagógica. Vários segmentos apresentam recursos expressivos criados por brasileiros, sem nenhuma semelhança ou referência aos programas estrangeiros. Mas também incorporou critérios descontextualizados provenientes do “politicamente correto”, uma vez que não criamos nossos próprios critérios. Guimarães considera que a estrutura discursiva lúdica do Castelo atende às necessidades do público-alvo e por isso desperta maior interesse, atenção e os índices de audiência são mais altos. Cabe discutir que necessidades e de que público, já que o Castelo reduz a representação de infância brasileira a uma única condição específica na narrativa: o menino solitário (filho único) que está sob responsabilidade de adultos que estimulam seu desenvolvimento

¹⁶⁶Havia um professor de Português no estúdio para interromper a gravação caso houvesse erro nas falas, mas a paralisação só acontecia se o diretor permitisse. “Uma vez ele falou para parar porque um personagem falou ‘me dê’ e o correto seria dê-me’, e o diretor continuou gravando” (depoimento de Rogério Farah, estagiário na época). O bom senso (e poder) dos produtores garantiu o uso da norma do Português falado no Brasil em lugar da norma lusitana culturalmente deslocada. É possível que, neste período, tenha tido início o abandono do método e conseqüente redução da assessoria pedagógica, posteriormente reduzida às funções de censura e zelo pela correção da Língua. Nem mesmo o último critério é observado no programa Sãos & Salvos!, exibido em 2000 pela TV Cultura.

intelectual e emocional, visitado por crianças que estão sempre brincando. Evidente referência a famílias pequenas de classe média-alta, possivelmente pais intelectualizados, situação econômica estável, crianças freqüentando escolas particulares. A concepção de educação artística do programa, por exemplo, é visivelmente elitista e ecoa a tradição político-cultural que Barbero chama de “ilustração” e que se contrapõe à “emancipação” - embora o discurso pedagógico que justifica o projeto do Castelo se pretenda emancipatório (In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Confusões retóricas típicas dos governos neoliberais na América Latina.

Após o isolamento de Marques – possivelmente uma conjugação de desgaste na relação com produtores e disputas políticas entre departamentos dentro da TV Cultura - e sua posterior demissão em 1998, o Departamento de Ensino foi extinto. Seu último funcionário foi incorporado ao Departamento de Infanto-Juvenis e, de acordo com depoimentos de roteiristas, após a produção do Castelo os critérios de planejamento e avaliação dos textos produzidos se perdeu definitivamente.

O que permanece nos educativos brasileiros

Na trama dos programas educativos brasileiros, ao contrário dos norte-americanos, há conflitos. Alguns aspectos do “politicamente correto” foram incorporados no Brasil acriticamente. Outros não, uma vez que o tratamento dos conflitos é culturalmente contextualizado e reproduz padrões gerais presentes na sociedade. Em termos de dramaturgia, na trama central os personagens são bem construídos, têm sentimentos bons e ruins, modificam valores/comportamentos no desenrolar de cada narrativa (quadro ou episódio). As atitudes dos personagens dependem de cada situação, não são sempre as mesmas, e podem até ser contraditórias, como na vida real. Analisados segundo critérios de dramaturgia, são personagens “redondos”. Esteticamente, os roteiros do Castelo apresentam alta qualidade, característica já presente de forma irregular no Rá Tim Bum.

Um exemplo da presença de conflitos e enfrentamentos é o episódio “Uma babá nada boba”, onde o personagem Nino se comporta como um menino mimado e atormenta seu tio, o Dr. Vítor, impedindo que ele trabalhe. O tio sai do sério e contrata uma babá linha-dura para colocar o menino no seu devido lugar. Nino é tratado como um bebê, passa vergonha na frente dos amigos, é obrigado a fazer o que não quer. Ao final, a babá vai embora, Nino aprendeu quais são seus limites e a respeitar as regras de convivência sem precisar da repressão de um adulto. Neste caso, trata-se de um conflito familiar entre tio e sobrinho (ou pai e filho), onde a criança é subordinada à autoridade do adulto, e tal situação não implica culpa.

O episódio “Zula, a menina Azul”, do Castelo, é exemplar no trato do conflito – ou sua distorção/mascaramento - pelos programas brasileiros. Nele é desenvolvido o tema “discriminação”,

cuja metáfora é o azul (referência ao racismo com possibilidades mais amplas de interpretação); os personagens infantis são extremamente cruéis com a menina diferente, a rejeitam, a isolam. No decorrer da trama, e a partir da enérgica interferência de um adulto (Penélope, a jornalista), aprendem que foram preconceituosos e passam a respeitar e apreciar a diferença cultural. Por um lado, o desfecho da trama reforça o discurso hegemônico sobre a miscigenação racial, denunciada pelos movimentos negros no país. Por outro, o preconceito racial não é tratado com especificidade e a vítima do preconceito é uma personagem de fora da trama, apesar de personagem do núcleo central ser interpretada por atriz negra. Tal episódio é sintomático da redução da problemática do racismo feito por brancos que não sofreram este tipo de experiência, incorporando critérios “politicamente corretos”: Biba é interpretada por uma atriz negra, mas não há nada na composição do personagem nem na trama do Castelo que a caracterize como uma criança não-branca. Ela nunca sofre qualquer tipo de discriminação, o que é absolutamente irreal na sociedade brasileira, mesmo nas escolas experimentais. Produzida fundamentalmente por brancos – em geral negros ocupam funções técnicas em televisão e não interferem na criação e elaboração da mensagem - a programação educativa também reproduz o mito do racismo cordial.

A qualidade dos atores brasileiros contrasta com a interpretação nos programas educativos norte-americanos. Como a produção de ficção para TV no Brasil está quase limitada às novelas, participar de programas educativos é uma oportunidade rara e gratificante para os profissionais. O elenco do Castelo contou com atores de primeira linha vindos do teatro paulistano, como Cássio Scapin, Sérgio Mamberti e Rosi Campos, para citar alguns exemplos. Os atores infantis são fracos, mas este é um problema recorrente neste tipo de produção. A quase ausência de atores negros ou de origem asiática nos programas educativos se deve, segundo Dalla Verde, à dificuldade em encontrar atores destas etnias: “É muito difícil conseguir ator de minoria, um ator criança negro, é praticamente impossível. (...) os japoneses não têm a orientação de por filho na TV, eles têm outros valores (...). Adultos [negros] ainda tem um número razoável; criança têm muito poucos e muito poucos bons”.

Os programas educativos brasileiros *Rá Tim Bum* e *Castelo Rá Tim Bum* são produtos culturais bem elaborados, onde a articulação e regularidade de esquema – um menos, outro muito mais regular - cultivaram um público massivo. Eles despertam um tipo de prazer que Perrotti chama de “estético” proporcionado pela arte, onde o significante oferece amplas possibilidades de interpretação-significação ao receptor (PERROTTI, 1991). Por ter estrutura mais fechada pelo formato novela, o Castelo possivelmente proporciona possibilidades mais restritas de significação. Os dois programas incorporaram a magia da arte em vários aspectos – plástico, sonoro, musical, interpretação, texto, ritmo, edição, entre outros recursos – ofertando largo espectro de estímulos à sensibilidade do público infantil.

Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum representam o universo cultural de onde foram criados e produzidos – urbano, pronúncia paulistana do Português, ambiente fechado de grande cidade, crianças que brincam quase sempre dentro de casa. Neste sentido, propõe uma identidade restrita da infância e da criança brasileira. Ainda assim são mais democráticos do que os programas infantis apresentados nas outras emissoras, pois exibem pessoas morenas de olhos escuros e negros, afinal a imagem mais comum do brasileiro (em outros canais predominam loiros de olhos claros). Os vários segmentos que intercalam as tramas principais – como *clip* do banho e fala-povo no Rá Tim Bum, ou *clip* que ensina a lavar as mãos ou apresentações de circo no Castelo – exibem adultos e crianças de baixa renda cuja composição social e étnica reflete a realidade brasileira. Eventualmente, ambos os programas exibem imagens realistas da criança brasileira, contribuindo positivamente para a elaboração da identidade cultural do telespectador.

“Um objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da sua funcionalidade” (ARENDR, 1972). Estas duas últimas grandes produções da TV Cultura estão no ar desde suas estréias: Rá Tim Bum há onze anos e Castelo Rá Tim Bum há nove anos, e ambos continuam programas atuais.¹⁶⁷ Crianças que nasceram depois das estréias inéditas podem curtir os programas da mesma forma que se deleitar com um bom livro para crianças publicado na década anterior. Ainda que vez por outra haja um deslize da produção no que diz respeito à representação cultural deslocada – como a cobra Celeste usando touca para dormir no Castelo – só mesmo um olhar muito atento para detectar falhas estéticas e de conteúdo. Afinal a produção de um programa de televisão é um processo muito mais complexo e dinâmico do que a escrita de um livro; falhas sempre acontecem, e quanto maior a equipe maior a possibilidade de falhas no produto final.

A atualidade dos dois programas se deve à sua qualidade técnica e às abordagens do universo da infância brasileira, cujos aspectos e vivências culturais cotidianas não podem ser apagados pela programação de entretenimento dos canais comerciais. Toda a trama e produção, porque produzidas por brasileiros, refletem comportamentos típicos da nossa cultura, como a afetividade, beijo, comemorações tradicionais (aniversário, festa junina, esconder os ovos na Páscoa¹⁶⁸), as comidas brasileiras (brigadeiro, pamonha). Os *clips* sobre higiene pessoal no Rá Tim Bum e no Castelo, por exemplo, falam da importância do banho diário, um hábito brasileiro, tema também tratado no Vila Sésamo há trinta anos atrás e objetivo citado no planejamento do Rua Sésamo português na década de 90, mas que não está presente em *Sesame Street*.

¹⁶⁷Em junho de 2000, o Rá Tim Bum não foi exibido por duas semanas. Entre junho de agosto, foi ao ar nos dias úteis às 9h30. Não foi exibido entre 6 de agosto e 24 de dezembro. Foi exibido nos dias úteis entre 24 de dezembro de 2000 e 7 de janeiro de 2001. Na semana de 7 a 14 novamente não foi exibido. Entre 14 e 21, foi exibido somente na sexta-feira. De 21 de janeiro a 4 de março, Rá Tim Bum foi ao ar nos dias úteis às 9h30. A partir de então, tem sido exibido aos sábados às 17h30 ou 14h30 (fonte: catálogo de programação da TV Cultura).

¹⁶⁸Nos Estados Unidos os ovos de Páscoa são feitos de açúcar, não de chocolate, como no Brasil.

Elaboração de critérios a partir da experiência

Os programas educativos para crianças produzidos no Brasil representam, na tela da televisão educativa, o confronto entre duas matrizes culturais: a anglo-saxônica dominante proveniente do centro do sistema capitalista, e uma cultura brasileira com origem na margem deste mesmo sistema. Embora marginal em termos mundiais, em nível nacional esta matriz cultural brasileiro-paulistana parte do centro econômico – região Sudeste - e se torna hegemônica através da difusão nacional pelas retransmissoras da TV Cultura. Estado mais rico do Brasil e financiador da TV Cultura, São Paulo reuniu condições para o levantamento de recursos públicos e privados necessários para as produções educativas de impacto nos últimos anos, como *Rá Tim Bum* e *Castelo Rá Tim Bum*. Ambos tiveram como referência o *Vila Sésamo*, que na década de 70 trouxe ao Brasil o modelo norte-americano de planejamento para programas educativos de *Sesame Street*.

A origem, história e estrutura da TV Cultura, da qual *Vila Sésamo* é um importante capítulo, evidencia como esta emissora partilha características com outras emissoras públicas, particularmente a norte-americana *Public Broadcast System (PBS)*. Como acontece com os demais modelos da indústria cultural que vêm dos Estados Unidos, a *PBS* é o modelo copiado formalmente na América Latina. O jornalista Jarvik critica na *PBS* a existência de programas que promovem a cultura da elite e do tipo ‘faça você mesmo’, denuncia manipulação de informações nos programas jornalísticos, e argumenta que a *PBS* atende não exatamente a interesses públicos, ao contrário do que se esperaria. As composições políticas dos governos federal e estadual têm influência no gerenciamento da emissora norte-americana, contribuindo para determinada compreensão política do que seria o público. Em virtude do financiamento e gerenciamento da *PBS*, ela apresenta cultura de trabalho própria das instituições estatais ou públicas. Mas, ao contrário das emissoras públicas latino-americanas, levanta capital para produções nacionais.

A TV Cultura, a mais importante emissora pública do país, subordina sua programação aos modelos impostos (e aceitos internamente) estrangeiros, especialmente *PBS* norte-americana e *BBC* inglesa, com predominância da primeira. Existem exceções, como os educativos de impacto que diluíram os resíduos do paradigma norte-americano ao longo dos anos, e alguns programas isolados. Em geral, os critérios de qualidade para avaliar a programação acabam sendo os técnicos, como qualidade da imagem, do som, da edição e ritmo, enquanto o conteúdo e os modelos dos programas são percebidos como neutros e/ou positivos. A incorporação destes critérios indica um modelo de televisão pública que produz pouco porque a qualidade almejada exige investimento de grandes somas em pesquisa e produção, dificilmente disponíveis no terceiro mundo. Para cobrir a grade

horária, recorre-se à importação de programas “de qualidade”, porque importar é mais fácil e barato do que produzir. Infelizmente, este raciocínio pode ser aplicado tanto aos produtos culturais como aos produtos científicos, tecnológicos e industriais; e os fatos se combinam e interagem, acarretando uma crescente dependência cultural e tecnológica (DEL PICCHIA, 1986).

Os estrangeiros ‘educativos’ importados pela TV Cultura e eventualmente por outras emissoras comerciais, ao contrário dos programas para entretenimento, não sofrem críticas por parte de educadores, produtores ou imprensa. Padrões que absolutamente não dizem respeito à nossa cultura foram interiorizados e o adjetivo educativo parece conferir caráter de universalidade a tais programas, o que evidentemente é falso. Estrutura, linguagem, conteúdos e hipóteses educacionais destes programas não foram criados a partir de nossas matrizes culturais, e suas produções nunca foram pré-alimentadas com informações sobre o universo sócio-cultural do público brasileiro. A representação da infância nestes programas diverge das compreensões e sentimentos dos brasileiros¹⁶⁹ e não promove identificação e/ou reconhecimento do público-alvo, premissa básica para o desenvolvimento do processo educativo.

Raramente objeto de análises internas e externas, a programação da emissora pública precisaria ser vista de forma desnaturalizada, ou como defendem Huergo e Fernández citando McLaren, os laços políticos que legitimam linguagem e práticas sociais precisam ser desmascarados. Os educativos estrangeiros importados reproduzem os mesmos padrões sociais, econômicos, políticos e culturais das sociedades onde foram produzidos, e a dinâmica de exportação segue a mesma rota da indústria para entretenimento: as emissoras públicas do terceiro mundo são meras consumidoras de programas, quase sempre norte-americanos, como as emissoras comerciais. Em outras palavras, as pessoas que gerenciam a TV Cultura zelam pelo cumprimento de formalidades e funções sedimentadas, mas não questionam efetivamente o sentido do trabalho ou aquisições financiados com dinheiro público. Incorporando características de emissoras que nunca propuseram a si mesmas o estabelecimento do diálogo com o público, a TV Cultura empobrece o sentido de educação.

A conotação de educativo, termo que adjetiva a programação das emissoras públicas brasileiras, parece estar restrita ao paradigma escolar. Sem a incorporação do diálogo proposto por Freire, educar é entendido como transmitir informações, sejam estas referentes a conteúdos

¹⁶⁹Na vida real, as incompatibilidades causam problemas familiares para os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos. Um pai brasileiro passou um mês na cadeia sob falsa acusação de ter agredido seu filho: “É comum a criança que briga com o pai passar a mão num telefone e chamar a polícia, dizendo que apanhou. (...) O pai não fala inglês direito e a criança fala. Então o pai não pode se defender. Aqui, na escola a criança aprende a ideologia capitalista, a ser individualista, a se beneficiar de uma relação de poder que lhe seja favorável. A criança sabe que tem mais poder do que o pai para certas coisas, porque sabe a língua” (transcrição de entrevista a MARTES In REIS e SALES (org), 1999). Sob o superficial discurso da solidariedade, os educativos norte-americanos carregam significados profundos ligados à matriz cultural *WASP* (*White, Anglo-Saxon, Puritan*), mais especificamente *White Anglo Heterosexual Male*.

escolares, técnicos, jornalísticos ou artísticos. Nas televisões educativas brasileiras, este sentido é herdado da PBS norte-americana e das compreensões instrumentais do uso das novas tecnologias na educação, perpetuando uma prática autoritária e simplista de educação/comunicação. As programações da PBS e da TV Cultura revelam a existência da ideologia elitista que as fundamentam: existiria uma cultura superior e uma cultura inferior, onde cabe às emissoras públicas zelar pela primeira, geralmente identificada com um tipo de arte ‘cult’, aulas televisadas, cultura enciclopédica. Embora haja programas dentro da própria emissora paulistana propondo visões críticas ao repertório dominante, eles não interferem na estrutura da programação.

Discutindo a cultura mediática e suas potencialidades no estabelecimento do diálogo, Huergo e Fernández afirmam que uma perspectiva em busca da democracia implica a criação de espaços pedagógicos híbridos “*que alfabetizen para negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora de bárbaros. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva*”. A tela da televisão pública no Brasil é um destes espaços onde o gerenciamento e a programação se filiam ao coro colonizado e colonizante das oligarquias dominantes, onde eventualmente fissuras estruturais permitem que significados discordantes se manifestem. A incorporação do ‘diálogo com o público’ na estrutura da produção seria a forma de caminhar para uma produção educativa no sentido de construção simbólica da cidadania/democracia na tela da televisão.

O resgate da história dos educativos brasileiros de grande impacto, compreendidos como processos desenvolvidos em determinados contextos histórico-sociais, é capaz de indicar critérios gerados dentro do país para a produção de educativos infantis. Para Canclini, a produção cultural endógena na América Latina deveria ser considerada pelos governos locais tão estratégica quanto as demais questões econômicas colocadas pela globalização. Para ele, deveriam ser desenvolvidas políticas públicas para limitar o poder da indústria cultural norte-americana, já que a comunicação se constitui como espaço público na sociedade contemporânea (CANCLINI, 2000). A ausência de ministros da economia e da cultura nos fóruns internacionais, para Canclini, produz um silêncio que nos torna mais e mais subordinados aos movimentos dos capitais transnacionais.

Existem aspectos estruturais sobre a produção educativa – financiamento, formação de recursos humanos, formação de pesquisadores, realização de pesquisas – que dependem de ações governamentais mais amplas, ligadas às políticas gerais para produção cultural no país. Nesta pesquisa, são discutidos aspectos mais específicos ligados à significação e à produção no sentido restrito. Tendo como referências nossas próprias matrizes culturais, entendimentos sobre infância e problemáticas estruturais, busca-se identificar os sujeitos da comunicação no caso dos educativos, para sugerir como incorporar o diálogo à produção. As vozes dos sujeitos envolvidos nestes processos, especialmente na produção do Rá Tim Bum, foram ouvidas para que se pudesse

desenvolver uma reflexão sobre o tema de maneira dialética – relacionando teoria e prática – revelando a teia de conflitos que envolve uma produção educativa. Percebe-se uma tendência de produção PARA determinado público na estrutura dos educativos brasileiros – o que não estabelece a “comunicação dialógica” de Paulo Freire – mas paradoxalmente há momentos de produção COM este público - quando se pré-alimenta a produção com planejamentos e testes, ou quando os criadores incorporaram seu próprio repertório aos programas.

A história dos programas educativos brasileiros é uma síntese da produção educativa no terceiro mundo, onde influências objetivas e subjetivas sobre os produtores os levam a construir um sentido para a infância na sua prática profissional, sem pesquisas, sistematizações e métodos consistentes como apoio. Se não houve experiência contínua para consolidar parâmetros na produção de educativos, a equipe de produção - formada por cidadãos comuns de classe média urbana, alguns com mais sensibilidade artística do que outros, uns mais politizados que outros, uns mais criativos e outros mais pragmáticos - incorpora sua vivência de infância/representação cultural na tela. As fragilidades estruturais das emissoras educativas permitem que resistências a métodos dominantes se manifestem e a equipe de produção lute para interferir na significação da mensagem, como aconteceu em Vila Sésamo e Rá Tim Bum. Os produtores questionam (ou não, conforme as conveniências) os critérios estabelecidos pela autoridade/estrutura consolidada, negociando e questionando a legitimidade das regras, atitude comum na sociedade brasileira em geral.

Os já citados choques entre metodologia limitante versus liberdade de criação, e/ou discordâncias sobre hipóteses educacionais entre equipe pedagógica e equipe de produção, se desdobram no conflito entre cultura escolar (centrada no livro e na escrita) versus cultura mediática (pulverizada entre vários meios/ linguagens e centrada na imagem) de quem faz os educativos. Os sujeitos envolvidos na produção agem a partir de seu repertório cultural, onde a experiência de infância com televisão, rádio, cinema, história em quadrinhos fomentou uma percepção mais próxima da criança contemporânea do que a dos psico-pedagogos, cujo repertório sobre infância é identificado com escolarização. Esta afinidade dos produtores com a cultura mediática se apura na medida em que eles observam o desenvolvimento das crianças próximas, especialmente seus filhos, imersas na cultura emergente moldada pelas novas tecnologias. Ainda que a representação da infância nos educativos brasileiros esteja limitada ao repertório sócio-cultural dos produtores e psico-pedagogos envolvidos, esta representação é obviamente muito mais próxima às matrizes culturais do público-alvo do que a representação dos programas importados.

A identidade dos sujeitos no processo comunicativo

Para Freire, o diálogo é condição fundamental para o desenvolvimento do processo educativo, onde educando e educador participam ativamente da construção do conhecimento a partir do repertório cultural do educando - “universo vocabular” para desenvolvimento da lecto-escrita, idéia que pode ser expandida para sons-imagens na cultura mediática. Esta proposta encerra uma perspectiva política de estabelecimento da cidadania, da construção da democracia de fato a partir da politização dos cidadãos através da educação. Um processo de produção de educativos brasileiros para televisão que incorpore o diálogo requer que se identifique com alguma precisão produtores da mensagem e público-alvo, visto que educador-produtor e educando-receptor fazem parte de uma mesma trama cultural.

Registrar as vozes sobre a produção dos educativos no país é uma forma de alimentar o diálogo, politizando o processo de produção/significação das mensagens, pois revela o contexto sócio-político da produção e identifica a origem dos significantes-significados construídos pelos produtores. Os dados provenientes da realidade concreta da produção podem indicar como incorporar o diálogo aos programas educativos, o que só pode acontecer quando “conteúdos”, “abordagem”, “linguagem” e “receptores” forem compreendidos de forma integrada num projeto comprometido com o público.

A chamada ‘desordem’ fomentada pela cultura mediática, segundo Huergo e Fernández, comunica que as crianças “contam” quando relatam sua realidade, “falamos o mundo”, “dizem” a partir de uma trama cultural de que todos fazemos parte. Para eles *“este desorden alienta a imaginar formas de mayor expresividad cultural en nuestras producciones mediáticas, sean estas educativas o no, donde sea posible el conocimiento del contexto, el reconocimiento de nuestra situación y las posibilidades de transformación de una sociedad crecientemente depredadora”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). A proposta de incorporação do diálogo à estrutura de produtos educacionais também exige a identificação do PARA QUEM da comunicação para que o processo não adquira características bancárias “donde se deposita en el otro lo que ha sido creado para el otro y no con él” (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

A produção para televisão e vídeo “com o outro” traz duas possibilidades: criar condições para que o “outro” elabore o próprio produto (alguns movimentos populares introduziram equipamentos nos seus projetos onde o público atendido produziu documentários ou informativos) ou que profissionais elaborem produtos incorporando o repertório cultural da comunidade-público à produção (o que buscaram as produtoras Olhar Eletrônico-SP, TV Viva-PE, TV dos Trabalhadores-SP, e TV Maxambomba-RJ). No segundo caso, tenta-se conciliar qualidade técnica com a

representação dos setores subordinados da população brasileira, onde as três últimas produtoras citadas criaram circuitos de exibição com pretensões massivas. Pré-alimentadas a partir do universo cultural do público-educando, estas produções promovem o diálogo, a participação e a criatividade como *“formas de democratización del espacio audiovisual y virtual, (...) respuesta alternativa frente a la proliferación de producciones que cercenan esas posibilidades vehiculizando las trampas ideológicas de la globalización”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

As produtoras alternativas colocaram na tela a imagem de pessoas e grupos sociais ausentes dos meios massivos e abriram espaço para a expressão dos marginalizados, ou seja, promoveram identificação/reconhecimento do público. Deslocando para o passado o que Huergo e Fernández propõem para a Comunicação/Educação no continente, tais experiências permitiram que os sujeitos se reconhecessem, que as vozes se pronunciassem e que as táticas se articulassem. Ultrapassaram as fronteiras criadas pela escolarização e teceram uma comunicação que se reviveu em formas de resistência e transformação, ainda que seu impacto tenha sido limitado em termos de quantidade de público¹⁷⁰. Ao reconhecer e representar os conflitos estruturais da sociedade latino-americana, as produtoras alternativas experimentaram a linguagem da televisão e criaram estratégias que promoveram a luta pelo significado.

Investigar a dimensão prática da produção educativa no país e os sujeitos concretamente nela configurados é também reconhecer a existência de conhecimentos subjetivos não sistematizados ou reconhecidos pela academia. Quem produz programas educativos infantis parte de um conceito idealizado do que seja o público-alvo e desenvolve propostas para atingi-lo através da televisão. Nesta relação mediada, os produtores não conhecem o público nem são assessorados por pesquisas específicas, produzindo a partir da concepção de criança/infância que construíram na própria vivência. Talvez os produtores falem de suas infâncias, próprias ou dos filhos, o que é uma experiência socialmente situada e pode não coincidir com a experiência do público-alvo. O que os produtores entendem por criança/infância converge com o conceito “moderno” de infância (ARIÉS, 1978), da criança segregada dos adultos e protegida na escola, ou seja, uma criança de classe média num continente de excluídos.

Na recepção, as formas de resistência estariam ligadas ao consumo, a zonas de identificação e sua correspondência com condições subjetivas, supondo uma articulação entre hegemonia e subalternidade. Citando Martín-Barbero, Huergo e Fernández dizem que as resistências se entrelaçam com processos de submissão, e a identificação não depende exclusivamente nem dos conteúdos nem dos códigos, mas das matrizes culturais. Estes movimentos contraditórios entre

¹⁷⁰Durante elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso sobre a TV Viva, observei que a produtora tinha certo impacto na periferia da Grande Recife e potencializava a ação política e social dos movimentos populares e ONGs locais.

resistência/submissão e objetividade/subjetividade são próprios do ser humano nas mais diversas situações, estando presentes não só na recepção, mas também na prática profissional dos produtores de educativos. Se as formas resistentes de afirmação foram sendo tecidas nos níveis mais micro da vida social, das práticas cotidianas, nas redes de anti-disciplina, operando como fagocitoses na produção e apropriação dos setores populares (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000), os conflitos dentro do processo de produção expressam ações e intenções dos agentes no seu trabalho. Na produção brasileira, o aspecto mais evidente desta luta pelo significado é a introdução de conteúdo emocional à revelia de métodos e critérios estrangeiros ou institucionalizados, entre outros acontecimentos. Apontar as resistências e submissões dos produtores contribui para sistematizar critérios autônomos para a representação da infância e para produção educativa brasileira para televisão, critérios convenientes para aplicação já que criados para nossa realidade.

Huergo e Fernández explicam que a comunicação dialógica de Freire parte do reconhecimento do capital cultural dos setores oprimidos: as vozes e as sensibilidades, as formas de socialidade e a memória. Em outras palavras, a experiência concreta e simbólica das classes subalternas. O diálogo está baseado na diferença ou assimetria cultural, histórica e socialmente construída, onde a diferença é explicitada para ser compreendida. A pedagogia crítica entende a recepção na trama da cultura para promover compreensão, mais a ação transformadora, politizando a cultura, *“esto es: decifrando los modos de producción cultural de los grupos subalternos (...) para analizar en qué medida revelan una limitación y favorecen el conformismo o, por el contrario, posibilitan la apropiación y la transformación social”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). A perspectiva de incorporação do diálogo à estrutura dos programas educativos indaga pela representação do repertório cultural do público-alvo, ou de criação a partir deste repertório.

Origens da infância brasileira e representação na TV

Simultaneamente às novas percepções e sensibilidades desenvolvidas pelas crianças nas últimas décadas, ocorreram transformações no estatuto da infância no terceiro mundo como decorrência de processos políticos e econômicos comuns. A criança que vai à escola, tem proteção e carinho dos adultos, e brinca já não coincide com a realidade da maioria das crianças latino-americanas, que trabalham para sobreviver, não têm acesso à educação de qualidade, não contam com proteção de nenhum tipo. As crianças trabalhadoras substituem os adultos no sustento das famílias, bolsas-escola se tornam a principal fonte de renda familiar, gravidez na adolescência põe em crise a normalidade da escolarização e da construção curricular (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000).

No Brasil, as crianças das matrizes culturais marginalizadas pelo colonizador europeu, e seus descendentes – índios, escravos, mestiços, “brancos” pobres – sempre estiveram marcadas pela exploração e discriminação. Os primeiros registros da infância a partir de 1500 tratam das navegações da Europa para o novo continente, onde crianças eram recrutadas ou raptadas em Portugal para servir nos navios como grumetes: violência, abuso sexual, fome, trabalho em funções inadequadas para sua constituição física, mortes por desnutrição ou acidente no trabalho eram narradas no século XVI. Com perspectiva de curta sobrevivência graças às altas taxas de mortalidade infantil, havia indiferença em relação às crianças por parte das famílias portuguesas pobres, que recebiam salários pelo trabalho de seus filhos nos navios (RAMOS, In PRIORE (org), 1999). Na época, o sentimento de indiferença em relação às crianças era comum na Europa em geral; estas crianças dificilmente chegariam em terra firme.

A educação das crianças nativas pelos jesuítas introduz os sentidos europeus ligados à infância: moralização, confinamento na escola, separação dos adultos, aprender a ler/escrever, processo de aprendizado entendido como memorização, castigos físicos (contrário à tradição indígena de não castigar as crianças), religião cristã. Promovem um genocídio cultural ao progressivamente marginalizar a cultura dos povos nativos, suas artes, seus hábitos, sua religião, afastando as crianças dos pais e de sua tradição, ocupando suas terras, introduzindo doenças mortais, ensinando-as que sua própria cultura não tinha valor (CHAMBOULEYRON, In PRIORE (org), 1999).

Sobre as crianças brancas da elite há documentação e relatos (PRIORE, e MAUAD, In PRIORE (org), 1999). Desta matriz cultural herda-se o conceito atualmente dominante de infância: proteção, alimentação, cuidado, educação através dos livros, moralização. Com elas conviviam crianças de outras origens, como os filhos dos escravos. Em contraposição às crianças livres, as escravas trabalhavam, eram sujeitas à violência dos brancos de qualquer idade, viviam em habitações precárias nas senzalas, desnutridas e vítimas de doenças fatais. Segundo Scarano, no século XVIII os descendentes dos escravos herdaram a miséria da escravidão: em Minas Gerais as famílias de negros e mestiços livres eram predominantemente matrifocais, mulheres que sustentavam seus filhos sem qualquer auxílio – estrutura familiar predominante nas camadas mais pobres da população brasileira até hoje. Após a abolição, as crianças negras e mestiças “perambulavam pelas vilas e arraiais, [obrigadas a] viverem de expedientes muitas vezes escusos e de esmolas, sem lugar naquela sociedade discriminadora” (SCARANO, In PRIORE (org), 1999).

A alta taxa de mortalidade entre os escravos provocava o desaparecimento paulatino de laços familiares entre eles, e a orfandade era condição bastante comum entre as crianças negras. Elas eram amparadas por redes de relações sociais escravas, especialmente de tipo parental, mesmo

que esses laços não fossem consanguíneos (padrinhos, ‘tios’ e ‘tias): “Os escravos puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e família” através de batismos e irmandades (GÓES e FLORENTINO, In PRIORE (org), 1999). Desde seu nascimento as crianças negras tinham um senhor, eram adestradas para o trabalho através do suplício e humilhações, e sua vida era muito difícil graças à educação aquém de toda contrariedade dada aos meninos livres (brancos), seus senhores.

O recrutamento pela Marinha de crianças pobres, órfãs ou abandonadas, foi comum no Brasil, e desde o século XVIII os meninos eram enviados para trabalhar em arsenais e navios mercantes sem nenhum tipo de formação ou treinamento (VENÂNCIO In PRIORE (org), 1999). Para Venancio, esta era uma das poucas saídas para o aprendizado profissional das crianças pobres, e a Marinha “foi uma das raras opções de ascensão social para os filhos de forros ou de negros livres”. Vida rude a destas crianças, presenciando bebedeiras, brigas e xingamentos, convivendo com presos condenados e menores delinquentes nos alojamentos. A disciplina era mantida através de métodos truculentos, e a alimentação precária as tornava vítimas de anemias e infecções oportunistas. Segundo o autor, entre 10% e 30% dos meninos fugiam da Marinha, embora miséria e maus tratos atingissem também os meninos nos cortiços dos centros das cidades. Para combater na Guerra do Paraguai, entre 1840 e 1864 o governo criou uma máquina de recrutamento forçado e emancipação de crianças livres e escravas para servir na guerra. As famílias dos aprendizes de marinha se opuseram ao recrutamento para proteger os próprios filhos, “revelando assim a adoção de valores mais modernos relativos à infância” (VENANCIO In PRIORE (org), 1999) enquanto os burocratas encaminhavam vários meninos para batalhões navais, reeditando valores do Velho Regime.

No Brasil, a infância pobre de qualquer origem étnica partilha historicamente de misérias semelhantes. As crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, em sua maioria italianos fugindo da fome na Europa, chegaram às cidades do Sudeste para trabalhar. Não iam à escola, eram vítimas de maus tratos e assédio sexual nas oficinas, fábricas, e construções, morriam ou eram mutiladas em acidentes de trabalho, viviam em condições precárias nos cortiços, passavam fome, não tinham assistência à saúde (MOURA, In PRIORE (org), 1999). Eram incorporadas ao trabalho como se fossem adultos, da mesma forma que as crianças escravas ou crianças pobres, pela Marinha em períodos anteriores: anêmicas e exaustas, morriam cedo.

As poucas “rodas dos expostos”¹⁷¹ é mais uma face da história da infância pobre no Brasil, marcada pela alta taxa de ilegitimidade, fato de certa forma ligado ao abuso sexual. Eram em número insuficiente para atender à demanda de crianças abandonadas, que poderiam ser adotadas,

¹⁷¹Cilindro de madeira entre a rua e conventos onde eram deixadas bebês não desejados.

encaminhadas para famílias onde aprendessem algum ofício, ou receber propostas de matrimônio (meninas) (MARCÍLIO In FREITAS (org), 1997). Amas eram contratadas para cuidar dos bebês até os 3 anos de idade – com remuneração que gerou irregularidades e corrupções - e depois disso iriam para as ruas. Para o grande contingente de crianças pobres de várias origens que sobrevive nas ruas há centenas de anos mendigando, roubando, trabalhando, foi criado o conceito de “menor” em contraposição a “criança”. O menor é a população excedente de determinada faixa etária, pela qual ninguém é responsável, e que não tem nenhuma assistência; os bem ou mal assistidos são crianças e adolescentes. As políticas públicas para os “menores” procura controlar (e quando possível confinar) este excedente de crianças privadas da infância moderna.

É possível que a percepção da infância como oposição entre utopia moderna para as crianças da elite *versus* prática medieval para as camadas subordinadas – onde a criança é um pequeno adulto – seja comum em todo o terceiro mundo. Estudo sobre como a imprensa peruana aborda a infância levantou os seguintes sentidos ligados à criança: o desamparo, a pobreza, o abuso sexual, o maltrato físico, a insegurança, a proteção, a doação, a delinquência, a reivindicação (GODENZZI, 2001). A criança que coloca em crise a idéia moderna do que deveria ser a infância – identificada com o modo de vida da elite e razoavelmente representada na ficção televisiva – é a criança pobre, a criança real que lava pára-brisas nos semáforos, vende chicletes ou pede esmolas, que é prostituída, que trabalha, que rouba, que mata ou é assassinada, que não vai à escola, que está confinada nas prisões para pequenos adultos – a criança real mostrada nos noticiários. Em nome da ‘infância que deveria ser’ o governo e a sociedade civil estabelecem assistências ao que julgam ser os interesses delas.

Godenzzi identifica na imprensa peruana as seguintes metáforas da infância: o “homenzinho” (homem pequeno), termo que ignora a existência de uma cultura própria da criança, e “recipiente meio vazio” (alguém incompleto com muitas carências) cujo desenvolvimento depende de receber passivamente os bens materiais dados pelos adultos. A oposição entre plenitude (adulto, ser completo, autonomia, dinamismo, força, capacidade de dar, humanidade plena, plenos direitos, plena cidadania) e carência (criança, ser incompleto, dependência, passividade, vulnerabilidade, fragilidade, necessidade, humanidade pela metade, cidadania limitada, direitos recortados) serve para justificar, segundo Godenzzi, tanto o maltrato físico e a exploração quanto a ajuda assistencial. A criança representa um papel passivo de vítima, e quando representa papel mais ativo é como delinqüente (negativo) ou reivindicando exercício dos direitos da criança (positivo).

Assim como no Brasil, no Peru os meios de comunicação alimentam uma cultura homogênea sobre a infância, cuja compreensão é predominantemente urbana e de corte ocidental num país diverso, multilíngüe, pluriétnico e multicultural: “*Los niños de zonas andinas y*

amazónicas viven su infancia com características y problemáticas propias” (GODENZZI, 2001). Na América Latina em geral, as crianças marginalizadas vivem numa pobreza extrema, têm assistência limitada ou inadequada à saúde e educação, sofrem conflito cultural e discriminação étnica. Em contraste com a miséria material, as crianças indígenas do Peru “*son niños que tienen la riqueza de sus tradiciones, saberes y prácticas*” e a possibilidade de transitar por outros espaços culturais. Para Munanga, “A diversidade é uma riqueza e não deveria criar problemas. Não podemos construir a identidade brasileira a partir de uma única cultura, considerada superior, que é a ocidental”. Neste sentido, perceber a infância contemporânea como uma volta à Idade Média tem como paradigma a cultura ocidental, pois ignora a infância de outras matrizes culturais.

A percepção das várias infâncias existentes no Brasil não alimenta elaboração de políticas oficiais no Brasil, seja na educação formal ou outras formas de produção cultural de grande alcance, e mesmo das emissoras educativas. Os meios de comunicação não representam o repertório cultural das crianças subordinadas e não contribuem para a identificação/reconhecimento delas. Quando aparece na tela, a criança marginalizada representa o desvio da infância idealizada segundo os paradigmas da elite, um dos ideais a ser atingido num futuro que muito dificilmente será alcançado. Discutindo a erradicação do trabalho infantil, Goddenzzi descreve a manifestação de uma criança trabalhadora contrária a esta proposta: “*Rosmery es pobre y trabaja; la situación real que padece seria aún más insoportable si no trabajara*”. Na situação ideal, pobreza e trabalho diário deveriam ser excluídos da vida das crianças, mas o avanço da globalização sinaliza que elas se tornarão progressivamente ainda mais miseráveis.

Elemento marcante da infância marginalizada, o racismo se reproduz na escola e nas políticas educacionais no país: “O sistema foi construído com base na realidade da minoria abastada, ou seja, da classe média brasileira. (...) [as crianças negras] além de ser excluídas das escolas particulares, não recebem nas unidades públicas tratamento adequado ao seu desenvolvimento intelectual e emocional” (MUNANGA, 2000). Confundido com japonês, o líder indígena Marcos Terena preferiu a discriminação ligada a esta etnia porque era mais fácil ser identificado como “trabalhador e inteligente” do que como “índio preguiçoso”. Ele denuncia as diferenças entre a cultura branca e a cultura indígena no entendimento de infância: “descobri uma coisa que acho ruim na formação do ser humano, que é desde criança você ensinar seus filhos que existe criança rica e criança pobre”. Ainda que os critérios para definição de “branco” sejam nebulosos neste país, as pessoas cujas origens não se confundem com o padrão dominante sofrem graus variáveis de racismo: ao chegar no Japão os dekasseguis brasileiros descobrem que não são japoneses, como acreditavam (SASAKI, In REIS e SALES (org), 1999).

Carneiro afirma que o racismo contra os afro-descendentes é pior do que os outros pois a escravidão desumaniza os seres humanos: “Além do desenraizamento, além da aculturação, há a perda da condição humana, porque o negro era um objeto de trabalho” (CARNEIRO, 2000). Todas as ligações com os grupos étnicos originais foram rompidas e as culturas dos afro-descendentes foi diluída através das miscigenações desde o “estupro colonial, até as subseqüentes, produto da ideologia da democracia racial”. Munanga afirma que ninguém nasce racista, mas o sistema cria novos racistas para perpetuar o racismo cordial e prejudicar o processo de formação de consciência e mobilização da própria vítima. O escamoteamento do racismo nos programas educativos contribui para o reforço dos padrões culturais predominantes na sociedade brasileira.

Na medida em que os padrões gerais da sociedade brasileira estão impressos nas estruturas e programações, as emissoras educativas brasileiras contribuem para o reforço do racismo cordial e sua perpetuação: a criança dos setores subalternos e seus repertórios culturais não estão nas telas, as crianças brancas não vêem crianças não-brancas na televisão, e as crianças não-brancas não se vêem. Nas ficções (e nos educativos) das emissoras comerciais e públicas, a representação das ‘minorias’ ecoa estereótipos presentes na sociedade. Os afro-descendentes são representados como boçais, subservientes e tutelados, não se vêem nem são vistos, “um problema que tem um impacto muito profundo na auto-estima do negro, que é o problema da invisibilidade ou da visibilidade perversa” (CARNEIRO, 2000). Terena reivindica que o significado de ser índio “nem sempre está ligado a uma conotação do indigenismo clássico, de que o índio, pra ser índio, tem que estar lá no mato”, tutelado pelo estado e sem educação formal.

Numa das inscrições recebidas pelo projeto Kidlink, um menino de Curitiba escreveu em inglês correto sobre seus interesses: meio ambiente, animais, e contra a violência. Ele não sabe que está apenas repetindo a retórica politicamente correta das elites ilustradas, cujo tema da moda é a ecologia das plantas, animais e recursos naturais num meio ambiente irreal sem pessoas nem conflitos sociais. As crianças negras moram longe dos bairros de classe média branca, “É difícil esses meninos conviverem” diz Munanga, “Com isso, brancos, negros, todos nós acabamos sendo vítimas” porque a sociedade não apresenta opções para combater o racismo. Quando eventualmente temas sociais se encaixam no currículo das escolas particulares, o contato dos alunos com crianças excluídas têm orientação filantrópica, onde o ‘superior’ na escala sócio-econômica dá alguma coisa ao ‘inferior’, mas não se relaciona efetivamente com ele (BARBOSA, 2000). “(...) a gente olha pro sistema de governo e a gente vê que ele cria um ministério pra onça, pro jacaré, ele cria um ministério para os sem-terra, um ministério para o esporte. E para os índios?” (TERENA, 2000). A representação dos indígenas nos programas educativos reproduz os mesmos elementos folclóricos e estereotipados dos livros didáticos.

Herdando velhos critérios do *Sesame Street* norte-americano, os programas educativos brasileiros procuram garantir a presença das chamadas minorias étnicas através de personagens ou quadros que poderiam ser classificados como “um projeto de inclusão subordinada e minoritária” (CARNEIRO, 2000), onde a representação segue os padrões da propaganda. Ou seja, os grupos étnicos “não brancos” são representados segundo a percepção da matriz cultural hegemônica sobre eles porque os educativos são produzidos por equipes com predominância de brancos. Se nas escolas existe “o despreparo dos professores, o conteúdo dos livros didáticos, a discriminação, a cultura elitista” (MUNANGA, 2000), o mesmo acontece com as produções educativas brasileiras, que reproduzem a mesma cultura dominante na escola. Não se trata de responsabilizar individualmente os produtores, mas de indicar a necessidade de pesquisadores e assessores que discutam com os produtores questões pertinentes à infância.

Construindo a democracia na tela: incorporação do diálogo

A redução da criança a sujeito passivo ou recipiente atenta contra seus direitos fundamentais, escreve Godenzzi, para quem esta atitude desqualifica as crianças como interlocutores enquanto seres ausentes de fala, cujos pontos de vista e propostas não contam. A idéia de que a criança é um adulto pequeno implica a negação de um estatuto próprio da infância, capaz de definir-se com suas próprias percepções e categorias: “*No se acepta la existencia de una ‘cultura del niño’, o no se la reconoce como tal: una cultura que organiza de un modo propio el tiempo, el espacio, las relaciones y la fantasía*” (GODENZZI, 2000). Para o autor, a cultura da criança exige ser compreendida e respeitada.

Analisando a imprensa peruana, Godenzzi faz propostas sobre como tratar a informação jornalística sobre infância e adolescência na perspectiva de respeito aos direitos fundamentais e orientação de um papel mais ativo das crianças na sociedade: “*se hace necesario que la escuela y los medios de comunicación contribuyan efectivamente a brindar los niños los medios para adquirir competencias y capacidades*”. Como os demais meios de comunicação, a imprensa reproduz padrões sociais amplos, e encontram-se inclusive nas produções educativas de televisões públicas. Os princípios apontados por Godenzzi podem ser adotados também nas produções educativas, pois estas têm caráter explicitamente formativo e orientador do público/sociedade. Assim como os jornalistas, os produtores latino-americanos de educativos precisam estar atentos aos significados possíveis do que elaboram para o público infantil.

Segundo os critérios sugeridos pelo autor peruano, crianças devem ser tratadas como sujeitos ativos no processo social, é necessário dar-lhes voz, fortalecendo-as politicamente para lutar por seus direitos básicos. A incorporação destes princípios por educativos evidentemente acontece de forma diferente do jornalismo pois trata-se de gênero cuja produção é muito mais complexa, inclusive por envolver aspectos artísticos. Para um programa ser educativo de fato, as conotações para “educativo” devem surgir das necessidades que as próprias crianças reivindicam, independente de julgamentos de valor, teorias e debates de gabinete. Citando as Conferências Mundiais de Jomtiem (1990) e Dakar (2000) promovidas pela ONG sueca *Save The Children*, Godenzzi lista o que as crianças querem: (a) capacidade para administrar a informação: leitura e escrita de acordo com padrões internacionais; (b) capacidade para resolver problemas cotidianos e em momentos críticos; (c) capacidade para trabalhar em grupo com sentido de convivência democrática; (d) habilitação para a cidadania: auto-estima, auto-cuidado, auto-consciência, assertividade e outros.

Percebe-se, através destas reivindicações, que as crianças marginalizadas percebem suas fragilidades – como escolarização precária (ler/escrever), necessidade de sobrevivência (diária ou em situações de emergência), fragilidade em termos de ação política – e os caminhos necessários e possíveis para seu desenvolvimento/fortalecimento individual e coletivo. As crianças desprovidas querem instrumentos para superar as várias misérias a que estão subordinadas, seja garantindo sua sobrevivência diária, seja articulando uma rede política em defesa do coletivo de crianças. É importante destacar que não se trata de retórica sobre a situação do outro, mas de propostas que teriam impacto imediato na vida real de crianças excluídas pois promoveriam sua autonomia.

As crianças reivindicam que se estabeleça um diálogo no sentido de Freire, não uma doação de objetos mas uma interação recíproca onde adultos e crianças tenham a capacidade de dar e receber bens simbólicos (GODENZZI, 2000). Parece importante que o domínio da lecto-escrita surja com tanto destaque nas Conferências citadas em contraste com as discussões teóricas que tendem a relativizar esta capacidade na chamada cultura mediática: ler e escrever têm um sentido utilitário nas condições concretas de vida da maioria das crianças e adultos no terceiro mundo, e a ausência desta capacidade torna suas vidas muito difíceis na realização de pequenos atos, como ler o destino de um ônibus, o rótulo de um produto, ou calcular gastos e pagamentos. O sentido utilitário da lecto-escrita, independente do que a elite discute, merece ser respeitado.

Citando Florencia Saintout, Huergo e Fernández defendem que a abordagem sobre recepção deve sair do texto para investigar os contextos, ou seja, as características de injustiça e desigualdade das sociedades latino-americanas não podem ser ignoradas nas investigações sobre comunicação. “(...) *necesitamos investigar no ya a los receptores como variables (...), sino las configuraciones*

materiales e simbólicas complejas, en circunstancias en que las diferentes formaciones culturales dependen cada vez más estrechamente las unas de las otras”, cujos objetos/significados produzidos nestes processos não podem ser concebidos como entidades isoladas (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Politizar a discussão significa sair da teoria da recepção baseada na transparência e ir em direção à complexidade de tramas reticulares da socialização, reconhecendo ações e valores de universos sócio-culturais ignorados pelos pesquisadores, em geral sujeitos provenientes de grupos sociais com predominância da cultura hegemônica¹⁷².

De acordo com as teorias da recepção dos meios de comunicação de massa, ver televisão é uma mediação múltipla que se concretiza em comunidades de legitimação de aprendizagem. Para as crianças, família e escola são as comunidades de interpretação e apropriação das mensagens (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000), comunidades estas alimentadas por uma cultura hegemônica através dos meios de comunicação. Munanga afirma que alguns negros se identificam tão profundamente com a imagem negativa de inferioridade – provenientes da sociedade brasileira e reforçada pelos meios de comunicação - que passam isso para os filhos. Como propõe Carneiro, reverter a auto-estima negativa que as “minorias” têm sobre si próprias “é justamente o esforço que os movimentos e organizações de negros vêm fazendo”, destacando que esta mudança tem de ser objeto de políticas públicas e de uma contra-ideologia nos meios de comunicação, além de revisão profunda do sistema educacional. Na essência, escola e meios de comunicação precisam promover a identificação/ reconhecimento dos excluídos para promover o aprendizado numa perspectiva democrática, onde educandos se reconheçam como agentes do próprio desenvolvimento.

Mudar as conotações sobre infância/criança nos meios de comunicação de massa implica em potencializar as comunidades de interpretação da televisão, como escola e família. A incorporação do diálogo na estrutura dos educativos, tanto no processo de produção quanto na própria linguagem, colocaria a televisão pública a serviço dos interesses públicos de fato, promovendo a autonomia dos sujeitos-cidadãos capazes de reivindicar seus direitos. Para Munanga, os pais deveriam ensinar a criança negra “a lutar pelos seus direitos, não a baixar a cabeça. Um dos papéis fundamentais dos pais é o de reforçar a auto-estima da criança (gostar, ter apoio emocional)”, atitude para a qual os programas educativos das emissoras públicas deveriam contribuir.

Huergo e Fernández falam desta autonomia ainda inexistente e impossível de forma imediata, pois existe “*la imposibilidad de volver autónomos a quienes están en el marco de una sociedad heterónoma instituida, a la cual han interiorizado*”. Emissoras públicas e produtores de educativos interiorizaram critérios provenientes de outra matriz cultural e não são autônomos na produção. O público-alvo é seduzido, através da televisão, por crianças material e simbolicamente

¹⁷²A aparência de Godenzzi evidencia sua origem indígena, o que parece torná-lo sensível a determinadas questões e abordagens em sua pesquisa.

deslocadas de sua realidade, e não são autônomos no reconhecimento da sua própria experiência de vida. Citando Castoriadis, Huergo e Fernández indicam a saída desta aparente impossibilidade como sendo política, onde o “fazer pensante” tem o objetivo de instituir uma sociedade autônoma e promover decisões relativas às empresas coletivas. Avesso à retórica e em busca de sugestões práticas para promover mudanças, este “fazer pensante” parte do princípio de que não há sociedade autônoma sem mulheres e homens autônomas/os nem o inverso. Neste sentido, programas educativos que contribuam para afirmar a democracia como regime do pensamento coletivo e da criatividade coletiva, movimento social e individual (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000) representariam a autonomia dos sujeitos, adultos produtores e crianças receptoras. As concepções de criança/ infância dos infantis brasileiros devem partir de nossas matrizes culturais para promover identificação/ reconhecimento e fomentar a autonomia dos educandos, uma educação para a cidadania.

A sociedade autônoma com indivíduos autônomos rompe com a lógica instituída e deveria ultrapassar *“las expectativas de efectividad, funcionalidad, organización racional, eficiencia, claridad y distinción (...) [promovendo a autonomia] a la vez íntegra y radical posibilidad creativa”* (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). A produção de programas educativos para televisão baseada nos métodos e experiências norte-americanos, como foi o caso das co-produções internacionais de *Sesame Street*, ou mesmo a emissão de outros programas baseados nos mesmos princípios e matriz cultural, promovem valores contrários à instituição da autonomia e democracia no terceiro mundo. A raiz dos critérios de ‘efetividade, funcionalidade, organização racional, eficiência, clareza e distinção’ é proveniente de elocubrações sobre Economia e não corresponde aos desejos/ necessidades educacionais dos povos latino-americanos.

A participação pífia de nossos países no desenvolvimento de tecnologia e produtos tecnológicos nos leva a uma posição subordinada em relação às opções apresentadas pelo ‘mercado’. Os governos federais subalternos, seguindo a tendência usual de toda sociedade, consideram mais vantajoso comprar produtos educacionais prontos do que investir na sua produção, pois aparentemente estes produtos atendem imediatamente à demanda por educação. Uma análise crítica do problema mostraria que nossas necessidades educacionais são mais modestas do que o mercado propõe, que nossas condições de infra-estrutura estão muito aquém do que estes produtos precisariam para funcionar, e que não há recursos humanos para promover seu uso. Certamente a busca de soluções a partir de nossos próprios recursos humanos e condições materiais custariam menos no médio e longo prazo, com chances maiores de resultados positivos e com menor subserviência cultural e econômica.

Diante da ausência de políticas públicas no Brasil para fomentar o desenvolvimento de nossas próprias soluções para a produção de produtos educacionais para televisão (e outros), nossas necessidades modestas são paradoxalmente ambiciosas. Em termos numéricos, soluções modestas teriam o potencial de atingir um grande contingente populacional de latino-americanos, desde que consideremos a diversidade cultural dos povos carentes de educação e carentes de mobilização política. A dinâmica social contemporânea tornou as propostas de Freire mais complexas, onde o desafio de propor alfabetizações pós-modernas críticas envolve não só vários meios, códigos e linguagens mas uma nova cultura e novos sujeitos. Mas sobretudo “*implican reconocer a este nuevo/viejo sujeto y re-pensar las instituciones desde él, reconociendo múltiples escenarios de identidad para los niños*” (HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000). Neste sentido, programas educativos para televisão coerentes com uma perspectiva crítica de Educação/Comunicação reconheceriam e representariam os sujeitos e matrizes culturais das crianças brasileiras, numa produção mediada por produtores críticos/criativos cientes dos significados do que produzem através de seu trabalho.

A voz dos produtores de educativos

Os depoimentos abaixo expressam as principais idéias dos produtores que participaram dos programas Vila Sésamo, Rá Tim Bum e eventualmente Castelo Rá Tim Bum. Não se ignora a importância da estrutura sócio-institucional onde ocorreram as produções, mas entende-se que tais depoimentos revelam fragmentos do que se constituiu como compreensões e critérios presentes na produção dos educativos brasileiros estudados. Os temas abordados se confundem em alguns momentos, e na medida do possível foram organizados em blocos. Apesar de contemplar mais de um assunto, alguns trechos são apresentados na íntegra para preservar a expressividade da fala dos produtores.

Através das falas, é possível perceber como os produtores entendem o universo da produção educativa, os conceitos educacionais que a fundamenta, as necessidades educacionais do público-alvo, as crianças. De acordo com a evolução profissional dos produtores, seus critérios para produção/avaliação também mudam, frequentemente assumindo valores/critérios da prática profissional mais recente em suas vidas – como qualidade entendida a partir da publicidade e processo educativo como estratégia de *marketing*. Os depoimentos de Tacus e Cláudia Dalla Verde, escritores do Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum que hoje escrevem para o programa Comando Revolucionário Ultra-Jovem (CRUJ) – versão brasileira do *Disney Club* do SBT – revelam a persistência de um compromisso com o público infantil. Apesar das limitações naturais para um programa comercial que exhibe desenhos norte-americanos, os autores fazem questionamentos sobre o significado do seu

trabalho e incorporam valores de promoção do interesse público/construção da cidadania na pequena parte que produzem.

A seguir, apresentam-se as opiniões dos produtores sobre os temas questionados:

Qualidade – No programa educativo, os critérios para avaliar a qualidade estão ligados ao projeto pedagógico que o fundamenta. A qualidade técnica de imagem/som é importante mas só pode propiciar impacto educacional (formal, informal ou não-formal) se seu desenvolvimento for integrado aos ‘conteúdos’. Ou seja, é necessário haver **qualidade estética** num programa educativo, coerência entre linguagem e orientação pedagógica, de tal forma que o público-alvo se desenvolva a partir dos estímulos visuais, sonoros, verbais e simbólicos que a televisão proporciona.

Como sugerem os produtores, a qualidade de um programa educativo é determinada pela qualidade de reação do público ao programa; uma resposta ativa na construção do significado/incorporação do significado ao próprio desenvolvimento depende da incorporação do **diálogo** freireano à produção. A ação do educando desencadeada por um programa educativo pode ser física ou simbólica. No caso de programas educativos no sentido estrito, as condições de recepção e a mediação planejada para o material devem ser considerados durante o processo de produção, que pode prever ou não desenvolvimento de material complementar em outros meios/linguagens.

Se o educando é sujeito ativo do processo de educação, o público-alvo precisa se **reconhecer/identificar** no programa educativo. Neste sentido, os personagens, a(s) trama(s) e as abordagens estéticas devem representar o universo cultural do público – o que não significa ser realista (a fantasia, por exemplo, se constitui como elemento da cultura da criança). A dramaturgia de um programa educativo deve respeitar os critérios da dramaturgia em geral, onde cada gênero explorado tem suas próprias características. A produção de um bom roteiro favorece o desenvolvimento da qualidade estética nas fases posteriores da produção. A linguagem e ritmo do programa devem ser coerentes à faixa de desenvolvimento cognitivo do público-alvo.

“O fundamental (...) é que a criança de casa jamais, pra ser educativo, a criança não pode assistir, ela tem que participar, ou seja, ou você consegue fazer um programa de modo que a criança se sinta como se fosse uma roda de crianças e a televisão seria uma das crianças. A criança tem que se sentir participando do que está acontecendo lá e não ver as outras crianças brincarem”, Jayme Camargo, *line-producer* do Vila Sésamo

“O critério que deve prevalecer deve ser sempre o da comunicação de qualidade porque se você tem um programa genial que todo mundo adorou mas que não atinja a criança, não tem

nenhuma utilidade. E por outro lado, se ele é um programa só de impacto visual, delírios, música alta, cortes rápidos, etc e tal, aliás isso nem adianta mais, porque tem tanta coisa já feita assim... aí também dura pouco,... as coisas que só têm impacto duram pouco”, Marcelo Tas, ator e diretor do Rá Tim Bum e Castelo Rá Tim Bum

“Eu acho que a programação infanto-juvenil é uma das poucas coisas que você pode juntar extrema qualidade com Ibope alto porque as coisas não são incompatíveis. O Rá Tim Bum e o Castelo Rá Tim Bum provaram isso. (...) a TV Cultura nunca teve Ibope alto; se fosse na TV comercial teria conseguido mais”, Tacus, roteirista do Rá Tim Bum e do Castelo Rá Tim Bum

Educação/ Assessoria Pedagógica - No geral, os produtores têm idéias imprecisas do que seja o processo educativo e tendem a adotar a percepção de educação como transmissão de conhecimentos. Mas quando questionados especificamente sobre determinados pontos, muitos deles revelam uma intuição contrária a esta “concepção bancária”. A elaboração de determinadas estratégias estéticas mostra que muitos dos produtores entrevistados entendem a criança como sujeito ativo da educação, público que pretendem estimular a participação/diálogo com os estímulos sonoros, visuais, verbais e simbólicos. Os produtores parecem não ser capazes de definir o projeto educacional de um programa de televisão sozinhos; é necessária a presença de assessores pedagógicos e outros pesquisadores para alimentar o trabalho da produção. Também é desejável que sejam desenvolvidos mecanismos de avaliação que alimentem a produção do programa educativo.

A relação entre equipes pedagógica e de produção é naturalmente conflituosa. Se não houver brigas e negociações é porque ocorre predominância de uma das duas equipes. Na ausência de equipe pedagógica, os produtores tendem a reproduzir um modelo de Comunicação/Educação autoritário, de transmissão de informações, aplicando os critérios que conhecem sobre linguagem, estrutura e relação com o público-alvo herdados da televisão comercial: sedução da massa, conquista de audiência, público-alvo passivo e consumidor. A existência de assessoria pedagógica não significa submissão dos produtores aos critérios da equipe pedagógica - educação é um tema que diz respeito a todos, e não só aos especialistas.

“[no curso de madureza na TV Cultura] era justamente a guerra dos professores com os produtores de televisão (...) o professor queria fazer como se estivesse falando numa sala de aula e o produtor queria falar a nova linguagem. No começo, a gente jogou muito programa fora, ficava uma coisa de sala de aula. Sala de aula por sala de aula, então já pega o professor lá”, Cláudio Petraglia, produtor-executivo do Vila Sésamo

“Parâmetro é bom, o que não é bom é proibição, ordem, coisas rígidas são ruins mas os parâmetros são bons sim. Uma coisa rígida atrapalha”, Renata Pallottini, roteirista do Vila Sésamo, especialista em dramaturgia

“Eu acho que tem [critério específico para produzir um programa educativo]. Cada caso é um caso. Se você está ensinando futebol, você tem que ter certos critérios (...) até da avaliação física dos alunos (...) Se você está ensinando inglês (...)você vai ter que exigir um desenvolvimento mental que possa avaliar que ele está falando num vocabulário que para ele não significa nada. (...) Eu acho que critério pedagógico é fundamental, não só para programa educativo (...) O que é que o *marketing* tem a mais do que o pedagógico? É que pelo *marketing*, eu desenvolvo o teu desejo inconsciente de ter aquilo que eu estou falando. No caso da criança, da pedagogia, não, eu só simplesmente quero que absorva aquele conhecimento, independente de vender uma coisa material. (...) (*O produtor tem condições de avaliar isso sozinho ou ele precisa de assessoria?*) Eu acho que aí vai depender do produtor, tem uns que precisam; outros, não. (...) Eu achava melhor que ele tivesse um assessor da matéria que ele vai ensinar (...) tem que haver uma simbiose”, Petraglia

“Se o programa for educativo, tem que ter coincidência entre conteúdo e ficção. De tal forma que você não perceba ‘ah, ele está falando isso pra explicar aquilo’. A criatividade tem que resolver o problema pedagógico. Não se trata de ter uma idéia genial e depois encaixar o objetivo pedagógico. A criatividade tem que apresentar solução e isso o Rá Tim Bum tinha”, Tacus

“Outra coisa também que confundiu foi como o monitor ia usar o curso de madureza na sala de aula porque a função dele já não é mais explicar, é usar aquilo como uma dinâmica de grupo”, Petraglia

“Ter assessoria pedagógica é fundamental. Eu sou um defensor dela para o meu sofrimento. Porque cria-se um conflito, estabelece um conflito de cara mas eu acho fundamental ter uma assessoria pedagógica até o final”, Tas

“O primeiro princípio fundamental é que ou a cena tem a capacidade de estimular a criança a ponto de ela levantar e fazer o que estão fazendo, ou morreu na praia. Tanto que isso era uma

das preocupações... eu lia e relia a cena tentando imaginar se ela era suficientemente motivadora (...) ela tinha de ser ao mesmo tempo motivadora, intrigante, instigante pra fazer a criança levantar e participar, ou com ação ou com pensamento, com raciocínio, com imaginação”, Camargo

“O programa [Rá Tim Bum] não tem muita situação de medo, porque a TV Cultura e essa coisa de não ter, (...) a gente podia ter usado um pouco o medo, acho que isso funciona para criança”. Fernando Meirelles, diretor geral do Rá Tim Bum

Repertório cultural do produtor – O produtor cria a partir de sua experiência e repertório cultural. Para criar e produzir um programa que provoque impacto educativo, o produtor precisa conhecer os produtos culturais ‘consumidos’ pelo público-alvo. No caso das crianças, mas não só nele, deve-se reconhecer nelas a existência de uma cultura mediática, uma compreensão do mundo que emerge entre pessoas com menos de 25 anos (estiveram mais expostas aos meios eletrônicos desde a infância). Ao refletir sobre o assunto, os produtores relacionam conteúdo e linguagem criada, o que é natural: além de significado-significante serem elementos indissociáveis na linguagem, os produtores raciocinam de uma forma prática, articulando seu repertório para criar soluções concretas aos problemas colocados pelo ‘conteúdo’ através de textos, cenas, efeitos visuais e sonoros.

“(...) tive muitos problemas com o diretor (...) e com as outras pessoas da produção, porque no Mundo da Lua eu queria fazer coisas que eles achavam que as crianças não iam entender e a gente precisa, ao fazer uma coisa pra criança assistir tudo, ver o que as crianças assistem porque as pessoas cada vez tem mais capacidade de captar as coisas”, Flávio de Souza, roteirista do Rá Tim Bum e criador do Castelo Rá Tim Bum

“E isso de se aproveitar toda e qualquer informação que você tenha desde que você nasceu até o momento em que você está escrevendo”, Cláudia Dalla Verde, roteirista do Rá Tim Bum e do Castelo Rá Tim Bum

“[No desenho animado *Doug*] ele passa da fantasia pra realidade, daqui pra lá, de lá pra cá e você entende perfeitamente que ele estava sonhando, estava imaginando e aí volta pra realidade, vai pra fantasia, volta pra realidade. O Mundo da Lua era pra ter sido assim (...) chegou-se à conclusão que tinha que ter a realidade aí desfocava ia para a fantasia e focava

(sic) de novo e voltava pra realidade. Foi um esquema que eu tive que aceitar porque ou era assim ou eu tinha que desistir. Porque na verdade nas minhas histórias ia pra realidade e voltava de um *take* pro outro, não precisava desfocar, porque criança tem esse tipo de linguagem”, Souza

“Totalmente tropicalista, tinha de tudo, o mais brasileiro talvez o nome daquele personagem Zé Barbante. O Brasil não tem tradição em animação (...) Cultura brasileira, não tem né, ainda mais uma produção feita em São Paulo. Tinha umas produções de futebol, mas futebol é inglês. É a velha discussão. O que é que é brasileiro? Não dá, ainda bem. Tinha alguma coisa de Saci Pererê. Vai dizer que é brasileiro, é completamente maluco, se passar na China dá pra entender. Tem que ser universal, eu acho ainda mais eu que faço desenho animado. Eu faço pra todo mundo ver, adulto, criança, tudo”, Flávio Del Carlo Flávio Del Carlo, diretor de animação do Rá Tim Bum, animador de quadro no Castelo Rá Tim Bum

Linguagem/dramaturgia – Através da prática, os produtores desenvolvem critérios para dramaturgia, estímulos visuais e sonoros, expressando determinada compreensão de criança e do processo educativo. É curioso como o próprio discurso de cada produtor expressa sua percepção, com verbalização mais articulada dos escritores e mais gestual/sonora de quem trabalha especificamente com imagem e som.

Os produtores apontam qualidades gerais de programas para televisão, e específicos para um programa educativo infantil. Independentemente do conteúdo desenvolvido, da duração, do gênero, a dramaturgia presente num educativo deve seguir os critérios de qualidade da dramaturgia em geral. Mas há elementos específicos para o público infantil, pois o gosto das crianças revela a existência de estímulos visuais/sonoros/verbais mais apropriados para cada fase de desenvolvimento.

“A gente tinha uns objetivos engraçados. Criança gosta de sentir medo, vamos fazer algumas coisas para medo. Os pais tem que por limites, a gente tinha. Você não pode imaginar pelo teu filho porque ele é classe média, bacana, escola particular... Tinha essa coisa de não tratar como bobão. Tinha até de por coisa que ele não entendesse e instigasse, ele fosse perguntar pro pai, pro pai participar (...) coisa com a cor, exagerar, não ficar como a Xuxa tudo rosinha, em todos os níveis, fragmentado em todos os níveis - texto, música e estética”, Del Carlo

“Acho também que faltou música no Rá Tim Bum. Quanto mais música você puser em programa de criança, melhor é”, Dalla Verde

“Gostoso de assistir, que tenha humor ou envolvimento emocional forte, como uma dramaturgia qualquer. A criança tem que ter empatia com o que está acontecendo e com o personagem”, Tacus

“Vila Sésamo era um pouco o ideal. Era a vila idealizada, era a família idealizada, porque você não podia num programa pra crianças botar grandes desgraças, botar coisas excepcionalmente tristes. Eu acho que na história infantil você tem que dourar um pouco a pílula. (...) a verdade é que existem histórias muito tristes, muito dolorosas mas eu pessoalmente acho que quando eu escrevo uma história infantil eu gosto de dourar a pílula. Eu acho que tem que dar pra criança, até uma certa idade uma visão positiva da vida, de que tudo tem remédio, de que se você for lá e batalhar vai conseguir. (...) Eu não faria uma menininha vendedora de fósforos de jeito nenhum”, Pallottini

“A descoberta da linguagem de TV com tudo o que ela implica, tempo, raciocínio rápido com frases curtas”, Tacus

“Acho que é mais na linguagem. Se bem que eu tenho tanta dúvida! Eu achava que eu tinha muita certeza até o meu filho menor começar a falar (...) isso mudou na minha cabeça, não precisa ser tão simples assim. Se você puser palavra nova eles acabam aprendendo, se não sabe, pergunta, e até acho útil assim. Dependendo do que você está falando, se você não está com algum assunto complicado, se está só contando uma história, é legal você usar palavras complicadas mesmo, porque eles acabam aprendendo”, Souza

“Na televisão são crianças dizendo um texto escrito por adultos, a gente tenta ser o menos tatibitate possível (...) Tem que ter discurso direto e é por isso que implico com criança em novela, onde o autor cria um vocabulário de gente grande, a criança tem malícia de gente grande, ironia de gente grande, o que fica muito engraçado eventualmente mas não é cuidadoso”, Dalla Verde

“Outra coisa que, se eu fosse começar o programa de novo, eu acho que essa foi a maior marcada de todas e é um pouco culpa minha (...) é ter personagem central. (...) depois que eu

fui entendendo que televisão é cara, porque se você se identifica com alguém, a sua atenção é muito maior, a sua apreensão é muito maior. Se eu fosse fazer de novo, ou pegava aquela família e aumentava muito a importância dela, ou elegia o âncora do programa”, Meirelles

“A coisa contada em capítulos é super gostosa. Isso funcionou, deu muito certo, as pessoas lembram das histórias que a gente dividia no mesmo programa em quatro vezes”, Dalla Verde

“Faltou criança, personagem-criança também. Criança adora ver criança interpretando, e falando - é que é difícil pra caramba – (...) o molequinho, a menina, podiam ter crescido bastante, ter feito uns draminhas com eles, novelinha, eu faria isso agora, mas só percebi depois de um tempo”, Meirelles

“Pessoalmente, eu prefiro ator a boneco. Mesmo que seja gente vestida de boneco é melhor do que boneco manipulado”, Dalla Verde

Estrutura – Através da experiência de produção, da observação das crianças, da avaliação do próprio trabalho e da observação de novos programas, os produtores definem o que seria a estrutura adequada para um programa infantil educativo. Suas propostas refletem a compreensão atual da produção educativa, que nem sempre coincide com o momento em que atuaram como produtores.

O tipo de estrutura escolhido depende da proposta do programa. Uma estrutura fragmentada como a do *Rá Tim Bum* parece ser mais favorável à criatividade do produtor e do público: por um lado permite que o produtor invente mais pois não exige coerência estética entre quadros, por outro a estrutura aberta dá margem larga a interpretações. Também é mais adequada a crianças pequenas, que mantêm a atenção por pouco tempo. Independente da estrutura escolhida, o ritmo deve ser ágil, acompanhando o repertório audiovisual do público. Para as crianças pequenas, a repetição funciona porque faz parte do processo de aprendizagem do ser humano.

“O Cao [Hamburguer] teve a excelente idéia de ficar com esses mesmos quadrinhos, as passarinhas (...) mas amarrar tudo com uma estória. (...) Ele deu um tema, botou tudo num castelo, dá uma identidade para o programa, foi muito bem sacado, muito inteligente e funcionou pra caramba”, Meirelles

“Repetição. O *Teletubbies* não me deixa mentir. Hoje em dia a gente teria repetido mais”, Dalla Verde

“Você não precisa ser rápido como os desenhos animados atualmente são, mas se você ficar com muito Aaaa pra depois ter o B pra depois ter o C, você pode perder o público porque ele vai trocar de canal, não vai ter paciência. (...) As pessoas já editam muito mais rápido do que editavam há 50 anos e eu acho que criança tem a cabeça mais rápida ainda, como elas têm a cabeça sem preconceito, sem nada, sem a predisposição pra criticar, gostar ou não gostar”,
Souza

“Ah, ritmo, acho que não mudaria nada, faria daquilo ali para pior, agora (*Mais rápido?*) É isso, acho que funciona totalmente, um discurso quebrado onde a pressão... não é uma oração subordinada, [onde] uma coisa puxa a outra... as coisas são justapostas, a criança vai assistindo aquele monte de coisas e sobra uma impressão do programa, e ali no meio ela aproveitou uma ou outra informação, vai que aproveite dez por cento, está ótimo, se divertiu”,
Meirelles

A(s) infância(s) brasileira(s) – As compreensões sobre infância partem da experiência pessoal dos produtores, seja como educadores ou como pais. Eles percebem haver uma diferença entre suas percepções e crianças que estejam fora do seu círculo social, mas não dispõem de assessoria ou informações organizadas para trabalharem a partir delas. A maioria dos produtores mostra intenção de elaborar valores de cidadania/democracia.

Elementos da realidade brasileira estão expressos: universo econômico restrito (classe média), existência de conflitos, necessidade de reconhecer a escola pública para melhorar a qualidade da educação, necessidade de educar para a preservação do meio ambiente, necessidade de educar as crianças para manifestarem suas idéias/desejos em contraposição à repetição de idéias/desejos ‘fabricados’ por outros.

(Neste bloco Dalla Verde e Tacus, atualmente escrevendo para o CRUJ, falam sobre como pensam a infância, o público-alvo do programa, a incorporação de temas relacionados direta ou indiretamente à criança no Brasil)

“Mas a gente tenta aproximar essas crianças (*atores*) na medida em que, dentro de um universo (...) a gente cria umas liberdades poéticas que a gente falará pro Brasil inteiro. (...) O universo econômico sempre é uma coisa restrita, não é uma casa que tem uma televisão em cada quarto e a gente tenta criar crianças independentes”

“São crianças que vivem num mundo que é mais seguro e harmonioso que o mundo real, mas não é o mundo mágico, a gente corre risco, as coisas não são sempre agradáveis”

“É claro que é idealizada mas a gente faz questão de dizer que eles (personagens) estudam em escola pública porque já foi boa. Outra coisa é valorizar a atividade na escola que isso já é o contrário, no Brasil não se valoriza, você ir antes, ficar um pouco depois, ter grupo de teatro”

“Respeito animal que aqui não tem. Tem um certo carinho pelo animal doméstico, mas o animal abandonado, ninguém acha que é responsável por ele. Limpeza de rua...tudo o que é público a gente faz sem alarde, de árvore, de jardim, que não tem por quê quebrar. Isso desde a TV Cultura, mas com criança maior dá pra fazer também. Os valores novos vão vindo a partir dos que já existem”

“A gente sente como a criança de casa é pronta a comprar e como ela sabe discernir as coisas. Porque as pessoas tendem a achar que criança é uma coisa muito complicada. Não, se você falar isso pra criança ela vai reagir assim e eu acho que se você falar pra criança uma coisa direta, se você for honesto e for o mais claro possível, ela vai captar o que você quer”

“A partir do terceiro mês (no CRUJ) a gente começou a basear tudo principalmente nas cartas, nas reclamações. Fizemos um trabalho de educação mesmo: (...) ‘o que a gente quer é que você reclame das coisas que acontecem, o que você acha da sua mãe, de tudo’. A gente recebe reclamações fantásticas, como a de uma criança dizendo que a mãe insiste em botar nela uma roupa que pinica”, Dalla Verde

“A maioria pertence a alguma classe média (...) Uma vez ou outra chega carta de uma criança mais carente, você vê pelo papel, pelo jeito de escrever. (...) ela atinge outras classes também, mas quem interage com a televisão é mais classe média: você nota uma espécie de padronização (...) é muito grande. Recebo cartas do Brasil inteiro e dificilmente vejo diferenças culturais nessas cartas, maneira de escrever. Eu fiz um relatório: universo de casa e universo da escola. (...) É difícil dizer: a criança brasileira é isso. É uma criança viva, que tem uma crítica muito forte em relação ao que acontece no universo dela. Sabem criticar e se colocar em relação aos problemas. E isso acontece com crianças do Brasil inteiro. É viva, informadíssima, não sei se por causa da *Internet*”, Tacus

Representação da infância – As representações são coerentes com a compreensão de infância. Em geral, a família (laços sanguíneos ou não) tem grande importância nos programas educativos brasileiros, a criança é querida e afagada, os avós estão presentes, os hábitos de higiene e alimentação são incentivados, as comemorações são ansiosamente esperadas pelas crianças, familiares e amigos são bem vindos.

“Uma das coisas mais importantes é família, esse afeto explícito, a criança ser muito querida e muito afagada no Brasil. (...) No Nordeste é mais fácil ainda, é muito comum a troca de crianças dentro da família. (...) Isso de filho de mãe solteira ser criado dentro da família também sem maiores problemas. Ela engravidou - não casou - está aqui - vai ficar e a criança é incorporada à vida da família, mas principalmente esse afeto explícito que eu acho que é uma coisa muito boa, que evita muito a violência”, Dalla Verde

“Quanto a sermos mais amorosos, acho que nós, latinos, somos mais sentimentais. Eles [norte-americanos] têm uma coisa diferente do latino, como criança trabalhar... o pai dá um dólar, mas ele tem que fazer o jardim. A gente tem uma cultura completamente diferente. Nós somos muito mais apegados e muito mais sentimentais. Uma relação mais passional”, Tacus

“Uma coisa brasileira é o valor que se dá pra aniversário aqui. (...) Essa coisa da festa familiar, da mãe fazer docinho, receber em casa, ficar todo mundo lá, sem palhaço, também é uma coisa que aqui teve muito e no interior ainda tem. São Paulo é muito cosmopolita, tem todo tipo de coisa”

“Tudo o que acontece (no CRUJ) eles fazem brigadeiro. Brigadeiro é uma coisa brasileira. Leite condensado é uma coisa brasileiríssima. O leite condensado foi inventado na guerra, não estragava, teve muito excedente, mandaram pra cá (...) Por mais pobre e miserável que seja, dá pra fazer brigadeiro e todo mundo enrolar junto, é barato. Não é difícil de fazer. As festas deles têm brigadeiro e pipoca. Você pega esses valores, da afetividade, do não consumismo”

“Com tudo isso de globalização, muda um pouco mas comer em casa, uma série de coisas gostosas, é brasileiro. (...) Comida a quilo é uma coisa brasileira e derrubou os *fast foods* menos o Mac-Donalds, porque o brasileiro prefere comida, sentar pra comer”

“Outro valor (...) é a aceitação do corpo e funções corporais. Aqui desde as palavras até a exposição do corpo, pelo fato de ser um país tropical, pelo fato dos índios terem exercido influência, acho muito bom, essa naturalidade, essa sensualidade de gostar de tomar banho, de gostar de se sujar. O brasileiro tem uma relação com o corpo muito saudável”

“A hospitalidade, (...) as coisas têm sempre dois gumes mas existe uma aceitação do brasileiro, informal, que às vezes é chata, mas é legal, de um amiguinho vir e ficar pra jantar sem precisar avisar”

“Outra coisa é essa aceitação do velho, do velho morar junto. Em todo exterior o velho vai pro asilo ou fica sozinho. Aqui ainda acontece do velho morar junto ou dos filhos cuidarem, que resolve muito o problema social, de solidão, de violência, resolve o problema de babá. Isso no Mundo da Lua tinha, os avós participando da vida dos netos, ajudando a criar neto. Isso você pode ver que é muito brasileiro”, Dalla Verde

Moralidade: criança cidadã X criança consumidora - Os programas educativos colocam questões cruciais sobre a infância/público-alvo, e contrapõem valores e representações dos programas comerciais. A relação que as emissoras comerciais estabelecem com o público é de sedução/passividade do espectador, que absorve valores como consumismo, erotização precoce, competição.

Os educativos não ‘vendem’ produtos, mas exibem modelos sociais que podem se tornar desejados pelo público. Em contraposição à ansiedade criada pelos programas comerciais e pela propaganda, os educativos podem promover valores anti-consumistas, de valorização da infância, de solidariedade.

“Coisas materiais são ótimas, mas você não precisa delas, o acúmulo não é importante. Então todo dia das mães, todo aniversário, os personagens do CRUJ nunca têm dinheiro. Não é nem aquela coisa de ficar fazendo presente de sucata, não: é comprar o que você tem dinheiro, é ganhar o que seu pai pode dar. (...) A gente não chega a dizer ‘o consumismo não é bom’ mas a gente deixa bem claro que sair comprando, ter muito dinheiro ou ganhar muito dinheiro... o legal é ter pros gastos, pro que você precisa e fazer aquela valorização também do pouco. Ganha **um** ovo de páscoa, compra **um** chocolate. Divide, o prazer é uma coisa mais simples”

“Um problema bem sério é a mistura de adulto com criança, universo adulto, erotização. Ninguém pode nos culpar de erotizar ninguém porque nós temos duas meninas lá (no CRUJ), uma arara e uma boneca de pano. (...) A gente tem um problema: não pode ser loira. Não é o preconceito ao contrário, é que se você põe uma loirinha o público associa, e você passa a lidar com uma série de símbolos que não nos interessa. E esse negócio da erotização precoce de roupa de gente grande”

“Se a criança é aceita, não tem motivo pra discriminar o tipo de criança. (...) É muito difícil conseguir ator de minoria, um ator criança negro, é praticamente impossível. (...) [ator] criança têm muito pouco e muito pouco bons, como tem muito pouco bons também em outras raças, só que num número maior as chances de encontrar mais bons [atores brancos] é também maior”

“Não é só sexualização, é competição, ser bem sucedido. Isso também é uma coisa muito americana”, Dalla Verde

Sugestões de parâmetros para a produção de educativos

- Assessoria Pedagógica/ Pesquisa

É fundamental que a equipe de produção de um educativo tenha especialistas assessorando seu trabalho. Os produtores não têm competência para definir objetivos pedagógicos, verificar o impacto das soluções encontradas, planejar eventual produção de material para testes ou material complementar ao programa de televisão. No caso de conteúdos específicos, há necessidade de um especialista para verificar a existência de erros conceituais na tradução que a equipe de produção faz dos objetivos pedagógicos. É preciso que a equipe pedagógica estabeleça diálogo com a equipe de produção, e que ambas estejam preparadas para os conflitos que surgirem.

Para que o programa de televisão não caia no vazio, é desejável que as propostas educacionais apresentadas estejam vinculadas a infra-estrutura que as torne significativas. É inútil falar sobre o prazer da leitura quando a realidade proporciona o contrário, ou livro não é acessível, ou a criança não tem fluência. Ou da obra de arte cubista à qual pouquíssimas crianças terão acesso em suas vidas, quando o universo das artes plásticas é muito mais amplo. Caso se queira estabelecer o diálogo através da televisão, o programa educativo deve fazer sentido na vida real, e representar o universo sócio-cultural do público. No caso de programas com objetivos pedagógicos específicos, sugere-se consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da

Educação¹⁷³. Estabelecendo contato com a realidade escolar, os programas educativos potencializariam as atividades na escola, e as atividades escolares os tornariam mais significativos para o público-alvo.

Sabendo da realidade pobre e precária da educação pública no país, estratégias e ações sugeridas nos programas não podem exigir criação de infra-estrutura paralela, mas o uso do que existe.

- Delimitação do público-alvo

Para estabelecer um ‘diálogo’ com o público, é preciso conhecê-lo e conhecer suas necessidades educacionais antes de iniciar a produção. A caracterização do público-alvo precisa ir além dos critérios faixa etária (produtores) e respectivos aspectos cognitivos (psico-pedagogos), mas contemplar em vários níveis sua experiência de vida. O programa será mais significativo quanto mais representar o universo cultural do público-alvo e colocar questões pertinentes ao seu mundo, inclusive as consideradas incômodas e desagradáveis pela sociedade brasileira.

Independentemente da faixa sócio-econômica do público-alvo, algumas características estruturais da realidade brasileira estão presentes no seu dia-a-dia, como a desigualdade e o racismo. As crianças privilegiadas geralmente têm contato com empregados domésticos e outros prestadores de serviço, ou vêem crianças pobres nas ruas ou na televisão. Portanto têm contato com pessoas de outros níveis sócio-econômicos e etnias discriminadas, que aprendem a tratar como subordinados ou seres inferiores. As crianças desprivilegiadas sofrem na pele a pobreza e o racismo. Para tentar romper o círculo vicioso da educação para a indiferença e/ou desprezo para as elites, e da educação para a resignação para os excluídos, o público precisa reconhecer-se como sujeito destes fenômenos sociais. Ao invés de representar desigualdade social e racismo de maneira eufemista, os educativos podem iniciar na tela um diálogo de cidadãos que negociam seus direitos e os direitos civis de todos. Explicitar os conflitos da infância brasileira para as crianças talvez as sensibilize sobre perspectivas de solidariedade/reivindicação de direitos, ou pelo menos para a educação de adultos mais participativos na sociedade.

Embora existam diferentes matrizes da infância no país, há indícios de valores e comportamentos comuns (ou de um imaginário comum) – como afetividade, brincadeiras, relações familiares, celebrações. A eles se contrapõem valores e comportamentos sugeridos por matrizes culturais estranhas às nossas raízes. Neste sentido, é desejável que a definição do público-alvo seja adequada aos padrões brasileiros de relações criança-família, criança-escola, criança-trabalho,

¹⁷³Supõe-se que tenham sido distribuídos e trabalhados nas escolas públicas do país.

criança-outras crianças, criança-adulto, brincadeiras, tradições orais/rimas brasileiras, alimentação, hábitos de higiene, tradições artísticas, entre outros.

- Alfabetizações múltiplas

A televisão e meios eletrônicos fazem parte do repertório cultural do público infantil e não há porque ignorar ou hierarquizar os códigos/linguagens que compõem esta nem tão nova cultura. Os programas educativos podem sugerir a coexistência das várias linguagens sem reproduzir estereótipos sobre leitura-escrita, e podem contribuir para desmitificar tanto o livro como a televisão. Dar ‘aulas’ na televisão segue a lógica escolar, tratamento incoerente com os recursos de linguagem audiovisual.

Se a televisão faz parte do cotidiano de todos, deveria ser representada como elemento natural na trama. Dessacralizar o meio e sua linguagem ou reforçar as práticas dominantes são opções possíveis de abordagem. Os educativos podem mostrar personagens assistindo televisão (ou metáforas desta atividade), criticando e selecionando a programação, pais (ou personagens ‘adultos’) participando da vida dos filhos e selecionando o que eles podem assistir, desligando a televisão. Por suas próprias características, a linguagem da TV tende a estabelecer a passividade do espectador em relação aos programas; mas não necessariamente. Alguns programas e experiências do vídeo alternativo surpreenderam a audiência e eventualmente chegaram aos canais comerciais, propondo mensagens diferentes e o reconhecimento do público.

O senso comum identifica ler-escrever e estudar com a cultura escolar, em oposição à TV e às novas tecnologias. Os programas educativos têm reproduzido esta compreensão pois apresentam os aspectos positivos/necessários destas atividades apenas de forma retórica, com pouco significado para o espectador. Os educativos podem sugerir relações mais ricas entre as linguagens que compõem o repertório do público-alvo, onde assistir à televisão não exclui ler/escrever/estudar e vice-versa, mas coexistem. O prazer que a leitura pode proporcionar depende de uma série de fatores além da iniciativa do receptor-leitor; atribuir esta responsabilidade à criança apenas reforça a ausência de políticas públicas para incentivar a alfabetização e leitura no país. Ao propor uma atitude criativa frente a qualquer meio, os programas educativos promovem uma mentalidade de cidadania frente às diversas linguagens e conteúdos.

- Linguagem

Um programa educativo para televisão precisa explorar os recursos e linguagens específicos do meio. Textos discursivos seguem a lógica da escrita/escola, conduzem à perda do interesse do receptor, e privam os conteúdos de uma abordagem rica e plural. Em lugar da retórica disfarçada de

entretenimento, os produtores dos educativos precisam inventar o diálogo na televisão. Duração, estrutura, estratégias e ritmos próprios do meio devem ser observados e recriados para favorecer a participação do receptor-educando. A história da produção brasileira para televisão e vídeo indicam que os produtores são capazes de criar soluções para este problema.

Além da adequação do programa à linguagem do meio, ele deve ser adequado à capacidade de compreensão de público-alvo. Crianças pequenas mantêm a atenção voltada a uma atividade por muito pouco tempo, e a habilidade de manter a concentração se desenvolve com a idade. O mesmo acontece com outras habilidades, como o desenvolvimento da linguagem verbal e habilidades cognitivas ligadas à verbalização. Embora haja uma predominância da imagem sobre a linguagem no ser humano, essa característica é mais forte na infância. O uso de estímulos sonoros e visuais atende às necessidades de compreensão das crianças, e o texto do programa pode estimular o desenvolvimento da linguagem (estrutura, vocabulário, relações, desenvolvimento de narrativas, entre outros) e habilidades correlatas (abstração, memória, projeção). Em idades posteriores, a compreensão da linguagem verbal se desenvolve e as crianças se tornam capazes de acompanhar narrativas mais longas e complexas.

Deve-se tomar cuidado com o nível de abstração dos textos/representações audiovisuais, privilegiando uma abordagem ‘concreta’ para respeitar o nível de compreensão das crianças – inclusive para temas ligados às ciências exatas e biológicas. A grande vantagem dos meios audiovisuais sobre os livros é justamente a possibilidade de representar concretamente idéias, conceitos e processos abstratos. Os recursos expressivos da televisão devem, no caso das produções educativas, ser adequados também à natureza do(s) conteúdo(s) abordado(s). Representações gráficas, animações, escrita, sonoplastia, entre outros, são recursos com potencial para destacar determinados aspectos do(s) conteúdo(s) e sua articulação proporciona a abordagem de aspectos diferentes sobre um mesmo tema.

- Qualidade técnica

É desejável que a produção de um educativo conte com qualidade excelente de equipamentos e profissionais. Qualidade ruim de imagem e som pode comprometer o bom trabalho da equipe de produção, pois o público infantil tem acuidade visual muito desenvolvida. Isso não significa acompanhar os últimos lançamentos do mercado: Rá Tim Bum foi produzido em U-matic, equipamento fora de linha há alguns anos, e continua sendo reprisado. Ou seja, equipamentos ultrapassados também proporcionam qualidade *broadcasting* de som e imagem.

Os recursos relativamente limitados para a produção de educativos não significaram, nos casos de Vila Sésamo e Rá Tim Bum, problemas insolúveis. O mesmo pode ser dito das produções

alternativas de vídeo no país. Ao contrário, a falta de recursos empurra produtores criativos a encontrar soluções para os problemas da produção. Sob essa perspectiva, seria possível que as emissoras educativas, em condições incomparavelmente mais precárias do que a TV Cultura-SP e a Televisão Educativa-RJ, produzissem a partir de seus próprios recursos humanos e materiais, recriando os repertórios regionais de cultura na televisão.

- **Dramaturgia**

Nos educativos infantis, o texto deve seguir os mesmos critérios de qualidade da dramaturgia em geral: ação inteira e completa, conflitos bem delineados que caminham para o desenlace, ação coerente dos personagens; personagens bem expressos, convenientes, coerentes, semelhantes; verossimilhança de personagens e ação; diálogo ágil que promova o desenvolvimento dos conflitos; elementos (visuais e sonoros) que acrescentem/componham a trama, corte de elementos supérfluos (CASTRO, 1994). É desejável conciliar os objetivos pedagógicos com qualidade estética, tomando o cuidado de não estabelecer uma relação de pura sedução com o público-educando, mas de diálogo, de estímulo à criação (intelectual, artística, física, atitude, qualquer uma) a partir do que a televisão exhibe.

Em termos de conteúdo, sugere-se que os conflitos escamoteados na cultura brasileira (racismo, desigualdade social, relações de gênero, dizer “não” sem melindres, expressar intenções claramente) sejam abordados de forma direta. Expressões diretas e respostas negativas assumem, em geral, conotações de rudeza e comprometem a tomada de atitudes reivindicativas. Com vistas ao diálogo freireano, onde educar significa tornar as pessoas capazes de interpretar e interferir na realidade, a dramaturgia incorporaria naturalmente valores ligados à cidadania, para valorizar e promover novas atitudes das crianças/receptoras/educandas frente à escola, à família, e à sociedade.

Como primeira fase da produção, a qualidade do roteiro deve ser priorizada. Um bom roteiro, adequado às condições materiais de produção e às propostas pedagógicas, evita problemas nas fases posteriores. Os produtores podem até encontrar soluções para problemas de construção e lógica na direção e na edição, mas é melhor que diretores e editores estejam livres para explorar os recursos audiovisuais, o que proporciona qualidade estética melhor.

- Representações culturais

A diversidade e miscigenação cultural são constituintes das identidades brasileiras e é necessário valorizá-las de fato. Ao invés de critérios politicamente corretos, no mais das vezes interpretação etnocentrada do que seriam o(s) outro(s), os programas educativos precisam representar as manifestações das diferentes matrizes culturais através dos recursos da linguagem

televisiva: dramaturgia, atores, sonoplastia, trilha sonora, pronúncias do Português, imagens. No lugar do discurso sobre o(s) outro(s) ou representações estereotipadas de etnias e gêneros, os educativos que incorporassem o diálogo reconheceriam e mostrariam as diferenças de língua, sotaques, etnias, relações sociais, lazer, vestimentas, tradições religiosas e artísticas, celebrações.

A televisão representa relativamente o repertório dos estratos sociais médios, pelo menos daqueles cujas matrizes culturais são européias. As demais etnias aparecem eventualmente, e seus repertórios são superficialmente elaborados. Nos educativos, os personagens que as representam geralmente são planos (não têm dimensão psicológica, não evoluem no decorrer da trama) tal qual nas novelas das emissoras comerciais. Se avaliarmos que a maioria da população tem matrizes culturais ignoradas pela televisão, os descendentes de índios e africanos são as grandes vítimas da invisibilidade alimentada também pelas emissoras públicas. Propor uma interpretação dialógica da diversidade cultural implica buscar representar estas maiorias, mesmo com dificuldades de produção, rejeitando abordagens discriminatórias¹⁷⁴.

Em termos de representação de gênero, sugere-se o mesmo que em relação ao racismo e desigualdade: promover o reconhecimento dos conflitos existentes na realidade, desnaturalizando os papéis tradicionais para propor novas relações. Reconhecer as desigualdades e as diferenças entre meninos e meninas, e os conflitos entre uns e outros, enriquece e politiza a trama. Personagens femininos podem ser valorizados, fortalecidos, serem independentes, autônomos. Meninos e meninas podem ser representados como iguais em direitos e potencial de desenvolvimento.

Em contraste com a precoce erotização promovida pelas emissoras comerciais, os educativos devem apresentar a infância de forma positiva (e têm feito isso). A identificação/reconhecimento do público-alvo na tela favorece uma recepção ativa/criativa da televisão. O contraste entre modelos de infância diferentes na tela sugere que não há um modelo absoluto. Erotização também está ligada ao consumismo; desnaturalizar um implica em desvalorizar o outro, e promover um conceito de cidadania para a infância.

Os direitos fundamentais das crianças esclarecem o que é fundamental nas suas vidas e o que não é, e as crianças desprivilegiadas percebem isto facilmente: alimentação, moradia, educação, saúde, proteção. Ao ser estimulada para o aprendizado, por exemplo, a criança passa a manifestar seus interesses e requerer atitudes dos adultos para promovê-los. Os educativos podem fomentar valores ligados à independência e autonomia das crianças, estimulando-as a procurar soluções ao seu alcance para problemas, solicitar a ajuda de adultos, reclamar e reivindicar seus direitos básicos na escola e na sociedade.

¹⁷⁴Os produtores tendem a reproduzir seu repertório cultural na criação. Talvez as equipes deveriam incorporar profissionais de outras etnias comprometidos com questões étnicas. O problema anterior permanece: em função da baixa escolaridade, índios e negros têm poucas chances de atuar ou trabalhar na produção para TV.

Adaptar os programas educativos ao público, e não o público aos programas

Os parâmetros gerais sugeridos de forma sintética estão explicitados ao longo dos capítulos sobre *Sesame Street*, Vila Sésamo e Rá Tim Bum. Na medida em que produção educativa e público infantil apresentam aspectos universais e outros específicos, a análise dos programas educativos mostra a importância de adaptá-los a outros contextos sócio-culturais, e não simplesmente adequá-los. Uma vez desrespeitadas as características específicas da produção e do público-alvo, a aprendizagem e incorporação dos conteúdos educacionais de tais programas são comprometidas. Incorporar o diálogo proposto por Paulo Freire à estrutura dos programas educativos implica reconhecer a televisão como elemento integrante da cultura brasileira, e integrador já que propiciaria uma educação do telespectador-educando para a cidadania. Estimuladas por uma programação democrática que represente seu(s) repertório(s) cultura(l) (is), as crianças brasileiras assumiriam atitudes de reivindicação, expressando suas vontades legítimas e direitos fundamentais, pressionando a escola, a família e a sociedade para respeitá-los de fato.

IX - Bibliografia

- ABRAMOVITCH, Fanny, *O estranho mundo que se mostra às crianças*, São Paulo, Summus, 1983
- ALEXANDER, Alison *et ali*, *What Is Quality Children's Television?*, In JORDAN e JAMIESON, 1998
- ANDERSON, Daniel R., *Educational Television Is Not An Oxymoron*, In JORDAN e JAMIESON, 1998
- AMIN, Samir, *Money-teísmo ameaça a democracia* (entrevista), Revista Caros Amigos, São Paulo, n° 40, julho/ 2000
- ARENDT, Hanna, *A crise da Educação In: Entre o passado e o Futuro*, Perspectiva, 1972
- ARIÈS, Phillipe, *História social da família e da criança*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978
- ARISTÓTELES, *Poética*, São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Os pensadores) pp 241-310
- ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS & TECHNOLOGY, *Educational Techonology Research and Development – Children's Learning from Television and Development At the Children's Television Workshop*, Vol. 38, n° 4, 1990
- AUGUSTO, Sérgio, *Volta à Idade Média – Na era da televisão, não existe mais infância*, Revista Bravo n° 40, jan/ 2001, 15-17

- AUMONT, Jacques, *A imagem*, Papirus Editora, Campinas, 1993
- BAJARD, Élie, *Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito*, São Paulo, Cortez, 1994
- BARBOSA, Nanci Rodrigues, *Mediação e negociação de sentido em práticas de Educação a Distância voltadas à formação profissional*, São Paulo, ECA/USP, 2000, Dissertação de Mestrado
- BAZALGETTE, Cary e BUCKINGHAM, David, *In front of the children – screen entertainment and young audiences*, London, British Film Institute Publishing, 1995
- BAZIN, André, *O Cinema*, São Paulo, Brasiliense, 1990
- BENEDICT, Ruth, *Animism* In Encyclopedia of the Social Sciences, Macmillan Publishers, New York, 1972
- BERGSON, Henri, *O riso*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1978
- BETTELHEIM, Bruno, *A psicanálise dos contos de fadas*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996
- BON BINI A HOPI HARI!*, material promocional Parque Temático Playcenter S/A – Hopi Hari – Outubro de 2000 (não há ficha técnica)
- BUTTLER, Greg, *Uma visão diferente da aprendizagem*, Educador 2000-VII Congresso Internacional de Educação, São Paulo, 2000, palestra
- CALAZANS, Flávio, 2º Simpósio Brasileiro de Televisão, Criança e Imaginário - O Cotidiano Infantil Violento: Marginalidade e Exclusão Social, CCA/ECA/USP, palestra, Outubro/1998
- CAMPBELL, Joseph, *O herói de mil faces*, São Paulo, Cultrix, 19--
- CAMPEDELLI, Samira Youssef e ABDALA JR., Benjamim, *Ziraldo – Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico*, Coleção Literatura Comentada, São Paulo, 1982
- CANCLINI, Nestor García, *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación-Universidad Nacional de La Plata, 1997
- CANCLINI, Nestor García, *La globalización imaginada*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 2000
- CÂNDIDO, Antonio et aliii, *A personagem de ficção*, São Paulo, Perspectiva, 1974
- CAPARELLI, Sérgio, *TV e Criança: Emergência do Mercado de Bens Culturais*, In PACHECO, 1998
- CARLI, S. e GAGLIANO, R., *Nuevos espacios educativos y cambios culturales; Infancia y adolescencia entre 1950-1965*, Ponência Congresso Internacional de Educación, Buenos Aires, 1996, In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000
- CARMONA, Beth, et al, *Televisão e Infância*, Revista Comunicação e Educação, nº 5, jan/abr 1996, 109-112
- CARMONA, Beth, *TV se faz com cultura* (entrevista), Revista Comunicação e Educação, nº 11, jan/abr 1998

- CARNEIRO, Sueli, *Uma guerreira contra o racismo* (entrevista), Revista Caros Amigos, São Paulo, ano III n°35, fevereiro 2000
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão, *O Educativo como Entretenimento na TV Cultura: O Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso*, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1997, Tese de Doutorado
- CARRIÈRE, Jean-Claude e BONITZER, Pascal, *Prática do roteiro cinematográfico*, São Paulo, JSN Editora, 1996
- CARVALHO, Maria Amélia de, *Bambalalão: o teatro de bonecos interativos da TV*, Revista Comunicação e Educação, n° 4, set/dez 1995, 104-111
- CASTORIADIS, C. *Psicoanálisis y política*, In *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira, 1993, In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000
- CASTRO, Ilíada Alves de, *A dramaturgia no teatro para crianças de São Paulo: uma análise de autores e textos*, São Paulo, ECA/USP, 1987, Dissertação de Mestrado
- CASTRO, Ilíada Alves de, *Contos de Fadas na dramaturgia para crianças: o caso de Cinderela*, São Paulo, ECA/USP, 1994. Tese de Doutorado
- CECCON, Cláudius, *TVs Comunitárias: a criação coletiva*, in Revista Proposta n° 43, Rio de Janeiro, FASE, 1989
- CENTRO CULTURAL SÃO PAULO, *Cronologia das Artes em São Paulo 1975-1995 – Comunicação de Massa – Rádio e Televisão – Volume 5*, Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 1996
- CHAMBOULEYRON, Rafael, *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista* In PRIORE, 1999
- CITELLI, Adilson, *Comunicação e Educação – A linguagem em movimento*, São Paulo, Editora Senac, 2000
- COELHO, Nelly Novaes, *Dicionário Crítico de Literatura infantil e juvenil brasileira*, São Paulo, Edusp, 1995
- COLLIS, Betty, *A Web e novas idéias sobre o controle da aprendizagem pelo aprendente*, Educador 2000-VII Congresso Internacional de Educação, São Paulo, 2000, palestra
- Colofon (Catálogo), Hilversum, Dutch Educational Television Foundation, 1994
- Contact kids* (Revista), Children's Television Workshop, New York, Maio de 1999
- COOK, Thomas D., APPLETON, Hilary, CONNER, Ross F., SAHFFER, Ann, TAMKIN, Gary e WEBER, Stephen J, *"Sesame Street" Revisited*, New York, Russell Sage Foudation, 1975
- CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio, GÓMEZ, Guillermo Orozco, *A televisão e as crianças*, Revista Comunicação e Educação, n° 7, set/dez 1996, p. 45-55
- COSTA, Mônica Rodrigues da, *Castelo do cinema contrasta com o da TV*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 31/12/1999, Revista da Folha-5
- COSTA, Mônica Rodrigues da, *Rá Tim Bum leva sucesso ao palco*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 22/03/1997, Ilustrada 7

- DANTAS, Ruy, *Cultura terceiriza busca de publicidade*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 21/10/1998, Ilustrada-3
- DAVIES, *Babes'n' the Hood: Pre-school Television and its Audiences in the United States and Britain*, In BAZALGETTE e BUCKINGHAM, 1995
- DAVIS, Jeffery, *Children's television, 1947-1990: over 200 series, game and variety shows, cartoons, educational programs, and specials*, McFarland, 1995
- DEL PICCHIA, WALTER, *Dependência tecnológica, o caminho da submissão*, Revista Pau-Brasil, São Paulo, n° 15, ano III, Nov/Dez/1986
- DICK, Walter e CAREY, Lou, *The systematic design of instruction*, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1978
- DIMENSTEIN, Gilberto, *Ao mestre com porrada*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 4/6/2001, Cotidiano-10
- DORNFELD, Barry, *Producing Public Television, Producing Public Culture*, Princeton, Princeton University Press, 1998
- DUARTE, Ana Cláudia, *Cultura, de olho no jovem que cresceu vendo seus infantis*, Jornal da Tarde, São Paulo, 6/8/2000, Caderno de TV
- ESCARPIT, Robert, *Hábitos de leitura In: A fome de ler*, Rio de Janeiro, FGV/INL, 1975
- ESCARPIT, Robert, *L'écrit et la communication*, Paris, PUF, 1973
- ESPÓSITO, Maurício e BEATTY, Sally, *Nova ofensiva da turma do Garibaldi*, O Estado de S. Paulo/ *The Wall Street Journal Americas*, São Paulo, 13/11/2000, B-11
- ETAPAS e FREIRE, Centro de Cultura Luiz, *Avaliação: Impacto das Ações da TV Viva*, Recife, mimeo, 1992
- FARIA, Maria Alice, *O que pensam os adolescentes das histórias que lêem?*, São Paulo, Revista Comunicação e Educação, n° 3, Maio/Ago 1995
- FAUSTO, Boris, *História do Brasil*, São Paulo, Edusp, 1999
- FERRAZ, Isa Grispum, *Projeto TV Escola (entrevista)*, São Paulo, Revista Comunicação e Educação, n° 6, mai/ago 1996
- FERRÉS, Joan, *Televisão e Educação*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996
- FESTA, Regina, *TVT - a leveza do alternativo*, São Paulo, ECA/USP, 1991 - tese de doutorado
- FISCHER, Rosa Maria Bueno, *A Construção de um Discurso sobre a Infância na Televisão Brasileira* In PACHECO, 1998
- FOLHA DE SÃO PAULO, *A amiga de Zequinha, Pedro e Nino, do Castelo Rá Tim Bum, vira boneca da Baby Brink*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 19/04/1997, Folhinha-4
- FOLHA DE SÃO PAULO, *Castelo vira dicionário*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 13/12/1997, Folhinha-5

- FOLHA DE SÃO PAULO, *Empresa adquire direito de licenciar todos os personagens da Vila Sésamo*, Folha de S. Paulo, 29/06/1989, p. F-1
- FOLHA DE SÃO PAULO, *Rá Tim Bum volta a ser exibido hoje*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 15/01/1996, Ilustrada-6
- FREIRE, Centro de Cultura Luiz, *Relatório de Atividades 1993*, Olinda, mimeo, 1994
- FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo, Cortez, 1995
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983
- FREITAG, Bárbara, *Escola, Estado & Sociedade*, Editora Moraes, São Paulo, 1986
- FREITAS, Marcos Cezar de (org), *História Social da Infância no Brasil*, Cortez Editora, São Paulo, 1997
- FUCUTA, BRENDA, *Prêmio muda língua do Rá Tim Bum*, O Estado de São Paulo, São Paulo, 29/01/1991, Caderno 2
- FUENZALIDA, Valério (editor), *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago/Chile, Editorial Universitária, 1986
- FUENZALIDA, Valério e HERMOSILLA, Maria Elena, (colaboração de EDWARDS, Paula), *Visiones y ambiciones del televidente - Estudios de recepción televisiva*, Santiago/Chile, Ceneca, 1989
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, *Morte da memória, memória da morte: da escrita em Platão* **In** *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, Rio de Janeiro, Imago, 1997
- GAMA, Júlio, *Cultura começa a produzir Fazenda Rá Tim Bum*, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 5/11/1997, Caderno 2
- GARDNER, Howard, *Multiple Inteligences - The theory in practice*, Basic Books, New York, 1993
- GETTAS, Gregory J., *The globalization of Sesame Street: a producer's perspective*, **In** ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS & TECHNOLOGY, 1990
- GEORGE LUCAS EDUCATIONAL FOUNDATION, *Edutoxia*, San Rafael/CA, Spring 2000
- GIACOMINI FILHO, Gino, *A Criança no Marketing e na Comunicação Publicitária*, **In** PACHECO, 1998
- GODENZZI, Juan Carlos, *?Adultos pequeños? La imagen de la infancia en la prensa peruana*, Save The Children Suecia, Lima, Janeiro 2001, mimeo
- GOES, José Roberto de, e FLORENTINO, Manolo, *Crianças escravas, crianças dos escravos*, **In** PRIORE, 1999
- GRAIEB, Carlos, *Para gostar de ler*, Revista Veja nº (?), 13/5/1998, p.134-135
- GREENFIELD, Patrícia Marks, *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica – os efeitos da tv, computadores e videogames*, Summus Editorial, São Paulo, 1988

- GREER, Germaine, *Sex and Destiny*, citada por WOOLGER, Jenifer Benker e Roger J., *A deusa interior*, Pensamento, São Paulo, 198 __, p. 236
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org), *Educação Tecnológica – desafios e perspectivas*, Cortez Editora, São Paulo, 1999
- GUIMARÃES, Glaucia, *TV e Escola – Discursos em confronto*, Cortez Editora, São Paulo, 2000
- GUTERMAN, Débora, *Castelo Rá Tim Bum terá versão para cinema*, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 18/12/1998, Caderno 2
- GUTIERREZ, Mario (editor), *Video, Tecnología y Comunicación Popular*, Peru, IPAL/Crocevia, 1989
- HALAS, John, *Film animation: a simplified approach*, Paris, Unesco, 1976
- HALAS, John, *Visual scripting*, New York, Hasting House Publishers, 1976
- HASSMANN, Hugo, *Mixagem cognitiva complexa – tecnologias versáteis facilitam aprendizagens complexas*, Educador 2000-VII Congresso Internacional de Educação, São Paulo, 2000, palestra
- HEGEL, *A poesia dramática In Estética*, Lisboa, Guimarães, 1980
- HERMOSILLA, Maria Elena, *Explorando la recepción televisiva*, Santiago/Chile, Ceneca/Cencosep, 1987
- HILDEBRAND, Lucí, *Comunicação oficial brasileira sobre a Aids: um percurso pelas entrelinhas na telinha da TV*, ECA/USP, São Paulo, 1995, Tese de Doutorado
- HIRSCH, Linei, *Transcrição teatral: da narrativa literária ao palco*, São Paulo, Ática, 1986
- HOUAISS, Antônio e CARDIM, Ismael, *Novo Webster's - Dicionário Universitário Inglês-Português/Português-Inglês*, Record, Rio de Janeiro-São Paulo, 2000
- HUERGO, Jorge Alberto e FERNÁNDEZ, María Belén, *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá, 2000
- HUSTON, Aletha C. e WRIGHT, John C., *Television and The Informational and Educational Needs of Children*, In JORDAN e JAMIESON, 1998
- IBASE, *Desenvolvimento, Cooperação Internacional e as ONGs*, Rio de Janeiro, IBASE, 1992
- JAGUSH, Sybille A (editora), *Window on Japan: Japanese children's books and television today: papers from a symposium at the Library of Congress*, Washington, Library of Congress Washington, 1990
- JARVIK, Laurence, *PBS behind the screen*, Rocklin, Prima Publishing, 1998
- JORDAN, Amy B. e JAMIESON, Kathleen Hall (editoras), *Children and Television*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage Publications, 1998. Título da série *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*
- JORDAN, Amy B. e WOODWARD, Emory H., *Growing Pains: Children's Television In The New Regulatory Environment*, In JORDAN e JAMIESON, 1998

- JORNAL DA TARDE, *Vila Sésamo (este é o novo endereço das crianças brasileiras)*, Jornal da Tarde, 12/10/1972, (pasta 31657 Arquivo do Jornal O Estado de S. Paulo)
- KATO, Mary A., *Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana*, In ZILBERMAN e SILVA, 1991
- KUCINSKI, Bernardo, *Jornalistas e Revolucionários, nos tempos da imprensa alternativa*, São Paulo, Scritta Editorial, 1991
- LAJOLO, Marisa, *Infância de Papel e Tinta*, In FREITAS, 1997
- LAYBOURNE, Kit, *The animation book*, New York, Crown Publishers, 1979
- LANDIM, Leilah, *Sem fins lucrativos - as ONGs no Brasil*, Rio de Janeiro, ISER, 1988
- LESSER, Gerald S., *Children and Television: Lessons from Sesame Street*, New York, Vintage books, 1975
- LINDGREN, Astrid, *Pippi in the South Seas*, Puffin Books, Garden City, 1977
- LITWIN, Edith (org), *Tecnologia Educacional – política, história e propostas*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997
- LUCENA, Marisa Woolf Ferreira Pereira de, *O desenvolvimento de sites temáticos dentro de um portal comprometido com a qualidade da informação para a educação*, Educador 2000-VII Congresso Internacional de Educação, São Paulo, 2000, palestra
- LUCENA, Marisa Woolf Ferreira Pereira de, *Um modelo de escola aberta na Internet: o projeto Kidlink no Brasil*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996, Tese de Doutorado
- LULL, James, *Superculture for the Communication Age*, <http://members.aol.com/jamesLull/superculture2.htm>, 2000
- MACEDO, Cláudia, FALCÃO, Angela, ALMEIDA, José Mendes de (org), *TV ao vivo*, Brasiliense, São Paulo, 1988
- MACHADO, Arlindo, *A arte do vídeo*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1988
- MACHADO, Arlindo, *A televisão levada a sério*, São Paulo, Editora Senac, 2000
- MACHADO, Elian, *Planejamento e implementação de curso pela Internet: reflexão sobre uma experiência*, Educador 2000-VII Congresso Internacional de Educação, São Paulo, 2000, palestra
- MARCÍLIO, Maria Luiza, *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950*, In FREITAS, 1997
- MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos, *Educação para a cidadania*, Revista Comunicação e Educação, n° 3, mai/ago 1995
- MARQUES, Célia, *Rá-Tim-Bum – Projeto de Educação Pré-Escolar Por Televisão*, São Paulo, TV Cultura, 1989, mimeo
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, en Nómadas, n° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1996 In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000

- MARTINHO, Maria Ester, *Cultura terá US\$ 18 mi para fazer Vila Sésamo*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 12/03/1989, p. F-1
- MATTELART, Armand e Michèle, *Hisória das teorias da comunicação*, Loyola, São Paulo, 2000
- MAUAD, Ana Maria, *A vida das crianças de elite durante o Império*, In PRIORE, 1999
- McLAREN, P., *La posmodernidad y la muerte de la política*, In *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS-UAEM, 1993, In HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000
- MEJÍA, Alberto Lopes, *Um novo conceito de comunicação: o destinatário é o sujeito*, in Revista Proposta nº 43, Rio de Janeiro, FASE, 1989
- MESQUITA, Samla, *Da TV ao palco – agora o Castelo ao vivo*, São Paulo, ECA-USP, mimeo, 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ Secretaria de Educação a Distância, *Revista da TV Escola*, Brasília, MEC/SEED, Ed. 9 (Out-Nov 1997), Ed. 11 (Mai-Jun 1998), Ed. 12 (Ago-Set 1998), Ed. 13 (Out-Nov 1998), Ed. 14 (Mar-Abr 1999), Ed. 16 (Ago-Set 1999), Ed. 17 (Out-Nov 1999)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ Secretaria de Educação a Distância, *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*, Brasília, MEC/SEED, 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ Secretaria de Educação a Distância, *Perspectivas de educação a distância: América Latina, Seminário de Brasília*, Brasília, MEC/SEED, 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ Secretaria de Educação a Distância, *TV da Escola*, Brasília, MEC/SEED, 1998
- MIRANDA, Carlos Alberto, *Cinema de Animação - arte nova arte livre*, Petrópolis, Vozes, 1971
- MOLINA, Camila, *'Ilha Rá-Tim-Bum' é anunciado para março*, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 6/7/2001, Caderno 2
- MORITZ, Willian In NOWEL-SMITH, Geoffrey (coord), *The Oxford History of World Cinema*, Oxford, Oxford University Press, 1996
- MOTTA, Nelson, *Nova York é aqui*, Rio de Janeiro, Objetiva, 1997
- MOURA, Rosangela de, *Castelo Rá Tim Bum é nova grife infantil*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 19/12/1999, Tudo-2
- MUNANGA, Kabengele, *Racismo – esta luta é de todos* (entrevista), Revista Raça, Outubro/ 2000
- MURPHY, Richard T., *Evaluation of Al Manahil: an original Arabic children's television series in reading*, Princenton, Educational Testing Service-Research Report, 1988
- MUYLAERT, Roberto, *As funções da televisão educativa* (entrevista), Revista Comunicação e Educação, São Paulo, nº 2, jan/abr 1995
- NATIONAL PUBLIC PROADCASTING ARCHIVES, *coleção Archives of Children's Television Workshop-Vila Sésamo*, 1678 páginas, Hornbake Library, University of Maryland

- O ESTADO DE S. PAULO, 'Sãos & Salvos!', *a armação verde da Cultura para o segundo semestre*, São Paulo, 17/4/2000, Variedades
- OKUBO, William, *Textos eletrônicos: mediação da leitura eletrônica*, São Paulo, ECA/USP, 1998, Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia
- PACHECO, Elza Dias (org), *Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil*, São Paulo, Edições Loyola, 1991
- PACHECO, Elza Dias, *A linguagem e o imaginário infantil*, Revista Comunicação e Educação, n° 2, jan/abr 1995, p. 43-48
- PALLOTTINI, Renata, *Dramaturgia de televisão*, São Paulo, Moderna, 1998
- PALLOTTINI, Renata, *Dramaturgia, a construção do personagem*, São Paulo, Ática, 1989
- PALLOTTINI, Renata,, *Introdução à dramaturgia*, São Paulo, Brasiliense, 1983
- PAPERT, Seymour, *A máquina das crianças – repensando a Escola na Era da Informática*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1994
- PERINI, Mário A., *A leitura funcional e a dupla função do texto didático*, **In** ZILBERMAN e SILVA, 1991
- PERROTTI, Edmir, *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*, São Paulo, Summus, 1991
- PERROTTI, Edmir, *Leitura* **In** *Dicionário Crítico de Política Cultural*, COELHO, Teixeira (org), São Paulo, Iluminuras, 1997
- PERROTTI, Edmir, *PROESI –Programa de Serviço de Informação em Educação*, Revista de Comunicação e Educação, n° 1, set/dez 1994, p. 107-109
- PFROMM NETTO, Samuel, *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*, Campinas, Ed. Alínea, 1998
- PIERRO, Maria Clara Di, *Alfabetização de jovens e adultos e televisão: possibilidades e perspectivas*, Revista Comunicação e Educação, n° 2, jan/abr 1995, p. 36-42
- PLATÃO, Fedro **In** *Diálogos*, (editora/ ano)
- POLSKY, Richard M., *Getting to Sesame Street – origins of the Children's Television Workshop*, New York-Washington-London, Praeger Publishers, 1974
- PRIORE, Mary Del (org), *História das crianças no Brasil*, Editora Contexto, São Paulo, 1999
- PRIORE, Mary Del, *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império*, **In** PRIORE, 1999
- REIS, Rossana Rocha e SALES, Teresa (org), *Cenas do Brasil Migrante*, São Paulo, Editora Boitempo, 1999
- REVISTA VEJA, *A platéia da Vila*, Editora Abril, São Paulo, n° 218, 8/11/1972, 79-81
- RIGOUT, Fabrizio, *Para se lembrar do Castelo I*, Folha de S. Paulo, São Paulo, 15/11/1996, Folhinha-2

- ROBINSON, Muriel, *Children reading print and television*, London-Washington, Falmer Press, 1997
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da Educação no Brasil*, Vozes, Petrópolis, 1984
- ROSENFELD, Anatol, *O teatro épico*, São Paulo, Perspectiva, 1985
- Rotterdam Market for Educational Screenings (Catálogo), Rotterdam, The European Broadcast Union, 1998
- SAINTOUT, Florencia, *Los estudios de recepción en América Latina*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1998, **In** HUERGO e FERNÁNDEZ, 2000
- SANDRONI, Paulo, *Balanço de Pagamentos e Dívida Externa*, Ática, São Paulo, 1989
- SANT'ANNA, Affonso Romano de, *Paródia, paráfrase e companhia*, São Paulo, Ática, 1988
- SANTORO, Luiz Fernando, *A imagem nas mãos - o vídeo popular no Brasil*, São Paulo, Summus Editorial, 1989
- SANTOS, Maria Emília Brederode, *Learning with Television – The Secret of Rua Sésamo*, New York, Children's Television Workshop, 1993
- SASAKI, Elisa Massae, *Movimento de kassegui: a experiência migratória identitária dos brasileiros descendentes de japoneses no Japão*, **In** REIS e SALES, 1999
- SAVIANI, Dermeval, *Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria* (entrevista), Revista Comunicação e Educação, n° 8, jan/abr 1997
- SCARANO, Julita, *Criança esquecida das Minas Gerais*, **In** PRIORE, 1999
- SCHWARTSMAN, Annette, *Cultura usa magia para ensinar em 'Castelo'*, Folha de S. Paulo, 8/5/1994, TV Folha 10-12
- SCHWARTSMAN, Annette, *Fiesp investe 1 milhão em programa infantil que estréia hoje*, Folha de S. Paulo, 30/01/1990, p. E-1 e E-3
- SIMPSON, Amelia, *Xuxa: the mega-marketing of gender, race, and modernity*, Philadelphia, Temple University Press, 1993
- SOARES, Ismar de Oliveira, *A televisão e as prioridades da educação*, Revista Comunicação e Educação, n° 7, mai/ago 1996
- SODRÉ, Muniz, *Cultura e Comunicação no Mercosul – Mesa Redonda, II Simpósio Internacional de Cultura e Comunicação – O Desenvolvimento Sustentado no Mercosul*, São Paulo, Junho/2001
- SODRÉ, Nelson Werneck, *A história da imprensa no Brasil*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967
- SOUZA, Mauro Wilton (org), *Sujeito, o lado oculto do receptor*, São Paulo, Brasiliense, 1994)
- STASHEFF, Edward e BRETZ, Rudy, *O programa de televisão – sua direção e produção*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1978

- TÁLAMO, 'Maria de Fátima Gonçalves M, LARA, Marilda Lopez Ginez de, KOBASHI, Nair Yumiko, *Vamos perseguir a informação: do tratamento ao acesso e utilização*, Revista Comunicação e Educação, n° 1, set/dez 1994, p. 15-20
- TÁLAMO, 'Maria de Fátima Gonçalves M, LARA, Marilda Lopez Ginez de, KOBASHI, Nair Yumiko, *Vamos perseguir a informação*, Revista Comunicação e Educação, n° 4, set/dez 1995, p. 52-57
- TÁVOLA, Arthur da, *TV, Criança e Imaginário*, In PACHECO, 1998
- TERENA, Marcos, *Fomos transformados nos mudos da história* (entrevista), Revista Caros Amigos, São Paulo, ano IV n°37, abril 2000
- TROTA, Laurie (editora), *Building blocks: a guide for creating children's educational television*, Studio City, Mediascope Press, 1998
- VENANCIO, Renato Pinto, *Os aprendizes da guerra*, In PRIORE, 1999
- VIDAL, Marly Camargo B., ROSA, Sandra Martins de, *Projeto Leitura 94*, Revista Comunicação e Educação, n° 4, set/dez 1995, p. 115-119
- VIEIRA, Alice, *Autonomia no jogo da leitura*, Revista Comunicação e Educação, n° 4, set/dez 1995, p. 31-34
- WATTS, Harry, *On Camera - o curso de produção de filme e vídeo da BBC*, São Paulo, Summus Editorial, 1990
- WHITE, Robert A., THOMAS, Pradip, *As múltiplas estratégias do ensino à distância*, Revista de Comunicação e Educação, n° 4, set/dez 1995
- WHITE, Robert A., THOMAS, Pradip, *Ensino a distância: experiências e inovações*, Revista Comunicação e Educação, n° 3, mai/ago 1995
- WHITE, Robert A., THOMAS, Pradip, *Transmissão Educativa e desenvolvimento*, Revista Comunicação e Educação, n° 5, jan/abr 1996, p. 50-61
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (org), *Leitura – perspectivas interdisciplinares*, São Paulo, Ática, 1991

1º Congresso Internacional de Televisão e Educação – SENAC-ECA/USP (Out/1993)

- *Today's Special* – TV Ontario/ Canadá
- *La cabane des rêves* – TV Ontario/ Canadá
- *Look and read* – British Broadcasting Corporation/ Reino Unido
- **Perigo!** – TV Cultura/ Brasil (Menção Honrosa no *Japan Prize*/ 1993)
- *Fourways Farm* – Case Television/ Inglaterra. Vencedor do *Japan Prize* na categoria de Programa Infantil e do *The Peabody Award* (Estados Unidos)
- *Un passeport pour les langues, Images de la nature, Le corps humain* – Produção do Centre National de Documentation Pédagogique/ França

KQED – Retransmissora do Public Broadcasting System em Bay Area (Califórnia/ EUA)

- *Arthur's* – WGBH Boston/ Massachusetts-CINAR Films (1997) – EEUU
- *Barney & Friends* – The Lions Group/Lyric Studios, Allen/ Texas-Connecticut Public Television/ Connecticut – EEUU
- *Big Comfy Couch* – Bennysmart's-American Public Television, Boston/ Massachusetts – EEUU
- *Bill Nye The Science Guy* – KCTS, Seattle/ Washington – EEUU
- *Kratt's Creatures* – Kratt-Maryland Public Television/ Maryland – EEUU
- *Mr. Roger's Neighborhood* – Family Communications, Pittsburg/ Pennsylvania – EEUU
- *Puzzle Place* – Lancit Media Entertainment, Ltd-KCET, Los Angeles/ California – EEUU
- *Reading Rainbow* – Lancit Media Entertainment, Ltd-WNED Buffalo/ New York, GNP/Nebraska ETV Network/ Nebraska – EEUU
- *Sesame Street* – Sesame Workshop, New York/ New York - EEUU
- *Storytime* – KCET Los Angeles/ California - EEUU
- *Teletubbies* – Ragdoll Ltd/ 1996 – Reino Unido
- *Theodore Tugboat* – Cochran Entertainment (1992-1999), Halifax - Canadá
- *Tot's TV* – Ragdoll Ltd-Carlton Television-The itsy bitsy Entertainment - Reino Unido
- *Winzie's House* – Maryland Public Television/ Maryland - CINAR Films - EEUU
- *Wishbone* – Big Feats! Entertenaimeant-Lyric Sutfdios- Allen/ Texas – EEUU
- *Zoboomafoo* – Kratt - EEUU

Série *Pippi Longstocking* (*Vid America, Inc, New York/NY*)

- *Pippi Longstocking* –Beta Films (1973) Suécia
- *Pippi In The South Seas* – Svenska Filmindustri (1974), Suécia
- *Pippi On The Run* – Svenska Filmindustri (1974), Suécia
- *Pippi Goes On Board* – Svenska Filmindustri (1975), Suécia

TV Cultura – São Paulo

- **Vila Sésamo** –(TV Cultura-Rede Globo/ 1972)

Produção Executiva Cláudio Petraglia, Direção Ademar Guerra. Episódios **74, 84, 94, 100, 112, 126**, mais dois de numeração não identificada (**latas 814 e 815**) do Arquivo da TV Cultura. Episódio 23, TV Cultura-Rede Globo, data provável 1973 (arquivo *Children's Television Workshop*).

- **Rá Tim Bum** (TV Cultura/ 1990)

Produção Executiva de Célia Regina Ferreira dos Santos, Direção Fernando Meirelles, Assessoria Pedagógica Célia Marques). Prêmio Coral do *12º Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de Cuba/ 1990*, Medalha de Ouro, Melhor Programa Infantil do *New York Festival/ 1990*, Melhor Programa Infantil do Prêmio APCA/ 1992). Programas captados entre 27 e 31 de Dezembro de 1999.

- **Castelo Rá-Tim-Bum** (TV Cultura/ 1994)

Produção Executiva de Cao Hamburger. Medalha de Prata, Categoria Infantis do *New York Festival/ 1994*, Melhor Programa Infantil do Prêmio APCA/ 1994). Coleção de 14 episódios distribuída pelo jornal O Estado de S. Paulo em 1998.

Episódios

Zula, a menina azul

É proibido entrar com animais

Com que roupa eu vou?

Levanta a poeira

Uma babá nada boba

Travessura de cupido

Eugênio, o gênio

Quem canta seus males espanta

Sonho

A bolinha do vestido

Palhaço é quem

Etecétera

Gincana de Páscoa

Dono do castelo

Arquivo Japan Prize/ NHK (SENAC/SP)

- *The Rights of Children: Freed From School* (ZDF, Alemanha, 1997)
- *Bronwen & Yaffa* (NFB, Canadá, 1997)
- *Dreamgirl* (DR, Dinamarca, 1997)
- *Burkina Faso: The Concubines* (NRK, Noruega, 1998)
- *Asia Dynamic: Henna On My Hands* (Asia Vision, Nova Zelândia, 1998)
- *Batibot (Small But Strong)* (PCTVI, Filipinas, 1998)
- *Learn & Live* (GLEF, Estados Unidos, 1998)
- *Plannet Biennial* (TV Cultura, Brasil, 1998)
- *On The Edge Of the Odd: Fears Of The Full Moon* (YLE, Finlândia, 1998)
- *Outsmarting The Sun* (CWA, Nova Zelândia, 1997)
- *Stage Two Science: Inner City – Habitats* (Channel 4, Inglaterra, 1998)
- *Only One Earth: Lost School, Lost Home, Lost Hopes* (EBS, Coréia, 1998)
- *The Chimpanzee's Mind* (NHK, Japão, 1997)

XI - Referências da Internet

- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – www.intelecto.net/abt
- British Broadcasting Corporation/London* - www.bbc.co.uk / www.bbc.org
- Centre National de Documentation pédagogique* - www.cndp.fr
- Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (Cenoc)* - www.cenoc.gov.ar
- Channel 4/ London – www.channel4.com/school
- Children's Television Workshop* - www.ctw.org
- Contact Kids (CTW)* – www.contactkids.org
- Convenções sobre os Direitos da Criança (1989) – www.direitoshumanos.usp.br
- Czech Television – www.box.cz/telexport
- Educative Omroep/ Netherlands* - www.omroep.nl
- KCET – Public Broadcasting for Southern California - www.kcet.org
- KQED – Public Broadcasting for Northern California - www.kqed.org
- Nebraska Educational Telecommunications* - www.net.unl.edu
- Projeto Kidlink - www.kidlink.org
- Projeto Kidlink do Brasil - <http://venus.rdc.puc-rio/kids/kidlink> / www.estudioweb.com.br / www.celeirodeprojetos.com.br
- Projeto Memória da Literatura – www.unicamp.br/iel/memoria/corpo/memoria
- Public Broadcast System* - www.pbs.org
- Puzzle Place – www.pbs.org/kcet/puzzleplace
- Reading Rainbow – gnp.unl.edu/rainbow
- Rede de Tecnologia na Educação* - www.edutecnec.com.br
- Sesame Workshop* – www.sesameworkshop.org
- The Berkeley Boxer Project* - www.dewey.soc.berkeley.edu / www.kie.berkeley.edu
- The Educational TV Unit (European Broadcast Union)* – www.edutv.org / www.ebu.ch
- The George Foster Peabody Awards for Broadcasting* - www.cbs.infoplease.com
- The George Lucas Educational Foundation* - www.glef.org
- TV Cultura* – www.tvcultura.com.br
- TV Escola – www.mec.gov.br/seed/tvescola

TV Ontario/ Canada - www.tvontario.org

WGBH Boston - www.wgbh.org

www.csc195.indiana.edu/csc195/toc.html

Pippi Longstocking (series) - www.yesterdayland.com/popopedia/shows/movies/mv1319.php

YLE/ Finish Broadcast Company – www.yle.fi

Yorkshire International Thompson Multimedia – www.yitm.uk.org