UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA
PROLAM

SILVIA BEATRIZ ADOUE

CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA E ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA.

Duas experiências. Estudo comparativo entre Brasil e Argentina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP) como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Integração da América Latina.
Linha de Pesquisa: Comunicação e Cultura.
Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani.

São Paulo
2002

Para Don Luis,
que me levava à piolheira de Santa Fé, aos sábados,
para assistir aos continuados.

Para Doña Trini,
que me ensinou a desconfiar
dos discursos dos meios.

Para Olavo e seus companheiros de geração,
que assistem tanto cinema.

RESUMO

Neste trabalho comparam-se duas experiências de alfabetização cinematográfica com filmes de Ficção Científica em 7as. séries de duas escolas de classe média, uma em São Paulo e outra em Buenos Aires. Essas experiências de alfabetização audiovisual crítica focalizam tanto os elementos da "gramática" cinematográfica quanto os procedimentos narrativos comuns a outras linguagens. Esses elementos e procedimentos produtores de sentido são estudados enquanto ideologia, considerando o seu contexto de produção e recepção.

Palavras-Chave: Cinema de Ficção Científica; Alfabetização Cinematográfica; Brasil; Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se comparan dos experiencias de alfabetización cinematográfica con películas de Ciencia Ficción en 7os. grados de dos escuelas de clase media, una en San Pablo y otra en Buenos Aires. Esas experiencias de alfabetización audiovisual crítica enfocan tanto los elementos de la "gramática" cinematográfica como los procedimientos narrativos comunes a otros lenguajes. Esos elementos y procedimientos productores de sentido son estudiados como ideología, considerando su contexto de producción y recepción.

Palabras Clave: Cine de Ciencia Ficción; Alfabetización Cinematográfica; Brasil; Argentina.

ABSTRACT

In this work two cinematographic alphabetization experiences are compared. They are carried out among 7th grade students from two middle-class schools, one in São Paulo and another one in Buenos Aires. These critical audio-visual alphabetization experiences point out the "grammar" elements and the narrative procedures common to other languages in Science Fiction movies. These elements and resources, which produce a vein of sense, are studied as ideology considering their production and reception context.

Keywords: Science Fiction Movies; Cinematographic Alphabetization; Brazil; Argentine.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela com os dados dos alunos da 7ª. série D do Colégio Emece.....59
Tabela com os dados dos alunos da 7ª. série da Escuela nº 12.....64

ÍNDICE

1. AGRADECIMENTOS 7
2. INTRODUÇÃO 9
3. CINEMA, IDEOLOGIA, FICÇÃO CIENTÍFICA E TEORIA: LEITURA CRÍTICA DO CINEMA NA ESCOLA. 12
MÍDIAS, CINEMA E IDEOLOGIA. 13
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO DISCURSO 18
CINEMATOGRÁFICO – CINEMA E IDEOLOGIA 18
A INDÚSTRIA DO CINEMA 24
O MERCADO E OS GÊNEROS 30
A IDEOLOGIA DA FICÇÃO CIENTÍFICA 31
CINEMA E O DISCURSO ESCOLAR – RECEPÇÃO 36
CINEMA NA ESCOLA – LEITURA CRÍTICA 41
4. METODOLOGIA DA PESQUISA 43
OBJETIVOS 43
LINHAS METODOLÓGICAS 44
AS ESTRATÉGIAS, OS DIAGNÓSTICOS E AS AVALIAÇÕES 46
FOCO NA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA 47
FOCO NO ENTORNO CIENTÍFICO DOS FILMES DE FC 49
FOCO NOS PROCEDIMENTOS IDEOLÓGICOS 49
A ESCOLHA DOS FILMES 49
DESENHO DO CURSO 50
Objetivos Gerais do Curso 51
Objetivos Específicos e Estratégias 51
5. AS ESCOLAS E SUAS PRÁTICAS 53
ANTECEDENTES DE TRABALHO COM CINEMA NA ESCOLA 53
DESCRIÇÃO DAS DUAS TURMAS 55
A TURMA DE SÃO PAULO 55
A TURMA DE BUENOS AIRES 60
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS 65

6. O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA NAS ESCOLAS 68
O PROJETO E AS ESCOLAS 68
OS HÁBITOS DE RECEPÇÃO 70
COMPARANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS 81
NOS MÓDULOS RELATIVOS À LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA 84
NO RECONHECIMENTO DA IDEOLOGIA NOS FILMES 86
IDEOLOGIA: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO 90
DIAGNÓSTICOS E AVALIAÇÕES. 94
7. CONCLUSÕES 98
8. BIBLIOGRAFIA 101
9. FICHAS TÉCNICAS DOS FILMES 111
10. ANEXOS 122

1. AGRADECIMENTOS

Nem sempre temos o atrevimento de nos lançarmos a tarefas que não estão apenas além das áreas conhecidas, mas que nos afastam também dos procedimentos trilhados e dificilmente o teríamos sem o desafio e o estímulo de algumas pessoas. Agradeço a elas, em primeiro lugar, pelo primeiro impulso: à Profa. Dra. Maria Catarina Cury, a Terezinha Gauri, a Pedro Falco Ortiz e à Profa. Gabriela Merlinski.

Mas, para que este trabalho fosse realizado, foi necessário não apenas o atrevimento inicial. Alguém devia confiar em que poderia levá-lo adiante. Agradeço por isso ao PROLAM e em particular ao Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, o orientador deste trabalho, que confiou, mesmo se tratando de uma pesquisa envolvendo tantas áreas, não sem puxar do fio em muitíssimas oportunidades, evitando assim que a pipa voasse para onde a confluência de tantos ventos a levassem. Também devo ao Prof. Catani a introdução à obra de Pierre Bourdieu.

Agradeço à Profa. Mary Enice Ramalho de Mendonça e à Profa. Marília da Silva Franco, que participaram do Exame Geral de Qualificação, pelas sugestões, contribuições e indicações bibliográficas.

Sem a colaboração concreta de muitas pessoas também não teria podido levar adiante o trabalho. Agradeço a Adriana Brugués pelas gestões junto à Escola nº 12. A Santiago Arralde, pela ajuda na pesquisa exploratória na mesma escola. À Profa. Gladys Beatriz Barreyro, pela observação e registro das aulas em São Paulo, assim como a interlocução permanente, idéias, indicações bibliográficas e por assistir a tantos filmes comigo, assim como a ajuda para resolver

muitos problemas de infraestrutura. Ao Prof. Darío César Pignotti, pelas conversas sobre as teorias das comunicações e indicações bibliográficas sobre o tema. A Patrícia Pahl, pelas informações sobre distribuição de filmes na América Latina. À diretora do Colégio EMECE, Profa. Marlene Alves dos Santos, e o seu coordenador pedagógico, Prof. Roberto Alves dos Santos, pela oportunidade de aplicar o projeto na sua escola. À Profa. Marlúcia de Paula Annunziata, pelo seu trabalho com os temas envolvidos nos filmes. Às diretora e vice-diretora da *Escuela nº 12 "Gran Mariscal Del Peru Ramón Castilla" D.E. 9º* Marta e Eleonora. Às professoras do núcleo da Escuela nº 12 que participaram ativamente na aplicação do projeto na escola: Irene Tallón, Nancy Ariza, e, em particular, Maria del Carmen Gutiérrez, Ángela Paci e Silvia Guiard, pela participação ativa e pelas observações que facilitaram o registro e as reflexões sobre as aulas que contribuíram na interpretação. A Clovis Nascimento Junior, pelas conversas sobre cinema e pelo auxílio na hora de conseguir as fitas de vídeo.

Agradeço ao Prof. Murilo Leal Pereira Neto pela revisão e reflexões sobre o tema. A colaboração imensa da Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal, pelo estímulo, às conversas sobre análise do discurso e as indicações bibliográficas sobre análise da ideologia, assim como a ajuda concreta na retaguarda doméstica na hora de produzir relatórios. Nesse campo, nada teria podido fazer sem a contribuição permanente e inestimável da minha vizinha, amiga e comadre Marilúcia de Sá Telles.

Agradeço com todo meu amor a dedicação do meu filho, Olavo Adoue Leal, que assistiu comigo filmes e mais filmes, e que, respondendo às minhas perguntas, me ajudou a ajustar as primeiras estratégias de aula.

Por último, agradeço aos alunos e alunas da 7ª. D do Colégio Emece e da 7ª. B da Escuela nº 12. Eles são os atores principais deste trabalho.

2. INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema surgiu como um desconforto, quando começaram a chegar computadores e aparelhos de vídeo às escolas da rede pública. E depois se transformou em perplexidade, na sala de aula, que é o lugar onde quero estar, em relação direta com quem aprende. Os alunos e suas famílias viam as novas tecnologias de comunicação como veículos mais rápidos e, às vezes, mais atualizados, ainda que não mais confiáveis, do que a escola para se obter conhecimentos. Comecei a observar como se usavam as novas tecnologias e, sobretudo, como as novas tecnologias "falavam" sobre elas próprias. O "lugar" onde o faziam estava nos jogos eletrônicos e nos seriados e filmes de ficção científica.

Temas como "Teoria do Caos", "Engenharia Genética", "Automação", "Realidade Virtual", que estão presentes nesses filmes, interessam aos nossos alunos e alunas, mas não aparecem nos livros didáticos e, muito menos, no currículo das nossas escolas. Por um lado, tenho consciência da necessidade de sistematizar o conhecimento, preocupação ausente nesses filmes. Por outro, toda a vida acreditei que a ação educacional devia partir do cotidiano, do interesse dos nossos alunos e alunas se a sua intenção era transformadora. E sempre foi essa a minha intenção. Por último, me revolta que sejam os meios de comunicação os que produzem a agenda, os que marcam o repertório de interesses dos nossos alunos e alunas.

Alguns dos meus colegas, tão perplexos quanto eu, disseram: "se não podes vence-los, une-te a eles". Ingenuamente ou não, se preocupavam por introduzir as novas tecnologias de maneira pouco crítica: seja usando-as como recursos didáticos, seja copiando suas estratégias, ou bem construindo seu repertório de conteúdos a partir da

agenda marcada pela produção da cultura de massa. Esse caminho estava descartado para mim: ainda quando transmito o conhecimento sistematizado é com intenção transformadora. Outros colegas se preocuparam em competir com os temas e as estratégias "boas de ibope" dos meios de comunicação. Devo confessar que dediquei muito tempo a demonstrar que velhas e variadas técnicas e estratégias têm uma capacidade de "encantamento" muito superior às que nos apresenta a indústria do entretenimento.

Naquela época, era professora de Magistério e lecionava Metodologia de Ensino. Por conseguinte, técnicas e estratégias eram para mim uma questão fundamental. Mas também era consciente de estar nadando contra a corrente e da necessidade de não contornar o assunto, ainda que fosse para me opor àquilo que os meios de comunicação nos oferecem de maneira tão sedutora. Então, me propus a fazer com as minhas alunas do Magistério um trabalho com apenas um filme: *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993).

Por um lado, as minhas alunas, futuras professoras, e eu nos demos conta de como o estudo sistematizado associado à leitura crítica do filme se potencializavam. Por outro, notamos como o conhecimento da "gramática" do cinema nos tornava mais exigentes e críticos em relação a outros produtos do cinema e da televisão que "consumíamos". Mas aí eu notei que para aprofundar o trabalho deveria aprender mais sobre a linguagem específica do cinema e surgiu a suspeita sobre as possibilidades que se abriam com a alfabetização cinematográfica crítica como uma habilidade que pode ser desenvolvida ainda no ensino fundamental. Também me perguntava se a realidade em relação à recepção dos produtos da cultura de massa seria a mesma no Brasil e na Argentina, onde já havia trabalhado com leitura de jornais no ensino fundamental.

Dando prosseguimento a esse trabalho inicial com as minhas alunas do Magistério, e para responder às indagações que tinham surgido durante o mesmo, veio à tona a necessidade de fazer esta investigação, dirigida diretamente a alunos e alunas do Ensino Fundamental.

3. CINEMA, IDEOLOGIA, FICÇÃO CIENTÍFICA E TEORIA: LEITURA CRÍTICA DO CINEMA NA ESCOLA.

A introdução de novas tecnologias na indústria de entretenimento parece desafiar a escola para uma modernização para a qual não está preparada.

Na América Latina, mais especificamente no Cone Sul, a escola agiu como motor para a modernização durante a constituição dos países como Estado-Nação. Com o recente desenvolvimento da indústria do entretenimento e com a adoção de tecnologia de ponta por esta indústria, a escola já não mais se apresenta como carro-chefe da modernização. Esta situação é vista pelos educadores ora com receio, ora com perplexidade e, não poucas vezes, com ansiosa expectativa.

Alguns entendem que é preciso incorporar essas tecnologias como recursos didáticos. Outros, que é preciso introduzi-las no currículo escolar. Há, ainda, quem suponha que é necessário refletir a propósito do papel da escola no "mundo globalizado".

As problematizações subjacentes nessas respostas supõem o domínio completo das mídias sobre a produção de cultura e o seu aumento de poder como resultado do debilitamento dos projetos nacionais, bem como a conseqüente queda de prestígio de outras instituições como as igrejas, as organizações políticas e sociais e a própria rede escolar. Tudo dentro do contexto da globalização, da derrocada das experiências nacionais contra-hegemônicas e das políticas de ajuste. As mídias aparecem, no campo cultural, reforçando e potencializando o prestígio dessa "globalização". Elas "são" o seu discurso modernizante, uma vez que não verdadeiramente modernizador.

Particularmente no gênero de ficção científica, no cinema e nos seriados televisivos, aparecem os modelos utópicos criados pela indústria do entretenimento, legitimados pelas referências permanentes às novas tecnologias, ao conhecimento tecnológico de ponta e aos novos fenômenos sociais. De alguma maneira, é nesse gênero que a globalização é auto-referente.

A ficção científica se tornou um dos gêneros mais populares em todo o mundo. E nos informa a propósito das mais recentes descobertas científicas, das possibilidades vislumbradas pelos cientistas, tecnólogos, cientistas sociais; descobertas e possibilidades que a escola só incorpora no seu currículo bem depois. Dito de outra maneira: sem necessidade de termos um saber escolar, esses filmes nos informam a propósito do futuro "que nos espera", que já existe e que se faz real nas telas.

O que nas telas aparece é reforçado por todo um estardalhaço mercadológico com reforço das mídias e que inclui até lançamentos simultâneos no mundo inteiro. Ritual que integra a mensagem "global" presente nas histórias contadas nos filmes, a tecnologia e o financiamento da produção.

MÍDIAS, CINEMA E IDEOLOGIA.

Quando pensamos em "cinema e ideologia" a tendência resultante do uso da conjunção aditiva "e" é de considerar ambos ("cinema" e "ideologia") como categorias/atividades independentes que se inter-relacionam. Há uma tensão semelhante entre literatura e ideologia, televisão e ideologia etc. Em todo caso, quando falamos em produção/circulação/recepção de discursos literários, televisivos ou

cinematográficos, referimo-nos a atividades de produção/circulação/recepção de significações sociais. Para autores como Ípola:

> *"Entendemos... por 'ideologías' a las formas de existência y de ejercicio de las luchas de clases (y sus derivados) en el dominio de los procesos sociales de producción de las significaciones sociales."* (1979: 172, grifos do autor)

Para o mesmo autor, é necessário, quando estudarmos esse processo de produção de significações, não separá-lo do estudo do processo de circulação e do processo de recepção de tais produtos.

> *"... una teoría adecuada de las ideologías debe tomar en cuenta y analizar la especificidad de esos tres procesos: cómo son producidas – en qué condiciones materiales y sociales, en función de qué reglas y restricciones – las significaciones, cómo circulan (a través de qué medios de circulación, o de comunicación, en función de qué restricciones y también bajo qué condiciones materiales y sociales)".* (Ípola, 1979: 174.)

Ainda segundo o mesmo autor, só um estudo que leve em conta o processo de produção (as condições de produção dos seus emissores, sua intenção, condições de hegemonia em que se encontram as classes e as quais pretendem efetivar), o suporte material do produto ideológico (os produtos: discursos, filmes, livros, histórias em quadrinhos, programas televisivos, *design* de objetos, roupas etc) e a recepção (influências e efeitos diferenciados pelos diferentes públicos) dará conta do recado. (Ípola, 1979.)

A semiologia fornece um instrumental para o estudo das mensagens e os mecanismos estruturais que determinam sua significação. (Schmucler, 1975.)

Mas um estudo dos produtos discursivos independentemente das suas condições de produção, circulação e recepção pode levar a abstrações que tendem a atribuir-lhes uma real independência. Assim:

> *"... la aceptación de los medios como producto natural del desarrollo tecnológico enmascara una falacia, pues siempre son instrumentales a un proyecto de sociedad."* (Schmucler, 1975: 13.)

Um estudo que se limite à intenção dos emissores ou mesmo à mensagem, sem considerar os efeitos reais, não permitiria compreender os fenômenos comunicativos globalmente.

> *"La significación de un mensaje podrá indagarse a partir de las condiciones histórico-sociales en que circula. Estas condiciones significan, en primer lugar, tener en cuenta la experiencia socio-cultural de los receptores. Es verdad que el mensaje comporta significación pero ésta sólo se realiza, significa realmente, en el encuentro con el receptor. Primer problema a indagar, pues, es la forma de ese encuentro entre el mensaje y el receptor: desde dónde se recepta, desde qué ideología, es decir, desde qué relación con el mundo".* (Schmucler, 1975, pág. 13, grifos do autor.)

> *"El rechazo, la reacción insurreccional que puede expresarse en los sectores populares – acorde a su grado de combatividad y movilización – en contra del orden de la manipulación cultural, es*

> *el signo manifiesto de que la penetración ideológica encuentra barreras en la consciencia de clase, lo cual contribuiría, por lo tanto, a determinar la diversidad de efectos producidos por los mensajes en los diferentes públicos. Esta reflexión nos lleva a mediatizar, de la misma manera, el carácter omnipotente de los medios que sometería a los auditorios de modo uniforme y homogéneo a la dictadura cultural de los mensajes. Una noción que también se desmorona, en gran medida, es el de la pasividad del espectador (en tanto actitud ineluctable); noción que revela su connotación de clase. A partir de su experiencia concreta y con los instrumentos que dicha experiencia les aporta, los sectores proletarios producen un sentido particular para los objetos culturales del repertorio dominante. La descodificación que se efectúa no se ajusta necesariamente a la descodificación implícita o explícitamente prevista por la burguesía que se expresaría en esta lectura 'universal' deseada con tan poca inocencia. El mensaje, en alguna forma, se convierte en polivalente, en la medida en que el auditor integra a su lectura sus antecedentes particulares, su historia, su biografía, su psicología particular, pero también sus antecedentes de clase que, asumidos en su perspectiva política, dan a su posición una coherencia creciente, permitiéndole juzgar los productos de la cultura dominante a partir del proyecto histórico de liberación."*
> (Michele Mattelart, 1979: 102, grifos da autora.)

A minha escolha destas citações, aliás, nada recentes, entre os autores que pretendem relativizar a eficiência manipuladora das mídias é proposital. Ípola, Schmucler e Michele Mattelart têm sido alguns dos mais duros críticos à produção ideológica dos meios de comunicação. Considerados representantes da Teoria Crítica na área das Comunicações na América Latina, não poucas vezes têm sido

acusados de superdimensionar o peso das intenções dos emissores e sua capacidade manipuladora; não têm ocultado que seu trabalho científico está intimamente ligado a um posicionamento político.

Nos últimos vinte anos, se afirma a tendência ao estudo minucioso das formas de recepção, independentemente da produção e circulação dos produtos comunicativos. Esta abordagem, além de fragmentar (e, assim, prejudicar) o conhecimento dos fenômenos comunicativos, tende a inocentar os emissores, ainda que por omissão.

Entre os representantes da Teoria Crítica encontramos contribuições para o estudo da recepção. Não de uma mensagem singular mas dela dentro de uma prática habitual de recepção. Assim, a prática de ir ao cinema, as formas de "consumo" de um vídeo alugado numa locadora, o ritual de assistir a um filme na televisão não seriam senão um simulacro de "tempo livre", de "ócio", de "lazer". Para Adorno e Horkheimer, as formas de "fruição" desses produtos seriam cópia, reprodução do processo de trabalho. (Wolf, 1985: 86.)

> *"O pretenso conteúdo é apenas uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. Só pode fugir-se ao processo de trabalho na fábrica ou no escritório, adaptando-se a ele nos tempos livres".* (Horkheimer-Adorno, in Wolf, 1985: 86.)

Para estes partidários da Teoria Crítica, a própria ação de ir ao cinema suporia adesão: *"divertir-se significa estar de acordo..., não dever pensar, esquecer a dor mesmo onde essa dor é exibida".* (Horkheimer-Adorno in Wolf, 1985: 86.)

Ainda para esses autores, a individualidade, a subjetividade seria substituída por uma pseudo-individualidade, acabando com qualquer resistência e naturalizando por efeito da repetição os elementos das mensagens. (Adorno, in Wolf, 1985, pág. 87.)

Também estudaram os efeitos tranqüilizadores dos gêneros, dos estereótipos usados pelos meios de comunicação. Esses clichês impediriam o "caos cognitivo", a "desorganização mental" provocando, por repetição, um aumento da experiência que fortaleceria as idéias preconcebidas. (Wolf, 1985: 92.)

Outra contribuição, associada ao estudo da atividade de produção e às maneiras pelas quais as mídias reforçam seu poder de convencimento e, ao mesmo tempo, seu poder econômico, é a focalização de toda a atividade de *merchandising* que tende a reforçar o consumo conjunto de vários produtos associados a uma mensagem e que agem por repetição. Procedimento largamente explorado na produção fílmica dirigida ao público infanto-juvenil da qual se ocupa este trabalho.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO DISCURSO CINEMATOGRÁFICO – CINEMA E IDEOLOGIA

O cinema nos dá uma impressão de realidade que é extremamente convincente (Bernardet, 1980). O que vemos no cinema parece real. Mas a imagem do cinema é construída, assim como a fotografia e a literatura. O cinema faz um recorte da realidade mostrada. A disposição da câmera nos indica o que é a cena principal e o que é o cenário, quais os protagonistas e quais as personagens secundárias. Pela montagem das cenas, se articula a narrativa como numa gramática. Não é só o "fingimento" profissional dos atores, mas a própria

construção da narrativa por seleção de imagens e ritmo na passagem de uma cena para outra. A escolha da trilha sonora sublinhando uma ou outra cena cria o ambiente emotivo desejado pelo realizador, assim como o uso da luz e a posição e movimento de câmera (Almeida, 1994).

Não existe inocência nem neutralidade nem mesmo no gênero do documentário que, mesmo usando cenas reais, faz um recorte, uma seleção do que pretende mostrar, ordenando e hierarquizando as cenas subjetivamente (Bettendorff e Prestigiacomo, 1997).

Quando se trata de cinema de ficção, com cenários recriados e história inventada, o realizador tem ainda mais liberdade para "criar a realidade mostrada". No cinema comercial, o apelo de cada filme está no fio da história contada. No envolvimento emocional do espectador, na sua identificação com o herói da história. E é por esse procedimento que se reafirma a verossimilhança do pano de fundo, do cenário, do comportamento e lugar na história das personagens secundárias.

> *"...nos dizem que o cinema reproduz o movimento da vida. Mas sabemos que não há movimento na imagem cinematográfica, a imagem é uma ilusão... Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela."* (Bernardet, 1980: 18-20.)

Porém, também segundo Bernardet (1980), o enunciador dessas afirmações permanece oculto. Não temos a quem reclamar, com quem discutir. Assim como permanece oculto o narrador da história que vemos projetada na tela: as personagens se movimentam e interagem,

"(a pessoa) Existe porque está sendo vista" (Almeida, 1994: 9), ninguém conta a história (Bettendorff e Prestigiacomo, 1997).

Assim como durante séculos a igreja católica contou a história por meio das imagens pintadas nas paredes e tetos dos seus templos, para reproduzir e manter a sua hegemonia, *"no cinema (as mensagens visuais) tendem a um catecismo capitalista, laico e político"* (Almeida, 1999: 37).

O cinema é, também por seu alcance, por sua massividade, um instrumento formidável de imposição de narrativas. Especialmente, porque age sobre crianças e adolescentes, durante a etapa em que se forma a auto-imagem e a consciência de si, intervindo nos processos identificatórios. Muito mais que a literatura e as artes plásticas, por exemplo. E mais poderoso do que a escola. Só perdendo para a televisão, o vídeo e outras formas de entretenimento audiovisual massivo com as quais, pelo seu formato, o cinema tem estreita relação.
Para Passolini (1990 in Almeida, 1999: 120 e 122), o "discurso" das coisas, bem antes que qualquer outra linguagem, impõe a visão de mundo:

> *"...na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os 'signos' do sistema verbal são portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os 'signos' do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade.*
>
> *... Posso tentar desafinar, ou pelo menos colocar em dúvida, o que te ensinam os pais, professores, televisões, jornais e, principalmente, os meninos da tua idade. Mas sou absolutamente impotente contra o que te ensinaram e te ensinam as coisas. Sua*

> *linguagem é inarticulada e absolutamente rígida; é portanto inarticulado e rígido o espírito do teu aprendizado e das opiniões não verbais que se formaram em você através desse aprendizado."*

Tão eficiente é "a linguagem das coisas" na reprodução da visão de mundo de quem a produz.

> *"A classe dominante, para dominar, não pode nunca apresentar a sua ideologia como sendo a sua ideologia, mas ela deve sempre lutar para que esta ideologia seja sempre entendida como a verdade. Donde a necessidade de apresentar o cinema como sendo expressão e disfarçar constantemente que ele é artifício, manipulação, interpretação".* (Bernardet, 1980: 20.)

Para este trabalho considerarei o conceito de ideologia empregado por Thompson (1995: 79), que assim a define: *"maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas."* Não vou considerar o conceito, mais amplo, já citado, de Ípola, de ideologias como *"formas de existência das lutas de classes (e os seus derivados) no domínio dos processos sociais".* Ainda que está claro que essas significações se realizam em determinados contextos de "hegemonia" ou "relação de forças sociais" que determinam a recepção dos filmes aos quais este trabalho se ocupa.

O cinema age como uma memória "artificial", no dizer de Almeida (1999). Para Ferro,

> *"Após um longo tempo, a relação dos povos com seu passado – sua memória – não se distingue mais muito claramente de sua relação com esse arquivo (sua memória "fílmica", seja como for). Cria-se, naturalmente, uma espécie de cinefilia de massa. Os aparelhos têm um acesso privilegiado a nosso arquivo, ao mesmo tempo têm a possibilidade de intervir nessa relação com o passado, de modificá-lo."* (1992: 69.)

Para Ferro, a imagem que temos dos outros povos e de nós próprios, está associada à História, tal como nos foi contada quando crianças.

> *"Controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones. Ahora bien, son las potencias dominantes – Estados, iglesias, partidos políticos o intereses privados – los que poseen y financian medios de comunicación masiva o mecanismos de reproducción, libros escolares o tiras cómicas, filmes o emisiones de televisión. Cada vez más frecuentemente, entregan a todos y cada uno un pasado uniforme. La revuelta brota entre aquellos para quienes su Historia está 'prohibida'."* (1990: 9-10.)

Mas memória "fílmica" não se limita ao passado. Ela se refere também ao futuro, ao tempo utópico:

> *"Como todos os imaginários sociais, as utopias tornaram-se cada vez mais manipuláveis, vazias, pulverizadas pelas modernas tecnologias de comunicação e controle técnico."* (Saliba, 1994: 66.)

A opinião, a visão de mundo de quem detém a produção de cinema, se impõe por uma série de recursos, alguns utilizados em outras

linguagens (universalização, naturalização, apagamento, fragmentação, objetivação, simulação etc). E é ele que estabelece o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

A linguagem cinematográfica (sua produção e recepção), é caudatária de outras linguagens audiovisuais. A associação entre narrativas dominantes e linguagens audiovisuais é antiga. Há cinema porque antes houve pintura, por exemplo. Berger (1997) e Almeida (1999) observam os afrescos de Giotto na Capella degli Scrovegni, em Padova, como um proto-cinema. *"La imagen pintada transforma lo ausente – porque sucedió lejos o hace mucho tiempo – en presente. La imagen pintada trae aquello que describe al aquí y ahora. Colecciona el mundo y lo trae a casa."* (Berger, 1997: 24). A história da Anunciação é contada por meio de quadros, imagens do quotidiano das personagens "flagradas" pelo pintor. Ele escolheu o que mostrar, deixando ao fiel/espectador imaginar acontecimentos ligando um quadro com outro (Almeida, 1999).

> *A cronologia é o grau máximo do naturalismo no tempo. A própria observação dos seres, da natureza, durante um dia, um mês, anos, mostra esse tempo "natural", o ciclo do começo, desenvolvimento e fim, o passar do tempo. Ela, a cronologia, é a dimensão temporal de mais fácil entendimento. A sua hierarquia e sucessão inexoráveis são vistas como naturais e lógicas, e legitimam, em ideologia temporal, o poder. Quase como se a cronologia fosse a expressão objetiva do tempo político dominante. Não precisamos de esforço para perceber que a história oficial é sempre cronológica e os grupos que se estabelecem no poder procuram criar, ao mesmo tempo, uma genealogia. É isso que vemos nessa narração da Cappella degli Scrovegni, uma narração político-religiosa. É isso que também*

> *vemos nos filmes mais populares, mais fáceis, mais comerciais – em narração cronológica, a construção e reconstrução constantes do mito do atual poder laico-econômico."* (Almeida, 1999: 30-31.)

Diferentemente de outras formas de representação, *"a distância entre o espectador de cinema ou de televisão e o seu produtor (equipes, empresas, diretores) é tão grande que o transforma no consumidor mais inerte diante da provável influência que poderia exercer no produto que consome."* (Almeida, 1994: 24)

A INDÚSTRIA DO CINEMA.

Por outro lado, o volume de investimento necessário para produzir e distribuir um filme faz com que a produção cinematográfica fique monopolizada pelo centro, sendo as produções da periferia empreendimentos marginais que nem sempre obtêm a divulgação esperada. Os próprios diretores de cinema não têm controle nem domínio sobre o conjunto do processo (Almeida, 1994).

A comercialização dos filmes dos grandes estúdios de Hollywood no mercado dos EUA é feita pelos próprios estúdios. Os "filmes A" são lançados nas salas de cinema e dois meses depois são lançados em vídeo. O custo de não poucos filmes deste tipo é pago com a bilheteria dos cinemas dos EUA em umas poucas semanas. O resto é lucro. A comercialização no mercado de América Latina é feita por umas poucas grandes distribuidoras que estabelecem para cada filme um percurso a ser seguido. (Entrevista pessoal com Patrícia Pahl, ex-produtora da HBO e atual produtora da RedeTV, 4 e 5/7/2001.)

O primeiro trecho desse percurso, que exige um investimento para a produção de legendas e/ou dublagem, é o lançamento nos cinemas até a retirada de cartaz em todos os países. Nenhum filme pode ser lançado em vídeo na América Latina antes de sair de cartaz em todos os países da região. É claro que há filmes que são exibidos nos cinemas dos EUA, mas não nas salas deste ou daquele país latino-americano, onde são lançados diretamente em vídeo ou nem mesmo chegam ao mercado, a critério das distribuidoras. Esse primeiro trecho do percurso tem uma duração de uns seis meses. Seis meses após o lançamento em vídeo, o filme fica a disposição para o serviço de *pay per view* e só depois de seis meses as distribuidoras contratam a exibição em TVs a cabo por um ano. Após esse ano o filme fica liberado para contratos exclusivos por um ano com as emissoras de TV aberta, sempre associados a "pacotes B". As emissoras não podem contratar a exibição do filme sem pagar por esses "pacotes B", senão por meio de contratos fora de padrão, muito caros. Depois desse percurso, o filme passa a integrar os "pacotes B". (Patrícia Pahl, 4 e 5/7/2001.)

Só emissoras de alto poder econômico (no Brasil: a Globo, a SBT, a Bandeirantes, a Record e as TVs a cabo) têm condições de comprar "filmes A". As outras emissoras se limitam a exibir filmes de "pacotes B". Os "pacotes B" são contratados para exibição não exclusiva por emissoras de TV a cabo e abertas. Os filmes desse catálogo, *library*, são agrupados pelas distribuidoras em pacotes de 40 ou 70 filmes e sua exibição (até oito vezes) por um ano é contratada com as emissoras com uma indicação dos períodos de exibição que impede que cada filme seja exibido simultaneamente em mais de uma emissora. Alguns filmes já são produzidos pelos grandes estúdios, ou comprados para a distribuição, com o propósito de passar a integrar diretamente os "pacotes B". São os chamados "telefilmes" ou "filmes B".

Há filmes de baixíssimo orçamento, chamados "filmes C" que têm o mesmo destino. (Patrícia Pahl, 4 e 5/7/2001.)

Os custos adicionais de cópia em fita de vídeo ou DVD; dublagem, para filmes que são exibidos em TV, são mínimos se considerarmos os lucros da distribuição com esse sistema que garante a recolocação de filmes, via "pacote B", associada à comercialização dos "filmes A".

Alguns filmes de outras origens (de produtoras "independentes", europeus, latino-americanos, dos países árabes etc) são comprados pelas mesmas distribuidoras e seguem na América Latina um percurso semelhante aos dos grandes estúdios, ainda que destinados a serem exibidos em poucas salas. Esta política de comercialização força um padrão de exibição homogêneo em toda América Latina, embora nada garanta a um "filme A" que terá boa bilheteria. Um vídeo pode não ser comprado pelas locadoras ou retirado delas pelos fregueses. E nada garante a um filme que integra um "pacote B" que será exibido pela emissora. Mas, por outro lado, as regras impostas pelas grandes distribuidoras tornam extremamente cara a exibição de filmes nacionais e proibitiva (pelo seu custo) a exibição de filmes de outras origens que não foram comprados por elas. Só a TV Cultura (e a rede de TVE) e a Bandeirantes no Brasil e a emissora estatal ATC na Argentina, assim como canais de TV a cabo exibem regularmente filmes nacionais do acervo. Algumas emissoras de grande poder econômico e interesse pelo segmento de mercado que procura cinema nacional (como a Globo) ou interesse da sua política cultural (como a Cultura) optaram por co-produzir filmes e distribuí-los. (Patrícia Pahl, 4 e 5/7/2001.)

O centro não apenas domina o mercado, levando vantagem na divulgação de sua visão de mundo, mas impõe a sua linguagem, o seu jeito de fazer cinema. E, pela facilidade de leitura, por ser conhecida,

reiterada e reiterativa, por ser simplificadora (e pobre), termina se impondo a todas as outras. Assim, conhecemos a Índia por filmes americanos sobre a Índia, apesar da rica e volumosa filmografia indiana. E os indianos nos conhecem pelos filmes americanos sobre América Latina. E a filmografia americana não é uma entre outras, que eventualmente pode tratar temas indianos ou latino-americanos, mas é o registro "universal", a referência que termina impondo o seu olhar e definindo as narrativas, e o jeito de contá-las, nos locais. Assim, quando um cineasta egípcio pretende que seu filme seja visto em Saigón, o fará "*a la americana*", para assegurar-se que o seu produto seja aceito no mercado cinematográfico mundial.

A dublagem de filmes para o público infantil ou para projeção na TV é realizada no Brasil em Português com sotaque brasileiro. O mercado compensa. Não acontece a mesma coisa nos países hispano-falantes. Com exceção da Espanha, que dubla os filmes em espanhol de Madri, os filmes distribuídos na América hispânica são dublados em Porto Rico, em "Espanhol neutro". Onde, como na Argentina, se legislou para exigir que os filmes fossem dublados no país, se terminou dublando também em "Espanhol neutro", já que o mercado interno não é suficientemente grande para suportar os custos da dublagem. Isto faz com que em qualquer país de América hispânica as personagens dos filmes estrangeiros falam numa língua que não é nunca reconhecida como própria.

A própria opção de realizadores de diferentes países de produzir seus filmes falados em inglês é um indicador dessa tendência geral.

> *"Es esa 'mundialización' de los valores, los fenómenos lingüísticos desempeñan un papel de primer orden y el inglés, vehículo de la primera potencia imperialista, tiene en ese*

> *contexto un papel privilegiado. Sería imposible, en efecto, reducir los problemas lingüísticos a dimensiones técnicas; maniobra clásica de los grupos dominantes que siempre hallarán una legitimación racional y economicista a su supremacía".* (Cassen, 1979: 75.)

O volume da produção norte-americana, mas, antes de tudo, do seu mercado consumidor (que representa mais da metade da bilheteria dos filmes), justifica economicamente a produção em inglês, sem dublagem para o mercado externo. Mas o fato dos filmes, na maioria dos casos, não serem dublados senão apenas legendados pelos distribuidores locais, supõe uma economia adicional em detrimento das línguas locais. O que, obviamente, alimenta o hábito de ouvir as histórias contadas em outra língua que não a materna. Cassen vai além das razões econômicas como causa do uso do inglês

> *"El domínio cada vez mayor de las empresas multinacionales (es decir, en realidad norteamericanas) sobre la producción cultural, ha creado insensiblemente, podríamos decir naturalmente, una situación en la que, de hecho, en la gran mayoría de los casos la tecnología avanzada se formula, se produce, se vende, se compra y con frecuencia se utiliza en lengua norteamericana. Se trata de una evolución perfectamente previsible en definitiva lógica. No se entiende por qué razón, en ausencia de fuertes presiones en sentido contrario, las empresas norteamericanas habrían de crearse las dificultades de la traducción a la lengua local que, aparte de su costo económico inevitablemente complica las comunicaciones."*

> *"Cabría imaginar que esa actitud chocara con resistencias nacionales. En la mayoría de los casos no ha sucedido así. No*

sólo algunas elites locales han aceptado como algo natural que la lengua de la tecnología o del comercio es el inglés, sino que ellas mismas han reivindicado el conocimiento de esa lengua como signo de pertenencia al universo del poder y por lo tanto como factor de exclusión de los menos privilegiados. La práctica del inglés se ha convertido en un indicador de clase o por lo menos un 'símbolo de status' para cuadros superiores. Sella la alianza entre las burguesías locales 'avanzadas' con los intereses norteamericanos. ... el inglés y la imaginería que lleva consigo se constituyen poco a poco en vehículo de una ideología no formulada." (Cassen, 1979: 77 e 81.)

A propósito da produção e usos lingüísticos, Bourdieu escreve:

"Sendo uma relação de comunicação entre um emissor e um receptor, fundada no ciframento e no deciframento, e portanto na operação de um código ou de uma competência geradora, a troca lingüística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital lingüístico, e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico. Em outros termos, os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos."

"... Por outro lado, é toda a estrutura social que se faz presente em cada interação (e por esta via, também presente no discurso), através das línguas faladas, dos locutores que as

> *falam, ou melhor, dos grupos definidos pela posse da competência correspondente." (1982: 53-54, grifos do autor.)*

O extenso uso da língua inglesa e do "jeito" de Hollywood de fazer cinema estabelece o "padrão universal" do cinema por imposição dos principais produtores, indiretamente por força do seu enorme mercado interno, pela pressão ideológica sobre o mercado mundial e pela acomodação dos produtores menores. Mas esse uso explicita também que este é o olhar e a língua de quem domina.

Só para se ter uma idéia da desproporção, em 1993 o faturamento dos aproximadamente 400 filmes produzidos em Hollywood atingia ao redor de sessenta bilhões de dólares. E apenas a metade correspondia ao mercado interno. (Praxedes e Piletti, 1996.)

O MERCADO E OS GÊNEROS

Pelas formas de produção, distribuição e consumo, os filmes são mercadorias padronizadas, segundo o "padrão dominante", e dirigidos a públicos específicos, que consomem determinados gêneros (Bernardet, 1980).

A segmentação da produção fílmica em gêneros, além de uma estratégia para melhor vender os produtos pela focalização de públicos-alvo, ao criar clichês a partir das idéias preconcebidas daquilo que determinado público quer, termina alimentando nesse mesmo público uma expectativa a propósito dos produtos do gênero. A oferta reiterada e cada vez mais padronizada de determinado tipo de produto "cria" a demanda, "produz" o seu público. Um público que cada vez mais rejeita as surpresas. Assim, tudo está bem se, quando a trilha sonora anuncia,

aparece o Tiranossauro rex e engole o advogado, que estava na cara que teria esse destino logo na segunda cena do filme.

A exploração dos padrões em geral e dos padrões de cada gênero em particular diminui os riscos dos investimentos milionários. Mas o seu uso tem efeitos nada irrelevantes. Em primeiro lugar, por ação da repetição, estabelece uma agenda, um repertório de temas que lhe é próprio.

Nos filmes dirigidos ao público infanto-juvenil os realizadores tendem a se utilizar da estrutura dos mitos e esses filmes funcionam como contos de fadas modernos, respondendo às necessidades psicológicas próprias dessa faixa etária. Como nos contos de fadas, também nesses filmes se verifica a presença de um herói no começo fraco, com o qual os espectadores possam se identificar e que, aos poucos, pela aprendizagem, supera as dificuldades de um mundo assustador e incompreensível. As narrativas ajudam a se preparar emocionalmente para enfrentar e participar no mundo dos adultos de maneira satisfatória. Permitem antecipar e simbolizar as situações reais de risco que a vida adulta supõe e, assim, preparar-se para ela. (Bettelheim, 1974.)

Os produtores de filmes de ação, aventura e ficção científica aproveitam a estrutura do mito para melhor vender os produtos em si e os conteúdos ideológicos a eles associados.

A IDEOLOGIA DA FICÇÃO CIENTÍFICA

Como outros produtos da indústria do entretenimento, a FC se utiliza de velhos temas míticos. Mas o faz de uma maneira particular. Para Sodré:

> *"Embora gerada pela cultura de massa, a FC não é uma mera forma degradada de mitos, mas um mito novo em emergência no seio da formação social industrializada."* (1973: 109, grifos do autor.)

Para o autor, não se trata apenas de ver na FC o "*mítico*" que contamina as narrativas da cultura de massas segundo as análises de Roland Barthes nem de olhar para a FC como uma simples mitologia, uma fala sobre os mitos, mas como um *"mito vivo e contínuo... um saber que se quer totalizante com relação ao passado e ao futuro"* (1973). Para Barthes,

> *"a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. ... o mito é constituído pela eliminação da qualidade histórica das coisas: nele, as coisas perdem a lembrança da sua produção. ... O mito não nega as coisas; a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e em eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação: se constato a imperialidade francesa sem explicá-la, pouco falta para que a ache normal, decorrente da natureza das coisas: fico tranqüilo. Passando da história à natureza, o mito faz uma economia: abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundeza, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, cria uma clareza feliz: as coisas parecem significar sozinhas, por elas próprias."* (1999: 162, 163 e 164, grifos do autor.)

E, numa nota de pé de página, acrescenta:

> *"Ao princípio do prazer do homem freudiano se poderia juntar o princípio de clareza da humanidade mitológica. Aí reside toda a ambigüidade do mito: a sua clareza é eufórica."* (Barthes, 1999: 164.)

Mas qual seria a especificidade do mito da FC?

Novas cidades e culturas quase sempre surgidas de um desastre, das ruínas da civilização como a conhecemos; extraterrestres, robôs, andróides e mutantes; computadores; viagens espaciais, poderes extra-sensoriais. O futuro da sociedade industrial.

> *"O mito da FC forneceria, nos termos de Lévi-Strauss, uma mediação para a angústia e para as contradições sócio-culturais trazidas pelo desenvolvimento da urbs tecnológica."* (Sodré, 1973: 117.)

> *"Assim, o 'sonho' da FC, apoiado excessivamente na ideologia, deve ser visto como um mito cuja função é fornecer uma essência para o homem contemporâneo. Nesta 'essência', subentendem-se os produtos alienados do trabalho humano, instaurados pelas relações capitalistas de produção, que são esquecidas pela FC – logo, dadas como eternas. A atemporalidade do mito funciona aqui também como caução de estaticidade do real."* (Sodré, 1973:. 124.)

Para o mesmo autor, a FC funciona como um "mito de destino", que ajuda a enfrentar a angústia produzida pelo fato de dispor de meios

tecnológicos para transformar o Universo sem possuir o conhecimento suficiente do mesmo.

> *"O acronismo utópico está presente em todas as narrativas de FC. Esta aparece e se desenvolve – nos países marcados poderosamente pela ratio técnica – no momento em que a aceleração mecânica de um tempo presente subordinado ao futuro (as ações são empreendidas para produzir um resultado no futuro) faz com que o futuro se instale no presente como uma angústia."* (Sodré, 1973: 100.)

O futuro se apresenta cada vez mais assustador para jovens e crianças, já que não encontram certezas para as suas indagações nem sequer no mundo adulto. O futuro é hoje, também, assustador para os adultos. E, numa época de escassez de projetos coletivos, a grande indústria cinematográfica (associada ao poder econômico e à indústria de armamentos, como já foi demonstrado por Armand Mattelart em 1983) comunica suas "certezas" de futuro. É também por essas ficções que nos "acostumamos" a considerar cenários sociais desastrosos, não apenas como prováveis, mas como inevitáveis.

> *"Estamos vivendo (nem que seja da maneira desatenta a que fomos habituados pelos meios de comunicação de massa) os nossos terrores do fim... Assim, cada um joga com o fantasma do Apocalipse, ao mesmo tempo que o exorciza –quanto mais inconscientemente o teme, mais o exorciza e o projeta nas telas em forma de espetáculo cruento, esperando assim torná-lo irreal. Mas força dos fantasmas está justamente em sua irrealidade."* (Umberto Eco, in Simonnet, 1999.)

Mas, para além dessa função catártica dos filmes de FC, que leva os realizadores a mostrar abertamente cenários catastróficos de futuro, está o efeito de naturalização (e conseguinte aceitação) de tais cenários, procurada consciente ou inconscientemente.

Há uma evolução dos cenários de futuro dos filmes de FC desde o profético *Metrópolis* (Fritz Lang, 1927), expoente do expressionismo alemão. No pós-guerra, os filmes de FC, produzidos em grande número nos Estados Unidos, acompanhavam a propaganda anticomunista sob os auspícios do Departamento de Estado: os marcianos, como os comunistas, eram vermelhos e muito maus. Depois, durante o período de distensão que se seguiu à crise dos mísseis, as invasões extraterrestres serviam para parar as inimizades entre os humanos em todas suas formas: lutas anticolonialistas, lutas de classes, lutas entre nações. Na época de *2001 – Uma Odisséia do Espaço"* (Stanley Kubrick, 1968) o futuro era limpo, civilizado, ascético, homogeneamente futurista. Do otimismo positivista dos anos 60 e 70 (época de expansão dos mercados) se passou nos 80 aos cenários em que o passado se vinga irrompendo no futuro com toda a sua carga de barbárie e destruição. E, nos 90, os "diferentes" (sejam eles mutantes, andróides ou extra-terrestres), polifuncionais, servem à globalização para unificar os mais diversos povos sob o comando do "Império" e para falar nos novos nômades que são os trabalhadores migrantes. (Feinmann, 1997.)

> *"A FC... implica na recuperação e tradução do imaginário pela ideologia. Há um sistema (a indústria cultural) por trás da produção de narrativas de FC, manobrando conscientemente significados ideológicos (o cientificismo, a especulação futurológica, os temores apocalípticos, etc.)."* (Sodré, 1973: 58.)

A referência permanente à ciência reveste a FC de um prestígio adicional externo que legitima o produto como um todo e, não poucas vezes, permite apresentá-lo como "informador", "educativo" e "relevante". A ciência nos é apresentada como uma atividade positiva, ou no mínimo neutra:

> *"A ciência que, em sua política, apaga a subjetividade do cientista, a tecnologia que esconde a identidade da ciência, são fenômenos ligados à determinação mecânica do tempo. É uma epistemologia ideologizada que garante o progresso tecnológico capitalista."* (Sodré, 1973: 94.)

O uso de tecnologia de ponta no tratamento de imagens do próprio suporte fílmico reforça os procedimentos ideológicos (narrativos e temáticos). Os filmes de ficção científica são apresentados como o próprio discurso da ciência. Além da eficiência narrativa que os efeitos especiais acrescentam. Fiker diz que *"o papel das estratégias narrativas na literatura de FC é desempenhado (nos filmes) pelos efeitos especiais"* (1985: 42).

CINEMA E O DISCURSO ESCOLAR – RECEPÇÃO

Os alunos e alunas estão permanentemente "expostos" a filmes, quer a escola considere ou não esse fato. Autoras como Nul e Rubinovich, se referindo às mídias, falam de uma "esquizofrenia discursiva" resultante da dupla exposição ao discurso mediático e ao discurso escolar (1998).

> *"Se manifiesta así um conflicto entre la escuela y los medios, ya que, muchas veces, los sistemas de educación y de comunicación masiva parecieran excluirse mutuamente. Pero no*

debemos perder de vista que los chicos no excluyen a ninguno en su proceso de aprendizaje." (Nul e Rubinovich, 1998: 40.)

Não temos a mesma expectativa quando assistimos a um filme e quando assistimos a uma aula, lemos um livro didático ou assistimos a um documentário didático.

Há uma grande distância entre o discurso cinematográfico e o discurso escolar. Os livros didáticos e o discurso didático, pela sua intenção específica, selecionam os conteúdos tratados, os hierarquizam de acordo com a lógica interna do assunto, com a maturidade cognitiva dos alunos e com a informação prévia que possuem (Almeida, 1994).

No discurso didático, a informação é apresentada de maneira isolada, para o seu melhor estudo, de outros assuntos a ela relacionados; os conceitos se encadeiam de acordo com uma lógica própria, interna à matéria que está sendo estudada. Sobretudo, é impensável que se passe ao tema seguinte se o primeiro não foi esgotado.

No filme, em troca, da mesma maneira que na vida, as informações aparecem associadas a situações próprias da narrativa. E são essas situações que dimensionam a importância dessas informações.

No filme predomina a lógica da trama. Como acontece na vida, não precisamos compreender cada informação isolada para entender o conjunto. Conseguimos conviver com a dúvida, o mistério e a consciência da própria ignorância. Como nos contos de fadas, voltamos uma e outra vez a assistir a um velho filme comprovando, com satisfação, que agora compreendemos um ponto que antes nos era obscuro. É uma oportunidade para conferir o próprio amadurecimento e aprendizado. (Bettelheim, 1974.)

Essa opacidade do discurso cinematográfico o torna, ao mesmo tempo, mais verossímil do que o discurso didático, onde tudo é transparente demais.

A seleção e organização do discurso cinematográfico responde a outros critérios, colocando todos os elementos à serviço da história que pretende ser contada. Como na narrativa oral, instrumento privilegiado na construção de identidades, no cinema a trama (a rede) é que engloba todos os elementos.

As relações entre cinema e escola são mediadas pelos professores. E vemos entre eles opiniões bastante diferenciadas a respeito do discurso cinematográfico enquanto discurso didático.

Franco afirma que foi um erro, presente no cinema educativo, pretender *"'limpar' a linguagem audiovisual dessa vocação de liberdade ante a lógica do tempo e do espaço. Vocação que responde perfeitamente aos parâmetros de construção das narrativas míticas que alimentaram as pedagogias de perpetuação cultural da Humanidade."* (1993: 23).

> *"O que o pensamento pedagógico fez com a realidade da construção da mitologia moderna foi esquecer que os mitos sempre foram um instrumento precioso de educação social, em todos os povos. Em vez de estudar em profundidade o potencial formador do 'mundo das sombras' e constituir uma metodologia de compreensão e uso dessa nova linguagem, julgou-a e condenou-a a viver fora dos muros das escolas."* (1993: 23.)

Biagio (1997) estuda a estrutura do conto popular presente nos videogames e parece confirmar as opiniões de Franco, em relação ao apelo que as narrações míticas possuem junto às crianças.

Esperon (1995: 29) cita Benjamim para afirmar que *"o leitor busca na obra de ficção o que não encontra na realidade: um sentido explícito e reconhecido. Por isso ele se envolve e espera encontrar o 'final feliz', o sucesso, o fracasso ou mesmo a 'morte do herói', 'para poder concluir, por fim a história'. É preciso resolver a questão do significado da existência, para provar que o 'herói' não viveu em vão e, portanto, reflexivamente, ele leitor, tampouco."*

Franco também afirma que *"ao mesmo tempo em que os alunos estão aprendendo um conteúdo específico tratado pelo filme, estão discutindo a linguagem, a forma como esse conhecimento está sendo transmitido"* (1993: 31) e conclui que *"qualquer filme é educativo"*.

Orozco afirma que, *"em termos de eficácia, ou efetividade na aprendizagem, a situação que se observa... põe a escola em desvantagem... as crianças aprendem mais e mais rapidamente dos diversos meios de comunicação, e em especial da TV, que do professor na escola"* (1997: 60). E propõe, em relação às mídias em geral, que o professor seja um agente mediador, que intervenha na recepção:

> *"É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem."* (1997: 63)

Para Almeida, o uso de cinema como recurso didático apenas ilustrativo do texto oral-escrito é empobrecedor, na medida em que não considera a necessidade de alfabetizar em imagens e sons, *"essa moderna forma de entender e agir no mundo"* (1994: 8).

Ferro aconselha a *"não buscar nas imagens somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita"*, mas *"considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las"* (1992: 86). Propõe que se analisem os filmes mas que a crítica não se limite ao filme analisado, senão ao *"mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente"* (1992: 87):

> *"Nessas condições, não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa."* (1992: 87.)

Outros autores, como Ferretti (1993), assinalam a importância dos filmes para a socialização, criando oportunidades para trocas e agregação a partir de atividades de interesse.

De fato, não se assiste a um filme sem uma disposição lúdica, de aceitação da lógica interna da ficção, que pode, depois, ser

compreendida ou não, de acordo com as intenções do realizador. Um mesmo filme pode ser compreendido de maneira diferente por diferentes receptores. O discurso didático é menos ambíguo e, portanto, encontra maior resistência. A relativa eficiência do discurso das mídias consiste no seu caráter reiterativo e difuso. Difuso, no sentido da sua ambigüidade mas também no sentido da sua presença múltipla.

O discurso que passa nos cinemas é reforçado pela sua publicidade, pelas resenhas nas mídias, pela sua projeção na televisão e pelo consumo de produtos associados. Álbuns de figurinhas, histórias em quadrinhos, *videogames*, fitas de vídeo, paródias nas mídias e uma infinidade de produtos que usam os ícones do filme para alimentar-se do seu prestígio mas que terminam também mantendo o filme *presente* para além da tela e do momento da sua projeção. Entre outros, os produtos dirigidos ao mesmo público-alvo correspondente ao filme. Os ícones dos filmes infanto-juvenis são associados às decorações de aniversários e material escolar. De maneira que vemos uma estratégia ao mesmo tempo difusa e focalizada. "Transversal", para usar um termo na moda. As mídias são campeãs da transversalidade.

CINEMA NA ESCOLA – LEITURA CRÍTICA

A escola, que sempre teme (e não sem razão) "ficar para trás", não poucas vezes associa esses filmes aos seus conteúdos de maneira acrítica. Isso com o simples objetivo de se beneficiar do prestígio que tais filmes possuem junto aos alunos e alunas e com a justificativa da já falada "transversalidade", que tudo comporta, terminando também a escola por alimentar o prestígio desses filmes e legitimar e reforçar suas "verdades".

Note-se que esse procedimento é muito diferente daquele de incluir, como parte dos objetivos da escola, a alfabetização crítica trabalhando com esses mesmos filmes. Não estou propondo que a escola se omita ou negue o apelo que eles têm perante alunos e alunas. Estou me referindo e questionando a atitude da escola que assume ante tais películas uma postura complacente e, em última instância, cúmplice. É uma postura "suicida". Mas é igualmente suicida e cega a omissão da escola em relação a essa dimensão da vida dos alunos e alunas que é a de fruidores e consumidores desses produtos.

Em todo caso, pensar na leitura crítica de filmes supõe reconhecer-lhes a ideologia, derivada, em primeiro lugar, de suas condições de produção, o que inclui *também* a intencionalidade. Em segundo lugar, o suporte e a resistência que este opõe. E, por último, o reconhecimento do ambiente social que o recebe.

Esta é uma tomada de posição que considero essencial antes de qualquer trabalho com cinema na escola. E é também necessária para o trabalho com qualquer outro produto da indústria do entretenimento por parte dos educadores. Trabalho que deve incluir o conhecimento técnico sobre as particularidades do discurso fílmico, o suporte e também a sua produção.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

OBJETIVOS

Inicialmente, eu queria saber de que maneira o trabalho em sala de aula pode alterar, para favorecer o gozo estético, a leitura crítica e o conhecimento científico-tecnológico e social de mundo, os "sentidos" produzidos inicialmente por educandos de São Paulo e Buenos Aires a partir de um filme de ficção científica. Perguntava-me se os filmes de Ficção Científica participam da formação da visão de futuro e dos conceitos científicos dos alunos e alunas. Se a ação pedagógica dentro da escola permite uma leitura crítica desses produtos da indústria do entretenimento. E de que maneira as diferenças nacionais, como a maior ou menor permeabilidade da cultura nacional, a autoridade social da escola, a inserção do país no mundo globalizado, influem na eficiência de estratégias dirigidas à leitura crítica dos filmes de ficção científica.

Logo percebi que essas perguntas só poderiam ser respondidas observando resultados de um trabalho em grande escala e longa duração que eu não tinha condições de realizar. Mesmo assim, pensei que valia a pena avançar no sentido da aplicação de um projeto de alfabetização cinematográfica com alunos e alunas do ensino fundamental, se não para responder as minhas perguntas de maneira conclusiva, pelo menos para me aproximar às questões suscitadas por esse tipo de iniciativa.

O objetivo desta investigação é, portanto, a formulação de hipóteses relativas à conveniência e possibilidade de alfabetização audiovisual nas escolas no Brasil e na Argentina. E aos benefícios que ela poderia

trazer para a formação crítica dos alunos e alunas em relação aos produtos que a indústria do entretenimento lhes fornece.

O estudo de caso, metodologia que utilizei, não permite generalizações conclusivas, mas dá a possibilidade de "descer" ao chão da aplicação didática e de se aproximar ao complexo de fenômenos que se cruzam na sala de aula. É esse um lugar privilegiado de observação do acontecimento educativo. Rico, pelos dados que oferece a quem quiser colhê-los.

LINHAS METODOLÓGICAS

Foi realizado estudo de caso em duas turmas de 7ª série do ensino fundamental a partir de pesquisa de campo em duas escolas, uma em São Paulo e outra em Buenos Aires, desenvolvida durante o ano 2000. Essa pesquisa consistiu em dezoito horas de aula, nas quais desenvolvi estratégias para a alfabetização cinematográfica crítica com registro de cada aula e avaliações.

Como devia tomar decisões a propósito dos filmes que seriam selecionados para as estratégias de aula e como a pesquisa de campo começaria em São Paulo, foi necessário fazer um levantamento, de caráter exploratório (incluído nos Anexos), na escola de Buenos Aires, a propósito das preferências de títulos entre filmes de Ficção Científica.

Fiz, também, alguns levantamentos a propósito das práticas de cinema na escola em ambas cidades.

Outro levantamento se refere às características das escolas específicas onde as estratégias foram aplicadas: população assistida, quantidade de alunos e alunas, se o cinema é parte do conteúdo de aprendizagem

de alguma disciplina ou como conteúdo transversal, se os alunos e alunas assistem filmes na escola (como recurso didático ou como atividade recreativa etc). Também levantei outras informações relevantes para a interpretação dos resultados: idade, sexo, profissão dos pais dos alunos e alunas envolvidos. Em cada caso, fiz uma descrição das escolas e da prática escolar assim como das características do corpo docente e outras informações que foram aparecendo para mim como relevantes no curso da experiência.

Também apliquei um questionário para obter informações a propósito das maneiras de recepção de filmes por parte dos alunos e alunas (incluído nos Anexos).

Eu mesma desenvolvi as estratégias junto com os alunos e alunas. A primeira parte aponta para a análise dos elementos da linguagem cinematográfica; a segunda, para a análise ideológica dos filmes. O registro das observações de aula, em São Paulo, foi realizado pela Professora Gladys Barreyro e, em Buenos Aires, por mim mesma, após cada aula e após uma conversa com as professoras da escola que estivessem presentes. Este registro serviu como um instrumento de avaliação contínua para a correção das estratégias associadas aos objetivos parciais de cada aula e também como fonte primária de dados para o estudo de caso. Os relatórios de aplicação das estratégias, incluídos nos Anexos, foram produzidos "no calor dos acontecimentos" e optei por manter o tom subjetivo próprio de um relato.

Cruzando as informações registradas, comparei as duas experiências mesmo sem pretender estabelecer relações causais muito estritas nem generalizações muito amplas. As semelhanças, esperadas ou não, me permitiram fazer mais afirmações do que as diferenças, que nem

sempre podem ser atribuídas à cidade e muito menos ao país, nem sequer ao bairro ao qual cada escola pertence.

AS ESTRATÉGIAS, OS DIAGNÓSTICOS E AS AVALIAÇÕES

A alfabetização crítica supõe uma atitude ativa por parte do leitor que interpreta. Ele é capaz de fruir e é capaz de tomar distância do ponto de vista do emissor. Poucas linguagens possuem tantos recursos capazes de seduzir e produzir identificação, como o cinema em geral; e de produzir mitos, como o cinema de FC, como foi dito anteriormente. Para se alfabetizar criticamente é necessário reconhecer e revelar os mitos e os procedimentos ideológicos utilizados nos filmes.

As estratégias para alfabetização cinematográfica que levei adiante consideraram quatro necessidades:

1º) A de estudar os elementos específicos de cada filme (e da linguagem cinematográfica) como escolhas do realizador entre várias possibilidades e como artifícios produtores de sentido que reproduzem o ponto de vista do realizador.

2º) A de reconhecer as informações científicas presentes nos filmes de FC como reforços para tornar a trama verossímil.

3º) A de reconhecer os procedimentos ideológicos comuns a outras narrativas.

4º) A de trabalhar com filmes já conhecidos pelos alunos e alunas, uma vez que, levando em conta as restrições da carga horária do curso, as primeiras aproximações a um filme são de identificação e sedução.

Por isso o primeiro momento das estratégias é de focalização da linguagem cinematográfica, enquanto ponto de partida para a produção de sentidos. O segundo é centrado no entorno científico dos filmes de FC. O terceiro, nos procedimentos ideológicos largamente utilizados noutras narrativas, para ver como eles operam no cinema de FC.

FOCO NA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

A concepção de alfabetização com a qual trabalhei é a de Emilia Ferreiro. Para a autora, mesmo os indivíduos não alfabetizados possuem uma idéia, um conceito ou, no dizer de Vygotsky, um "conceito potencial" do que seja a escrita. As sucessivas aproximações a propósito da escrita guardam uma correspondência com os "estágios" da própria história da escrita (Ferreiro, 1988 e Vygotsky, 1993).

Autores como John Berger e, mais explicitamente, Milton de Almeida, sugerem que a linguagem audiovisual supõe uma evolução similar: há cinema porque antes houve afrescos. A educação do olhar é resultado de toda a história das artes visuais (Berger, 1997; Almeida, 1994). Ira Konigsberg considera as pinturas rupestres antecedentes do cinema (1996). Acrescentaria que há cinema porque houve histórias em quadrinhos, murais, monumentos arquitetônicos, teatro, radionovelas, literatura, tradição oral. Podemos encontrar naquelas expressões audiovisuais não apenas a arqueologia da produção do cinema, mas também da sua recepção. As aproximações ao conceito do que é o cinema, como se produz e como se "lê", podem ser feitas a partir da análise de linguagens mais simples. Essa idéia parece estar presente nas propostas de alfabetização audiovisual de Cuba e de Buenos Aires (Ramos e Poliakoff, 1989, e Habegger, 1998).

A produção de sentido resultante do efeito de montagem no cinema pode ser estudada primeiro pela análise da montagem de uma história em quadrinhos. Linguagem, esta, que permite explorar a importância da seleção e ordenação de imagens, elementos fundamentais da montagem (Einsenstein, 1969). Para, apenas depois, por comparação, reconhecer as possibilidades que dá o cinema, onde, além de seleção e ordenação de imagens, temos a duração da exposição de uma tomada, ou a idéia de tempo real que produz o plano-seqüência, extremo oposto ao plano fixo que podemos associar ao quadro na história em quadrinhos. O uso de histórias em quadrinhos se justifica amplamente, além do mais, por ser outra linguagem mais popular entre as crianças dessa faixa etária.

Outros recursos, como a câmera de papelão, permitem a exploração das possibilidades dos diferentes enquadramentos e usos de câmera fixa e móvel, de maneira mais rica, livre e imediata que outros recursos, como os recortes de fotos, por exemplo, recomendados por Menegazzo (1974) e aplicados por professores como Andrew Bethell (1975). Para, depois, estudar os enquadramentos nas histórias em quadrinhos e os planos fixos e móveis em trechos de filmes.

O uso da trilha sonora e os recursos de sonoplastia podem ser estudados por meio da radionovela para, depois, ver nos filmes como esses recursos se articulam com a imagem na dublagem e na utilização específica da banda sonora associada à montagem e aos movimentos de câmera.

As particularidades sintáticas do cinema, como os diferentes tipos de cortes e os usos da luz, têm antecedentes na diagramação da história em quadrinhos e na pintura, mas vale a pena estudá-las especificamente como funcionam nos filmes para produzir sentido.

FOCO NO ENTORNO CIENTÍFICO DOS FILMES DE FC

Analisamos as informações científicas associadas a um filme. Sua coincidência com o conhecimento sistematizado e o aspecto ficcional, assim como questões ligadas à Filosofia das Ciências e às opiniões a respeito que aparecem no filme.

O objetivo é mostrar como as informações científicas, conferindo neutralidade e racionalidade ao ponto de vista do realizador, o legitimam. No caso do filme estudado, o ponto de vista do realizador se manifesta por identificação com as opiniões dos cientistas.

FOCO NOS PROCEDIMENTOS IDEOLÓGICOS

Estudamos especificamente procedimentos de naturalização, deslocamento, racionalização, eufemismo, narrativização etc. Aproveitando os estudos de Thompson (1995) e verificamos como eles funcionam no seio das narrativas de Ficção Científica e em histórias em quadrinhos.

A ESCOLHA DOS FILMES

A escolha dos filmes para estudo e análise foi resultante do levantamento feito entre os alunos e alunas de ambas as escolas a propósito dos filmes de FC que tinham assistido e gostado, e das possibilidades para a aplicação das estratégias. O filme apresentado no final foi escolhido pelos temas que fazem parte do entorno da trama e pelo fato de ser veiculado num canal aberto em São Paulo, além de não ter sido citado nos levantamentos feitos em São Paulo e em Buenos Aires. Depois, alguns alunos disseram ter assistido.

A opção por material fílmico já conhecido pelos alunos e alunas se apóia no fato dos filmes de FC funcionarem para as crianças e jovens como os contos de fadas. Também possuem a estrutura de mito e as crianças assistem reiteradamente a eles. Em parte por sua função equilibradora de narrativa que, pela identificação com o herói, que vence todos os obstáculos que se apresentam, dá confiança para enfrentar os próprios temores que a vida adulta e a vida em geral inspiram. Por outro lado, servem como um instrumento para medir o próprio crescimento cognitivo. Cada vez que se assiste ao filme se descobre uma coisa nova, se entende um aspecto que permanecia obscuro. (Bettelheim, 1974.) Se um filme vai diminuindo a sua "aura" e o seu custo de exibição na medida em que é exibido (seguindo o percurso "de ferro" que as distribuidoras marcaram para ele), paralelamente se torna para o espectador um instrumento de medida, um referencial da sua própria habilidade. Sem depreciar o primeiro aspecto, psicológico, minha intenção neste projeto é favorecer uma aproximação que seja uma "volta de parafuso" do segundo aspecto. Re-visitar o filme já muito conhecido por ângulos novos. O apelo do mito nas primeiras leituras é tão grande que não poderia, com uma carga horária tão reduzida, permitir que se expressassem todas as identificações que surgem para re-elaborar o filme como seria necessário quando assistimos a ele pela primeira vez. Eu precisava que os alunos e alunas já tivessem feito essa experiência, que a ligação com o material fílmico, as identificações, a "viagem" pela trama já se tivessem operado para propor uma aproximação mais analítica, crítica e intelectual.

DESENHO DO CURSO

As estratégias foram distribuídas em aproximadamente dezoito horas de aula segundo o seguinte planejamento:

Objetivos Gerais do Curso

O conjunto de atividades visa desenvolver habilidades de apreciação estética, distanciamento crítico em relação às informações e aos modelos de vida, valores e visão de futuro dos filmes comerciais de FC dirigidos ao público em geral e consumidos pela faixa etária correspondente aos alunos e alunas (12-13 anos). A expectativa é que essas habilidades sejam utilizadas mesmo fora do contexto escolar.

Objetivos Específicos e Estratégias

As atividades estão organizadas em módulos que não correspondem necessariamente aos encontros. Alguns poderão ser aplicados em dois ou mais dias, sendo desejável que a projeção dos filmes não seja interrompida. Algumas atividades são especificamente de diagnóstico, mas o conjunto de estratégias escolhidas permite uma avaliação contínua dos objetivos parciais correspondentes a cada módulo.

Os primeiros encontros estão dirigidos a reconhecer os produtos cinematográficos que nos ocupam como produtos industriais feitos para o consumo e dirigidos a produzir determinadas reações. O reconhecimento de elementos da linguagem cinematográfica tem como intenção não a formação de cineastas mirins, mas o favorecimento de uma distância emocional e uma atitude reflexiva em relação aos produtos, a desmontagem da "impressão de realidade" que os filmes produzem.

As atividades seguintes apontam para a análise dos conteúdos científicos dos filmes. A intenção não é fazer com que o filme estabeleça a agenda do que deve ser estudado (o currículo). O estudo de alguns (é apenas uma seleção) dos conteúdos envolvidos num filme visa o desenvolvimento de uma desconfiança em relação ao tratamento

que os filmes dão às informações científicas, seja porque ela nos é dada de maneira fragmentada ou porque contradiz o conhecimento sistematizado. Esse tratamento não permite que observemos de maneira crítica os modelos de futuro que nos são apresentados, a maioria das vezes usando o discurso científico para mostrá-los como inevitáveis.

Os últimos encontros dirigem-se a estudar a narrativa cinematográfica, a construção da história e seus personagens e os recursos para estabelecer os contratos de leitura, os pressupostos e os modelos identificatórios segundo os quais determinados valores aparecem como desejáveis e outros indesejáveis.

Incluo nos Anexos um detalhamento dos objetivos parciais, estratégias e duração de cada atividade.

5. AS ESCOLAS E SUAS PRÁTICAS

ANTECEDENTES DE TRABALHO COM CINEMA NA ESCOLA

As práticas sistemáticas de utilização de cinema na sala de aula, de alfabetização cinematográfica e de ensino de produção audiovisual na América Latina são poucas. Em Cuba, que mantém o *Taller Cinematográfico no Palácio Central de los Pioneros "Ernesto Che Guevara"*, com um programa sistemático de dois anos de duração envolvendo alunos e alunas de 5ª. e 6ª. séries, se ensina a manejar a linguagem audiovisual. O programa, que funciona desde 1988, é o *Programa para el Círculo de Interés Cinematográfico*. Outra atividade é o de cine-clube e o cine-debate infantil. Como os que funcionam em Santa Clara e em Colón.

No Brasil, nos anos '40, durante a administração Gustavo Capanema, funcionou o Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE, que se dedicava a produzir e importar "filmes educativos". Em São Paulo, a FDE mantém uma videoteca a disposição das escolas da rede estadual e tem lançado a revista *Quadro a Quadro* e quatro volumes da coletânea *Lições com Cinema*, com reflexões sobre o uso dos filmes no espaço escolar. Muitas contribuições sobre o mesmo assunto foram publicadas na revista *Comunicação e Educação*, do Departamento de Comunicações e Artes – CCA da Escola de Comunicações e Artes – ECA da Universidade de São Paulo – USP. Mas as atividades em sala de aula com cinema têm sido iniciativas de cada professor. Durante o governo Fleury, houve um projeto na rede estadual de ensino que

consistia em levar os alunos e alunas de ônibus para o cinema, mas sem uma atividade pedagógica orientada a partir da Secretaria de Educação. Mas nada parecido aconteceu na rede municipal de São Paulo. Os grandes jornais de São Paulo possuem suplementos dedicados a públicos da faixa etária da qual se ocupa esta pesquisa e fazem propostas de parceria com escolas públicas e privadas para a formação de leitores de jornais. Mas não há nada semelhante na área da leitura audiovisual.

Na Argentina, na Cidade de Mendoza, há um *Taller Municipal de Cine Para Niños* e a *Secretaría de Cultura do Município* também mantém atividades de cine-clube com monitores e oficinas. Em Buenos Aires, os *Proyectos de Producción de Medios en la Escuela* da *Coordinación de Periodismo, Comunicación y Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires* funciona desde 1988, envolvendo não menos de duzentas escolas das quatrocentas e trinta e seis dependentes do município. Quarenta e sete mil alunos e alunas, dos cento e cinqüenta mil que freqüentam as escolas da rede, trabalharam nas oficinas do projeto até o ano 2000. Produziram pelo menos seiscentas revistas, setecentas horas de rádio e oitenta vídeos. Trinta escolas participaram do projeto vídeo na escola. Os projetos supõem capacitação dos docentes das escolas envolvidas que serão monitores das oficinas, a realização das próprias oficinas e a supervisão permanente. No caso do projeto de *Vídeo en la Escuela*, o objetivo específico é de familiarizar o aluno com elementos da linguagem audiovisual: gênero, roteiro, fotografia e som, edição e produção.

Após a pesquisa de campo tive uma entrevista com a Coordenação destes projetos. Da conversa participou Andrés Habegger, responsável pelo projeto *Vídeo en la Escuela*. O trabalho de produção de mídias não

visa a formação de especialistas em radiofonia, jornalismo gráfico, vídeo. O núcleo espera que a prática de produção permita aos alunos e alunas reconhecer os produtos mediáticos justamente como produtos, resultados de uma construção que envolve recursos de linguagem, técnicos que são colocados pelo emissor a serviço da sua intencionalidade. Mas apenas pela prática de produção, sem qualquer formalização nesse sentido. Eles temem que a análise ideológica dos produtos descambe numa crítica moralista das mídias.

Também no caso da Argentina não se trata de projetos que focalizem a leitura, a recepção de filmes comerciais. Ainda que, neste ano de 2001, há um projeto da *Secretaría de Educación* do município portenho para levar três mil e seiscentos alunos e alunas de 16 escolas de bairros pobres da capital a assistir três filmes nacionais. Trata-se de uma parceria com salas de cinema dos *shopping-centers* que, por sua vez, têm interesse na formação de espectadores.

DESCRIÇÃO DAS DUAS TURMAS

A TURMA DE SÃO PAULO

A turma de São Paulo pertence ao turno da tarde do Colégio Emece. Uma escola particular com tradição de quarenta e dois anos no bairro da Vila Pompéia, onde também lecionava Espanhol para turmas do turno da manhã.

Os alunos e alunas costumam ingressar na escola durante o período pré-escolar e cursam o ensino fundamental e médio. Há entre eles, com os professores e com a escola, uma relação bastante próxima, apesar

de não se tratar de uma escola pequena. O Emece, de porte médio, possui um prédio de três andares com cinco salas bem iluminadas em cada andar. Tem quadra para esportes; biblioteca, com uma sala de leitura pequena; uma sala de música com piano, equipamento de som, discoteca e variados e numerosos instrumentos de percussão, que funciona também como sala de vídeo; cantina e laboratório. Na mesma rua, há vários anexos onde funcionam a pré-escola e um espaço cultural para apresentações de música e o refeitório para os funcionários. O Emece dispõe de uma mapoteca completa, retroprojetor e tela, dois aparelhos de vídeo, dois aparelhos de som portáteis e jogos de xadrez, jogo muito valorizado, com campeonatos e disputas nas horas vagas. A escola tem crescido e vai ampliando sua infraestrutura. Neste ano, foi montada uma sala de microcomputadores que, breve, terão conexão com Internet.

Os alunos e alunas freqüentam a escola durante cinco horas no seu turno e, eventualmente, podem consultar a biblioteca em outro horário ou fazer atividades de recuperação, no caso do turno diurno. Como as séries do ensino médio só funcionam durante a manhã, esse turno é mais concorrido, não há muitas salas livres e é mais raro que os alunos e alunas da tarde façam atividades extracurriculares nesse horário. Aulas de flauta, por exemplo, aconteciam após o horário normal do turno da tarde.

Há duas turmas por série em cada turno, de cinco horas. A escola, para os alunos e alunas é um lugar de socialização. Há uma grande preocupação pelos conteúdos por parte dos professores de todas as matérias, com exigência de produção de trabalhos práticos e disciplina no estudo. Um bedel cuida da disciplina durante os intervalos que não coincidem para as diferentes faixas etárias, o que permite aproveitar

mais o espaço comum, mas interfere nas dinâmicas de aula com a poluição sonora. Os alunos e alunas vestem uniforme da escola.

A organização do espaço no interior das salas de aula é com carteiras dispostas em fileiras (às vezes com mesa e cadeiras independentes e às vezes com cadeira que se prolonga numa mesa), com lousa de fórmica na frente (os professores carregam apagador e pincel atômico) e um mural de cortiça numa das paredes. A distribuição dos alunos e alunas é decidida pelos professores e o coordenador, havendo modificações durante o ano. Os critérios têm como objetivo otimizar a atenção e melhorar a disciplina. As turmas são mistas e se formam, como é comum na idade, grupos de três ou quatro meninas e grupos de três ou quatro meninos.

No bairro há mais casinhas baixas e sobrados do que prédios de apartamentos. Os alunos e alunas, e muitos professores, moram perto da escola, em geral, sendo as famílias classe média, velhas moradoras da região. A maioria é constituída por imigrantes italianos e torcedores do Palmeiras, que tem seu clube e seu estádio perto.

Os professores, todos com curso superior, lecionam em outras escolas particulares e do Estado e alguns fazem cursos de pós-graduação ou uma segunda graduação.

A feira científico-cultural é uma atividade que envolve muitos alunos e alunas e professores. Outras atividades impulsionadas pela escola fora do currículo partem de um valor que é trabalhado durante o ano. No ano em que foi realizada a pesquisa, o tema era "a paz", sendo que neste ano, acompanhando as sugestões da UNESCO, a temática

voltou-se para "o voluntariado". Mas não há hábito de trabalho com projetos ou centros de interesse.

A sala dos professores é o lugar das trocas de informação durante os intervalos, na hora do café. As conversas são sobre os temas trabalhados, estratégias, avaliação, mas os assuntos que mais preocupam estão relacionados com a disciplina. Os alunos e alunas dessa série possuem um professor para cada matéria, dez no total. Há reuniões pedagógicas mensais com cursos para professores sobre questões como avaliação, recuperação e outros temas.

O uso do vídeo não é constante. Observei a projeção do filme *A história de Gaby – Uma História Verdadeira* (Luis Mandoki, 1987), durante a aula de Filosofia, em uma aula com o objetivo de discutir valores. O tema da feira científico-cultural era "Ele também é brasileiro" e grupos de alunos e alunas faziam pesquisas sobre brasileiros que tinham dado alguma contribuição original às artes ou às ciências. Um grupo de 4ª. série pesquisou a propósito de Mazzaropi e a professora levou filmes dele. Mas não há trabalho sistemático com linguagem cinematográfica ou com cinema.

Os pais de alunos e alunas dessa faixa etária participam muito pouco da vida escolar. Os dados levantados sobre sexo, faixa etária e profissão dos pais da 7ª. série D são:

Tabela com os dados dos alunos da 7ª. série D do Colégio Emece

Nº	Sexo	Idade	Profissão do pai	Profissão da mãe
1	M	15	Investigador de polícia	Auxiliar de ensino
2	M	13	Vendedor	Secretária
3	M	13	Gerente de suprimentos do banco Itaú	Bancária da Nossa Caixa
4	M	13	Contador	Dona de casa
5	M	13	Engenheiro	Dona de casa
6	M	14	Engenheiro	Dona de casa
7	M	14	Marceneiro	Professora
8	M	13	Vendedor	Professora
9	M	13	Contador	Funcionária pública do Tribunal Regional do Trabalho
10	M	15	Engenheiro agrônomo	Terapeuta
11	F	13	Consultor	Auditora fiscal
12	F	13	Vendedor	Dona de casa
13	F	13	Engenheiro agrônomo da Secretaria do Meio Ambiente	Terapeuta
14	F	13	(falecido)	Professora
15	F	13	-	Vendedora
16	F	13	Engenheiro de sistemas	Assistente social
17	F	13	Vendedor	Estudante
18	M	*	*	Publicitária
19	F	*	*	*
20	M	*	*	*

* informação não obtida.

A turma que foi pesquisada é tida como "agitada". Mas também é muito participante. Os meninos costumam desafiar uns aos outros com

brincadeiras físicas ou verbais em que expõem o outro ao ridículo. As meninas são mais discretas e tentam ficar fora do alcance dessas brincadeiras, mas dificilmente são o alvo delas. Os alunos têm dificuldade para esperar sua vez para falar ou serem atendidos e para ouvir uns aos outros, assim como para registrar as opiniões dos colegas. Os meninos, em particular, disputam o uso da palavra, mas têm dificuldades para participar de uma polêmica real, para argumentar.

A TURMA DE BUENOS AIRES

A turma de Buenos Aires pertence ao turno da tarde da Escola Pública nº 12, Distrito Escolar 9º do bairro de Colegiales. Bairro de "classe média alta" e "média", fica espremido entre o tradicional bairro de Belgrano y o setor de Palermo denominado "Palermo-Hollywood", pela quantidade de produtoras de vídeo que se instalaram na zona nos últimos anos. A escola depende da *Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Meu contato se fez através da mãe de um aluno. Conhecia três alunos da escola, filhos de três famílias amigas, que não pertencem à turma com a qual fiz a pesquisa.

O sistema de ensino da Argentina universalizado compreende a pré-escola, o curso primário (de 1ª a 7ª séries, matricula alunos a partir dos seis anos) e a escola secundária (de 1ª a 5ª séries). O Estado oferece vagas para todos esses níveis e a Universidade pública não tem vestibular. Como a Escola nº 12 é de ensino primário, seus alunos e alunas fizeram a pré-escola em outros estabelecimentos. Conversas com crianças e pais me revelaram que muitos alunos e alunas passaram pela formação pré-escolar em "*La Escuelita*" (uma escola de Artes privada do bairro de Colegiales). Muito bem conceituada, "*La Escuelita*" é dirigida por psicanalistas e faz um trabalho sistemático com

artes plásticas e música, mas só para essa faixa etária. Repassa seus alunos e alunas para a escola nº 12. Mas, mesmo alunos e alunas que vêm de pré-escolas públicas da região chegam com uma formação em artes plásticas e música bastante sistemática, com professores formados nessas áreas e com conteúdos e habilidades estabelecidos pelo currículo da Secretaria.

A escola nº 12 é considerada de alto padrão de qualidade pela sua infraestrutura, equipamento, corpo docente e pelos alunos e suas famílias. Há uma espécie de seleção nem sempre "natural" que favorece a matrícula de filhos de profissionais liberais e com ocupações relacionadas com as artes. Eles preferem a escola n° 12, mesmo que isso suponha caminhar ou dirigir três quadras a mais das suas residências até a escola. A *Cooperadora* (associação de pais) é uma das mais atuantes e com iniciativas da região.

O prédio da escola possui acomodações bem iluminadas para quatorze turmas de trinta alunos e alunas em cada turno (manhã e tarde), uma sala com vinte microcomputadores que também serve como sala de artes, uma quadra coberta com palco para as representações, dois pátios cobertos e um descoberto, uma biblioteca/mapoteca/ludoteca/sala de vídeo, uma sala para reuniões da Cooperadora. A escola dispõe de retroprojetor e tela. A sala de professores é minúscula e fica do lado da cozinha. Trata-se de um prédio antigo que foi reformado, pintado com murais (planejados pela *Cooperadora*) nas paredes internas.

Os alunos e alunas permanecem na escola durante cinco horas diárias, retiram livros da biblioteca e têm uma hora semanal de trabalho na biblioteca com diferentes gêneros literários. Têm uma aula de

computação por semana e trabalham com projetos como "jornal na escola", "rádio na escola", "vídeo na escola", "educação ambiental", que são projetos lançados pela *Secretaría de Educación*. Os professores participam de cursos para formação específica e os projetos são acompanhados com supervisão quinzenal pela Secretaria.

Quando a *Cooperadora* soube do projeto de alfabetização cinematográfica, se comprometeu a reservar uma parte do orçamento do semestre seguinte para a compra de uma câmera de vídeo.

A organização do espaço na sala de aula dá-se através de mesas hexagonais que se articulam segundo as necessidades da dinâmica de aula e cadeiras soltas. Sempre estão mudando de posição. Na frente há uma lousa de giz e um armário e murais cobrindo todas as paredes.

As turmas são mistas e as meninas formam grupos de quatro a seis, assim como os meninos, mas para trabalhar se agrupam em mesas mistas. Os alunos e alunas e professores vestem avental branco, como é característico da "*escuela sarmientina*".

As professoras têm muitos anos de carreira docente com experiência em diferentes escolas da capital e do grande Buenos Aires. Sua formação é no Magistério e há uma bibliotecária, uma professora de Informática, uma de Música e outro de Educação Física como únicos professores especialistas. Cada turma tem duas professoras a partir da 5ª. série: uma de Estudos Sociais e Expressão e outra de Ciências e Matemática. Todas as professoras são muito atuantes na vida da escola e nos projetos da *Secretaría Municipal de Educación*. Há trabalhos conjuntos entre duas ou mais professoras. E a hora do café é um momento de organização de atividades conjuntas.

A escola foi uma das tantas que participaram do projeto *Vídeo na Escola*, da *Secretaría*, com a produção de um vídeo. De maneira que já houve um trabalho sistemático com linguagem audiovisual, amplamente usada em várias disciplinas.

Logo que entrei em contato com a direção da escola e propus a aplicação do projeto, um grupo de professoras, algumas das quais já tinham trabalhado em projetos com mídias, se dispuseram a, elas mesmas, aplicá-lo. Chamaram-no de *"Proyecto Brasil"*, para diferenciá-lo do projeto com vídeo que já tinha acontecido na escola, e destinaram uma pasta à nossa correspondência, na qual, depois, foram arquivando todo o material e diário de atividades. Como o trabalho com projetos é uma metodologia corriqueira na escola, os alunos e alunas possuem uma pasta individual onde guardam o material correspondente aos projetos dos quais participam, de maneira que eu fotocopiava os exercícios escritos que faziam e devolvia para eles o original, que colocavam dentro da sua pasta.

Houve um trabalho sistemático dos professores com valores associados às práticas de sala de aula. Chama a atenção o hábito de ouvir o argumento do outro e se referir a ele para polemizar, mas com muita ordem.

Os dados levantados sobre sexo, idade e profissão dos pais da 7ª. série são:

Tabela com os dados dos alunos da 7ª. série da Escuela nº 12

Nº	Sexo	Idade	Profissão do pai	Profissão da mãe
1	F	12	Zelador de prédio	Assistente geriátrica (enfermeira)
2	F	12	Comerciante	Dona de casa/joalheira
3	F	12	Psicólogo social	Professora de Filosofia e Letras
4	F	12	Marceneiro	Podóloga
5	F	12	Contador	Psicóloga
6	F	12	-	Editora
7	F	12	Músico	*Manager*/dona de casa
8	F	12	Crítico de arte/Escritor	Psicóloga de *Marketing*
9	M	12	Zelador	-
10	M	12	Artista	Artista
11	M	12	Médico psiquiatra	Médica psicanalista
12	M	12	Psicanalista	Psicanalista
13	M	12	Músico	Pintora e cenógrafa
14	M	12	Zelador	Cabeleireira
15	M	12	Psicólogo Institucional	Professora
16	F	12	Taxista	Porteira numa escola
17	F	12	Comerciante	Fotógrafa/dona de casa
18	F	12	-	Bordadeira
19	M	12	Anátomo-Patólogo	Psicóloga
20	M	12	Funcionário público	Comerciante
21	M	12	Costureiro	Costureira
22	M	12	Militar	Vendedora de cosméticos
23	M	12	Farmacêutico	Museóloga
24	M	12	Engenheiro	Psicóloga
25	*	*	*	*
26	*	*	*	*

* não obtive esta informação.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Cabe aqui fazer, após a descrição das turmas, algumas considerações metodológicas a propósito da comparação das duas experiências. Em um trabalho que se propõe refletir sobre a aplicação de uma mesma seqüência didática em duas turmas de países diferentes há o risco de se fazer generalizações apresadas, atribuindo às matrizes culturais de cada país as características de cada turma. A descrição pormenorizada dos alunos, das escolas e das suas práticas visa a fazer com que a reflexão sobre as observações permita pensar cada caso singular não como amostra representativa, mas como "uma turma específica" do respectivo país.

Algumas das diferenças entre as turmas têm a ver com o público atendido pela escola e as práxis educacionais de cada país, ou, melhor, da rede à qual esta pertence. Por um lado temos uma escola particular (em São Paulo) que atende a moradores de classe média e a alguns bolsistas da região e, por outro, uma escola pública (em Buenos Aires) de um bairro de classe média alta e média que atende a um público mais diversificado, uma vez que alguns dos filhos dos trabalhadores de serviços do bairro também a freqüentam. Enquanto não existem muitos projetos envolvendo a rede particular de ensino de São Paulo, há na rede escolar pública de Buenos Aires uma tradição de muitos anos de trabalho com projetos (de temática "transversal") supervisados pela secretaria de ensino. E, entre esses temas, consta a linguagem audiovisual. Há uma diferença de um ano na faixa etária correspondente à 7ª série de ambos os países: os alunos brasileiros têm aproximadamente treze anos enquanto os argentinos, doze. Os alunos da 7ª série da Argentina estão terminando o primeiro grau (correspondente ao ensino fundamental) e se preparando para entrar

ao segundo grau, enquanto os alunos do Brasil têm ainda um ano pela frente para passar ao colegial. Há uma preocupação mais centrada nos conteúdos e no desempenho individual na escola de São Paulo, e nas habilidades e no trabalho coletivo na de Buenos Aires. Há uma concepção de currículo mais compartimentado, dividido nas diferentes disciplinas, lecionadas por diferentes professores, em São Paulo e uma concepção mais global, com apenas duas professoras *"de grado"* (atendendo a turma) para lecionar o grosso do currículo, e poucos professores especiais (de artes, informática e educação física). A alta participação dos pais em questões pedagógicas na Escuela nº 12 vem de uma tradição de longa data (o que não acontece com outras escolas, da rede pública de Buenos Aires), e não há esse tipo de participação no caso do Colégio Emece.

Algumas semelhanças correm por conta de ambas as escolas estarem em bairros com grande quantidade de produtoras de vídeo, cinema e televisão. O que permite que os alunos, por relações com parentes ou vizinhos, tenham algum contato com a produção audiovisual.

Muitas diferenças são resultado de características próprias da turma. A 7ª série do Colégio Emece, de São Paulo, era tida por "agitada e muito participativa" e considerada um caso especial na escola pelos professores e a coordenação pedagógica. A 7ª série da Escuela nº 12 era descrita pelos professores e a direção da escola como um caso singular que sobressaia pela curiosidade intelectual, capacidade para o trabalho cooperativo e a iniciativa. No caso do Colégio Emece, onde lecionei Espanhol, pude comprovar que havia turmas que participavam mais ordenadamente e outras menos interessadas que essa 7ª série. No caso da Argentina, onde lecionei muitos anos atrás, posso dizer que há turmas ordenadas e desordenadas, interessadas e apáticas,

algumas se sentem um grupo unido e em outras se formam "panelinhas" que levam adiante guerras que parecem intermináveis.

Outras diferenças correm por conta da forma de aplicação da seqüência didática de dezoito horas de duração no primeiro semestre de 2000, a mesma para ambas as turmas com a única exceção de uma pequena atividade de dublagem, que não foi feita com a turma argentina. Como a experiência de São Paulo foi anterior à de Buenos Aires, era inevitável que, na segunda, já estivesse prevenida a propósito das dificuldades que cada atividade apresentava para os alunos e das suas possíveis reações. Por outro lado, a seqüência, em São Paulo, foi aplicada no longo de três meses e meio, enquanto, em Buenos Aires, a experiência foi distribuída em duas semanas sucessivas.

Como se pode comprovar pelo levantamento realizado nas duas escolas (nos Anexos) os filmes oferecidos pelas distribuidoras nas salas de cinema, locadoras de vídeo e as diversas modalidades televisivas (televisão a cabo e aberta) são os mesmos. No próximo capítulo focalizarei as diferenças nas formas de recepção desses filmes.

Este trabalho não pretende, nem poderia pretender, uma comparação de objetos iguais, com controle das variáveis. Trata-se de duas turmas diferentes e, como todo estudo de caso, espera mais descrever e refletir do que propriamente analisar e concluir, para o que seria mais adequado um trabalho quantitativo, com uma amostra bem maior e durante um período mais prolongado. Mas, justamente, por se tratar de duas turmas tão diferentes, os resultados semelhantes são os que permitem fazer afirmações mais sólidas.

6. O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA NAS ESCOLAS

O PROJETO E AS ESCOLAS

A proposta foi recebida de maneira diferente em São Paulo e em Buenos Aires. Essa recepção diferenciada tinha a ver com as práticas habituais de cada escola, com o maior ou menor engajamento da comunidade escolar em projetos das respectivas redes e com a presença ou não de temas relacionados com a alfabetização cinematográfica no currículo.

Em Buenos Aires, a proposta, no seu aspecto educacional (objetivos, estratégias, conteúdos etc), havia sido assumida como própria pelo conjunto da escola. Da direção até os pais, passando pelos professores e alunos, assim como o Distrito Escolar, todos já estavam informados do projeto, seus objetivos e implicações educacionais e práticas. Encontrei um núcleo de professoras dispostas a participar que, quando cheguei a Buenos Aires, já haviam aplicado algumas estratégias preliminares, de prática de montagem com uma história em quadrinhos, sem formalizar teoricamente. (Depois retomei o tema com material que havia preparado.) Os alunos não estranharam a proposta e a encaravam alegremente, mas como uma atividade educativa e escolar como outras que vinham realizando. Atribuo isto à prática de anos de trabalho bem sucedido com "metodologia de projetos" em geral e com produção de mídias em particular, à consideração das mídias como objeto de estudo escolar, à incorporação do cinema como tema e como estratégia nas matérias do currículo e à participação dos alunos no projeto *Vídeo en la Escuela*, da Secretaría de Educación do município.

No caso de São Paulo, o projeto foi bem recebido pela coordenação, e aprovado como uma atividade excepcional que eu levaria adiante com a turma. No começo, os alunos não viam a proposta como uma atividade educativa, mas como uma atividade recreativa que lhes permitiria "matar aula". Uma atividade mais relaxada e não sujeita a cobranças de trabalho "para nota". Ainda que, no decorrer das aulas, ficou claro que uma atitude ativa deles estava sendo solicitada e responderam com a mesma dedicação e interesse que os alunos de Buenos Aires.

A proposta temática específica era nova, para ambas as turmas. Porém, enquanto para os alunos portenhos o projeto era uma continuidade do *habitus* da escola, ainda que o aplicasse uma "professora de fora", e se encaixava como um elo no estudo das mídias que vinham fazendo; para os alunos paulistanos foi um "corte" temático e metodológico que subvertia a lógica da escola, ao apresentar como matéria de estudo um material que eles associam ao lazer. As implicações desta atitude inicial podiam ser reconhecidas na certa dificuldade de concentração perante as tarefas propostas. E também na emergência de conflitos próprios da socialização que costumam aparecer durante as brincadeiras, de afirmação no grupo, e que normalmente durante as atividades didáticas são recalcados e sublimados na forma de competição intelectual.

Eventualmente encontro com os alunos paulistanos. Um ano depois de termos partilhado da seqüência didática de alfabetização cinematográfica, eles me propõem que dê continuidade às aulas. Querem retomar o trabalho com cinema, mas três alunos admitiram que, uma vez que o curso de cinema foi concluído, podíamos trabalhar juntos outro tema com uma metodologia semelhante e falaram em "televisão", "futebol" e "vinhos" (sic). Quer dizer, a memória do projeto está associada a temas vinculados ao lazer; catalogados como

atividades transgressoras dentro da sala de aula e com metodologia que supõe a prática dessas atividades. Não tenho elementos para afirmar se na memória da experiência está presente a reflexão sobre a prática. Uma vez que a novidade do projeto, do ponto de vista deles, era justamente a prática de assistir filmes recreativos e não a reflexão sobre eles. O que marcava a diferença era a originalidade de introduzir na sala de aula temas e práticas que são próprias do "tempo livre". Em troca, a novidade para os alunos portenhos, foi a de unir uma prática habitual deles (assistir a filmes de FC) à reflexão crítica sobre essa prática. Mas para eles não havia qualquer novidade em relação ao estudo da linguagem audiovisual.

Essas diferenças não afetaram essencialmente os resultados da seqüência didática em si mesma, senão no aproveitamento individual de um ou outro aluno ou na necessidade de recuperar em cada encontro os conceitos aprendidos durante os anteriores, para fixá-los, compensando o contexto de dispersão em que eles tinham sido formulados. Mas essa necessidade também deve ser atribuída à dispersão do calendário de aula (de dezoito horas distribuídas ao longo de três meses e meio) em São Paulo, enquanto a atividade em Buenos Aires assumiu o perfil de curso intensivo (com duas horas de aula por dia durante nove dias letivos seguidos).

OS HÁBITOS DE RECEPÇÃO

Durante as "Jornadas para os pais" organizadas em abril de 2001 pela Secretaría de Educación do município de Buenos Aires, foi realizado um levantamento com o objetivo de saber como os cento e cinqüenta mil alunos da rede pública municipal das escolas de ensino fundamental usavam o "tempo livre". A amostra com a qual se trabalhou está

constituída por mil duzentos noventa e sete casos distribuídos em vinte e nove escolas.

"... 9 de cada 10 ven en promedio 13 horas (de TV) por semana. Pero también leen. Los padres confesaron que el 62% dedica, en promedio, 6 horas semanales a disfrutar de libros, diarios y revistas."

"... Uno de cada cuatro alumnos de las escuelas públicas – laicas por definición -, participa de actividades religiosas. Este dato resulta mucho más significativo porque ocupa el 2º puesto después de los deportes – con 42% de fanáticos -, entre los favoritos extraescolares."

"... 51% las ayuda (a las madres) a limpiar sus casas, al menos 5 horas por semana."

"... 3% son asalariados y cobran por tareas que realizan fuera de sus casas entre 6 y 10 horas de lunes a viernes. El 15% lo hace con algún familiar no menos de 7 horas semanales."

"... Solo el 13% aprende idiomas, el 8% estudia música, el 7% se acerca a la computación y la misma proporción a la danza. Todos estos índices se desploman cuando el contexto socioeconómico es bajo. Tres de cada diez no hacen ninguna actividad recreativa. Para ellos, las horas de sus días se dividen entre la escuela y el tiempo dedicado a la tarea."

"... Buenos Aires es la ciudad con mayor oferta cultural gratuita del país. Sin embargo, los que tienen entre 6 y 12 años casi no las aprovechan: en los últimos dos meses, el 40% no fue a

> *exposiciones, museos, teatro o recitales. El cine es la opción más elegida: en el mismo período, cuatro de cada diez vio una película. En su tiempo libre, muchos más chicos juegan solos (57%), leen (62%), o juegan con amigos." (Tatti, 2001, o grifos é da autora.)*

As escolas públicas da capital vêm exercendo uma espécie de "assistencialismo cultural" compensando e substituindo os pais no fornecimento de experiências culturais e de lazer, ante a diminuição da renda e a absorção das mães pelo mercado de trabalho. (Gabriela Saidon, 2001.)

Completando este quadro, levantamentos feitos pela mesma Secretaría de Educación em bairros pobres (Lugano, Villa Soldati e Pompeya) de Buenos Aires indicam que 75% dos alunos de escolas públicas da região nunca foram a uma sala de cinema. E a Secretaría se propõe a levar três mil e seiscentos alunos de dezesseis escolas desses bairros ao cinema para assistir a três filmes nacionais no curso do ano de 2001. Entrevistas com esses alunos revelam que eles vêem o cinema como uma oportunidade *"'para conhecer lugares como o bosque e o mar'; 'para aprender com as experiências que podem acontecer na realidade'; 'para me ajudar na vida'; 'para pensar'; 'para me informar do que acontece noutros lugares'; 'para poder ser alguém na vida'; 'para conhecer mais coisas'; ... 'para, se estiver triste, poder rir'; ... 'para sair de todos os conflitos'; 'para sair da minha casa'"* (entrevistas citadas por Mariana Carbajal, em artigo no jornal Clarín, 2001, tradução minha). O curioso é que isto coincide com um aumento em trezentas salas de cinema na cidade nos últimos três anos.

Não tenho dados similares de São Paulo para comparar as informações sobre o uso do tempo livre nessa faixa etária. Possuo, em troca,

informação a propósito dos lançamentos em fitas de VHS ou DVD no ano 1999 no Brasil. De quatrocentos e cinqüenta e quatro títulos lançados nesse ano, dezenove são de FC, vinte e três de terror, vinte e oito de suspense, cinqüenta e um de cinema infantil, setenta de aventura e setenta e oito de comédia. (Fonte: videobook.com.br) O que não guarda proporção direta com os gêneros e títulos preferidos pelos alunos da turma paulistana.

No levantamento que realizei junto aos alunos a propósito dos hábitos de recepção de filmes não há muita diferença entre ambas as turmas em relação à preferência de gêneros. Fora o fato de mais alunos paulistanos admitirem com tranqüilidade que assistem a filmes de animação (nove contra três portenhos). Em ambas as turmas as comédias são o gênero dito predileto, seguido pelo suspense. Por uma pequena diferença, ao contrário da turma paulistana, os portenhos preferem a FC aos filmes de terror. Ainda que, quando falam em títulos preferidos, os brasileiros citam três de FC imediatamente depois de *Titanic* (Robert Lieberman, 1997), o mais citado, mesmo quando drama e romance estão entre os gêneros menos apreciados.

Falando em quantidade de filmes que assistem por semana, a média dos portenhos (3,875) está um pouco acima da dos paulistanos (3,0). Nas duas turmas os alunos dizem assistir a filmes nos três suportes (salas de cinema, vídeo e televisão). Mas, enquanto em São Paulo menos alunos admitem freqüentar as salas de cinema, em Buenos Aires menos alunos admitem assistir a filmes na TV, sendo igual a opção por salas de cinema e vídeo. Uma tendência comum parece ser a escolha, entre as opções das locadoras e os filmes em cartaz, do título e do momento de assistir, frente à imposição da programação televisiva, que supõe uma atitude mais passiva do espectador. O que não me dá liberdade de afirmar que consumam menos televisão do que

vídeo ou que resistam em geral aos produtos televisivos. Apenas posso dizer que preferem o vídeo e, no caso argentino, a sala de cinema ao formato televisivo (com corte, com impossibilidade de rever ou pular cenas e fazer o próprio horário, como no vídeo, e sem o ritual da "saída ao cinema" – uma verdadeira instituição portenha).

Claro que o motivo dessas escolhas pode ser encontrado noutro lugar. A "saída ao cinema" é um hábito portenho passado de geração em geração e que a classe média, mesmo com o arrocho do seu poder aquisitivo, mantém. Há muitas salas de bairro e ultimamente se têm multiplicado as salas nos *shopping-centers*. Os cinemas de bairro são escassos em São Paulo e, apesar de recentemente os *shopping-centers* terem dado a opção de cinema como lazer para jovens que os pais não deixariam se deslocar às salas do centro da cidade, não deu tempo aos jovens paulistanos para formar o hábito de "pegar um cineminha" todo fim de semana.

No caso específico dos bairros em que moram os alunos, o bairro de Colegiales/Belgrano possui dezesseis salas de cinema. Muito mais que o bairro de Vila Pompéia. Este só conta com uma pequena sala, *Liliam Lemmertz*, na rua Clélia, dedicada a filmes de arte, e quatro salas no *Shopping West Plaza*, onde tenho encontrado não poucos alunos do Colegial do Emece assistindo a filmes de FC. Por outro lado, ambos os bairros estão igualmente bem servidos de locadoras com grande variedade de filmes com destaque para os *blockbusters* de ação, aventura, FC, suspense.

A TV a cabo (com a possibilidade que oferece de consumir em casa filmes de lançamento mais recente, sem cortes publicitários) está mais difundida na Argentina do que no Brasil. Segundo Laura Mattos Argentina, com 8,6 milhões de domicílios com aparelho de TV, possui

5,3 milhões de domicílios com TV a cabo, o que representa uma penetração de 61% da TV paga. O Brasil tem apenas 3,5 milhões de domicílios com TV paga dos 40 milhões de domicílios com aparelho de TV, o que representa uma penetração de 8,7%. (Mattos, 2001.)

A propósito de atividades que desenvolvem enquanto assistem a filmes, só quatro alunos portenhos e um paulistano admitiram fazer atividades que interferem negativamente na recepção. A grande maioria se limita a prestar atenção ou come enquanto assiste. Um aluno portenho diz comentar algum trecho. Isto indica que não assistem ao filme, mesmo no vídeo ou no suporte televisivo, da mesma maneira fragmentada, menos comprometida ou inconseqüente com que podem consumir outros produtos televisivos.

Apenas três alunos de São Paulo admitiram assistir a filmes sozinhos e a maioria o faz com a família ou com amigos. Só um aluno portenho admitiu não conversar sobre os filmes que assiste e apenas dez dos paulistanos afirmaram que o fazem sempre. Acredito que esta diferença é muito relevante. A verbalização supõe um grau maior de reelaboração por parte do espectador. Ao se "falar sobre o filme", o filme é refeito. O partilhar com outro um comentário sobre o filme permite tomar distância da lógica interna do filme narrado e se situar "fora", socializando com outro e assim, juntos, se reapropriar do filme e colocá-lo dentro da realidade social. A conversa sobre o filme (a notícia, uma obra literária ou de artes visuais) é um momento que renova nosso desfrute, mas também o transforma numa informação sob controle social do grupo que, ao falar sobre ele o reinterpreta, o critica, o reelabora e se apropria dele já transformado.

Conta-se que Glauber Rocha ficou na porta da saída de uma sala de cinema em que projetavam um filme dele. Sem se identificar, perguntou a um espectador que acabava de sair como era o filme. O espectador lhe contou uma história comprida, todo empolgado e contagiando o diretor com o seu entusiasmo pela trama. Depois, Glauber Rocha comentou com um amigo que o filme que o homem tinha relatado para ele era formidável, muito melhor do que ele tinha feito.

Se pensarmos, como Berger, que o cinema, diferentemente da literatura ou do teatro, é uma "viagem", um "deslocamento a outro lugar", uma realidade como a quotidiana e onde o artifício, o deliberado, só se revela nos cortes, podemos compreender a importância de não se fazer a "viagem" sozinho (1991). A propósito da "solidão" do espectador de cinema, Julio Cortázar escreveu:

> *"...Uno va al cine o al teatro y vive su noche sin pensar en los que ya han cumplido la misma ceremonia, eligiendo el lugar y la hora, vistiéndose y telefoneando y fila once o cinco, la sombra y la música, la tierra de nadie y de todos allí donde todos son nadie, el hombre o la mujer en su butaca, acaso una palabra para excusarse por llegar tarde, un comentario a media voz que alguien recoge o ignora, casi siempre el silencio, las miradas vertiéndose en la escena o la pantalla, huyendo de lo contiguo, de lo de este lado."* (1980:19.)

Ante o apelo realístico da viagem fílmica é bom sentir no outro um caminho para voltar do sonho, do delírio para a realidade social. Atribuo parte da capacidade de distanciamento crítico dos alunos à sua prática de conversar a propósito dos filmes que assistem com familiares e amigos. Levo em conta, além do mais, olhando para as listas com as profissões das mães e pais que muitos deles são, no caso da turma

portenha, ligados ao mundo das artes. Eles têm condições de conversar com seus filhos a propósito de questões estéticas ou mesmo técnicas que ajudem a tomar distância crítica desses filmes. Assim como o grande número de mães e pais com profissões ligadas à Psicologia e à Psicanálise me permite supor que falem com seus filhos sobre os filmes reconhecendo neles a estrutura do mito. A presença de mães professoras em ambas turmas também me faz supor que as conversas com os filhos envolvem questões relacionadas com áreas do conhecimento sistematizado. Isto se revelava nas contribuições específicas dos alunos. Só para ilustrar, posso dizer que em São Paulo muitos exemplos sobre a utilização dos elementos da linguagem para produção de sentidos eram fornecidos por Thiago, que os tirava de curtas publicitários conhecidos. A mãe de Thiago é publicitária. Mas não pretendo, ao dar este exemplo, concluir que cada aluno traz para a aula apenas o "capital cultural" fornecido pela sua família. Como a socialização acontece dentro da turma, os alunos freqüentam as casas uns dos outros e também entre eles há conversas a propósito dos filmes. As relações que estabelecem fora do "ambiente didático" terminam criando uma rede que alimenta um tipo de recepção pelo grupo, na medida em que há oportunidades para trocas, independentemente da intervenção do professor. Ele pode, porém, otimizar esse "círculo virtuoso" facilitando, formulando perguntas, propondo desafios, ajudando a ordenar e formular o que emerge informalmente.

Esse "círculo virtuoso" é plenamente justificado pelas associações entre desenvolvimento cognitivo e socialização, e vem ao encontro dos que consideram o cinema na escola como uma oportunidade para desenvolver a socialização. Mas não a socialização apenas no sentido das relações de afinidade e partilha do tempo. Socialização no sentido de dar um conteúdo significativo às trocas dentro da escola. E

socialização porque é preciso desvendar o misterioso e assustador (assustador porque misterioso) que aparece nos filmes que assistimos e sobre os quais construímos nosso imaginário, nossa visão de mundo. Os laços que se estabelecem entre os pares são mais sólidos do que a relação desigual entre emissor e receptor. Se pudermos trocar idéias com nossos pares a propósito dos filmes a que assistimos, somos menos vulneráveis a eles e podemos tomar maior distância crítica das suas "verdades".

Quando indagados, os alunos de ambas as turmas, vêem os filmes de FC como reflexos ou antecipações do futuro. Porém, quando assistem a filmes de FC que nos anos 60 nos apresentam uma visão da época atual, não podem senão olhar para eles, inicialmente, com um sorriso condescendente para, depois, interrogar o passado a propósito dos fantasmas que pairavam sobre aquela época em que os filmes foram produzidos. Nesse sentido, destaco a reação de Juan, aluno da escola nº 12 que, quando projetei a *Overtura* de *2001 – Uma Odisséia do Espaço* (Stanley Kubrick, 1968) e interroguei a turma a propósito de qual seria a cena seguinte, ele perguntou em que época foi produzido o filme. Ante a minha resposta concluiu: *"nos anos 60 havia a corrida espacial. Portanto, o mais provável é que o diretor colocasse um foguete".* Independentemente de se Juan tinha assistido antes ou conhecia o filme e não lembrava ou alguém que tinha assistido lhe mencionou a cena, o encadeamento causal que ele fez indica um conhecimento bastante apurado do funcionamento da indústria do cinema e do cinema de FC em particular: o que os cientistas embaralham como possibilidades em aberto, os cineastas têm a liberdade para tratar como destinos. Gosto de dizer que não existe destino no sentido de fatalidade, mas possibilidades à procura (ou à espera) de uma vontade. O cinema de FC permite fazer exercícios de prospectiva, mas, considerando que os recursos para tais fins estão nas

mãos dos mesmos que têm poder para tomar decisões políticas e fazer valer seus interesses, nesses filmes reduzem a lista de possibilidades para o futuro humano às catástrofes que temem (resultantes do seu fracasso) e aos seus próprios desejos.

A lucidez tranqüila e argumentativa de Juan me dá confiança nas possibilidades que a alfabetização crítica tem entre alunos dessa faixa etária. Mas no cálculo de muitos dos alunos que julgam os futuros mostrados pelos filmes de FC como prováveis é preciso considerar que ainda que empobrecedoras, tais películas trabalham com possibilidades presentes. Se elas vingarem, daqui alguns anos poderemos reconhecer nos filmes caráter "antecipatório". Se não vingarem, os olharemos com sorriso condescendente. O que é reduzir nosso julgamento histórico à constatação dos fatos consumados.

No diagnóstico inicial realizado a partir da recepção de *MIB – Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997), tanto numa quanto na outra turma os alunos afirmaram gostar do filme. Esse dado, de adesão afetiva, será mais adiante comparado com o julgamento, bem mais "desconfiado", que fizeram em relação a outro filme, na avaliação final, e também será comparado com as análises sobre a ideologia de *MIB*. A metade dos alunos de São Paulo identificou a época em que o enredo acontece como sendo no futuro e apenas um dos alunos de Buenos Aires fez a mesma coisa (o enredo se desenrola na atualidade). Isso pode ter a ver com uma leitura mais global ou "distraída", por parte dos jovens paulistanos que, além do mais, assistiram ao filme e responderam na sala de aula, enquanto os portenhos o fizeram em casa. Mas também está associado aos "meios futuristas" e às referências à tecnologia de ponta, mais presentes nas descrições dos cenários que a turma de São Paulo fez. Por outro lado, as dificuldades para relatar a trama do filme parecem ser as mesmas para ambas as

turmas: reconhecer a diferença entre assunto e história e entre trama principal e tramas secundárias.

Quando chamados a descrever os meios técnicos usados pelos realizadores para contar a história, os alunos paulistanos mencionaram os "efeitos especiais", a "tecnologia", a "tecnologia de computadores" e a "luz", e alguns exemplos da tecnologia de ponta simulada no filme. Os alunos de Buenos Aires mencionam mais recursos próprios da linguagem cinematográfica ("texto", "som", "iluminação", "música", "*animatronics*", "atores", "câmeras", "imagens", "borracha, isopor, látex, espuma", "diversos materiais", "objetos", além de "computadores" e "efeitos especiais"), e fizeram uma descrição de objetos que na realidade apenas simulam tecnologia. Mas neste caso nada indica confusão a propósito da tecnologia real aplicada à produção do filme e a tecnologia simulada no filme. Atribuo a diversidade de recursos cinematográficos citados pelos alunos portenhos ao aprendizado dentro do projeto *Vídeo en la Escuela* do qual participaram. Quanto à tecnologia simulada no filme, os alunos paulistanos foram mais céticos que os portenhos em relação à possibilidade de obtê-la no futuro e proporcionalmente mais alunos paulistanos a julgaram positiva enquanto os alunos portenhos fizeram mais comentários críticos a propósito do seu uso, mesmo quando a julgavam positiva.

Os alunos e alunas de São Paulo tiveram mais dificuldades que os portenhos para reconhecer as opiniões dos realizadores. Por exemplo, o "ocultamento à população" da presença de extraterrestres e a prática de "apagar a memória", justificada e legitimada pelos realizadores dentro da trama, são identificados por alunos paulistanos como "qualidade indesejável" em seis ocorrências. É possível que a pergunta não tenha sido compreendida corretamente, mas a idéia da opinião do realizador não necessariamente coincidir com a do espectador nem

sequer foi mencionada durante a atividade (ao contrário da experiência de Buenos Aires, em que os alunos pediram para precisar essa questão). Em São Paulo esse possível conflito era resolvido pela substituição da opinião do realizador pela do aluno, sem mencionar a diferença, através de um procedimento em que o aluno e o filme parecem se fundir num só sonho, em que o Eu aparece indiferenciado: o filme "sonha", "fantasia", pelo espectador.

COMPARANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS

No caso dos paulistanos, a concentração dos alunos na atividade era menor durante as projeções e mais indisciplinada e dispersa durante as outras atividades. Essa dispersão impedia um aproveitamento mais homogêneo. Isto era observável pela participação muito destacada de alguns alunos nos comentários e a participação nula de outros. Essa dispersão pode ser atribuída a um hábito de recepção mais displicente ou talvez "gestáltica", que contrasta com a atitude analítica dos alunos da escola de Buenos Aires, onde se notava uma participação de todos, bem mais homogênea, nos comentários individuais em plenária.

Outra diferença notável é o fato das alunas da escola de São Paulo terem participação menos destacada nos primeiros módulos, em que estudamos a linguagem cinematográfica e mais participação nos últimos, em que o foco estava em conteúdos dos filmes associados aos conteúdos "escolares" e na análise ideológica. Os alunos, em troca, tiveram uma participação relativamente mais destacada nestes primeiros módulos.

Estes dados, associados à informação (fornecida pelos professores da turma) das alunas da escola paulistana terem um desempenho

homogeneamente bom nas disciplinas curriculares em contraste com os alunos, entre os quais há desníveis, permitem algumas interpretações. Em primeiro lugar, que as alunas estão mais adaptadas aos conteúdos e metodologias que a educação formal propõe, coisa que não acontece com todos os alunos, que apresentam desníveis notáveis. O que se manifesta de maneira clara quando se pede que se expressem por escrito. Eles estão ou bem acima ou bem abaixo da média.

Verificava-se um entusiasmo, uma excitação exacerbada por parte dos alunos frente a atividades que "não pareciam" escolares. Entusiasmo não manifestado entre as alunas, que se sentiam deslocadas de um campo de atividades conhecido e seguro. Também era notável a fluidez com que os alunos conseguiam relacionar conhecimentos formais com os que surgiam de uma atividade inusual.

Esta diferenciação no desempenho por gênero nos primeiros módulos não aparecia no caso de Buenos Aires, onde alunos e alunas tinham um desempenho mais homogêneo nas matérias curriculares e onde o trabalho com leitura cinematográfica não é novidade. Podemos atribuir isto ao cruzamento entre gênero e segmento social a que pertencem os alunos da turma. A menor diferenciação no desempenho se manifesta também nas atividades curriculares. Mas outro elemento que contribui é o fato do estudo da linguagem cinematográfica aparecer para os alunos da turma de Buenos Aires como uma atividade "escolar".

Se bem que em ambos os casos as ocorrências de indisciplina eram protagonizadas pelos alunos e não pelas alunas (observação confirmada pelos professores das turmas nas aulas curriculares), elas eram muito menos freqüentes na experiência de Buenos Aires. E quando falo em disciplina me refiro a habilidades relacionadas ao autocontrole, à capacidade de cumprir com as propostas com presteza,

a hábitos de convivência que supõem a qualidade de esperar a vez para agir, se compor, ouvir o outro e responder. Se avaliarmos a disciplina em termos de tensão entre afirmação individual e passividade, podemos dizer que havia um desnível maior entre alunos e alunas do grupo de São Paulo. Acentuado-se quando as atividades propostas apareciam como "não-escolares". Os alunos se superexcitavam e as alunas ficavam sem iniciativa. Apesar de não ser este o tema focalizado nesta experiência, emerge dela uma questão muitas vezes levantada entre os professores: o ensino fundamental está perfilado por professoras, que imprimem aos conteúdos, às metodologias e às estratégias características próprias do seu gênero. Supõem um modelo de aluno que é feminino. O desempenho dos alunos frustra a expectativa da escola e seus agentes, e o fracasso maior ou menor é atribuído aos alunos.

Esta participação diferenciada de meninas e meninos na turma de São Paulo, porém, joga luz sobre uma questão que interessa diretamente a esta pesquisa: os alunos, frente a atividades "não-escolares", extravasavam sua capacidade de iniciativa e, também, na mobilização de habilidades não valorizadas no contexto escolar, essa iniciativa emergia num contexto de maior descontrole. Quando, na seqüência didática, se começou a convocar habilidades mais associadas às práticas e conteúdos escolares, se bem que os alunos continuavam participando muito ativamente, e de maneira ainda desordenada, as alunas encontraram um piso mais firme de conteúdos e habilidades em que se firmar e tomar iniciativa, ainda que se expressando melhor por escrito ou em pequenos grupos do que em plenária.

NOS MÓDULOS RELATIVOS À LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Com exceção das características da participação por gênero em cada turma levantadas anteriormente, não houve grandes diferenças de desempenho entre os alunos portenhos e paulistanos se avaliados no conjunto, quando trabalhamos com linguagem cinematográfica. Os paulistanos demonstraram mais facilidade para narrar com imagens, com um grande domínio da elipse e da síntese. E, em ambos os grupos, houve identificação de procedimentos da linguagem dando exemplos extraídos de filmes conhecidos ou da publicidade televisiva.

A relação entre procedimentos de linguagem e produção de sentido aparecia "naturalmente". Não causava surpresa e, ao contrário, surgiam exemplos ilustrativos, sobretudo, da publicidade, mas também dos filmes. Essa atitude supõe uma reflexão prévia por parte dos alunos em relação à "linguagem das coisas". Essa reflexão podia esperar-se dos alunos portenhos, que já tinham estudado a "gramática" no projeto *Vídeo en la Escuela.* Mas não dos alunos de São Paulo. Aventuro-me a dizer que talvez, perante o cinema, os espectadores levantem, assim como foi estudado por Emilia Ferreiro em relação à escrita, hipóteses ou aproximações a propósito de como se faz um filme. Hipóteses que são ratificadas ou retificadas durante as estratégias sistemáticas de "alfabetização".

Não estou ignorando as diferenças entre a natureza da escrita, fundada na fala (código convencionando), e a linguagem cinematográfica, que Passolini inclui no que ele chama de "linguagem das coisas". Essa diferença essencial é a que me obriga, por momentos, a usar a palavra "alfabetização" entre aspas, quando falo em alfabetização cinematográfica. E talvez seja este o momento de justificar o seu uso. O cinema escamoteia a sua condição de linguagem e pretendo, com o uso da palavra alfabetização (que, eu sei, constitui um excesso),

denunciar essa condição. Se o cinema é tão ideológico (se é um suporte tão adequado para a ideologia) é justamente por sua capacidade de fingir que não diz, mas apenas mostra.

Pois bem, após a comparação entre as reações de ambas as turmas, posso supor que, mesmo entre aqueles que nunca estudaram a linguagem do cinema sistematicamente, há a suspeita de que 1º) o cinema constitui uma linguagem e 2º) se articula segundo regras e procedimentos próprios. Até que ponto os alunos intuíam sobre essas regras e procedimentos? Eu não posso responder, mas a velocidade com que os exemplos acudiam para ilustrá-los permite supor que eles não estavam perdidos num conjunto indiferenciado de memória de filmes, mas, de alguma maneira, classificados e, em alguns casos, explicados com hipóteses bem aproximadas. Algumas vezes, ante a explicação de um procedimento da linguagem, os alunos levantavam suas hipóteses em forma de pergunta: "É assim que se fez a cena tal do filme qual?". Isto é, os alunos já tinham refletido a propósito de tal cena e tinham levantado hipóteses sobre como tinha sido construída para produzir tal efeito. E essas intuições dos alunos/espectadores revelam um grau de resistência à naturalização do enredo, das cenas e do ponto de vista do realizador. Quando o espectador se pergunta como foi feita a cena, ele se afasta do emissor ainda que as suas hipóteses sejam erradas (no sentido do "erro construtivo"), ele mantém um olhar desconfiado.

Em recente artigo, Boris Groys assinala que a indústria cinematográfica, para fazer frente à desconfiança da sociedade, utilizaria uma estratégia de radicalização criando a suspeita da condição de "sonho" da realidade vivida. Filmes como *Truman Show* (Peter Weir, 1998) ou *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999) seriam expoentes dessa estratégia. A indústria do entretenimento dobra a aposta devolvendo a

acusação de engodo para a realidade social. (Groys, 2001.) Idéia semelhante aparece na literatura fantástica de Borges. *Em Ruínas Circulares*, um deus/criador/autor sonha uma personagem e descobre *"con alivio, con humillación, con terror... que él también era uma apariencia, que otro estaba soñándolo."* (Borges, 1944, pág. 65.)

De alguma maneira essa desconfiança (em relação aos produtos da indústria do entretenimento) instalada no ambiente social em que os alunos vivem é a que torna esta atividade de alfabetização crítica possível. Ela encontra ressonâncias, não apenas na disposição de entender o cinema como uma linguagem que precisa ser lida, mas que, pelo escamoteio dessa condição de linguagem, podemos supor a sua intenção de engodo e, então, é preciso ler também nas entrelinhas.

NO RECONHECIMENTO DA IDEOLOGIA NOS FILMES

O estudo dos filmes como produtos ideológicos era novo tanto para a turma paulistana como para a portenha. Entendo, porém, que o trabalho prévio a esta pesquisa com linguagem cinematográfica no caso da turma portenha poderia dar a ela uma vantagem adicional, uma vez que o conceito do filme como um produto construído favoreceria a aceitação do seu caráter ideológico. Também o segmento social ao qual os alunos da turma portenha pertencem (com um grande número de pais e mães artistas, psicanalistas, professores) poderia criar a expectativa de um hábito de olhar mais criticamente para os acontecimentos que observam.

Porém, não houve diferenças entre as turmas em relação a ver os filmes como ideologia. A facilidade com que isto aconteceu me surpreendeu. Eu esperava resistências a olhar os filmes como outra coisa que produtos para o entretenimento ou, no máximo, mercadorias

de uma indústria que lucra com a sua difusão. Acredito, porém, que quando falei explicitamente sobre ideologia nos filmes eu já tinha trabalhado durante todo o curso sobre os recursos narrativos e os elementos da linguagem cinematográfica como instrumentos para a produção de sentido: "fazendo tal coisa o diretor busca produzir tal efeito no espectador" ou "produz tal efeito", "assim reproduz sua maneira de ver as coisas".

De maneira alguma atribuo a rápida aceitação à passividade dos alunos e alunas. Eles demonstraram em mais de uma oportunidade que são capazes de defender sua maneira de ver as questões inclusive contra minha opinião manifesta. Os alunos e alunas de ambas as turmas não apenas aceitaram o caráter ideológico da produção cinematográfica, mas aportaram exemplos de filmes publicitários e da produção jornalística, fazendo associações com acontecimentos da conjuntura mundial, informações e questões discutidas em outras matérias.

Neste módulo houve menos diferenças no grau de participação de meninos e meninas da turma paulistana, onde também a indisciplina diminuiu, e as diferenças entre as duas turmas correm por conta das questões tratadas ideologicamente que elas identificaram com maior facilidade. A turma paulistana reconheceu com mais facilidade o procedimento de naturalização com o qual foi tratada a violação da soberania dos países de América Latina pelas empresas norteamericanas na trama de *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993), e o procedimento de racionalização utilizado para legitimar o ocultamento à população da presença de alienígenas, no enredo de *M.I.B. – Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997). A turma portenha, em troca, reconheceu com mais facilidade o deslocamento presente em *M.I.B.*, procedimento que permite tratar a questão da migração de trabalhadores hispânicos com toda crueza,

pelo recurso de substituí-los na trama pelos alienígenas e tratados como baratas ("*cucarachas*"). Em cada caso, o procedimento ideológico foi mais claramente compreendido não pela sua simplicidade intrínseca, mas porque os temas tratados com esse procedimento eram de interesse dos alunos. Um interesse alimentado pela presença do tema em outras esferas das suas vidas.

Em relação à soberania nacional ameaçada, a professora de Geografia dos alunos da turma de São Paulo havia levado um artigo de jornal sobre o quê se ensinava aos alunos dos EUA sobre a Amazônia brasileira, que não aparece em textos didáticos (dos EUA) como parte do território do Brasil. Negociatas e a discussão sobre o sigilo bancário também estavam na agenda das mídias na época e a associação com o ocultamento à população no filme *M.I.B.* foi imediata. No caso da questão dos trabalhadores estrangeiros, quando desenvolvemos o curso, havia pouco tempo trabalhadores migrantes bolivianos em Buenos Aires tinham sido alvo de violências por parte de ex-policiais e um programa de rádio muito ouvido destilava xenofobia contra trabalhadores peruanos e bolivianos e um dos alunos da turma era boliviano. A questão havia sido amplamente discutida pelos alunos na escola e em casa, e aparecia nos meios jornalísticos em forma de debate. Nessas condições particulares em que a situação legitimada nos filmes entrava em conflito com as discussões sobre o tema em outras esferas da vida dos alunos, tornava-se imensamente mais fácil reconhecer os procedimentos ideológicos que legitimam a opinião dos realizadores. Da mesma maneira, uma questão como a delinqüência juvenil, tratada ideologicamente na história em quadrinhos *Monstros* (Jan Strnad e Richard Corben, 1998), está presente em diferentes esferas da vida dos alunos de ambas as turmas, e os procedimentos ideológicos foram facilmente detectados. Isto aconteceu porque os alunos tinham opiniões bastante formadas a respeito do tema.

Mas, ao contrário, quando as situações legitimadas nos filmes coincidiam com o discurso da escola, das outras mídias e ainda do senso comum, por não se tratar de matéria polêmica, o procedimento ficava opaco, a situação mostrada tendia a reforçar a opinião dominante. E isto acontecia mesmo quando o procedimento utilizado pelo realizador foi reconhecido pelos alunos em outra situação. Essa dificuldade se verificou em ambas as turmas em relação à questão da responsabilidade pelos desastres ecológicos, tratada magistralmente em *O aprendiz de feiticeiro*, episódio de *Fantasia* (Estúdios Walt Disney, 1940), com procedimentos de deslocamento e narrativização. Por esses recursos, o "homem comum", o "homem médio", o trabalhador manual, é o culpado pelo desastre, em oposição ao patrão intelectual. Nas duas turmas foi impossível reconhecer o procedimento de narrativização, generalização ou o de deslocamento, que depois foi facilmente identificado em *M.I.B. – Homens de Preto*. No caso da turma portenha, pude apurar que a diluição das responsabilidades em relação ao meio ambiente vinha ao encontro do que a turma havia estudado no projeto de educação ambiental, que estava dirigido mais a criar hábitos de respeito ao meio ambiente no quotidiano dos alunos do que a analisar causas mais gerais. Um aluno da turma chegou a elaborar uma argumentação de corte psicanalítica: *"a culpa sempre é dos outros, isso é uma projeção. A culpa é de todos nós"*.

Com os alunos paulistanos foi impossível reconhecer o procedimento de generalização pelo qual é legitimada a propriedade intelectual em *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993). É verdade que quando estas questões apareceram ainda não tínhamos trabalhado explicitamente com procedimentos ideológicos, mas também foi difícil identificar como ideológico o tratamento que se dava ao despojo da "tecnologia alienígena" que a empresa privada realizava

sobre os migrantes sob a sua "proteção" no enredo de *M.I.B. – Homens de Preto*. Talvez, um ano depois, e no contexto da polêmica a propósito dos remédios genéricos, não seria tão complicado.

Cabe ainda assinalar que neste ponto, de análise da ideologia, em ambas as turmas houve um posicionamento crítico em relação aos filmes estudados, mesmo quando nos levantamentos sobre recepção realizados antes da seqüência didática e no diagnóstico inicial esses títulos apareciam entre os favoritos. Ao mesmo tempo, o distanciamento crítico não impedia aos alunos reconhecer-lhes a sua eficácia ideológica, pelo uso eficiente de recursos e procedimentos narrativos.

IDEOLOGIA: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO

É bom considerar aqui o contexto de produção destes filmes e a intencionalidade dos emissores. Os filmes de entretenimento de Hollywood "se pagam" com a distribuição nos EUA, onde produzem um retorno em lucro correspondente ao dobro do investimento.

> *"Em 1993, quando foi lançado Parque dos dinossauros, Hollywood produzia em torno de quatrocentos filmes por ano, ao custo médio de 27 milhões de dólares cada um. O faturamento desses filmes atingia cerca de trinta bilhões de dólares no mercado interno e outro tanto no mercado externo. Chegava assim ao total de sessenta bilhões de dólares anuais, valor superior ao das exportações brasileiras no mesmo ano."*
> (Praxedes e Piletti, 1996: 6.)

Não se trata de uma produção específica para vender em tal ou qual país. Já não se trata (como no período posterior à Segunda Guerra) de conquistar novos mercados. Como a *Coca-Cola* e o *Big Mac*, o cinema

de Hollywood, aquele mesmo que é produzido para o mercado de EUA, é o que se consome no mercado mundial. Porque "o que é bom para os Estados Unidos da América...". Não é preciso criar um *Zé Carioca*. O mundo se vê no espelho dos filmes de Hollywood. Isso não quer dizer que a recepção dos diferentes públicos é a mesma para o mesmo filme. Quer dizer que a maioria desses filmes é feita levando em conta, em primeiro lugar, o público dos EUA.

No filme *M.I.B. – Homens de Preto*, em que se discute a migração de trabalhadores hispânicos, o procedimento ideológico usado é o deslocamento e o registro é humorístico. Isso permite contornar as exigências de "correção política" em voga nos EUA e chamar os trabalhadores de "*cucarachas*". O deslocamento é uma "piscadela" procurando a cumplicidade do espectador branco dos EUA. O registro humorístico permite uma defesa perante a acusação de discriminação e humilhação dos migrantes. Afinal, é "brincadeirinha". Num contexto de pleno emprego para os trabalhadores brancos, a questão se coloca nos seguintes termos: "podemos aproveitar a mão-de-obra e os 'cérebros' hispânicos, o problema são os custos com a assistência social, a marginalidade, as pretensões de cidadania plena...". É uma problemática interna. Talvez o trabalhador negro de EUA faça uma leitura diferenciada da questão, uma vez que concorre com o migrante pelos mesmos empregos. Mas o contexto de recepção é diferente no Brasil. No Brasil a leitura resulta mais difícil e as entrelinhas estão associadas à condição desigual do trabalhador brasileiro que migra para os EUA. Quando se pensa na migração interna, a comparação é mais distante ainda, as aproximações correm por conta da comparação com a situação dos migrantes nordestinos em São Paulo. Na Argentina, no contexto de discussão sobre a situação dos trabalhadores bolivianos, peruanos e paraguaios, os alunos reconheceram imediatamente o recurso de deslocamento, assim como foi imediato o

posicionamento dos alunos em relação ao tema. Mas o foi em relação à atribuição de subempregos aos migrantes, com dificuldade para reconhecer a proibição de "ir e vir" e a expropriação da tecnologia dos alienígenas. Aspectos que são parte da problemática específica da migração nos EUA.

A violação da soberania dos países da América Latina é tratada em *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* com o recurso da naturalização e o da narrativização. Para o público estadunidense, esse não é um problema dos EUA, é resultado da natureza corrupta dos governos desses países (passa-se por cima do fato de que quando há um corrupto também há um corruptor.) Por isso, não faz mal que uma empresa dos EUA provoque um desastre ecológico numa ilha do Caribe enquanto não coloque em risco a vida de cidadãos estadunidenses. Mesmo porque o território está desabitado, abandonado pelo país que não exerce a sua soberania. O problema se coloca quando a ameaça foge das fronteiras da ilha e põe em risco a vida aprazível de uma cidade dos EUA, como aparece na seqüência *O Jurassic Park - Mundo Perdido*. Essa questão, na Argentina, só pode ser comparada ao conflito das Malvinas, de características muito diferentes, ou o do Canal de Beagle, que não possui interesse econômico para qualquer empresa, ou com a Patagônia, cuja soberania territorial não está tão diretamente ameaçada. Não acontece a mesma coisa no Brasil, onde a discussão a propósito da Amazônia brasileira está na ordem do dia, e os alunos paulistanos reconheceram rapidamente o procedimento de naturalização e relacionaram o tema da aula de Geografia.

O tratamento de um tema como a espionagem industrial no cinema de Hollywood varia. Se compararmos o filme *O Informante* (Michael Mann, 1999) com *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* podemos ver que no primeiro a espionagem é plenamente justificada enquanto no

segundo é execrada como o pior dos crimes. O espião industrial é mostrado como o responsável pela implosão de um empreendimento cuja segurança se demonstrou precária. A associação entre a espionagem industrial e o malcaratice da personagem via narrativização permite uma generalização que atribui negatividade a todo desrespeito à propriedade intelectual. Pode-se atribuir a maneira positiva de mostrar a espionagem industrial em *O Informante* ao *lobby* anti-fumo que respaldou o filme. E a atitude de ativa defesa da propriedade intelectual por parte dos alunos paulistas deve ser atribuída ao trabalho sistemático dos *lobbies* da indústria farmacêutica no Brasil, que apenas agora está sendo contestada com a produção e distribuição de remédios genéricos. Na Argentina, a questão nem sequer foi reconhecida.

A questão da privatização dos serviços migratórios, racionalizada com o argumento de que o Estado é muito "burocrático" em *M.I.B. – Homens de Preto*, foi dificilmente identificada em São Paulo e em Buenos Aires. Onde as mídias fizeram uma ampla campanha contra os serviços estatais nos últimos anos.

A questão do ocultamento à população, do segredo de Estado, do sigilo, que em *M.I.B. – Homens de Preto* aparece racionalizado, foi motivo de polêmica, especialmente na turma paulistana. Essa questão, que no filme é uma referência à brincadeira de H.G.Wells, mas também se refere aos "documentos reservados do Pentágono", no Brasil (e também na Argentina) aparecia associada às investigações em relação à corrupção dos governantes.

A questão do poder e da técnica, tratada num filme dos anos 40 como *Fantasia* (Estúdios Walt Disney, 1940) pela narrativização e generalização, que mostra como é perigoso dar poder técnico a quem

não possui o saber científico, ao "homem comum". Uma mensagem que seria dificilmente defensável nos EUA de hoje teve uma leitura de completa aceitação no contexto escolar das duas turmas. Por conta do enfoque dado em ambas as escolas à questão ecológica como "responsabilidade de todos" e habitualmente dissociada da questão social.

Um assunto como a concentração do poder judicial e policial num mesmo funcionário, que nos EUA tem uma leitura associada à história do país e que aparece em *O Juiz* (Danny Cannon, 1995) como parte de uma discussão sobre a conveniência de tratar a "nova marginalidade" com os métodos do *Far West*, depositando o poder nos indivíduos que são a reserva moral da sociedade, solução que tem apelo junto ao setor mais conservador da população estadunidense, é apresentada como uma faca de dois gumes. No Brasil e na Argentina há, necessariamente, outra leitura. A rápida identificação da solução como completamente negativa está associada à discussão sobre o uso pessoal do poder público.

Resumindo, aquilo que não integra o universo de conflitos conhecido ou bem permanece como um ponto opaco, inopinado, ou é reduzido aos conflitos conhecidos, vividos, discutidos ou próximos. A leitura da ideologia pode ser encarada quando a discussão ideológica está instalada na sociedade (e a escola apenas como parte dela).

DIAGNÓSTICOS E AVALIAÇÕES.

A avaliação contínua pensa as estratégias na sua dupla dimensão, ao mesmo tempo didática e avaliativa. Ela permitiu apreciar o cumprimento dos objetivos parciais e corrigir em cada caso os rumos da aula

seguinte. O grosso dos dados interpretados provém dos relatórios de observação das aulas (anexos) e do material produzido pelos alunos em cada uma delas. Essa observação de desempenho, ora permitiu levantar questões, pela distância entre as expectativas e o desempenho real, ora ajudou a fazer pequenos ajustes de aula para aula para compensar inadequações nas estratégias propostas, tempo reservado para cada atividade etc.

Vale a pena comparar o diagnóstico inicial feito em relação a *M.I.B. – Homens de Preto* com os comentários dos alunos de ambas as turmas durante o desenvolvimento dos módulos, que procuravam voltar ao filme utilizado no diagnóstico com o novo instrumental de análise, numa aproximação menos ingênua. Isto não aconteceu apenas com o filme usado no diagnóstico senão também com *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros*, que havia sido estudado do ponto de vista da linguagem, para observar os recursos técnicos utilizados nele. Retomando o que foi dito no marco teórico (nas páginas 30 e 36), podemos supor que tais filmes, aos que os alunos assistem várias vezes e que se apresentam a eles como mensagens com pontos obscuros, opacos, ambíguos, resultam num desafio: é preciso "revisitar" o filme para decifrar sua verdade última. É notável o prazer de reconhecer num filme já visto alguma coisa nova à luz do novo instrumental. Não é só o prazer de esclarecer um ponto obscuro, uma mensagem oculta, uma intenção antes não compreendida. É também a possibilidade de, através de uma cadeia de aproximações sucessivas, medir a própria percepção, a própria capacidade de interpretação e análise. O retorno à mesma história, como acontece com os contos de fadas.

Houve um problema sério de calendário na avaliação final. Nas duas turmas, a atividade teve de ser feita fora da sala de aula e sem possibilidade de retorno. Isto ocorreu porque a entrega foi feita no

último dia antes das férias de inverno. No caso da turma de São Paulo, não recolhi os questionário diretamente dos alunos. Muitos ficaram sem entregar. Mesmo assim, foi possível fazer com o material obtido uma comparação geral cruzando os resultados proporcionais ao material colhido com os resultados dos diagnósticos. O observado na comparação é, no caso da turma de São Paulo, uma melhoria no desempenho em relação ao reconhecimento do contexto espaço-temporal do enredo do filme, assim como os recursos técnicos e a própria trama. Houve também, na turma de São Paulo, identificação dos valores sustentados pelos realizadores através do filme, sem confusão com os próprios valores dos alunos, como tinha acontecido no primeiro diagnóstico. Mas uma diferença notável entre o diagnóstico e a atividade de avaliação foi a distância crítica adotada por ambas as turmas em relação ao filme. Essa distância tomava a forma de julgamento estético, de valoração subjetiva ("não gostei") e também de reconhecimento do seu caráter ideológico. Esse reconhecimento não aparecia como uma análise sistemática de todos os procedimentos ideológicos estudados, exceto alguns casos em que se identificava a naturalização de situações, senão como uma crítica mais geral a condutas apresentadas como corretas ou indiscutíveis pelo filme (no caso, *O Juiz*). Alguns alunos chegaram a estabelecer relações causais entre tecnologia avançada (que o realizador nos mostra como positiva) e desemprego/marginalidade (apresentado como uma fatalidade), quando no filme as duas questões aparecem dissociadas.

Tanto o diagnóstico como a avaliação final exigia de cada aluno respostas pessoais. E de fato não houve "cópia", ainda que a socialização das opiniões era esperada, uma vez que não se tratava de uma "prova" individual feita em sala de aula. Essa responsabilidade individual inibe os alunos para fazer interpretações mais ousadas. Isto também faz com que os resultados parciais (que aparecem nos

relatórios dos encontros – no Anexo) vão mais longe que os resultados da avaliação final.

Por último, há entre *M.I.B. – Homens de Preto* (utilizado no diagnóstico) e *O Juiz* (que foi analisado pelos alunos no trabalho final) diferenças, tanto de procedimentos ideológicos como de temática e registro narrativo. Por esse motivo, a comparação entre o diagnóstico e o trabalho final é insuficiente para verificar o aprendizado. Porém, a avaliação contínua serve de controle: nos informa que houve uma melhoria progressiva no desempenho analítico durante o curso, e nos faz supor que, quando essa melhoria do desempenho se manifesta perante um filme inteiramente novo dentro do curso, não é resultante de "facilidades" oferecidas pelo próprio filme.

relatórios dos encontros – no Anexo) vão mais longe que os resultados da avaliação final.

Por último, há entre *M.I.B. – Homens de Preto* (utilizado no diagnóstico) e *O Juiz* (que foi analisado pelos alunos no trabalho final) diferenças, tanto de procedimentos ideológicos como de temática e registro narrativo. Por esse motivo, a comparação entre o diagnóstico e o trabalho final é insuficiente para verificar o aprendizado. Porém, a avaliação contínua serve de controle: nos informa que houve uma melhoria progressiva no desempenho analítico durante o curso, e nos faz supor que, quando essa melhoria do desempenho se manifesta perante um filme inteiramente novo dentro do curso, não é resultante de "facilidades" oferecidas pelo próprio filme.

condição de indivíduos que vivem num contexto em que a "linguagem das coisas" está presente permanentemente, mas num contexto de conflito entre as mensagens e a práxis social que os envolve.

Outra observação se refere à necessidade de exemplificar o uso dos procedimentos ideológicos abordando temas que os alunos conhecem como "problemas" em outras esferas, para que o procedimento seja reconhecido. Nessas circunstâncias, é possível uma atitude independente dos alunos em relação ao filme em questão. Fora desse contexto, a leitura crítica não é possível, ainda que o aluno disponha do instrumental de análise (adquirido com outros exemplos). Porém, o simples contexto de polêmica em torno do tema não é condição suficiente para a leitura crítica, como ficou claro no diagnóstico feito com *M.I.B.–Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997) e as sucessivas aproximações a *M.I.B.* e *Jurassic Park–Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993).

Em seu conjunto, o trabalho de alfabetização audiovisual crítica favorece uma disposição crítica quanto à ideologia, sem que isso impeça aos alunos de apreciar a qualidade técnica, narrativa e estética de um filme. Trata-se de uma atitude de saudável desconfiança em relação aos produtos da indústria do entretenimento.

De toda maneira, se o objetivo final do aprendizado é desenvolver a capacidade de se utilizar os conhecimentos fora do contexto da aula específica, esses resultados só poderiam ser avaliados num prazo mais longo. Este pequeno curso de alfabetização audiovisual crítica com filmes de Ficção Científica permitirá aos alunos continuar assistindo (no cinema, na TV ou no vídeo) a novos filmes que a indústria cultural lhe oferecerá de maneira mais crítica e exigente? A dúvida a propósito desse tipo de eficiência é própria de todo o ensino formal e foge às

possibilidades de resposta deste trabalho de investigação. Mas a escolha de um filme diferente dos estudados durante as aulas para a avaliação final aponta para esse tipo de questão. Desenvolver a capacidade de leitura crítica supõe encarar cada texto como um problema a ser resolvido, como uma "mensagem criptográfica" a ser desvendada. E a capacidade de resolver problemas se avalia em cada problema. O problema deve ser "novo". Se não é novo, não é problema. E resolver problemas, aprende-se resolvendo-os.

8. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons - A nova cultura oral.* São Paulo, Cortez, 1994.

_____. *Cinema, arte da memória.* Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

ARAUJO, Inácio. *Cinema – o mundo em movimento.* São Paulo, Scipione, 1995.

BACHER, Silvia. Producción de medios en la escuela in: *Producción de Medios en la Escuela – Reflexiones desde la Práctica.* Buenos Aires, Secretaría de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

BARTHES, Roland. *Mitologias.* 10ª. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999. Trad.: Rita Buongermino e Pedro de Souza.

BERGER, John. *Cada vez que decimos adiós.* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1997. Trad. Graciela Speranza.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema.* São Paulo, Brasiliense, 1980.

BETHELL, Andrew. Classroom Practice: Observations and Proposals. *Screen Education.* The Society for Education in Film and Television, nº 15, 1975.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. Trad. Arlene Caetano.

BETTENDORFF, M. Elsa e PRESTIGIACOMO, M.Raquel. *La ventana discreta – Introducción a la narrativa fílmica.* Buenos Aires, Atuel, 1997.

BIAGIO, Luciano. Videogame, escola e conto popular. *Comunicação e Educação.* São Paulo, nº 8, jan./abr. 1997.

BISQUERRA, Rafael. *Métodos de Investigación Educativa.* Barcelona, Ceac, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas: O que Falar Quer Dizer.* São Paulo, Edusp, 1998. Trad.: Sergio Miceli e outros.

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones.* Madrid, Alianza, 1999. Ruinas Circulares.

BRISSAC PEIXOTO, Nelson e OLALQUIAGA, Maria Celeste. O Futuro do Passado. In: Cardoso R. (Org.). *Pós-Modernidade.* Campinas, Ed. da UNICAMP, 1987.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas - Estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo, Edusp, 1997. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa.

CARBAJAL, Mariana. Tan cerca y tan lejos de la pantalla. *Página/12*, Buenos Aires, 27 mar. 2001.

CASSEN, Bernard. La lengua inglesa como vehículo del imperialismo cultural. *Comunicación y Cultura*, México, nº 6, 1979.

CHAPMAN, Mary. 'Living Pictures': Women and 'Tableaux Vivants' in Nineteenth-Century American Fiction and Culture. *Wide Angle*, Ohio, v.18 nº 3, 1996.

CORTÁZAR, Julio. *Queremos tanto a Glenda*. Madrid, Alfaguara, 1980.

DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. *Para leer al pato Donald - Comunicación de masa y colonialismo.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1976. Trad. Pérola de Carvalho.

_____. Can Television Teach?. *Screen Education,* The Society for Education in Film and Television, nº31, 1979.

EINSENSTEIN, Serguei. *Reflexões de um cineasta.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969. Trad.: Gustavo A. Doria.

ESPERON, Tânia Maria. Televisão e escola: escolas paralelas. *Comunicação e Educação*, São Paulo, nº 4, set./dez. 1995.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. Trad. José Laurênio de Melo.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro, Fator, 1983. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas.

FEINMANN, José Pablo. Celuloide marciano. *Página/12*, Buenos Aires, Suplemento Radar, 1997.

_____, José Pablo. El mago y sus conjuros. *Página/12*, Buenos Aires, 6 out. 2001.

FERRAZ, Salma. The Lion King e a Memória do Mundo. *Revista de Divulgação Cultural-FURB*, Blumenau, ano 20, nº 65, maio/ago. 1998.

FERRÉ, Pablo. Enseñar y aprender cine – La imagen con pensamiento entra. *Brecha*, Montevideo, 9 set. 2000.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1988. Trad. Horacio González.

FERRETTI, Celso João. O filme como elemento de socialização na escola. *Coletânea Lições com Cinema*, FDE, São Paulo, v.1, 1993.

FERRO, Marc. *Cinema e História.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. Trad. Flávia Nascimento.

_____. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* México-D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990. Trad. Sergio Fernández Bravo.

FIKER, Raul. *Ficção Científica – Ficção, Ciência ou uma Épica da Época?* Porto Alegre, L&PM, 1985.

FRANÇA, Andréa. *Cinema em azul, branco e vermelho – A trilogia de Kieslowski.* Rio de Janeiro, Sette Letras, 1996.

FRANCO, Marília da Silva. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. *Coletânea Lições com Cinema*, FDE, São Paulo, v.1, 1993.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

_____. *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1974. Trad. Carlos Boccardo.

GONZÁLEZ, Horacio. *O que é subdesenvolvimento.* 15ª. ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

GRIFFITHS, Alison. 'Journeys for Those Who Can Not Travel': Promenade Cinema and the Museum Life Group. *Wide Angle*, Ohio, v. 18 nº 3., 1996.

GROYS, Boris. A Guinada Metafísica de Hollywood. *Folha de S. Paulo,* nº 486, 3 jun. 2001. Carderno Mais!. Trad. José Marcos Macedo.

HABEGGER, Andrés. Las imágenes invaden el aula in: *Producción de Medios en la Escuela – Reflexiones desde la Práctica.* Buenos Aires, Secretaría de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood.* Rio de Janeiro, Paz Terra, 1978. Trad.: Paulo Vidal e Julieta Viriato de Medeiros.

ÍPOLA, Emilio de. Sociedad, ideología y comunicación. *Comunicación y Cultura,* México, nº 6, 1979.

KNEE, Adam. The Metamorphosis of the Fly. *Wide Angle,* Ohio, v.14 nº 1, 1991.

KONIGSBERG, Ira. Cave Paintings and the Cinema. *Wide Angle,* Ohio, v.18 nº 2, 1996.

LEITE NETO, Alcino. Imaginários confrontados. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 dez. 2001. Caderno Mais!

LEONE, Eduardo e MOURÃO, Maria Dora. *Cinema e Montagem.* São Paulo, Ática, 1987.

MARTINEZ DE TODA Y TERRERO, José. O Impacto Moral e Social dos Meios de Comunicação". *Comunicação e Educação*, São Paulo, ano 3, nº 7, set./dez. 1996.

MATTELART, Armand. *América Latina en la encrucijada de la telemática.* Buenos Aires, Paidos, 1983.

_____. *A Invenção da Comunicação.* Lisboa, Instituto Piaget, 1996. Trad. Maria Carvalho.

MATTELART, Michele. Creación popular y resistencia al sistema de los meios de comunicación. La experiencia de Chile Popular. *Comunicación y Cultura*, México, nº 6, 1979.

MATTOS, Laura. Festa fechada. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º out. 2001. Caderno Ilustrada.

MENEGAZZO, Lilia F. de. *Didáctica de la Imagen (Comunicación y Medios Audiovisuales).* Buenos Aires, Ed. Latina, 1974.

MENEZES, Paulo. *Blade Runner entre o passado e o futuro.* Tempo *Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, nº 11, maio/1999.

MERTEN, Luiz Carlos. O Cinema e a Infância in: *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

MESQUITA CORREA, Denise de. Blade Runner in Cyberespace. *Revista de Divulgação Cultural-FURB*, Blumenau , ano 18, nº 60 FURB, set./dez. 1996.

METZ, Christian. A Grande Sintagmática do Filme Narrativo in: *Análise Estrutural da Narrativa.* Petrópolis, Vozes, 1973. Trad.: Maria Zélia Barbosa Pinto.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX – O Espírito do Tempo – 1 – Neurose.* Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981. Trad. Maura Ribeiro Sardinha.

MOURA, Gerson. *Tio Sam chega ao Brasil. A penetração cultural americana.* São Paulo, Brasiliense, 1995

NADAL, Emília. "Parque Jurássico": um conto de fadas do nosso tempo. *Brotéria*, Lisboa, fev. 1994.

NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo.* São Paulo, Brasiliense, 1983. Trad. João Silverio Trevisan.

NORA, Dominique. *Os conquistadores do Ciberespaço.* Lisboa, Terramar, 1996. Trad. Rui Pacheco e outros.

NUL, Ester e RUBINOVICH, Gabriela. ¿Qué trabajamos en los talleres de producción de medios? in: *Producción de Medios en la Escuela* –

Reflexiones desde la Práctica. Buenos Aires, Secretaría de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

OROZCO, Guillermo. Profęssores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Comunicação e Educação*, São Paulo, nº 10, set./dez. 1997.

PRAXEDES, Walter e PILETTI, Nelson. *O Mercosul e a sociedade global.* São Paulo, Ática, 1996.

PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. História e imagem. São Paulo: Educ, nº 21, nov. 2000.

QUADRO A QUADRO. São Paulo, nº 1, FDE, 1994.

RAMOS, Pablo e POLIAKOFF, Silvia. La Educación Cinematográfica: Um Reto. *Cine Cubano*, Habana, nº 124, s/d.

RODRIGUES, A.D. *Estratégias da Comunicação.* Lisboa, Presença, 1990. O campo dos média.

_____. *Estratégias da Comunicação.* Lisboa, Presença, 1990. O campo dos média e a instituição política.

_____. *Estratégias da Comunicação.* Lisboa, Presença, 1990. O campo dos média e a Cultura.

SAIDON, Gabriela. Los maestros no pueden con todo. *Clarín*, Buenos Aires, 15 abr. 2001.

SALIBA, Elias Thomé. História e Cinema: a narrativa utópica no mundo contemporâneo. *Coletânea Lições com Cinema,* FDE, São Paulo, v.2, 1994.

SARLO, Beatriz. *La máquina Cultural: Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires, Ariel, 1998.

SCHMUCLER, Héctor. La investigación sobre comunicación masiva. *Comunicación y Cultura*, Buenos Aires, nº 4, 1975.

SCHOEREDER, Gilberto. *Ficção Científica.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

SIMONNET, Dominique. Eco escreve obra para pequeno círculo de iniciados. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. Trad. Antivan G. Mendes.

SODRÉ, Muniz. *A Ficção do Tempo – Análise da narrativa de Science Fiction.* Petrópolis, Vozes, 1973.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas, Papirus, 1994.

TATTI, Victoria. Qué hacen los chicos cuando no están en la escuela. *Clarín*, Buenos Aires, 15 abr. 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.* Petrópolis, Vozes, 1995. Trad. Grupo de Estudos Sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS.

VYGOSTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993. Trad. Jeferson Luiz Camargo.

WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. 5ª. ed. Lisboa, Presença, 1999. Trad.: Maria Jorge Vilar de Figueiredo.

ZIZEK, Slavoj. Bem-vindo ao Deserto Real. *Folha de S. Paulo*, 23 set. 2001. Caderno Mais! Trad. Victor Aiello Tsu.

9. FICHAS TÉCNICAS DOS FILMES

Título: **2001 - Uma Odisséia no Espaço.**

Título original: 2001: A Space Odyssey.

Origem: EUA.

Ano: 1968.

Direção: Stanley Kubrick.

Roteiro: Stanley Kubrick e Arthur C. Clarke, baseado no conto "The Sentinel", de Arthur C. Clarke.

Música: aproveitamento da valsa "Belo Danúbio Azul", de Johann Strauss, e do poema sinfônico "Assim Falou Zaratustra", de Richard Strauss.

Produção: MGM e Stanley Kubrick.

Duração: 149 min.

Legendado.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Keir Dullea, Gary Lockwood, William Sylvester, Daniel Richter, Leonard Rossiter, Robert Beatty.

Ditribuição em vídeo: MGM/UA – Home Video.

Premiações: Oscar de efeitos especiais.

Resumo: Na *Overtura*, um grupo de hominídeos descobre a ferramenta/arma. Durante uma expedição a Júpiter, o computador HAL 9000 assume o controle da nave e vai eliminando aos poucos a tripulação. O objetivo da missão era investigar um misterioso monólito que parecia emitir sinais de outra civilização. O último sobrevivente permanece até o fim dos seus dias num ambiente que reproduz as condições de vida civilizada segundo a "apreciação" de um outro tipo de inteligência.

Título: **Ed Wood.**

Título original: Ed Wood.

Origem: EUA.

Ano: 1994.

Direção: Tim Burton.

Roteiro: Scott Alexander & Larry Karaszewski.

Fotografia: Stefan Czaspsky.

Música: Howard Shore.

Montagem: Chris Lebenzon.

Duração: 127 min.

Legendado.

Produção original para cinema, em preto e branco.

Elenco: Johnny Depp, Martin Landau, Patricia Arquette, Sarah Jessica Parker, Jeffrey Jones, Bill Murray, Vincent Dónofrio, G. D. Spradlin, Lisa Marie.

Distribuição em vídeo: Abril Video.

Premiações: Oscar de ator coadjuvante para Martin Landau e Oscar de Maquiagem.

Resumo: Biografia artística de Edward Wood Jr, que ficou conhecido como o pior cineasta de todos os tempos. Ficou notório pelos seus filmes fantásticos realizados com recursos mínimos e pelo seu travestismo. Também acompanha os últimos dias de Bela Lugossi, que participou em alguns dos filmes de Ed Wood.

Título: **Eva Perón – A Verdadeira História.**

Título original: Eva Perón.

Origem: Argentina.

Ano: 1997.

Direção: Juan Carlos Desanzo.

Roteiro: José Pablo Feinmann.

Fotografia: Juan Carlos Lenardi.

Direção de Arte: Miguel Angel Lumaldo.

Música: José Luis Castiñeira de Dios.

Montagem: Sergio Zottola.

Produção: Aleph Producciones S.A.

Duração: 120 min.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Esther Goris, Victor Laplace, Leandro Regunaga, Carlos Roffe, Pepe Novoa, Cristina Banegas, Jean Pierre Reguerraz, Mario Pasik, Pablo Cedrón.

Distribuição em vídeo: Reserva Video Especial.

Resumo: Biografia de Eva Perón contada a partir dos últimos meses de vida: da sua candidatura à vice-presidência da República até sua morte. Momentos importantes da sua vida são contados em *flash-back*.

Título: **Fantasia.**

Título original: Fantasia.

Origem: EUA.

Ano: 1940.

Supervisão: Ben Sharpsteen.

Música: Orquestra de Filadélfia, sob regência de Leopold Stokowski. "A Sinfonia Pastoral", de L. Beethoven; "O Aprendiz de Feiticeiro", de Paul Dukas.

Duração: 135 min.

Dublado.

Desenho animado, produção original em cores.

Distribuição em vídeo: Abril Video.

Título: **A Hora Mágica.**

Título original: A Hora Mágica.

Origem: Brasil.

Ano: 1998.

Direção: Guilherme de Almeida Prado.

Roteiro: Guilherme de Almeida Prado, inspirado num conto de Julio Cortázar.

Fotografia: Jean-Benoit Crépon.

Música: Hermelino Neder.

Produção: Star Filmes e Sara Silveira.

Duração: 103 min.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Júlia Lemmertz, Raul Gazolla, Maitê Proença, José Lewgoy, Tânia Alves, John Herbert, Walter Breda, David Cardoso, Paulo Souza, Patrícia Travassos, Imara Réis, Lia de Aguiar, Linneu Dias, Matilde Mastrangi, Oscar Magrini.

Distribuição em vídeo: Flashstar Home Video.

Resumo: Tito Balcárcel e um ator de radionovelas que, por seu timbre de voz, sempre interpreta vilões, além de emprestar sua voz a um galã de cinema de voz afeminada. Recebe uma carta da sua admiradora Lúcia e passa a conviver com ela. Lúcia está envolvida numa série de crimes que acontecem paralelamente à radionovela que Tito interpreta: "O Assassino Está Entre Nós". O filme tem como pano de fundo histórico o período prévio à chegada da televisão.

Título:**O Juiz**

Título original: Judge Dredd

Origem: EUA

Ano: 1995

Direção: Danny Cannon

Roteiro: William Wisher e Steven E. de Souza, baseado em história de Michael de Luca e William Wisher sobre personagem de H.Q. da Fleetway Publications Limited e criado por John Wagner e Carlos Ezquerra.

Fotografia: Adrian Biddle

Efeitos Visuais: Mass Illusion

Música: Alan Silvestri

Montagem:Alex Mackie Harry Keramidas

Produção: Hollywood Pictures e Andrew C. Vajda apresenta uma produção de Edward R. Pressman/Cinergi em associação com Charles M. Lippincott.

Duração: 97 min.

Legendado/dublado: dublado.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Sylvester Stallone, Armand Assante, Diane Lane, Rob Schneider, Joan Chen, Jurgen Prochnow e Max Von Sydow.

Distribuição em vídeo: Abril Video.

Resumo: No ano de 2139, o clima, as nações, a humanidade, tudo é muito mais violento. As pessoas para se protegerem passaram a viver atrás de muros de Mega-Cidades. E a solução encontrada para preservar a lei e a ordem foi o poder absoluto dos Juízes. Juiz Dredd, o mais resoluto defensor da lei é acusado de assassinato, por um plano armado pelo corrupto Juiz Griffin. A despeito dos esforços dos seus amigos, Dredd recebe a sentença máxima, é banido da cidade e condenado à prisão. O gênio do mal é um clone mutante condenado por Dredd, seu irmão, que escapou da prisão está sedento de vingança.

Título: **Jurassic Park – Parque dos Dinossauros.**

Título original: Jurassic Park.

Origem: EUA.

Ano: 1993.

Direção: Steven Spielberg.

Roteiro: sobre romance de Michael Crichton.

Fotografia:

Efeitos visuais: Light & Magic.

Produção: Universal Pictures e Tom Polok.

Duração: 126 min.

Dublado.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Sam Neill, Laura Dern, Richard Attenborough, Jeff Goldblum, Samuel L. Jackson, Bob Peck, Martin Ferrero, Joseph Mazzello.

Distribuição em vídeo: CIC Video.

Premiações: recebeu três Oscar técnicos.

Resumo: Numa ilha do Caribe um milionário, empresário da indústria do entretenimento, constrói um parque habitado por animais pré-históricos reproduzidos em laboratório. Convoca a três cientistas, o advogado representante dos investidores e dois netos para um passeio no parque. A impossibilidade de ter a natureza sob controle provoca mortes entre funcionários do parque e visitantes. Os cientistas discutem a propósito da manipulação genética e suas conseqüências.

Título: **Matrix.**

Título original: The Matrix.

Origem: EUA.

Ano: 1999.

Direção The Wachowski Brothers.

Roteiro: The Wachowski Brothers.

Fotografia: Bill Pope.

Direção de Arte:

Música: Don Davis.

Montagem: Zach Staenberg.

Produção: Warner Bros., Village Roadshow Pictures – Groucho Film Partnership e Silver Pictures.

Duração: 136 min.

Dublado.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving e Joe Pantoliano.

Distribuição em vídeo: Warner Home Video.

Premiações: Oscar de efeitos sonoros, efeitos especiais.

Resumo: No século XXI. As máquinas dominam a Terra. Os humanos destruíram as fontes de energia solar para evitar que as máquinas funcionem, mas elas encontraram maneiras de usar a energia dos humanos. Para isso, os mantêm em estado de letargia, sonhando com uma realidade que é apenas virtual: um programa interativo sofisticado. Uns poucos seres humanos ficam acordados e conseguem entrar e sair dessa realidade virtual. Tentam "acordar" outros humanos para a realidade.

Título: **MIB**

Título original: Men in Black

Origem: EUA

Ano: 1997

Direção: Barry Somnenfeld.

Roteiro: Ed Solomon.

Fotografia: Don Peterman.

Animação e efeitos visuais: Industrial Light & Magic.

Música: Danny Elfman.

Montagem: Jim Miller.

Produção: Columbia Pictures / Amblin Entertainment e MacDonald/Parkes Productions.

Duração: 98 min.

Dublado.

Produção original para cinema, em cores.

Elenco: Tommy Lee Jones, Will Smith, Linda Fiorentino, Vincent Dónofrio, Rip Torn.

Ditribuição em vídeo: Columbia Tristar Home Video

Resumo: Comédia cujo enredo se desenvolve na cidade de Nova York em 1997. Exilados alienígenas estão na Terra, uma empresa privada cuida deles e do sigilo a propósito da sua permanência no planeta. Os seus funcionários, os homens de preto, convocam um policial para que se integre ao grupo, num momento em que a segurança da Terra está ameaçada por alienígenas-insetos, que se apropriam do corpo de um fazendeiro e pretendem roubar uma galáxia valiosa escondida na Terra.

Título: **Plan 9 from Outer Space.**

Título original: Plan 9 from Outer Space.

Origem: EUA.

Ano: 1950.

Direção: Edward D. Wood Jr.

Roteiro: Edward D. Wood Jr.

Música: Gordon Zahler.

Produção: Edward D. Wood Jr.

Duração: 79 min.

Legendado.

Produção original para cinema, em preto e branco.

Elenco: Bela Lugosi, Vampira,Tor Johnson, Lyle Talbot.

Ditribuição em vídeo: Continental Home Video.

Resumo: O Plano 9, dos alienígenas, consiste em invadir a Terra para roubar cadáveres.

Título: **O Vingador do Futuro.**
Título original: Total Recall.
Origem: EUA.
Ano: 1990.
Direção: Paul Werhoeven.
Roteiro: Ronald Shusett e Dan O'Bannon e Gary Goldman; adaptado por Ronald Shusett, Dan O'Bannon e Jon Povil; inspirado no conto "We can remember it for you wholesale", de Phillip K. Dick.
Fotografia: Jost Vacano.
Efeitos visuais: Dream Quest.
Efeitos Especiais de Maquiagem: Rob Botten.
Música: Jerry Goldsmith.
Montagem: Frank J. Urioste.
Produção: Mario Kassar e Adrew Vajna, Carolco e Ronald Shusett.
Duração: 101 min.
Legendado.
Produção original para cinema, em cores.
Elenco: Arnold Schwarzenegger, Rachel Ticotin, Sharon Stone, Michael Ironside, Ronny Cox, Michael Champion, Mel Johnson Jr.
Distribuição em vídeo: RCA – Columbia Pictures – International Video e LK-Tel Video.

Resumo: Em 2084, trabalhador sem dinheiro para viajar recorre a um implante de memória, um método de substituir a viagem de férias pelo sonho de uma viagem. Mas algo dá errado e ele se vê envolvido numa trama de aventura, luta contra uma ditadura em Marte, espionagem e história romântica no planeta vermelho.

10. ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

MÓDULOS DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA 124

LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO DOS FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA MAIS ASSISTIDOS POR CRIANÇAS DA ESCOLA N° 12 131

RELATÓRIOS DA PESQUISA DE CAMPO 133

MATERIAL UTILIZADO DURANTE A APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE AULA COM OS ALUNOS DE SÃO PAULO E BUENOS AIRES 326

- JEREMIAS EM "NO LUGAR DO BONÉ" 327
- HISTÓRIA EM QUADRINHOS 330
- VÍTIMA 336
- RADIONOVELA "O ASSASSINO ESTÁ ENTRE NÓS" 340
- MONSTROS 342

MÓDULOS DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

MÓDULO I

Objetivo: Primeiro diagnóstico.

Estratégia:

- Projeção do filme *M.I.B. – Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997, 121 minutos)
- Questionário:

1) O que Você achou do filme?

2) Em que época a história acontece? Onde?

3) Pode contar a história?

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais são mostradas como indesejáveis?

Duração: 2 horas e 30 minutos.

MÓDULO II

Objetivo: Reconhecer a montagem como recurso cinematográfico capaz de produzir sentidos pela seleção e ordenação das imagens.

Estratégias:

- Exercício de ordenação de imagens apresentando os quadros da história em quadrinhos de Caloi para equipes de 6 ou 7 alunos que devem ordená-los e dar um título para a história em quadrinhos. Conversa sobre os sentidos diferentes resultantes das diferentes ordenações.

Duração: 15 minutos.

Exercício de seleção de imagens apresentando uma história em quadrinhos *No lugar do boné,* de *Cebolinha nº 159* (Maurício de Souza, 1999), que não possui texto, para equipes de 3 ou 4 alunos que devem: 1) descartar 14 dos 39 quadros, sem modificar essencialmente o sentido da tira; 2) escolher 12 quadros que contem a história; 3) escolher apenas 7 quadros que a contém, mesmo perdendo alguns dos sentidos dados pelo autor. Depois de cada experiência, comentários sobre o uso que o autor deu à repetição de situações semelhantes e sobre a necessidade de uma quantidade mínima de quadros para manter o sentido.

Duração: 45 minutos.

- Projeção da *Overtura* de *2001 – uma Odisséia do Espaço* (Stanley Kubrick, 1968, 25 minutos). Anúncio: "Vamos ver um trecho do filme". A projeção será interrompida com um "pause" quando o osso está no ar.

Perguntas para guiar a conversa:

1) Qual é a época em que se desenvolve a cena?

2) Como era a Terra naquela época?

3) Quem habitava a Terra naquela época?

4) Qual é o conflito?

5) Por que não dormiam? (se os alunos não mencionam, comentário sobre o uso do recurso de montagem, aproximando a cena do tigre comendo a zebra e a da insônia, para sugerir perigo real).

6) Aparece alguma coisa misteriosa? (comentário sobre o paralelepípedo como elemento deslocado naquela época e a música misteriosa sublinhando a cena).

7) Qual é a reação dos hominídeos ante o objeto misterioso? (questionamento à propósito da diferença entre macaco e humano, em relação à curiosidade).

8) O que descobre a personagem na última cena? Como conta o autor essa descoberta? Que seleção e ordenação de imagens usa o autor

para nos informar da descoberta? (Se os alunos não mencionam, comentário sobre as sugestões do autor: importância do acaso, da associação de imagens-idéias, a arma como ferramenta ou a guerra como continuação da caça.)

9) Vamos fazer uma "linha do tempo" e colocar acontecimentos a partir daquela época até o ano 2001.

10)Qual dentre esses acontecimentos Vocês imaginam que será escolhido pelo autor para a próxima cena?

Os alunos imaginarão qual é a próxima cena.

Continuação de mais um trecho de projeção.

Comentário a propósito da escolha do autor do filme e as mensagens envolvidas na ordenação e seleção de cenas.

Duração: 1 hora.

MÓDULO III

Objetivo: Reconhecer o enquadramento, o zoom, os movimentos de câmara, fusão de imagens, o uso da luz e da cor, os efeitos especiais e os recursos de som como recursos para contar a história.

Estratégia:

- Exercício de análise dos enquadramentos da história em quadrinhos *Vítima* de *Dragão Brasil nº48* (Fabrício Novak, 1999), projetada, quadro a quadro, em transparências. Acompanhando os quadros onde aparece a menina com perguntas como "Quem é?", "Onde está?", "Que está fazendo?". E, após o desenlace:

1) Qual é a história?

2)Por que o autor não mostrou logo a cena completa dentro do quarto?

Duração: 15 minutos.

- Exercício de reconhecimento dos movimentos de aproximação e afastamento, o zoom, usando os livros de imagens *Zoom* (Istvan Banyai, 1995) e *Minha Casa* (José de Arimathéa Bastos Duayer, 1998).

Acompanhando a apresentação com a pergunta: "Se está afastando ou se está aproximando?". Durante a apresentação de *Minha Casa*, comentário no momento de fusão de imagens como um corte "suave".
Questionamento:
1) Qual é a mensagem do autor de *Minha Casa*?
2) Qual é a opinião de vocês sobre o assunto?
3) Como a mensagem do autor é sugerida?
Duração: 20 minutos.
- Oficina de enquadramento e movimentos de câmera com "câmera de papelão".
Duração: 15 minutos.
- Exercício sobre movimentos de câmara, luz, e cor.
Projeção da abertura do filme *Jurassic Park - Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993, 5 minutos, 0' a 5'). Conversa sobre o uso do enquadramento, movimentos de câmara, luz e cor para manter o suspense (mostrar e ocultar), entregando a informação em pequenas doses, e o uso das cores frias (azuis) para indicar solidão e perigo. Comparação com o uso dos tons sépia.
Duração: 15 minutos.
- Exercício de reconhecimento de efeitos especiais e a sua evolução.
Projeção de cenas do filme *Ed Wood* (1994, Tim Burton, 1994, 1 minuto, de 1h 53'a 1h 54'), *Plan from outer space* (Ed Wood, 1950,1 minuto, de 5' a 6'), *O vingador do futuro* (Paul Verhoeven, 1991, 4 minutos, de 38' a 42')
Duração: 30 minutos.
- Dramatização de uma pequena radionovela tirada de um trecho do filme *A hora mágica* (Guilherme de Almeida Prado, 1998)
Duração: 40 minutos.
- Projeção de *O aprendiz de feiticeiro*, do filme *Fantasia* (1940, Estúdios Disney, 1940). Questionamentos a propósito da história contada, a

importância do ritmo da música associado à imagem e ao *increscendo* dramático da trama e a importância da música como reforço do sentido.
Duração: 45 minutos.

MÓDULO IV

Objetivo: Segundo diagnóstico.
Estratégia:
- Projeção do filme *Jurassic Park - Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993, 126minutos)
Duração: 2 horas e 6 minutos.
- Reexibição do trecho de *Jurassic Park - Parque dos Dinossauros* correspondente à perseguição (1 minuto, de 1h 37' a 1h 38').
Questionamento:
1) Coloquem a mão no peito, pertinho do coração. Como está batendo o coração de Vocês?
2) Por que? Como fez o autor para provocar essa aceleração no coração de Vocês?
Observação da combinação dos elementos: ordenação de tomadas, posição e movimento de câmara (câmara subjetiva), barulhos e música incidental.
Duração: 10 minutos.

MÓDULO V

Objetivo: Relacionar e comparar as informações do filme com os conhecimentos sistematizados.
Estratégias:
- Busca no mapa das jazidas paleontológicas indicadas no filme:
1)Ilha Nublar, 120 km ao Leste de Costa Rica.
2) Mano de Dios, República Dominicana.

3) Badlands, perto de Snakewater, Montana.

Duração: 10 minutos.

- Busca, num quadro das eras geológicas, o período Jurássico. Comparação com as informações dadas no filme (espécies e período em anos).

Duração: 10 minutos.

- Pesquisa bibliográfica em equipes de 3 ou 4 alunos sobre surgimento e extinção de espécies, e sobre engenharia genética em livros de biologia da biblioteca. Questionário-guia:

1) Quais teorias formulam os cientistas sobre o surgimento de espécies e sua extinção?

Que é DNA? É possível manipular o DNA para transformar as características genéticas de um indivíduo?

Discussão em equipes de 5 ou 6 alunos:

1) Quais das informações do filme são fantasiosas?

2) Vocês acham desejável a manipulação genética? Sim, não, por que? Em quais circunstâncias pode ser benéfico?

Apresentação das conclusões em plenária.

Duração: 1 hora.

- Projeção da cena da polêmica entre os cientistas de *Jurassic Park - Parque dos Dinossauros* (5 minutos). Identificação dos argumentos a favor e contra o parque. O que não é dito? Qual é a razão do parque?

Duração: 1 hora.

MÓDULO VI

Objetivo: Reconhecer narrador, organização temporal, personagens e valores apresentados pela narrativa cinematográfica.

Estratégia:

- Exercício de reconhecimento do narrador pela seleção de cenas?

Duração: 15 minutos.

- Exercício de reconhecimento do narrador pelo uso da câmara subjetiva. Projeção da cena de *O Mundo perdido* (Steven Spielberg, 1996, 5 minutos, de 1h 12' a 1h 17'), em que o vilão é perseguido pela "alcatéia" de pequenos dinossauros. Questionamento:

1) Qual é a altura da câmara?

2) Com quem o autor quer que os espectadores se identifiquem?

Duração: 15 minutos.

- Exercício de organização temporal trabalhando a simultaneidade. Projeção da cena do *Jurassic Park - Parque dos dinossauros* em que se contam peripécias simultâneas (7 minutos, de 1h 38' a 1h 45'). Questionamento:

1) Quantas e quais cenas acontecem ao mesmo tempo?

2) Como se relacionam umas com outras?

3) Por que é importante para a compreensão da história que se perceba que acontecem ao mesmo tempo?

4) Como faz o autor para mostrar que acontecem ao mesmo tempo? Quais recursos cinematográficos ele usa?

Duração: 20 minutos.

- Exercício de classificação de personagens do filme em "simpáticos" e "antipáticos". Identificação dos procedimentos do autor (racionalização, universalização, narrativização, deslocamento, naturalização etc) para produzir identificação ou rejeição. (Filme *Jurassic Park - Parque Jurássico* – Steven Spielberg, 1993)

Duração: 1 hora.

MÓDULO VII

Objetivo: Terceiro diagnóstico.

Estratégia:

- Projeção do filme *O Juiz* (Danny Cannon, 1995.)

Duração: 97 minutos.

LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO DOS FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA MAIS ASSISTIDOS POR CRIANÇAS DA ESCOLA N° 12

Este levantamento foi realizado em 1998, com ajuda de um aluno da escola. O objetivo era uma pesquisa exploratória para poder elaborar as estratégias a partir de filmes conhecidos.

Nome	Idade	Sexo	Série	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO
Yamil	11	m	5A	Jurasik I	Jurasik II	Armagedon
Juan	10	m	5A	Código X	Jurasik II	Terminator III
Bruno	11	m	5A	Godzila	Star War VI	Terminator III
Marlene	11	f	5A	Twister	Jurasik I	Jurasik II
Carla	10	f	5A	Jurasik II	Código X	Star War I
Bahia	10	f	5A	Austrin Power	Star War I	Virus
Anahi	10	f	5A	Star War I	Volver al Futuro I	Jurasik I
Marianela	10	f	5A	Jurasik I	Twister	Star War I
Juan Manuel	10	m	5A	Código X	Arma Mortal I	Jurasik II
Pablo	10	m	5A	Star War I	Batman	Batman e Robim
Eva	10	f	5A	Star War I	Volver al Futuro I	Austrin Power
Martin I	10	m	5A	Star War I	Jurasik II	Armagedon
Martin II	13	m	7A	MIB	Jurasik II	Terminator I
Ale	10	m	5A	Predador	Código X	Star War I
Santi G.	10	m	5A	Jurasik I	Misión Imposible	Volver al Futuro I
Andi	13	m	7A	Star War V	Star War I	Volver al Futuro I
Tomás	13	m	7A	Star War I	Star War VI	Star Force
Ayelen	10	f	5A	Predador	Terminator I	Código X
Armelo	12	m	7A	Volver al Futuro I	Jurasik I	Vover al Futuro II
Ivana	13	f	7A	Mars Attack	Star War I	ET
Candela	12	f	7A	Star War I	Terminator I	Armagedon
Olinda	12	f	7A	Volver al Futuro II	Volver al Futuro III	Mars Attack
Fiorella	13	f	7A	Independence Day	Mars Attack	Jurasik I
Gabriela	12	f	7A	Independence Day	Star War I	Jurasik II
Gonzalo	12	m	6A	Star War I	Arma Mortal IV	Robocop
Manuel	12	m	6A	Blade Runner	Jurasik II	Terminator III
Santi	11	m	5A	Star War I	Star War VI	Star War V
	11,14					

Os filmes que apareceram com mais freqüência foram *Star War - Episódio I – A ameaça Fantasma* (George Lucas, 1999), *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993), o que os alunos e alunas chamaram "Jurasik II" - na realidade chamado *O mundo perdido* (Steven Spielberg, 1996) - e *Volta ao Futuro I* (Robert Zemeckis, 1985). Há uma distribuição bastante equilibrada entre meninas e meninos.

RELATÓRIOS DA PESQUISA DE CAMPO

RELATÓRIO DO PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS E ALUNAS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

15 de Março de 2000

Hoje tive a primeira entrevista com os alunos e alunas da 7ª A da EMECE . Havia 20 alunos e alunas presentes. O coordenador pedagógico me apresentou como professora de Espanhol, mas que faria uma atividade diferente com eles. Apresentei-me como professora de várias matérias: Matemática, Ciências, Espanhol, mas que queria trabalhar com eles com cinema. Propus que participassem num projeto de pesquisa a propósito de cinema.

No começo os alunos e alunas se interessaram pelo fato de "perder aulas". Perguntei se gostavam de cinema. Todos responderam que sim. Expliquei que estava ali para perguntar se topavam participar. Eles se apressaram a responder afirmativamente. Então, perguntei sobre todos os nomes e fiz um exercício para memorizá-los.

Apresentei o questionário inicial na lousa e distribui folhas pautadas para eles responderem. Lembraram-me que entre os gêneros cinematográficos que o questionário apresentava como opções de preferência faltavam o gênero policial, de bang-bang, épico e... erótico. Os incluí imediatamente na lista.

QUESTIONÁRIO

1) Que tipo de filmes prefere: aventuras, suspense, romance, comédias, dramas, terror, ficção científica, ação, animação?

2) Cite alguns títulos de filmes que sejam da sua preferência.

3) Quantos filmes você assiste por semana?

4) Onde você assiste ao filme: no cinema, na televisão ou no vídeo?

5) Se assiste ao filme na televisão ou no vídeo, faz alguma outra coisa enquanto ele é exibido?

6) Com quem você assiste aos filmes?

7) Você conversa sobre os filmes que assiste?

8) Acredita que no futuro o mundo será como mostram os filmes de Ficção Científica?

Enquanto respondiam conversavam muito entre eles a propósito dos filmes que gostavam. Falaram em *Titanic* (Robert Lieberman, 1997), em *Doutor Doolittle* (Betty Thomas, 1998) e *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999), que cerca de 10 deles diziam ter assistido e gostado.

Responderam com rapidez, sendo que aqueles que terminavam se levantavam e faziam brincadeiras de mão entre eles, de bater nas costas um do outro. Quando todos entregaram as respostas, pedi que se sentassem novamente. Perguntaram durante quais disciplinas desenvolveríamos o projeto. Respondi que não sabia, que não era eu

quem faria o calendário, que isso dependia da escola. Manifestaram-se preocupados com o fato de que as aulas substituídas fossem as de Educação Física e Educação Artística, "as duas que preferimos". Também perguntaram se "valia nota".

Quando contei que a mesma atividade seria feita numa escola de Buenos Aires, também na 7ª série, gostaram de participar de uma atividade de "importância". Perguntaram se as outras 7as. séries da escola também participariam. Quando disse que não, ficaram aparentemente muito satisfeitos. Eu disse que estava preocupada porque era uma atividade que duraria 18 horas, que compararíamos as opiniões deles no começo, durante o transcurso e depois da atividade para ver que o que havia mudado. E que para que isso pudesse acontecer era preciso que eles fossem capazes de se ouvir uns aos outros, que participassem, sim, mas de maneira mais ordenada, que não era um jeito de "matar aula". Que era para conhecer a propósito de como se assiste cinema de Ficção Científica e como se entendem os filmes, e que isso seria útil para outros professores, para pedagogos, para especialistas em comunicação. Que era uma contribuição para o conhecimento na qual todos íamos aprender alguma coisa que não sabíamos.

Expliquei que uma colaboradora assistiria às aulas sem participar das atividades. Que era uma pessoa simpática, mas que devia ficar observando para fazer o relatório do que estava acontecendo. Que alguém devia fazer isso e eu não podia, porque estaria interagindo com eles. Perguntaram se a outra pesquisadora também era argentina. Eu respondi que sim.

TABELAS COM RESULTADOS

1) Que tipo de filmes prefere: aventuras, suspense, romance, comédias, dramas, terror, ficção científica, ação, animação?

Comédias	18
Suspense	17
Terror	15
Aventura	14
Ficção Científica	13
Ação	11
Animação	9
Policial	6
Romance	3
Erótico	3
Dramas	2
Documentários	2
Bang-bang	2
Filmes brasileiros	1

2) Cite alguns títulos de filmes que sejam da sua preferência.

Titanic	8
Matrix	8
6° Sentido	6
Independence Day	4
Pânico	4
Eu ainda sei o que ...	3
O Iluminado	3
A Múmia	3
007...	3
Ace Ventura	3
O professor aloprado	3
O exorcista	2
Godzila	2
Blade Runner	2
M.I.B.	2
Esqueceram de mim	2

* Os alunos e alunas citaram mais 55 filmes. Só coloquei na tabela aqueles que apareciam em mais de uma ocorrência.

Confrontando as Tabelas 1 e 2 podemos observar que as preferências por gênero não se confirmam na hora de citar filmes. Levantando o conjunto dos filmes citados pelos alunos e alunas (55), se confirma a preferência por comédias e terror/suspense, mas o gosto pela Ficção Científica vem logo em seguida, e, logo depois o gênero drama/romance, apenas citado nas respostas à primeira pergunta. É possível que, no caso do gênero drama/romance, se trate de uma

predileção especial pelo filme *Titanic* (Robert Lieberman, 1997) mas essa tendência (de predileção por um título específico) não se confirma no caso da Ficção Científica, onde houve 10 títulos citados. Enquanto *Titanic* (Robert Lieberman, 1997) é um expoente isolado do seu gênero entre as ocorrências, entre os 5 títulos mais apreciados 2 são de Ficção Científica e 2 de terror.

Os dois filmes de Ficção Científica mais citados são *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999) e, em segundo lugar, *Independence Day* (Roland Emmerich, 1996). *Matrix* é representante das novas metáforas de dominação e *Independence Day*, do mundo bipolar.

3) Quantos filmes você assiste por semana?

Quantidade de filmes assistidos por semana	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ou +
Freqüência	3	3	4	5	2	1	-	-	1	-	1

* A média de filmes assistidos por semana é de 3.
(Para obter a média calculei a somatória dos produtos de cada freqüência com a ocorrência e dividi essa somatória pela somatória das freqüências.)

4) Onde você assiste ao filme: no cinema, na televisão ou no vídeo?

Suporte para assistir filmes	No cinema	Na televisão	No vídeo
Freqüência	15	17	19

5) Se assiste ao filme na televisão ou no vídeo, faz alguma outra coisa enquanto ele é exibido?

Atividades realizadas enquanto assiste filmes	Comer pipoca e outros *	Falar ao telefone	Nada
Freqüência	17	1	2

* A maioria das ocorrências: "Como pipoca", "Como pipoca e bebo Coca-Cola", "Como pipoca e bebo guaraná".

6) Com quem você assiste aos filmes?

Sozinho	Às vezes sozinho e às vezes acompanhado	Acompanhado
3	6	11

Os que disseram que assistem acompanhados responderam:

Não diz com quem assiste	Às vezes com a família e às vezes com amigos	Com a família	Com amigos	Com a namorada
3	9	3	1	1

7) Você conversa sobre os filmes que assiste?

Sim	Às vezes	Não	Não respondeu
10	6	3	1

8) Acredita que no futuro o mundo será como mostram os filmes de Ficção Científica?

Sim	Mais ou menos	Não
8	9	3

RELATÓRIO DO SEGUNDO ENCONTRO COM OS ALUNOS E ALUNAS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

29 de Março de 2000

RELATO

Havia vinte alunos e alunas presentes. Foi projetado o filme *M.I.B. – Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997) e aplicado o seguinte questionário:

1) O que você achou do filme?

2) Em que época a história acontece? Onde?

3) Pode contar a história?

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais são as mostradas como indesejáveis?

TABELAS E RESULTADOS

1) O que Você achou do filme?

Todos fizeram comentários elogiosos em relação ao filme, afirmando que haviam gostado. Um diz ter gostado dele mesmo não gostando do gênero. Só um mencionou a questão de técnica cinematográfica, afirmando que era um filme "bem feito".

2) Em que época a história acontece? Onde?

Em relação à época:

No futuro	Em 1997
10	10

Em relação ao local:

Nova York	EUA	Terra	Não diz
16	2	1	1

3) Pode contar a história?

Só 5 alunos contam a trama do filme, 14 mencionam apenas o assunto e 1 não consegue responder.

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

"Efeitos especiais"	11
"Tecnologia"	7
"Tecnologia de computadores"	4
"Meios futuristas"	1
"Robôs"	1
"Miniaturas"	1
"Luz"	1
"Raios laser de últimas gerações"	1

* Alguns alunos e alunas reconheceram mais de um recurso usado pelo autor.

Um aluno, aquele que assiste a mais de 10 filmes por semana, afirmou que o filme ao qual assistimos é "bem feito".

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

Todos os alunos e alunas reconheceram no filme tecnologia não conhecida.

	Possível	Bom
Sim	11	17
Não	7	3

Três pessoas escreveram, particularmente, que "é ruim apagar a memória das pessoas".

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais as são mostradas como indesejáveis?

Em relação à sexta pergunta:

Qualidades mostradas como desejáveis	
Defender a humanidade	4
Armas poderosas	4
Ser alienígena	2
Tecnologia dos Ets	2
Convívio com os alienígenas	2
Inteligência, pensamento lógico	2
Ocultamento para evitar pânico	2
Apagador de memória	2
Ser confiáveis (os do *M.I.B.*) e não trair o grupo	1
Conhecimento astronômico	1
Paz	1
Tecnologia de computadores	1

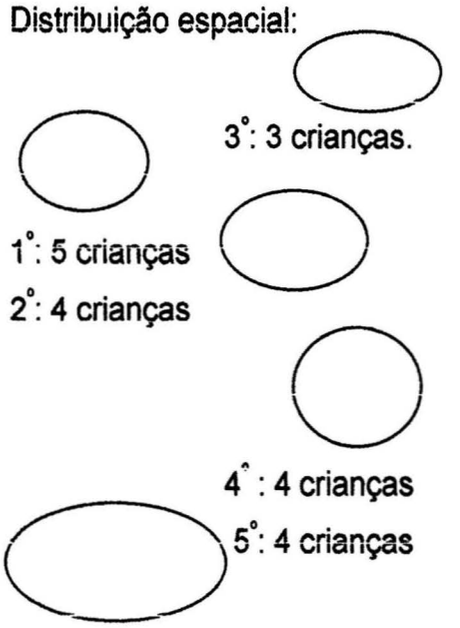
Qualidades mostradas como indesejáveis	
Ocultamento à população	4
Nenhuma	3
Tomar posse do mundo	2
Ataques e avisos de destruição	2
Memória apagada	2
Formalidade das pessoas	1
Achar a "menina" suspeita	1
Falta de inteligência, tecnologia ruim (fraqueza) dos Ets	1
Ets	1

Em muitas ocorrências, as opiniões dos realizadores aparecem confundidas com a opinião dos alunos e alunas. A recíproca também acontece. Porém, apareceram comentários do tipo: "Achei bom que ocultem a verdade para que a população não entre em pânico, mas pode ser ruim, segundo o governo".

RELATÓRIO DO TERCEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS E ALUNAS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

12 de Abril de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALA	COMENTÁRIOS
Alunos: Vamos assistir a um filme?	Emergente.
Silvia: Vamos fazer três trabalhos.	
A: Três?	
S: Vamos fazer grupos de três ou quatro pessoas.	Repetem o comando. Aceitaram (!) Gritos. Não são ordeiros. Fazem música. Movimento. Espiam o que escrevo – um menino e uma menina. 7ª série. São muito grandes. Têm muita energia. Organização de quatro grupos espontâneos.
S: Gente, atenção! Vou explicar o que é que faremos. Vou passar para vocês o seguinte: seis imagens com as que vou pedir que montem uma história. Ordenar do jeito que vocês quiserem. Não tem jeito "certo". Podem contar histórias diferentes... Pode ser uma ou outra. Vou pedir que escrevam um título.	Não escuto a Silvia por causa dos gritos. Grita.

FALA	COMENTÁRIOS
A: Só um título: S: Sim. Uma história lógica e um título.	
A: Podemos nos juntar? S: Não tem probiema.	São cinco crianças. Silvia distribui as folhas. Distribuição espacial:  3°: 3 crianças. 1°: 5 crianças 2°: 4 crianças 4° : 4 crianças 5°: 4 crianças Silvia circula pelos grupos. O 1° e no 2° grupos discutem. O grupo 1 é dirigido por um menino. O grupo 5 é rapidíssimo. Resolvem rápido. Discutem. Escrevem o título. Terminaram.
S: Vocês se animam a fazer outra história? Uma diferente. Ordenando de outra maneira.	Silvia está com o Segundo grupo. Ela se senta no chão e os alunos lhe contam a história.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Discutem o nome: "A fúria do
A: Professora, consegui.	cachorro", "Hermenegilda" ou "Epifânio".
	Silvia circula pelos grupos,
A: Professora.	que lhe contam como fizeram a montagem. A chamam.
A: Agora contem com as mesmas imagens outra história.	Silvia repete a nova proposta ao grupo 1.
	Foi uma improvisação, pois
A: Vai passar slides hoje?	não esperava que todos os alunos contassem a mesma história, que é o que vinha acontecendo.
A: Acabou mesmo.	Dois grupos tentam outra
S: Já conseguiram fazer?	história. Pensam.
	Ouvem-se palavras soltas dos alunos em espanhol.
	Falam muito entre si.
	A chamam porque terminam
A: Já está pronto.	rápido.
A: Põe o nome?	
	Tempo: os grupos terminam e
S: Gente, um segundo, por favor.	chamam de imediato, não
A atividade que fizeram com as	podem esperar.
imagens... que fizeram com elas?	Um aluno entrega.
A: Coordenação.	
A: Animação.	Os que terminaram gritam ou falam alto.

FALA	COMENTÁRIOS
S: De que depende a história? Da ordem dos quadros. Vocês fizeram histórias criativas. O grupo que fez "Cachorro" e "Cachorro II – a revanche" é um pessoal que assiste a muitos filmes e aí acontece isso. Com as mesmas imagens, podem fazer umas histórias ou outras.	Não há socialização da produção entre os grupos. Silvia escreve.
Vou passar uns slides.	
A: Ponha para trás.	
A: Mônica.	Silvia coloca o retroprojetor.
S: Vamos observar a história. Quem é a personagem dessa história?	
A: Jeremias.	
S: Que acontece?	
A: Voa o boné.	
A: Sem boné ele se acha sem roupa.	
S: E aí, que faz?	
A: Encontra.	
S: Encontra o que?	
A: A mulher fala que é do cachorro o que pegou.	
A: Ele vê um frizbi – frizbi – É um ...	
A: Ele acha o frizbi.	
	Segue pergunta-resposta.

FALAS	COMENTÁRIOS
A: O cara vai buscar.	
A: Acha um saco de esterco.	
A: Coloca na cabeça.	
A: Tira e vai correndo.	Falam todos ao mesmo tempo.
A: Pega o mato.	Não se ouvem uns aos outros.
A: Joga no chão e vê o boné dele.	
S: Conta, Victor.	
A: Ele viu o boné dele na cabeça de uma pessoa.	Falam dois ao mesmo tempo.
S: Ele fala? Por que?	
A: Ele fala; não pensa.	Explicam o código de fala e pensamento de H.Q.
A: Ele achou no chão.	
A: Achado não é roubado...	
A: ... quem perdeu, que é relaxado.	
A: Ele disse que antes tinha anotado dentro do boné.	
A: Vai tirar para mostrar.	
S: Estava...?	
A: Não, estava na cabeça.	
A: Ele põe uma pedra e não cai mais.	
S: Como é contada a história?	
A: Por desenhos, imagens e figuras.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Ela está ordenada de um jeito e tem 39 quadrinhos. Vou dar a historinha completa e vou pedir que com estas tiras de cartolina tampem alguns quadrinhos, de maneira que a história possa ser contada com menos quadrinhos.	
A: Em grupo, professora?	
S: Em grupo.	
A: Poderíamos tirar esses?	
	Ordenam-se de novo em grupos.
	Silvia reparte tesouras, tiras de cartolina e cópias do H.Q.
A: Temos que colar?	
S: Não, colar não, só tampar.	
S: Tem que tirar 14 quadros.	Desestruturados pela proposta diferente ou sempre são tão bagunceiros?
	Não ouço.
S: Agora, contem a história apenas com 12 quadrinhos.	Um aluno, do meu lado, não participa. Depois comprovo que é inteligente.
	Silvia se dirige ao grupo 1°, que já terminou o primeiro exercício.
	Capacidade para elipse e síntese.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Armam o H.Q. com 12 quadrinhos, depois com 7. Discussões sobre elipse e síntese. Falta socialização entre os grupos. São 14:15.
S: Todos os grupos trabalham muito bem e fizeram histórias diferentes. 12 quadrinhos com quadrinhos diferentes. A turma de Evandro.	
A: É com 12, professora?	Gritos. Silvia vai fazer com que os alunos mostrem o que fizeram com ajuda do retroprojetor.
A: Atenção.	
A: O boné de Jeremias voa e vê que vai longe.	Um quer fazer música para acompanhar (estamos na oficina de música e há muitos instrumentos a disposição).
A: Tira.	As crianças organizam seu trabalho no retroprojetor com autonomia.
A: Põe o saco na cabeça. Joga fora.	Que dificuldade para ver o que os outros fizeram!
A: Ele vê um moleque com o boné dele. Ele fala que achado não é roubado. Achado não é roubado, quem perdeu, que é relaxado.	Tocam música. Não funciona com o retroprojetor. Perdem muito tempo e o resto se chateia e faz bagunça.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Não vai dar mais tempo para mostrar os trabalhos de todos os grupos. Mas vocês viram que o que os colegas que mostraram fizeram, é diferente das soluções dos outros grupos...	
S: Que atividade fizeram?	
A: Pode-se mudar a história.	
S: Que fizeram?	
S: Que decisão tomaram?	
S: Isso se chama seleção... escolher. O trabalho que vocês fizeram foi de seleção.	Silvia acrescenta na lousa, embaixo de "ordenação", "seleção".
S: O diretor de um filme diz quais imagens vai mostrar para a gente. Às vezes, tem que escolher antes de filmar. Outras, filma e depois joga fora.	
A: Está colando.	
A: Em "Matrix", ele filma... Primeiro faz todas as partes com cabelo longo e depois com cabelo curto...	
S: Chama-se "trabalho de montagem". Às vezes o faz o diretor e às vezes, o montador.	
A: O diretor assistente.	Grande bagunça.
S: Agora vamos assistir prestando atenção na montagem.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: "Matrix".	Pedem filmes.
	Aparece na tela "OVERTURE",
A: "Odisséia no espaço".	que demora na tela 5 minutos.
A: Não vai sair disso?	
S: O diretor tomou essa decisão.	E. M.G.M.
A: "Dragon Ball".	
A: "Pokemon".	
A: De novo cortou aí?	
	Silvia faz um pause na cena do osso voando.
A: Que filme chato, professora!	
S: Vou fazer perguntas.	
Como se chama o filme?	
A: "2001"	
	Silvia desenha na lousa uma linha do tempo.
	1
S: Estamos em...?	2001
A: 2000.	
S: Quando acontece a história que acabamos de ver?	
A: Antes de Cristo.	
S: Quando acontece?	
A: 1800 anos.	
A: 600.000 anos.	
A: 1.000.000 anos.	
S: Como era a terra naquela época?	
A: Estava tudo junto.	

FALA	COMENTÁRIOS
S: Que aconteceu primeiro? A separação da Pangéa ou o surgimento do homem?	
A: O surgimento do ser humano.	
A: A Pangéa.	
	Mais perguntas.
S: Naquela época, como viviam?	
A: Em grupos.	
A: Nômades.	
A: Cavernas.	
S: Como se alimentavam?	
A: Animais mortos.	
A: Comiam uns aos outros.	
S: Como caçavam?	
A: Com pedaços de osso.	
A: Pedras polidas.	
A: Ossos.	
S: Perceberam que de noite não dormiam direito? Por que?	
A: Tem medo de ataque.	
S: Como o diretor mostra o medo de ataque? Que cena estava imediatamente antes?	
A: A pantera olhando.	
S: E imediatamente põe a imagem dos macacos.	Devia parar e mostrá-la de novo.
S: Alguma coisa misteriosa? Não esperada?	
A: Uma placa... de metal.	

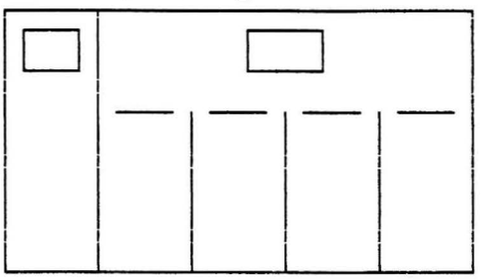
FALAS	COMENTÁRIOS
A: Examinam, tocam, rodeiam.	
S: Como é que eles são?	
A: Homos sapiens.	
A: Australopitecus.	
S: Essa região era abundante?	
A: Sabana.	
A: Havana em Cuba.	
S: Porque lutavam os dois bandos de macacos.	
A: ... comer um ao outro.	
A: Água.	
A: Quem vai dominar a região.	
S: Quem vai dominar a região... Como é? Por que a briga? Pela comida? Pela água? Pelo domínio da região?	
S: Por que ganharam os homens?	
A: Matando.	
A: Pela violência.	
A: Com a arma.	
S: Que acontece na linha do tempo a partir de então?	Anota os acontecimentos que os alunos falam na linha do tempo.
A: A escrita.	
A: A moradia fixa.	
S: Que outras coisas aconteceram até o ano 2000?	
A: Fogo.	
A: A roda.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Será que tudo aconteceu assim? Em todos os povos foi igual?	
A: A roda foi antes.	
A: Depois.	
S: Acontecimentos mais recentes.	
A: 1ª Guerra Mundial.	
A: 2ª Guerra Mundial.	
A: Guerra fria, 1980.	
A: A República.	
A: Indochina.	
A: Guerra do Golfo.	
A: Brasil e Copa do Mundo.	
S: Tudo isto foi neste século.	
	A República, não. O filme, automaticamente, voltou a "play".
S: Qual foi a cena que o diretor escolheu para explicar a história do homem?	
A: A pré-história e logo direto ao espaço.	
S: Poderia ter escolhido outra cena?	
A: Por exemplo: Revolução Russa.	
S: Amanda, que acontecimento terias escolhido?	
A: O nascimento de Cristo.	
A: Surgimento de Scotland Yard.	
A: Revolução Francesa.	
A: O homem pisou na Lua.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: A escolha é sua quando você faz um filme. Como o diretor faz?	Fechamento.
Ordenação.	Na lousa está registrado:
Seleção.	Montagem
	Ordenação
	Seleção

RELATÓRIO DO QUARTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

17 de Abril de 2000 – Duração: 50 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vou pedir ajuda. Quem tem boa letra? Tem que ser alto.	Na lousa, está registrado: 
A: Eu, eu.	
S: O que estudamos na outra aula?	
A: Quadrinhos.	
A: Ordenação.	
A: Montagem.	Rafael escreve "Montagem" no primeiro quadrinho.
S: Escreve, Rafael.	
S: Vocês ficaram chateados... um título.	Se refere à duração que os alunos consideraram excessiva do título "OVERTURA", no filme "2001...".
A: "OVERTURA".	
A: Ficou muito tempo.	
A: 4 minutos.	
A: 5 minutos.	
S: Foram 5 minutos. A escolha da duração foi do diretor. Ou seja... Vamos escrever aí as escolhas do diretor. Escreve "duração do plano".	Rafael escreve, na primeira coluna, embaixo de "Montagem", "duração do plano".
S: Lembram da cena em que estão na caverna e não conseguem dormir?	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Como faz o diretor para demonstrar que os macacos têm medo?	
A: O tigre.	
S: A ordenação das imagens faz com que o diretor nos mostre isso.	
Anota isso, Rafael.	Rafael escreve, embaixo de "duração do plano", "ordenação".
S: Vou mostrar um pedacinho bem pequeno que não estudamos e vou fazer umas perguntas. Vejam como se combinam as imagens.	
A: De novo?	
S: Só essa cena. Vamos ver a imagem. Qual é a forma do osso?	
A: Parece com a lua.	
S: Olha o gesto dele!	Silvia imita com a cabeça, o gesto de curiosidade do macaco observando o osso.
S: Aí começa a música. Só aí.	Murmúrios.
A: Daí aprendeu a matar os bichos...	
A: Cadê o osso voando?	
	Silvia para o filme.
S: Quero perguntar para vocês. Ele está quebrando o osso que tem a forma da Lua ou batendo na anta?	

FALA	COMENTÁRIOS
A: Quebra o osso.	
S: Por que combina?	
A: Aprendeu a usar a arma.	
A: Esse osso era desse bicho.	
A: Está imaginando.	
S: É a montagem que sugere para nós que ele está pensando. A montagem usa: duração, ordenação e seleção dos planos.	
Anota, Rafael.	Rafael completa a coluna da esquerda, que tem o título de "Montagem". Embaixo aparecem as palavras: "duração", "ordenação" e "seleção". Piadas, risos.
S: Que é "plano"? É aquilo que começa quando o diretor liga a câmara e termina quando a desliga. Dentro do plano há movimentos, seja porque se movem as personagens, seja porque se move a câmara.	
A: A maioria das vezes são três câmaras.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Lembram da cena em que um bando de macacos briga com o outro bando?... Imaginem que a Nati está falando com Amanda. O diretor enfoca a uma e depois a outra. Isso é "plano e ..."	
A: "... contraplano".	"Plano e contraplano" havia sido mencionado por algum aluno que não podemos identificar no meio da gritaria na aula anterior, num momento em que Silvia mencionou "plano".
A: O diretor primeiro faz todos os planos de um lado e depois todos os planos do outro.	
S: Outra forma de mostrar o diálogo é movimentando a câmara que gira em torno das duas e vai mostrando uma e outra na medida em que falam. Vamos estudar os planos fixos numa história em quadrinhos. Cada quadro é um plano. Vamos ver o enquadre.	
Escreve, Rafael.	Rafael escreve "Plano" no requadro da direita e "enquadramento" como título da primeira coluna da direita. Silvia prepara o retroprojetor e apresenta transparências de uma H.Q. tampando todos os quadros exceto o primeiro.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Como se chama a história?	
A: "Vítima".	
S: Onde transcorre?	
A: Cidade metropolitana.	
A: Nova York.	
S: Vê-se alguma pessoa ou pedaço dela?	
A: Não.	
S: Plano geral de uma cidade.	
Escreve: "plano geral". Como é visto?	Rafael escreve: "plano geral" na primeira coluna.
A: O sol fica frente aos edifícios.	
S: Isso se chama "contraluz".	
S: Agora ...	Mostra o segundo quadro.
Continua sendo plano geral?	
A: Sim.	
S: Onde as moças estão? Vou perguntar para Ana. Você acha que esse lugar está dentro do plano geral?	Mostra o terceiro quadro.
Ana: Fora.	
Evandro: Não, é no plano geral porque está mostrando essas pessoas.	
S: Podem ler: "Estranho..."	Todos falam ao mesmo tempo.
S: Amanda, "<u>esse</u>" está remarcado dentro do texto "<u>esse</u> tipo de coisa". O que é esse tipo de coisa?	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Contrabando.	
A: Tráfico de drogas.	
A: Assalto?	
S: Denis, isto é plano geral? É o que? Acha que é mais perto ou mais longe que os demais?	Silvia mostra um quadro com um primeiro plano.
A: É mais perto.	
S: Chama-se "primeiro plano" ou "close". Escreve.	Rafael escreve na lista de planos fixos: "primeiro plano".
	Os alunos comentam dando idéias de em que parte do edifício (mostrado no plano geral do segundo quadro) está essa cena.
S: Vêem que ela fala de uma atividade...?	
A: Seqüestro.	
A: Chacina.	
A: Assassinato.	
A: Não dá para perceber.	
S: Voltamos aos planos. Aqui se aproxima ou se afasta?	Silvia mostra outro quadro.
A: Afasta-se.	
S: Não é nem "próximo" e nem "geral". É "plano médio". Escreve aí: "plano médio".	Rafael acrescenta "plano médio" à lista.
	Silvia mostra o quadro seguinte.
A: É uma menina?	
A: É.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: É o cabelo dela.	
S: Georgia, porque você acha que o desenhista decidiu mostrar só uma parte?	
Georgia: Para manter o suspense.	
S: Isto se chama "superclose" ou "detalhe". Escreve, Rafael.	Rafael acrescenta "detalhe" à lista.
S: Porque (a policial) acha que há várias vozes lá dentro? Maria, Você acha que estão noutro lugar? O que acontece dentro? Diz "culto".	
Thiago: Alguma coisa espiritual.	
S: Que tipo de plano é este último?	
S: Esse plano, como é?	
É um plano próximo. Escreve "plano próximo".	Rafael escreve "plano próximo" na lista.
A: Ela é a vítima.	
S: Onde estava a criança? Maria achava que a menina não estava dentro da janela, Paulo achava que não era ela. Acho que podia ser. Vendo o rosto assustado da menina.	
A: Será que as duas podem ser policiais?	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: "Você viu os outros corpos". De que corpos está falando? A: Assassina em série. A: Chacina. A: Se ela dormir vai ser morta. S: Que plano é esse? Plano médio... Quase um close. S: Que faz? A: Está ouvindo... S: Que plano é esse? A: Detalhe. S: Por que não mostra? A: Suspense. A: Ela pensa que são 5 ou 6 bandidos. S: Não ouvimos nem sabemos quantos são. O que desenha a menina? A: É um círculo. S: Só vemos curvas, então, só pode ser um círculo. Que plano é esse? A: Close. S: Nos mostra um primeiro plano da policial tirando os óculos para mostrar a determinação dela. A: É a menina que seqüestraram? S: Os planos curtos aumentam o suspense.	Silvia vai mostrando os planos um a um enquanto pergunta.

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Onomatopéia.	
S: Que tipo de plano é?	
A: Geral.	
A: Médio.	
S: É médio.	
S: Só tínhamos planos muito próximos. A "câmera" se afasta e aproxima de novo. Tomamos um susto ao ver o medo nos rostos das policiais. Se elas, que são policiais, têm medo...	
A: Imagina nós.	
S: Quantos números têm?	
A: Era uma amarelinha.	
A: 10.	
S: Que aconteceu?	
A: Um, dois, ...	
A: Alertando os policiais.	
A: Ela matou os caras.	
A: Ela está com medo.	
A: Ela matou os caras, não...	
S: Algum de vocês, que tipo de ritual é esse?	
A: Magia negra.	
S: O final é ambíguo.	
A: Por aí dizem que foi ela que matou.	
S: Pode ser que ela se salvou e todo mundo se matou entre si.	

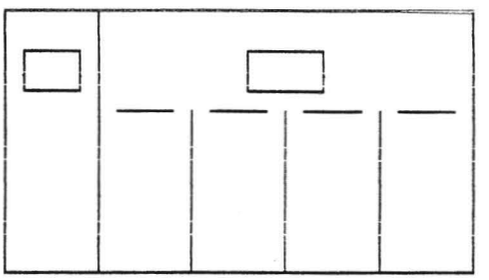
FALAS	COMENTÁRIOS
A: Ela seqüestrou os caras.	Dão várias interpretações.
A: Ela chegou e matou os caras.	
Marcos: Encontrei uma boa: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.	Marcos faz o gesto de quem vai atirando em distintas direções.
S: Eu trouxe este material para vocês estudarem o enquadramento. É uma história em quadrinhos, onde cada plano estava fixo, com a imagem fixa. Vou mostrar o jeito que usam os desenhistas para eles mostrarem o movimento.	
	Silvia mostra a primeira página do livro de imagens "Zoom".
S: Que é isso?	
	Silvia mostra a segunda, a terceira, e assim por diante.
A: Onde está o galo?	
A: Na cerca.	
A: Gente olhando ele.	
A: São fantoches.	
S: Onde estão?	
A: Eles estão olhando pela janela.	
A: Uma fazenda.	
A: Começou num... se foi distanciando.	
A: É uma vila.	
A: É uma fazenda.	
S: E agora?	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Era uma maquete.	
S: Volto atrás... Então, as crianças...	Silvia volta as folhas.
A: Eram bonecos.	
A: Uma menina... Tem um cartaz aí atrás.	
A: É um desenho.	
A: É uma mesa de sinuca.	
S: Que era, Marcos?	
A: Uma foto.	
A: Uma revista.	
S: Quem segura a revista?	
A: Numa cadeira.	
A: Num bote salva-vidas.	
A: É um barco. Tem uma fuselagem aí.	
S: Ana, onde você acha que está esse barco?	
A: Uma revista em quadrinhos.	
A: Um ônibus.	
S: Onde está?	
A: Na cidade.	
S: Qual cidade?	
A: Nova York.	
S: Como você sabe?	
A: O cartaz está em inglês.	
A: A T.V.	
A: Essa pessoa está num deserto.	
A: No deserto.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Arizona.	
S: Que é isto?	
A: Um selo postal.	
A: Nossa! Olha isso!	
A: Na África.	
S: Você acha?	
A: É uma ilha.	
S: Quem é?	
A: Alguém voando.	
A: Um helicóptero.	
S: E a câmara onde está? No helicóptero?	
A: Em outro avião.	
A: Era ilha.	
S: E a câmara?	
A: Está em outro avião.	
S: Tem avião que chegue tão alto?	
A: A Terra.	
A: Nave espacial.	
	Termina o livro e os alunos batem palmas.
S: Esse movimento de aproximação ou afastamento se chama "zoom". No cinema se pode fazer com procedimentos internos da câmara ou com um carrinho onde está a câmara e o carrinho se aproxima ou se afasta.	Silvia mostra o título na capa do livro.

RELATÓRIO DO QUINTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

20 de Abril de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Antes de ver alguns trechos de filmes, vamos primeiro retomar o que a gente trabalhou na aula retrasada. Vocês lembram que falamos sobre montagens. Quais são as decisões...	É outra sala, pois a de vídeo está ocupada. A acústica é ruim e dispomos de uma tela menor. Na lousa:
A: O que ele quer tirar.	
A: Cortes.	
A: Ordenação.	
A: Que é para colocar na ordem.	
A: Seleção.	Silvia escreve na primeira coluna:
S: Elegem. Seleção de planos...	
Ele decide a duração do plano. O plano começa quando a câmara é ligada e termina quando é desligada. Quais são os planos?	Montagem: Ordenação Seleção Duração
A: Primeiro plano, close, superclose.	Ela escreve na segunda coluna:
A: Megaclose, zoom.	
S: Quando a gente vê toda a cidade...	Planos fixos:
A: Plano geral.	Primeiro plano
S: Quando vemos a pessoa ...	Close
A: Plano médio.	Superclose Plano geral Plano médio

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Começamos a estudar planos com movimentos de câmara. Vimos um...	
A: Zoom.	
S: Eu vou mostrar aqui e vocês vão dizendo o que acontece com a câmara.	
Qual é o plano?	Silvia mostra as imagens do livro "Minha casa".
A: Plano geral da cidade.	
S: Nesta segunda imagem, que aconteceu?	
A: Apareceu o resto.	
A: Ele afastou.	
S: Zoom de aproximação e afastamento. Primeiro se afasta ... e aqui?	
A: Superclose.	
A: Close.	
S: E aqui?	
A: Eclipse.	
S: George, que aconteceu?	
George: Aproximou-se.	
S: Que estranho! Vamos ver. Voltemos atrás.	
A: Um truque de imagem.	
S: Esse truque chama-se fusão de imagens.	
Os cortes podem ser simples, mas podem ser assim.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Entra alguém e interrompe. Gritam. Alguns golpeiam a mesa para pedir silêncio.
S: Isso se chama escurecimento. Para passar de uma imagem para a outra. E agora, Amanda?	
	Gritam todos juntos. Não se entende nada.
Amanda: A câmara se afastou.	
A: Eu falei que era um bichinho.	
S: Que está acontecendo?	
	Gritam todos juntos.
A: É a casa do começo.	
S: Onde está?	
A: Na cidade.	
S: Aqui termina a história. Que quer dizer o autor com esse título e essas imagens?	
A:...	
S: Isso é técnica. Mas, e a história?	
A: Gente e joaninha.	
S: Que há na cidade?	
Denis: O autor está reclamando.	
S: Para Denis o autor está reclamando. Natália, que acha?	
	Brincadeiras com Natália.
A: Para não mostrar direito, vai saindo.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Que tem poluição.	
A: Nossa casa é como a casa da joaninha.	
S: Nós vimos aqui planos em movimento. Esses planos foram: o zoom de aproximação e o zoom de afastamento.	Percussão com instrumentos musicais. Silvia espera que acabe. Retoma.
S: Se eu estou com a câmara e Rafael está andando e a câmara também passeia. Esse movimento também passeia. Esse movimento chama-se... Como se diz "passeio" em inglês?	
A: Travelling.	
S: É o movimento em que a câmara acompanha de lado o movimento das personagens. Quando o travelling é de abaixo para cima o de cima para baixo chama-se grua.	Denis não para quieto. Levanta a carteira e faz barulho.
S: Denis, vamos nos acalmar um pouco.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Além desses movimentos tem outros, como quando a câmara gira sobre o eixo e vai passando... se chama panorâmica.	Faz o gesto.
A: Por isso se fala em visão panorâmica.	
	Escreve na segunda coluna:
	Planos móveis: Zoom Grua Travelling Panorâmica
S: Os cortes podem ser com um escurecimento, com fusão de imagens e também por uma cortina. Cortina é quando passa uma barra vertical cinza ou preta. Existe outro movimento de câmera chamado plano-seqüência. Imagina que a câmara acompanha...	
	É muita informação teórica, se distraem e fazem barulho.
S: Eu vou parar... não dá para continuar a aula assim.	
	Ficam quietos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: O plano seqüência é assim... Na montagem de uma seqüência se põe uma série de planos. No plano-seqüência, a câmara acompanha os movimentos das personagens, seu deslocamento durante vários minutos...	
A: Às vezes, entra a câmera num encanamento...	
S: É isso... Eu vou mostrar trechos de filmes e fazer perguntas.	
	Bagunça enquanto coloca a fita. Ajeitam-se para assistir. Gritos, barulho de carteiras.
A: A pipoca.	
	Passa a abertura do "Jurassic Park". Continuam gritando. Um põe os pés sobre a mesa.
S: Tira os pés da mesa.	
Denis, peço para você se retirar.	
Denis: Mas não era apenas eu.	
S: É possível, mas eu vi você.	Denis sai.
A: É fora.	
A: Ele quer se retirar também.	
S: Rafael, nessa seqüência de planos, quais identificou?	
Rafael: A cara do homem. Eram supercloses.	
Diego: Mão do cara, superclose.	

FALAS COMENTÁRIOS

A: Na cara do dinossauro. Plano geral.
S: Só falaram em planos fixos. Perceberam planos móveis?
Ricardo:.....
Evandro:.....
A: O cara segurando a mão do outro que estava sendo engolido.
A: Quando o cara está subindo a câmara acompanha.
A: A câmara lá em cima.
S: Zoom?
A: Quando vão chegando... o cara lá.
S: Qual a cor que predomina?
A: Preto.
A: Cinza.
A: Branco.
A: Azul escuro, preto.
S: Acham que essas cores estão ai por casualidade?
A: É de noite.
S: Por que?
A: Para aterrorizar.
S: Por que não mostra o bicho inteiro?
A: Suspenso.
S: Vamos assistir um trecho de outro filme.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Prestem atenção à imagem. Qual a cor que predomina?	Passa um trecho dos dois robôs no deserto, de "Star War".
A: Amarelo.	
A: Dourado.	
A: Plano geral.	
A: Plano-seqüência.	
A: Cortina!	
S: Gente, vocês viram as cores que predominavam?	
A: Dourado, amarelo, azul claro.	
S: Sabem quem são os diretores desses dois filmes?... Spielberg e Lucas. Spielberg gosta de trabalhar com a escuridão e ocultar. Lucas é o contrário: amarelos, luminosidade.	
Diego:...	
S: Quem assistiu a "A ameaça fantasma"?	
	Gritam de novo, falam todos ao mesmo tempo.
S: Vamos falar um pouquinho de efeitos especiais no cinema. Para isso, vamos assistir uma cena de um filme de 1994: "Ed Wood". Era um diretor de cinema dos anos 50. Em preto e branco, porque vamos mostrar como eram as coisas nos anos 50.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Em 1994 existia a tecnologia, mas Ed Wood filmava em preto e branco, porque não tinha dinheiro. Então, para mostrar a vida de Ed Wood, o diretor escolhe preto e branco. Aqui mostra como Ed Wood fazia, com a tecnologia dos anos 50, para mostrar discos voadores. Usava um prato de alumínio molhado com álcool, pendurado de um fio e prendia fogo, depois com uma vara de pescar fazia "voar" o disco sobre uma maquete. Ed Wood inventava tecnologia para mostrar discos voadores.	
	Passa o trecho do filme de Tim Burton.
S: Agora vamos assistir o trecho do filme de Ed Wood tal como ele filmou e aparecia para o público. Eu desafio vocês a identificar o fio que segura o disco. O filme chama-se: "Plan 9 From Outer Space", de 1950.	
	Passa o trecho de filme.
A: Vê-se pelo balanço.	
S: Não havia esta tecnologia que vamos ver agora nos anos 50.	Silvia coloca no vídeo um trecho de "O Vingador do Futuro".

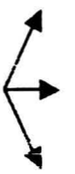
FALAS	COMENTÁRIOS
S: Qual é a diferença entre os efeitos especiais dos anos 50 e os de agora?	Duas crianças se chutam por baixo da mesa.
A: Tem uma tela no fundo onde passam as imagens.	
S: Efeito especial.	
A: Por computador.	
S: Agora não precisa bonecos nem maquete. É claro que no filme "Jurassic Park" Spielberg combina bonecos com computação gráfica.	
.....	
S: Como eram as coisas antes de existir a televisão?	
A: O rádio...	Silvia reparte folhas com texto da radionovela "O Assassino Está Entre Nós". Gritos e grande excitação geral.
S: Vou pedir que Raquel e Amanda passem para cá.	Silvia arma 3 grupos. Dentro dos grupos se repartem os papéis. Ela indica um local (uma sala) para o ensaio a cada grupo.
	Organizam-se, fazem ruídos de gargalhada, som de sirene.
	Silvia prepara objetos para fazer a sonoplastia: chaleira, xícara, pirex.
	Eu observo um grupo, ensaiam 3 vezes. Gostam bastante.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Também fazem um pouco de bagunça entre ensaio e ensaio. Mas a verdade é que a acústica da sala é muito ruim. Ecoa. Entram os grupos fazendo bagunça, gritando.
S: Nossa sonoplasta é George.	
	Silvia manda embora três alunos que fazem algazarra.
S: Primeiro grupo.	O primeiro grupo interpreta.
S: O único problema foi o trovão. Onde esteve?	
	Silêncio.
S: Os colegas ouviram vocês, peço que vocês ouçam os colegas. Segundo grupo.	
	O segundo grupo interpreta. Reorganiza-se o terceiro grupo sem os alunos expulsos. Fazem os sons adequadamente, se entusiasmam. Esperam o momento e intervém ainda os que não tinham essa função.
S: Muito boa a interpretação de vocês. Agora vou mostrar como atores fazem a interpretação.	
	Gritam "Ah, ah".

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia mostra a capa do filme "A Hora Mágica". Coloca a fita no trecho da interpretação da radionovela. Os alunos estão encantados.
S: Obrigada, até a próxima.	
A: Ah, ah.	

RELATÓRIO DO SEXTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

3 de Maio de 2000 – Duração: 50 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Bom dia.	Na lousa:
	Montagem 
	Planos fixos {
	Planos móveis {
Marcos: Posso escrever, professora?	
S: Pode. Gente, quais as decisões que toma o diretor quando faz a montagem?	
A: Corte.	
A: Coordenação.	
A: Ordenação.	
S: Escreve, Marcos: "ordenação dos planos". O que vai primeiro e o que vai depois.	Marcos escreve.

FALAS	COMENTÁRIOS
Natalia: Seleção.	
S: Escreve "seleção dos planos".	
O que se mostra e o que se oculta. Que mais?	Marcos escreve.
A: Plano.	
A: Zoom.	
S: Duração da exposição de cada plano. Escreve "duração".	
Vou dar a vocês uma "câmara". O plano da televisão, ou do vídeo é diferente do plano do cinema. Às vezes a imagem de um filme no vídeo tem uma faixa preta abaixo e outra acima. É porque o plano dos filmes é um retângulo mais comprido. Quando não tem essas faixas é porque cortaram a imagem aos lados.	Marcos escreve.
Marcos: Agora estão fazendo filmes para ter a forma dos vídeos e muda a tela dos cinemas.	
	Silvia entrega o papel com buraco retangular.
S: Vamos fazer um superclose do pé do colega. Você anota, Marcos.	
	Muita bagunça.
	Todos fazem.
	Marcos escreve.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Agora um close do rosto do colega. Anota.	
	Fazem.
	Marcos escreve.
S: Agora um plano médio.	
	Fazem.
	Marcos escreve direto.
S: Agora um plano geral.	
	Levantam-se.
	Fazem.
	Maria cola o buraco no rosto.
S: Não, Maria, se colar no rosto não é recorte de cinema. Não podemos ver tudo, porque para ver tudo precisa estar em todas partes. Mesmo estando num lugar, nossa visão têm um ângulo, que já é um recorte. No cinema é apenas um retângulo.	
	Maria afasta o buraco do rosto.
S: Agora, vou fazer um travelling.	Marcos anota na chave de
Luis: Grua é quando levanta assim.	"Planos em movimento"
S: Sim. Vamos fazer grua.	
	Fazem.
	Marcos escreve.
S: Agora panorâmica.	Fazem.
S: Zoom de aproximação e afastamento.	Marcos escreve ambos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Guardem as câmaras.	
	Silvia coloca trecho de "A Hora Mágica", com cena de dublagem, no vídeo.
S: Que acontece nesta cena? A: Dublagem. S: Que é anel de dublagem? A: Quando está em outro idioma e tem que dublar. S: Às vezes não está em outro idioma. O som pode ter defeito, porque foi filmado em exteriores... A: Antes não coincidia o som com a imagem e tinham que refazer as falas. S: Certo, mas, que é anel, anel de dublagem? A: No filme explicam. É quando liga... S: O começo com o final de uma cena, para repetir até que o som e a imagem ficam sincronizados. A: Vamos dublar? S: Vamos!	
	Distribui as falas. Abaixa o som. Escolhe uma dupla. Eles acham fácil, mas não conseguem sincronizar. Uma dupla tenta três vezes.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Outra, duas. Outra, duas. Outra acerta na primeira tentativa (Marcelo e Luis). Outras duas quase conseguem.
	Silvia distribui o questionário sobre a "Trilha sonora" e coloca no vídeo o trecho de "Fantasia" correspondente a "O Aprendiz de Feiticeiro".
S: Entreguem as respostas amanhã, na primeira aula.	
A: É sobre o filme?	
S: Sim.	
S: Esse som misterioso, maravilhoso, estimula a curiosidade. São cordas: violinos, violoncelos.	
S: Agora entram os metais: a alegria, o ritmo do trabalho.	
S: A mesma melodia, mas acelera.	
	Quando entra a percussão, Thiago bate no tambor. No mesmo tom. Os alunos se levantam. Alguns estão preocupados com o horário da perua.
A: Eu já assisti.	
A: O cara da perua não espera.	

FALAS COMENTÁRIOS

Maria: As respostas são sobre o filme?
S: Sim.
S: Faltam 3 minutos.
S: Tchau, pessoal.

O seguinte questionário foi apresentado sobre a trilha sonora:
"Trilha sonora

O autor do filme conta uma historinha exemplar para nos dizer que os seres humanos comuns, trabalhadores manuais, quando se metem a modificar a natureza para facilitar sua vida e trabalhar menos, provocam desastres. Desatam forças da natureza que depois não conseguem controlar. E que devem deixar essas coisas para os que sabem, para os cientistas, que eles sim tomarão decisões prudentes. O único que sobra para os homens comuns é deixar que os outros tomem decisões e continuar trabalhando como os donos do saber mandam.

Dê um exemplo de um desastre causado pela modificação da natureza pela intervenção dos seres humanos.

No exemplo que você deu, quem são os responsáveis? Qual era a sua intenção?

Há quem diga que os grandes desastres ecológicos são causados pelas grandes empresas, pela intervenção do Estado, quer dizer, por quem tem os meios técnicos para modificar a natureza "prá valer". E

que não é por falta de conhecimento técnico, mas por interesses particulares que se impõe ao interesse comum de um planeta habitável para todos. Porém, o exemplo de "O aprendiz de bruxo", se generalizamos, parece dizer o contrário: todos somos igualmente responsáveis, e os mais responsáveis são os trabalhadores manuais, que não têm o conhecimento.

O filme, porém, parece muito convincente. Você acha que seria tão convincente sem a trilha sonora utilizada? Comente o uso da música para fazer a história convincente."

Os alunos me devolveram apenas 9 questionários respondidos.

Em 7 deles, os exemplos foram gerais demais (desmatamento, enchentes) ou domésticos (lixo que entope os bueiros, cigarro jogado no chão). Os responsabilizados foram todos os seres humanos, de maneira geral. E a trilha foi vista como um reforço, pelo lado da emoção, à mensagem do filme.

Houve 2 ocorrências originais. Ananda deu o exemplo do vazamento de petróleo no mar e responsabilizou as empresas pela falta de conservação do equipamento. Victor deu o exemplo da venda indiscriminada de madeira e responsabilizou a quem se quer fazer rico sem pensar nos outros e nem na natureza. Ele também atribuiu à trilha sonora a função de apresentar a personagem central como poderosa.

RELATÓRIO DO SÉTIMO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

15 de Maio de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia distribui texto/questionário sobre o filme "Jurassic Park".
S: Bom dia. Hoje vamos assistir a um filme. Tenho quase certeza que tudo mundo já assistiu.	
Evandro: Eu já, 3 vezes!	
Raquel: Que chato!	
S: Quem não assistiu?	Três levantam a mão.
A: Eu não tenho vídeo.	
S: Então, vai ser mais fácil. Vocês três vão ter de prestar mais atenção. E, vocês, podem ter assistido muitas vezes, mas aposto que não observaram o que estou pedindo. Dêem uma olhada na folha que entreguei. Tem duas perguntas que não precisam assistir para responder. As outras... as informações estão no filme.	
	Descem para a sala de vídeo.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Prestem atenção. Quem comeu bola... não vamos voltar atrás. Não vai dar para assistir até o final. Posso mandar brasa? A: Prontos.	Os alunos assistem, anotam, perguntam uns aos outros, perguntam à professora quando perdem alguma informação. Alguns antecipam a cena que está por vir. Mas o clima é de atenção. Quando aparece a cena do mosquito os alunos comentam que um professor levou um fóssil de Trilobite. Uma "barata", dizem. Uma "espécie de barata", corrigem outros. Na cena em que alimentam o Veloce raptor com uma vaca viva, Thiago caçoa da Maria, que é gordinha. Outros acompanham a brincadeira. Maria se chateia. Silvia corta a brincadeira. Mais tarde, quando aparece o vilão Dennis, muito gordo, vários alunos caçoam de Denis, que é gordinho.

FALAS	COMENTÁRIOS
	E ele se chateia. Silvia corta a brincadeira novamente. Há falas associadas às perguntas e ao filme. Quando o tempo está se esgotando (faltam 15 minutos) Silvia para a projeção.
S: Os realizadores não são santos. Eles têm opiniões sobre os temas tratados e preconceitos. Conscientemente ou não, fazem propaganda deles nos filmes. Tem filmes onde os árabes são sempre assassinos, os índios são bobos e os negros malandros. Neste filme, o vilão é muito gordo. Olho vivo, preconceito de filme pega. Falta pouco tempo. Querem organizar as respostas ou preferem assistir até onde der? A: Continuemos. S: De acordo.	
	O filme continua até 2 minutos antes de finalizar a aula.
S: No resto do filme há informações sobre mais uma espécie e todos os sobreviventes manifestam-se contra o parque.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Acho que dá para terminar o trabalho com essas duas informações. Proponho que Ricardo recolha amanhã os questionários e entregue para o coordenador.	
Raquel: Ricardo não é assim muito responsável.	
A: Essa é uma opinião dela.	
S: Bom, Ricardo recolhe e Raquel fica de olho se ele esquecer. De acordo?	
Raquel: De acordo.	
S: Antes de sair, vamos recolher esse monte de papel de bala que ficou no chão.	
Thiago: Você viu que eu joguei no lixo.	
Denis: Eu guardei no bolso.	
S: Não saímos até não deixar a sala como a encontramos.	
S: Obrigada.	
	Os alunos recolhem os papéis e jogam no lixo.
	Um par de alunos entrega as respostas.
A: Boa tarde.	

O questionário apresentado para os alunos, tinha como objetivos fornecer algumas informações a mais a propósito do filme e provocar uma atitude ativa, do ponto de vista intelectual, durante a projeção do vídeo.

"PARQUE DOS DINOSSAUROS

Na última sexta-feira de junho de 1993, cerca de 150 cinemas lançaram em todo o Brasil o filme Parque dos Dinossauros, de Steven Spielberg.

Conhece outros filmes desse diretor? Quais?

O produtor do filme, Tom Polok, e a Universal Pictures (a empresa de Hollywood que produziu o filme) investiu 60.000.000 dólares para produzi-lo. Esse dinheiro daria para comprar 8.571 carros populares, a sete mil dólares cada um. Foi a maior bilheteria do cinema mundial: 980.000.000 de dólares. Em 1993, quando foi lançado Parque dos Dinossauros, Hollywood produzia em torno de 400 filmes por ano, ao custo médio de 27.000.000 milhões de dólares cada um. O retorno em dinheiro, para Hollywood, por esses filmes atingia cerca de 30.000.000.000 de dólares pela projeção dentro dos EUA e 30.000.000.000 pela projeção no resto do mundo.

Calcule a o lucro de Hollywood no ano 1993. Calcule o lucro obtido com Parque dos Dinossauros.

Além do dinheiro da bilheteria, filmes como esses produzem outros lucros, pelas vendas de objetos associados à imagem do filme, que, ao mesmo tempo, assim recebe publicidade de graça. Esse método chama-se "merchandising". Assim, os jogadores de um time fazem *merchandising* dos produtos de Parmalat, Kalunga ou Nike. E você faz propaganda do seriado Pokémon, quando usa o chaveiro de Picachú.

No próprio filme, numa cena, são mostrados produtos que fariam o *merchandising* do parque. Quais são os produtos que seriam usados?

O enredo (a história) contada no filme, se refere a um parque de diversões gigantesco, que copia o padrão de outro parque de diversões para onde as pessoas viajam, que serve de exemplo e inspiração para um velhinho rico que sempre trabalhou com espetáculos e entretenimento. Ora, há um parque, na realidade, criado por outro velhinho rico. Falam dele no filme.

De que parque de diversões que existe na realidade se fala no filme?

Essas referências à realidade são importantes para envolver o espectador e fazer a história do filme parecer verdadeira e, assim, emocionar e convencer. Com o mesmo objetivo, a história se desenvolve em quatro lugares e aparece uma legenda cada vez que muda o lugar em que a trama se desenvolve.

Podia dizer quais lugares são esses em que a história se desenvolve?

A tecnologia de imagem é muito avançada. Apenas para produzir os bonecos dos dinossauros foram utilizados 80 computadores Silicon Graphics, da empresa Industrial Light & Magic. Ora, apenas a NASA possui mais aparelhos desse tipo. E 52 cenas foram feitas em computador. Não se trata apenas de "mostrar" bonecos, mas movimentá-los de tal forma que pareçam verdadeiros. Para isso, os criadores do filme aproveitaram descobertas que os paleontólogos fizeram no século. Eles não foram consultados para saber se estavam de acordo a propósito de usar as informações no filme. Apenas contrataram alguns deles que passaram informação científica que os realizadores usaram livremente para criar a sua ficção. Eles se justificam por haver ajudado a grandes empresários a ganhar dinheiro

às custas do conhecimento científico dizendo que o filme ajudou a chamar a atenção sobre a falta de verbas para a pesquisa. Mas não receberam verbas para a pesquisa por parte dos empresários de cinema.

Quantas espécies diferentes de dinossauros aparecem no filme? Conhece seus nomes?

Na história, o criador do parque justifica a instalação do parque pela sua importância educacional. Como o próprio Spielberg, o velhinho diz que não quer apenas entreter, mas ensinar. Assim, dentro do filme, aparece um vídeo didático com uma explicação de como obtiveram os dinossauros.

Está bem explicado? Como obtiveram os dinossauros?

Também se discutem as razões da extinção dos dinossauros. Algumas dessas teorias aparecem no diálogo entre uma das crianças e o paleontólogo.

Pode citar algumas das teorias que explicam o desaparecimento de dinossauros?

A história toda se desenrola em apenas três dias. Três cientistas são chamados para dar sua opinião sobre o parque: um físico-matemático, um paleontólogo e uma paleontobotânica. Também participa da reunião um advogado, que representa interesses dos empresários que investirão seu dinheiro para o parque funcionar. No começo, pelo menos um dos cientistas vê na experiência a possibilidade de descobrir muitas coisas mais rapidamente, observando diretamente os animais. Ele pensa que é possível a associação entre os cientistas e os empresários do entretenimento. O diretor apresenta personagens com características muito diferentes porque se não há opiniões diferentes, o

filme não teria graça. Assim, ele provoca a "identificação" do espectador com alguma personagem. Você "deixa-se levar" por essa personagem que o/a conquistou logo no começo do filme. Há personagens simpáticas e outras antipáticas. Algumas que você já sabe que vão morrer durante o filme. Você torce pela "sua" personagem e o diretor sabe disso. Não vai deixar que ela morra. E, o que é mais importante, você adere às suas opiniões, que são as dos realizadores do filme. Dessa maneira, os realizadores fazem propaganda das suas idéias, das suas opiniões e até dos seus preconceitos.

Cite as personagens que o realizador nos apresenta como simpáticas e as que nos apresenta como antipáticas.

Personagens simpáticas	Personagens antipáticas

10) Com qual delas você se identificou?

Pode descrever as opiniões de cada personagem a respeito de fazer um parque de diversões com dinossauros? Diga se estão a favor ou contra a instalação do Parque.

Personagem	Físico-matemático	Paleontólogo	Paleonto-botânica	Velhinho empresário	Advogado
Opinião até a cena em que encontram os dinossauros					
Opinião na cena do almoço em que conversam					
Opinião no final do filme					

Os alunos responderam satisfatoriamente às perguntas. A única pergunta mais subjetiva, a número dez, teve as seguintes ocorrências: três alunos e uma aluna não responderam, um aluno se identificou com o empresário, três alunos se identificaram com o matemático, um aluno se identificou com o paleontólogo, 1 aluna com a paleontobotânica, e 2 alunas se identificaram com a menina.

RELATÓRIO DO OITAVO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

2 de Junho de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Hoje vai ser uma atividade para aprender a "criticar" um filme. Da outra vez, assistimos a um filme... Tem assuntos do filme que são parte dos conteúdos da escola. Nestes primeiros 20, 30 minutos, vamos tratar de três desses assuntos.	Estamos na sala de aula. "Jurassic Park". Pedem para ir buscar suas mochilas com o material escolar. Silvia autoriza.
S: A gente vai procurar os sítios paleontológicos, os lugares onde encontram ossos de animais e plantas extintas, nos mapas. Para ver se as referências geográficas do filme são reais. Depois, vamos procurar em livros de Biologia, para descobrir se as informações sobre Genética, DNA, que aparecem no filme batem com o que está nos livros.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Por último, vamos ver se as informações sobre períodos geológicos do filme são corretas. Vou pedir que façam grupos de quatro componentes para isto. Tenho livros, mapas e xerox, além de um guia de trabalho.	
	Os grupos se organizam. Silvia entrega os guias de trabalho, as xerox com informação sobre eras e períodos geológicos e coloca um mapa da América Central pendurado na frente da sala. Estão mais calmos que no encontro anterior.
S: Vamos, assim podemos fazer tudo rápido.	
	Silvia reparte os livros de Biologia que selecionou da biblioteca e dá indicações. Três meninos se levantam das carteiras e se dirigem ao mapa. Dois deles são dos mais ativos da turma (neste curso). Agora duas meninas consultam o mapa. Há apenas um grupo misto, de três meninas e dois meninos. Esses dois, muito interessados.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Porém, em geral, todos os grupos começam a trabalhar rapidamente, ainda que fazendo muito barulho, como é o seu estilo. Aos gritos, mexendo as carteiras.
A: Sai daí!	Dois grupos discutem porque um invadiu as carteiras do outro. Um menino literalmente levanta uma carteira. Demoram quase dez minutos para se organizar. Agora há sete alunos observando o mapa de América do Norte, procurando Montana.
S: Eu vou chamando os grupos para consultar os mapas.	
	A sala não é pequena, mas tem tantas carteiras que é difícil a circulação e as crianças demoram a sair das carteiras e voltar.
A: Raquel, você não fez nada no grupo. Procura!	Um aluno estende um livro de Biologia para Raquel. Duas meninas estão consultando o mapa. Outro grupo se aproxima. Toca o sinal. Um grupo pergunta a propósito de um dos itens do guia de trabalho, sobre eras geológicas. Silvia responde que é preciso fazer uma conta.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Dois meninos estão abraçados. Os outros fazem gozação. Um menino se dirige a outro grupo procurando informação. Encontram um "santinho" da "Playboy" num dos livros de Biologia. Risos. Num grupo, uma menina coordena, mas alguns não participam e boicotam a tarefa. A atividade foi concluída, os grupos entregam as respostas a Silvia e a turma se dirige para a sala de vídeo/música para continuar com outra atividade. O espaço não tem carteiras. Eles se libertam e ficam fazendo mais bagunça.
S: O trabalho que vamos fazer é um pouco diferente. A atividade que vamos fazer... Ricardo, Evandro, me dão licença? ...O realizador do filme tem opiniões. Ele as mostra no filme. Usa, para isso, métodos, procedimentos, para nos convencer de que essas, suas opiniões, são também as nossas.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Por exemplo, Você vê uma propaganda de cigarro. O cigarro faz mal para a saúde...	
	Um aluno interrompe pedindo uma pasta.
... Ele pega o cara fumando um cigarro e fazendo exercícios que desafiam sua resistência física... A pessoa que fuma não consegue fazer essas coisas, porque não tem resistência física...	
A: Mas agora há uma propaganda que mostra o cara doente, fumando.	Vários comentários, com exemplos.
S: É. É uma anti-propaganda. Viram aquela do traficante que explica como faz para convencer?	Os alunos comentam. Alguns se deitam no chão.
S: Outro jeito que o realizador tem para convencer é pegar um monte de personagens simpáticos e distribuir as suas opiniões entre eles... Vamos a assistir a um trecho muito curto, de quatro minutos, onde as pessoas falam sobre sua opinião.	
A: "Jurassic Park".	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vamos a anotar as opiniões de cada personagem, os interesses que estão defendendo e os argumentos que usam para convencer. Para isso, vamos preencher um quadro, em grupos de três.	
	Organizam-se em grupos de três. Silvia projeta um trecho de "Jurassic Park" em que os cientistas, o advogado e o empresário discutem sobre a conveniência da instalação do parque. Os alunos trabalham tranqüilos nos grupos. Alguns discutem sobre o tema. Falam com Silvia.
S: Tem um pessoal que gostaria de assistir de novo a esse trecho. Querem assistir? A: Sim. A: Não. A: Quem não gostaria, que fique tranqüilo.	
	Silvia projeta novamente. Há comentários sobre a evolução das espécies, Darwin. A atividade conclui e começa outra.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: O realizador do filme pega um tema e é ele que escolhe o problema. No caso: "é possível e conveniente fazer um parque dos dinossauros?". Mas há outras questões envolvidas que ele não apresenta como problemas, senão como coisas naturais, que são assim e pronto.	
Onde é essa tal de ilha? Onde acontece a história?	
A: Costa Rica.	
S: Tem uma jazida na República Dominicana e outra nos Estados Unidos. Mas o lugar onde o parque é construído é Costa Rica. Vocês já estudaram com a professora Marlúcia a propósito do que é uma "República das Bananas". Para os Estados Unidos, uma república bananeira é um país onde se pode fazer o que bem entender. A legislação dos Estados Unidos impede fazer no próprio território, mas podem fazer na América Latina.	Comentários.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: A professora de Geografia trouxe um recorte de jornal para vocês, sobre a Amazônia... Thiago: "Amazônia: área de preservação internacional".	
A: Até pode ser declarada a guerra?	Comentários.
S: E no filme eles instalam o parque sem que a população saiba. Mas essa questão não está sendo discutida, nos é apresentada como normal, e não como um problema. A empresa vai a outro país, passa por cima da legislação desse país. "Investimos muito e eles não fazem perguntas", diz o velhinho empresário. O povo de Costa Rica não sabe nada e depois fica a bagunça no seu território.	Comentários.
Outra questão que não é discutida é quem decide o que pode ser pesquisado ou não. No filme são as empresas e não os Estados. Mas as empresas têm interesses econômicos... É correto isso? Thiago: Não, o Estado deve colaborar.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: A empresa vai dar dinheiro para pesquisar alguma coisa que não lhe interessa?	Alguns assobiam.
Porém, os cientistas dependem do empresário, são seus empregados, e acham isso natural...	
S: No filme "O informante", um cientista que trabalha numa empresa de tabaco descobre que a empresa coloca umas substâncias nos cigarros que criam dependência física. Mas isso não pode vir a público...	
Thiago: Normalmente eles apresentam o projeto ao governo?	
S: ...	
Thiago: A senhora vai passar "Matrix"?	Um aluno lê e diz: "É demais!".
S: A última atividade da tarde, gente.	
Nós vimos que um jeito para o realizador fazer propaganda das suas opiniões é pegar personagens que ele mostra como simpáticos e "deixa" que eles expressem as "suas" opiniões.	
Os paleontólogos, o físico, o velhinho.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Quem é antipático no filme?	
A: O Denis.	
A: O advogado.	
A: Ele é legal prá caramba.	
A: É o personagem cômico.	
S: Se eu contasse uma história assim: "um cientista trabalha numa empresa e ganha pouco, ele descobre uma fórmula que favorece a empresa, mas ele precisa dinheiro, então ele vende a fórmula a outra empresa".	
A: Ele é espião.	
S: Espião industrial. Isso é crime?	
A: Não, ele quer.	
S: O diretor quer mostrar que pegar informação de uma empresa é ruim.	
A: É ruim.	
S: Aqui está sendo prejudicada a empresa e o pesquisador é quem descobriu.	
Aluna: Mas a informação pertence à empresa.	
A: Ele foi demitido e foi para uma empresa concorrente, então dá a informação ao novo patrão...	
A: É desvio de informação.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: É desvio de informação, mas não é ilegal. Não é considerado crime. No filme que contei, "O informante", o cientista torna pública a informação e é mostrado como simpático. Se o realizador quer tornar a personagem antipática, ele coloca nessa pessoa um monte de defeitos. É o que acontece com Denis, a personagem de "Jurassic Park". Da mesma maneira, ele apresenta como simpática uma personagem que comete um crime: colocar um parque como esse no território da Costa Rica, sem que a população de Costa Rica saiba. Como faz o diretor para tornar uma personagem simpática?	Silvia entrega o guia de trabalho. Os alunos vão terminando e se retiram.

A primeira atividade foi realizada com o seguinte guia:

"GUIA DE TRABALHO

1) Procure a localização geográfica das jazidas paleontológicas indicadas no filme:

a. Ilha Nublar, 120 km ao Leste de Costa Rica.

b. Mano de Dios, República Dominicana.

c. Badlands, perto de Snakewater, Montana.

2) Procure num quadro das eras geológicas o período Jurássico.

a. Quando apareceram os dinossauros sobre a Terra e quando desapareceram?

b. Quais as teorias sobre as razões do desaparecimento dos dinossauros?

c. Quando apareceu a espécie humana?

d. Quantos anos "separam" o desaparecimento de uma espécie e o surgimento de outra?

3) Procure num manual de Biologia:

a. Que estuda a Genética?

b. O que é DNA?

c. É possível manipular o DNA para transformar as características genéticas de um indivíduo?

4) Compare com o filme.

a. Quais informações do filme são fantasiosas?

b. Você acha desejável a manipulação genética? Sim, não, por que?

c. Em quais circunstâncias pode ser benéfico?"

O objetivo desta atividade era reconhecer o "background" geográfico e científico que torna o filme convincente. Todos identificaram a informação batendo com as referências bibliográficas e reconheceram que se bem os locais não podiam ser verificados no mapa (são toponímias inventadas), as referências a propósito da sua localização eram verificáveis.

A Segunda atividade foi realizada com o seguinte guia de trabalho:

"Observe atentamente o diálogo entre os cientistas, o empresário e o advogado. Nesse trecho do filme se discute se é conveniente fazer o "Parque dos Dinossauros". É um momento muito importante do filme, onde o realizador formula um problema e coloca a sua opinião a respeito, colocando-a (a sua opinião) na boca das personagens que ele já nos mostrou como simpáticas. O objetivo do realizador, nesse trecho, é de nos convencer das suas opiniões, fazendo com que pensemos que são as nossas, e não que foram sugeridas por ele, por meio das personagens. Quanto menos notemos que isto foi um esforço do realizador, mais eficiente é a propaganda.

Para produzir esse efeito, o realizador dispõe de muitos procedimentos. Um deles é "distribuir" suas opiniões entre várias personagens, para "dar um pouco de razão" a cada uma. Também, porque há personagens que, como os espectadores, também precisam ser convencidas com argumentos e provas concretas. E se todos estão de acordo no começo, o filme não teria graça.

Em primeiro lugar, vamos definir quais são as opiniões de cada personagem e os argumentos que usam para sustentar suas opiniões. Os argumentos supõem que eles têm interesses diferentes. Por exemplo, o advogado é a favor do parque porque ele pode permitir aos investidores ganhar muito dinheiro e deixa claro que os interesses que está defendendo estão relacionados com o lucro. É a personagem que aparece com opinião e interesses mais claros. Pode identificar nos outros:

Personagens	Empresário	Físico-matemático	Paleontólogo	Paleontobotânica
Opinião contra ou a favor				
Argumentos				
Interesses que representan				

Todos os grupos identificaram as opiniões das personagens ("a favor" ou "contra") a propósito da criação do parque.

Se os argumentos dos cientistas foram claramente identificados, não aconteceu a mesma coisa com os do empresário. Dois grupos colocaram que o interesse do empresário era que todas as pessoas pudessem ir ao parque e se informarem a propósito dos dinossauros. Só um grupo reconheceu que o interesse do empresário era o lucro. Três grupos confundiram "argumento" e "interesse", identificaram como argumento do empresário: ganhar dinheiro, vender produtos.

Em relação aos interesses dos cientistas, os grupos apenas identificaram o da paleontobotânica: o avanço da Ciência e a defesa de animais, plantas e seres humanos. Quando deviam falar nos interesses

defendidos pelos outros dois cientistas, apenas citavam mais argumentos levantados por eles.

O guia da terceira atividade era o seguinte:

"Quando o realizador escolhe o 'problema' que deve ser resolvido, onde reside a tensão do filme, deixa de fora os outros 'problemas' possíveis que podem ser discutidos. O que não é discutido aparece como natural e inevitável.

Por exemplo, o parque não foi instalado nos Estados Unidos porque o governo desse país não permitiria um empreendimento que colocasse em risco a segurança da população e a ecologia do próprio território. Mas ele é colocado em território de Costa Rica, que é um país independente, violando a soberania desse país. O empresário faz um comentário: 'Eles não fazem muitas perguntas', insinuando que tendo dinheiro se podem violar as leis num país de América Latina. Mesmo depois que o projeto do parque é abandonado, o equilíbrio ecológico do local e a segurança do território ficam comprometidos; não é um assunto que está em discussão.

Também não está em discussão o tema da pesquisa científica. Quem deve decidir o que se deve pesquisar, se os governos escolhidos pelas populações dos países, se os empresários que investem em descobertas que lhes permitam ganhar dinheiro, se os próprios cientistas. No caso do filme os cientistas dependem, para fazer pesquisas, do dinheiro que os empresários dão (necessários para manter equipes trabalhando e para comprar equipamentos). Assim, quem paga termina decidindo o quê deve ser pesquisado e os cientistas viram seus empregados.

Opine sobre esses dois problemas que estão no filme e que o diretor não transforma em "problema":

É aceitável um empreendimento de risco para ecologia de um país sem consultar a sua população? Se acontecesse em território brasileiro, que medidas deveria tomar o governo?

Quem deve decidir para onde vai a verba para a pesquisa científica: os empresários, os governos constituídos, as universidades?

Outra questão a ser estudada é como faz o realizador do filme para nos apresentar uma personagem simpática e outra antipática. Um procedimento comum é associar qualidades negativas a outras que não necessariamente o são em uma única personagem. O objetivo é desqualificar a personagem e todos os seus atributos.

Por exemplo, o vilão, que aparece como responsável pelas mortes e pela catástrofe é um empregado que quer aumento dos seus ingressos e faz espionagem industrial para obter dinheiro extra. Isso não só é uma atividade legal senão aceita, uma vez que as informações que passam de uma empresa a outra geralmente são descobertas dos próprios cientistas. No conflito entre o patrão e o empregado que quer aumento de salário, é esperado que os espectadores se identifiquem com o empregado. Então, Denis, o cientista, é apresentado com uma série de características negativas: ele está muito bem nutrido (logo, não precisa de aumento para se sustentar), não é especialista dentro da genética (que são as informações que ele vende a outra empresa), é sujo e desordenado, é grosseiro com as criaturas que julga inferiores e finalmente é filho do dono (e, portanto, só o move uma ambição desmedida e não tem preocupação pelos demais).

A personagem oposta é o empresário. Ele sim comete crimes graves, ao instalar um laboratório e um parque violando a soberania e a segurança de um país latino-americano. Mas ele nos é mostrado como simpático, o que torna o seu crime 'não condenável' pelo espectador.

Seria capaz de reconhecer as características positivas que o realizador associa ao empresário para mostrá-lo como um 'velhinho simpático'?"

Os alunos deram opiniões a propósito dos problemas levantados que não coincidiam com as do realizador do filme. Levantaram como características positivas associadas ao empresário à vontade dele de que todas as pessoas pudessem freqüentar o parque, independentemente das suas possibilidades econômicas; o seu caráter bondoso e amoroso e a sua humildade.

RELATÓRIO DO NONO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

8 de Junho de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Na lousa: 8/6/2000 Como chamamos a quem conta a história?
S: Como chamamos a quem conta a história? Vários alunos: Narrador.	
S: Nos relatos escritos é fácil reconhecer o narrador. Às vezes, ele não participa da história. Outras vezes, ele é... Marcelo: ... um personagem. S: Isso. Mas, no cinema, é mais difícil saber quem conta a história. E, como quem conta a história tem mais possibilidades de convencer... Imaginemos que Cláudio bate na Amanda e eu vou tirar satisfação com ele. Ele vai dizer que Amanda tinha aprontado com ele... vai contar uma história comprida. Mas se for	

FALAS

COMENTÁRIOS

Amanda quem conta... a razão vai estar com ela.
Num filme o narrador pode ser uma "voz em off":

Silvia escreve:

No cinema { - voz em "off"

Que quer dizer "voz em *off*"?
A: Uma voz que está fora.
S: Isto é, não é uma personagem, mas uma voz de alguém que se sobrepõe às imagens e ao som do filme.
Outras vezes, é uma personagem quem conta, mas num cenário próprio, diferente do da história, e ele não participa.

Silvia escreve:

No cinema { - voz em *off*
- narrador fora do cenário da narrativa.

E o narrador pode saber toda a história, ou apenas uma parte.
Pode ir descobrindo o que acontece ao mesmo tempo em que os espectadores.

FALAS

COMENTÁRIOS

Nesse caso, o diretor usa uma personagem/narrador e faz com que nos identifiquemos com seu ponto-de-vista para nos convencer das suas opiniões.
Um jeito de escolher o narrador é selecionar as cenas das quais participa uma personagem. Assim sabemos da história, apenas o que essa personagem sabe.

Silvia acrescenta na chave:

no cinema
- voz em *off*
- narrador fora do cenário da narrativa
- seleção de imagens

Vamos voltar à história em quadrinhos do Jeremias, com a que já trabalhamos. Vamos fazer grupos de 3 alunos. Cada grupo vai selecionar os quadros onde aparece uma das personagens e um aluno de cada grupo vai relatar oralmente, em primeira pessoa, como se fosse a personagem, o que sabe da história.

Silvia distribui as cópias e cartolina para tampar os quadros.

FALAS

COMENTÁRIOS

A cada grupo, ela indica um narrador: o gordinho, o dono do disco, a senhora, um dos pedestres, o cachorro.
Depois, um aluno de cada grupo relata o que a personagem correspondente sabe da história.

S: Muito bem. É isso. Outro recurso de que dispõe o realizador para que nos identifiquemos com o ponto de vista de uma das personagens é a câmera subjetiva.

Silvia escreve na chave:

no cinema
- voz em *off*
- narrador fora do cenário da narrativa
- seleção de imagens
- câmera subjetiva

A câmera é postada à altura dos olhos da personagem e simula o movimento dela. Vamos a assistir trechos de filmes onde se usa câmera subjetiva. Spielberg usa muito desse recurso. Vocês vão identificar a personagem que narra com seus olhos a cena.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia coloca trecho de "Mundo Perdido" onde um bando de pequenos dinossauros persegue e mata um dos vilões.
S: A que altura está a câmera?	
A: Baixa.	
S: Como ela se movimenta? Qual é o ponto de vista dos espectadores?	
A: O dos bichinhos.	
S: Sentiram dó do cara que morreu?	
A: Não. Ele torturava os bichinhos...	
S: Essa era a intenção de Spielberg. Que ficássemos do lado dos bichinhos. Vou passar outra cena, também de Spielberg.	
	Silvia projeta trecho de "E.T.
A: "E.T."	
A: "E.T. call home".	
	As crianças, em pares, fazem gestos de E.T. e Elliot com os dedos.
S: Qual é a altura da câmera?	
Thiago: De cima.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: De cima, se considerar o E.T. Mas, é altura dos olhos de um adulto?	
A: Não, é a altura da criança.	
S: Certo, o filme é feito com a câmera à altura dos olhos de Elliot. E Elliot se identifica com E.T. Tem fome quando o E.T. tem fome, sono quando o E.T. tem sono e fica doente quando o E.T. fica.	
	Silvia escreve na lousa: ELLIOT  E. T.
O filme é visto por todos os espectadores "com olhos de criança". Mas, será que quando não há crianças em cena a posição de câmera continua a mesma?	
	Passa a cena em que os cientistas procuram na floresta, à noite, as pistas dos E.Ts.
A: É a altura da barriga do homem.	
S: Exatamente a altura do olhar de Elliot, que não está nessa cena.	
FALAS	

COMENTÁRIOS

S: Vocês já assistiram ao filme. O que os adultos queriam fazer com o E.T.?

A: Estudar.

A: Analisar.

A: Cortar.

S: E as crianças?

A: Brincar.

A: Ensinar.

A: Ser amigo.

S: É isso aí. O diretor quer que vejamos o filme com olhos de criança, e que é melhor ser amigo dos E.Ts. do que estudá-los. Vamos assistir a uma montagem de cenas em "Parque dos Dinossauros" que acontecem simultaneamente. As personagens de uma das cenas não sabem o que está acontecendo nas outras. Ao mesmo tempo, numa das cenas, a câmera acompanha a paleontobotânica nos seus movimentos rápidos, giros bruscos e pulos quando foge de um Veloce raptor. A música acompanha e cria um clima dramático.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vamos colocar a mão no peito para ver se nosso coração acelera as batidas junto com o da personagem.	
	Todos colocam a mão no peito. Silvia projeta o trecho.
S: Vamos contar quantas cenas acontecem simultaneamente. A: 2... A: 3... A: 4... S: Certo. São quatro cenas. Em lugares diferentes. Começam duas: uma no porão, outra na planície. As personagens do porão se dividem. Duas vão para fora e então temos 3 cenas simultâneas. As duas que saem se dividem. A paleontobotânica desce no outro porão e então são quatro cenas.	
	Exclamações quando aparece o Veloce raptor no porão e a paleontobotânica grita.
S: Sentiram as batidas do coração? A: Sim. S: Como o diretor conseguiu isso? A: A música.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Os movimentos de câmera.	
A: O suspense.	
S: Certo. Hoje vimos os recursos para definir o narrador de um filme. Obrigada.	

RELATÓRIO DO DÉCIMO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE D DO COLÉGIO EMECE

14 de Junho de 2000 – Duração: 100 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Chegam da aula de Educação Física fazendo barulho e suados. A professora de Espanhol (professora Lídice) está presente. Batem palmas. 5 alunos pedem licença para ir embora. Silvia autoriza e vão embora.
S: Na próxima aula vai ser só filme. Vocês falam tanto em "Matrix" que vamos fazer uma coisa. Eu gostaria de saber o seguinte: porque querem esse filme...	
A: Porque...	
S: Pensem em casa e escrevam.	
A: Eu quero assistir "Soldado universal".	
A: "A morte do soldado Ryan".	Falam entre eles. Silvia precisa gritar para ser ouvida.
S: Entro na Segunda-feira e espero que me entreguem. Marcos, Diego, Ricardo... O que hoje a gente vai fazer é falar de um assunto que, sem falar a palavra, a gente já estudou... O quê é ideologia?	
A: Alguma coisa de idéias.	
S: São as idéias da pessoa...	
A: Ideais.	
S: São várias definições.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Essas são as únicas definições que conhecem para "ideologia"?	
A: O ideal.	
S: O objetivo de cada um.	
A: Cala a boca!	Um aluno fala para o colega.
S: Tem gente que fala que é a opinião das pessoas. Pode ser uma opinião religiosa, política, filosófica. Hoje a gente vai estudar a ideologia nos filmes de Ficção Científica. A ideologia com a definição: "jeitos para nos convencer que relações de desigualdade, dominação e opressão são normais, naturais e indiscutíveis".	Silvia mostra a definição no retroprojetor.
Thiago: Como as coisas que acontecem no Jurassic Park que eles não queriam falar... Infringiam as leis de outros países... Por isso não discutiam entre eles.	
Paulo: No "MIB" eles enganam a população e querem convencer que isso é certo.	
S: Prometo que voltamos a "MIB", é um bom exemplo. Como era o Brasil no século passado?	
A: Fazendeiros e escravos.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Não nos parece um absurdo, hoje, a escravidão?	
A: Hoje é outra coisa que parece absurdo. Não viu o que aconteceu no Rio de Janeiro ontem?	O aluno se refere à morte televisionada de um bandido, sobrevivente do massacre da Candelária, e uma refém pela polícia, após um assalto num ônibus.
S: A gente se revolta quando vê isso... Como era possível que a escravidão fosse considerada uma coisa natural?	
A: Porque eles foram acostumados: "ele é negro, então tem que ser escravo".	
A: Achavam que eram diferentes, então eram escravos.	
S: Achavam que, morando na África, eram como animais. Mas tinham sua cultura, mesmo aqueles que não tinham escrita. Alguns tinham escrita. Enquanto poucos portugueses sabiam ler e escrever... Todas essas coisas, que nós sabemos agora, não se falavam.	
A: Há lugares onde as mulheres têm que andar com um pano na cabeça.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Afeganistão. Como convencem as pessoas de que isso é certo?	
A: Em alguns países fazem operação nas mulheres para elas não terem prazer no ato sexual.	
A: No clitóris.	
S: Nesses países essa prática é justificada com argumentos...	
A: Isso é ideológico.	
S: Quem quer convencer aos outros que isso é certo é quem se beneficia...	Silvia em estado de graça.
Thiago: Lá, na Iugoslávia... Os Estados Unidos, eles forneciam as armas e eles apoiavam a guerra.	
A: Hitler dizia que a raça dele era a raça superior às outras raças.	
S: E a propaganda que ele fazia para convencer... isso era ideologia. A ideologia não é violência física, senão de argumentos.	
A: ... teórica.	
S: Quais são esses jeitos?	
A: A violência.	
A: Nem sempre. Eles usam coisas que... eles acham que está certa.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: A ideologia não é diretamente violência física. Eles dizem: "Vocês têm que usar pano na cabeça para se proteger dos homens maus". Depois, com quem não obedece, usam violência física.	
A: No Paraguai vão ter suspendidos os direitos... acho que "eleitorais".	Os alunos fazem ponte com as notícias da semana.
S: Estado de sítio. Houve um levantamento militar.	
A: O golpe.	
S: Como a ideologia aparece nos filmes de Ficção Científica?... Calma, vocês vão dizer: "Um filme é para se entreter. O cara tem que ganhar dinheiro, tem que fazer um filme para divertir. São mercadorias para ganhar dinheiro". É verdade, mas também é um instrumento de formação. E quem faz o filme é gente que tem interesses. Então, é inevitável que mostrem nos filmes que os interesses que eles defendem (os seus) são legítimos. Mesmo "sem querer"... vão colocar no filme suas opiniões.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Na guerra fria (é um período que vocês estudaram) o mundo estava dividido...	
A: Comunista e capitalista.	
S: Havia perigo de guerra atômica... Onde fica Hollywood?	
A: EUA.	
A: Os filmes brasileiros são premiados porque apresentam uma ideologia diferente.	
A: "O quê é isso, companheiro?".	
S: Durante a Guerra Fria o governo americano, o Departamento de Estado, encarregava aos produtores de Hollywood filmes de Ficção Científica para fazer propaganda...	
A: O que eles ganhavam?	
A: Era o governo que patrocinava...	
S: Quanto menos se note que defende interesses, o filme é mais convincente como propaganda. Quais os procedimentos que se usam num filme para nos convencer? Vamos estudar os "jeitos", os procedimentos ideológicos em "MIB-Homens de Preto"	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: O primeiro "jeito": a escolha do problema. Quando alguém escolhe um problema, ficam de fora todos os outros problemas possíveis de ser discutidos. E o que não é discutido... as coisas são assim, e não podem ser discutidas. No Jurassic Park, lembram das coisas que não foram discutidas?	Retroprojetor.
A: Leis de outro país.	
A: Eles achavam que América toda é deles.	
A: Pagar menos impostos.	
A: Os cidadãos da Terra... havia gente mais inteligente.	O aluno se refere a "MIB".
S: Qual é o problema? A invasão.	
A: Cinturão de Orion.	
A: Tinha uma galáxia dentro.	
S: Era uma fonte de energia dentro do Cinturão.	
A: Era do velhinho.	
A: Era de um E.T.	
S: Quem custodiava?	
A: A MIB.	
S: Eles estão usando "deslocamento". Dá um rodeio e, em vez de falar disso, dá uma volta.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Como nas fábulas. Se a mãe do Rafael pergunta para ele se tem dever de casa e ele diz que não e a mãe sabe que sim. E a mãe começa a contar a história do pastor mentiroso... a mãe não quer falar do pastor, mas do Rafael. Fábula é isso. E de que estão falando quando falam em "alienígenas"? Isso se vê logo no começo do filme.	
A: Os trabalhadores imigrantes nos EUA, para cruzar a fronteira.	
S: No começo do filme, o alienígena aparece misturado com mexicanos. Como chamam nos EUA aos trabalhadores mexicanos?	
A: ?	
S: "Cucarachas". Chamar de "cucaracha" é uma maneira depreciativa que usam nos Estados Unidos para falar dos latino-americanos. Eu gostaria de passar...	Alguns saem para ir ao banheiro, outros se ajeitam para assistir ao fragmento do filme. Silvia projeta a primeira cena do filme.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Fica claro que houve um deslocamento, que o cara quer falar com a gente sobre os imigrantes mexicanos.	
A: Não necessariamente. Nem todos os mexicanos são E.T.	
S: Existem tantos paralelos entre os imigrantes mexicanos e os "invasores"... A presença de trabalhadores mexicanos em EUA resulta para EUA uma situação problemática e perigosa. Muito mais porque os imigrantes têm filhos e netos nascidos em território dos EUA, e reclamam salário igual, benefícios sociais...	
A: O negócio... Elián...	
A: É diferente. Ele é cubano.	Silvia lamenta profundamente não poder aproveitar todos os fios que os alunos soltam.
S: Alguns problemas que não estão sendo discutidos: EUA precisa de mão-de-obra barata. De onde vem? Aqui, no Brasil, de onde vem?	Retroprojetor.
A: Do Nordeste.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Nos EUA há uma discussão: se é perigoso ou necessário ter trabalhadores mexicanos no território de EUA. Outro problema: A segurança, o controle dos alienígenas é executado por uma empresa privada. E no Brasil, quem cuida disso? A: A Polícia Federal. S: Nos EUA há também uma discussão a propósito de se esses serviços devem ser executados pelo Estado ou por empresas privadas. Eles, por exemplo, privatizaram algumas penitenciárias. No filme, como é patrocinada a atividade dos MIB? A: É dinheiro do governo americano, mas eles não querem que a população saiba. S: O MIB registra a patente de algumas invenções dos extraterrestres e recebe por isso das fábricas que produzem "microondas", por exemplo. Assim a empresa dos MIB ganha dinheiro e controla os alienígenas.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Na fronteira dos EUA, só nesta semana, 7 migrantes mexicanos foram mortos. Não tinham documentação. Entraram pelo deserto do Arizona e foram "caçados" por fazendeiros norte-americanos.	
	Retroprojetor.
S: Há dois processos: "naturalização" e "racionalização".	
A: É como se fosse normal. Por isso só tem um policial.	
S: "Racionalização": eles dizem: "é melhor que seja uma empresa privada, para evitar a burocracia".	
A: Quando?	
A: "A verdade não pode ser dita".	Lêem na transparência.
A: "Enganar os terráqueos é bom".	
A: "Os terráqueos são ingênuos".	
A: "A inteligência humana não é considerada...".	
S: A mentira é mostrada como uma coisa boa. Se alguém sabe a verdade vai entrar em pânico. As pessoas precisam ser protegidas. Esse procedimento chama-se "eufemismo". Tratar um defeito como se fosse uma coisa boa.	(Refere-se ao conceito de Thompson.)

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Outro procedimento é a escolha do narrador. Quem conta ao novo homem de preto...?	
A: O agente mais velho.	
S: Outro jeito é o perfil das personagens. Quais são os vilões?	Lêem na transparência.
A: As baratas.	
S: Como são elas?	
A: Sujas.	
A: Predadores.	
S: Sem piedade, não humanas, "invencíveis", se reproduzem rapidamente. E assim são os mexicanos para os EUA. Quais são os inocentes?	
A: Os outros alienígenas.	
S: Como são?	
A: Meio bobos.	
S: Burros, infantis, se assustam facilmente, preguiçosos, precisam de tutela. Mas, e os terráqueos?	
A: Também são inocentes.	
A: Não sabem.	
S: Todos são iguais à médica. Por "generalização". Precisa ser "protegida" da verdade. E os heróis?	
A: Os agentes.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Com quem se identificaram? A: Com os agentes. S: Vamos estudar como a ideologia funciona numa história em quadrinhos.	
	Silvia distribui cópias da história em quadrinhos e escreve as perguntas na lousa. Os alunos trabalham em grupos e discutem para responder por escrito. Silvia passa em cada grupo e os alunos se retiram a medida em que Silvia termina de conversar com cada grupo.

As perguntas que guiaram a análise ideológica da história em quadrinhos *Monstros*, com argumento de Jan Strnad e arte de Richard Corben, publicada pela Editora Abril na revista *Batman Preto e Branco No. 2*, foram:

1) Qual é o problema que o autor apresenta?

Grupo A	Violência, tráfico, porte de armas e roubos de carros.
Grupo B	Criminalidade infantil, tráfico de drogas.
Grupo C	Violência infantil.

2) Quais problemas que estão na história não se discutem?

Grupo A	As drogas, a pobreza.
Grupo B	O Batman batendo nas crianças.
Grupo C	-

3) Qual é o narrador? Isto é: quem conta a história?

Grupo A	O Batman.
Grupo B	Batman.
Grupo C	Sim, Richard Corben.

4) Quem é o vilão? Quem é o herói? Há inocentes?

Grupo A	O vilão é o BD, o herói é o Batman. Sim, há inocentes menores de idade que portam armas.
Grupo B	Bed, Batman, não.
Grupo C	Vilão: as crianças. Herói: Batman. Inocentes: não, houve um homicídio.

5) Qual a opinião do autor?

Grupo A	Que as crianças são as mais inocentes, em vez de nessa idade estar brincando ou estudando, eles estão junto com marginais.
Grupo B	Não necessita de laboratório para se criar um monstro.
Grupo C	-

Nas conversas com cada grupo, eles desenvolveram e fundamentaram suas respostas.

Eu esclareci dúvidas e os alunos se manifestaram. Fiz correções. Como se vê, algumas vezes os alunos confundem a sua opinião com a do autor. Também comentamos o fato da revista chamar "*Preto e Branco*", os desenhos serem em preto e branco sem nuances de cinza e o fato de não haver mais do que um herói e vilões na história. E como essa era a visão do autor sobre o assunto. Esta atividade tinha um objetivo de avaliação parcial, mas também era uma estratégia de ensino.

Destacou-se uma aluna, Natália, do grupo que chamei A neste relatório. Ela desenvolveu a propósito do pano de fundo de pobreza que era naturalizado. Não era explicado nem como os garotos chegavam às ruas, o quadro de desestruturação familiar prévio, provavelmente resultante do desemprego, e nem era explicado como eles obtinham as armas, quem as fornecia. Nesse grupo, e nos outros também, se discutiu sobre as possíveis "soluções" para a "violência infantil" por iniciativa própria, sem que esse item fosse requerido. Enquanto os outros grupos falavam em soluções através de "instituições educativas", o grupo da Natália concluiu que "o mal está feito", para prevenir era preciso uma política de empregos e benefícios sociais, mas que o Estado só tem para oferecer às crianças que estão nas ruas a reclusão em instituições como a Febem. O grupo concordava que a rua era melhor do que a Febem. "Na rua, diziam, há possibilidades, não é tudo ruim; na Febem ou morrem ou viram bandidos de vez, ali não têm saída".

No grupo B, havia uma grande indignação com a apresentação de Batman como herói batendo nas crianças sem qualquer censura. Reconheceram a associação pelo autor de uma conduta ruim a um personagem de conjunto apresentado como bom, o que permite fazer propaganda de uma ação condenável. Vários grupos também reconheceram que Batman não é polícia, nem responde ao poder judiciário, e, portanto, não teria direito de usar a força, mesmo contra criminosos, a não ser quando fosse atacado por gente do seu tamanho. Isto me pareceu curioso, porque o autor se cobre por todos os flancos, colocando uzis nas mãos das crianças para justificar a violência de Batman.

RELATÓRIO DA ÚLTIMA ATIVIDADE REALIZADA COM A 7ª SÉRIE DO COLÉGIO EMECE.

20 de Junho de 2000.

Os alunos teriam um simulado na semana seguinte e a semana era a de provas antes das férias. Não havia possibilidade de passar o filme em sala de aula. Deu sorte de estar na programação da SBT dessa semana *O Juiz* (Danny Cannon, 1995), um filme que constava da lista dos possíveis para a última atividade. Combinei com os alunos que assistissem e enviei uma carta aos pais:

"São Paulo, 20 de Junho de 2000.

Senhores pais,

Estamos desenvolvendo com os alunos da 7ª série D um trabalho de 'recepção' crítica de cinema. O objetivo é que os alunos interpretem os filmes que costumam assistir com senso crítico.

Para isso, trabalhamos com filmes de Ficção Científica e hoje, no SBT passarão um filme que será o último que analisaremos neste curso: 'O juiz'. O filme mostra um cenário futuro violento e autoritário. A intenção é que o aluno reconheça, apesar da sedução dos efeitos visuais, da atração da história e da identificação com o herói, que ele pode optar por ajudar a construir outros cenários de futuro. Que esses futuros que nos apresentam não são uma fatalidade.

Peço a colaboração para que permitam aos seus filhos assistirem ao filme e assim realizar o trabalho de crítica dele. Durante o curso, que durou 16 horas de aula, eles se revelaram extremamente perspicazes.

Não tenho dúvida a propósito da qualidade deste último trabalho, que terminará com a projeção do filme 'Matrix', a pedido deles próprios.

A assistência a filmes como esses faz parte da vida do aluno. As aulas de cinema na escola permitem trazer para o campo racional aquilo que se apresenta como uma distração inofensiva, mas que concorre com a escola e com a família na formação dos corações e mentes dos nossos alunos.

Agradeço a colaboração. Atentamente,

Silvia Beatriz Adoue
Professora de Alfabetização Cinematográfica"

A promessa de assistir a *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999) foi cumprida na volta das férias, no mês de Agosto.

Todos eles assistiram a *O Juiz* (Danny Cannon, 1995), mas apenas obtive nove respostas escritas aos questionários, sem possibilidades de retornar imediatamente.

QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *O JUIZ* E TABELAS DE RESPOSTAS

1) O que Você achou do filme?

Quatro alunos o qualificaram como "muito bom" ou "bom". Um chegou a dizer que valeu a pena ficar até às 0:30 hs. assistindo. Outro o achou apenas "interessante", um terceiro gostou e um quarto admitiu não ter

gostado do filme. Um quinto aluno disse que é "fantástico" demais, outro disse que tem muita emoção, ação e aventura. Mas quatro alunos disseram que era "violento" ou "muito violento", um acrescentou que é "autoritário" e outro disse que era "injusto". Rachel argumentou que querem acabar com a violência e a criminalidade aplicando soluções violentas.

2) Em que época a história acontece? Onde? Como é o mundo nessa época?

Em relação à época:

3° milênio	5
No futuro	2
Não respondeu	1

Em relação ao local:

Nova York	Mega City	Numa cidade	Numa galaxia	Não respondeu
3	3	1	1	1

Em relação à descrição do mundo nessa época, quatro alunos fizeram referência à violência e três à tecnologia avançada e automação, dois se referiram à desigualdade e injustiça, dois falaram na mudança de clima e desertificação. Um aluno disse que o mundo no filme "é tão violento e sombrio como hoje".

3) Pode contar a história?

Só 5 alunos contam a trama do filme, 4 mencionam apenas o assunto.

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

"Efeitos especiais"	4
"Tecnologia" ou "tecnologia avançada"	3
"Computadores" ou "máquinas"	3
"Efeitos visuais"	2
"Efeitos sonoros"	2
"Armas"	2
"Robôs"	1
"*Closes*"	1
Não responde	1

* Alguns alunos reconheceram mais de um recurso usado pelo autor.

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

Todos os alunos reconheceram no filme tecnologia diferente à atualmente conhecida. Um disse que era diferente, mas "não muito".

Apenas um aluno não achou possível obter essa tecnologia do filme e o seu argumento é que "assim os robôs dominariam o mundo".

	Bom
Sim	6
Não	3

Três alunos que acharam bom ter essa tecnologia fizeram o reparo de que devia ser usada para o bem e não para a violência. Um aluno associa a tecnologia de armas sofisticadas a um aumento da violência e da injustiça. Outro aluno associa a tecnologia ao aumento do desemprego.

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais as são mostradas como indesejáveis?

A qualidade observada como desejável no filme pela maioria dos alunos foi a justiça, associada à idéia de cumprimento da lei. Mas foram citadas a amizade, a humanidade, o uso de tecnologia avançada, como armamentos sofisticados e carros voadores e a reciclagem de alimentos.

As declaradas como indesejáveis estão associadas à violência e à injustiça. Mas também são citadas a ambição de poder, a criminalidade, a rebelião e as máquinas ocupando o lugar dos humanos.

7) No filme há um "cenário" que serve como pano de fundo à história. Uma situação que não pode ser modificada e que não se discute. Qual

é o "problema" em aberto para resolver no filme? Quais problemas envolvidos no filme são apresentados como naturais e indiscutíveis?

Os alunos destacaram que não se discute o direito dos juízes a julgar e aplicar pena de morte sem direito a defesa. Também aparece a questão da violência, as rebeliões, o desemprego produzido pela automação, a clonagem e a desertificação do mundo como uma coisa dada.

RELATÓRIO DO PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCUELA No. 12

30 de Junho de 2000

Cheguei à escola 12 às 15:00 hs., apresentando-me como a professora Silvia, de São Paulo, que faria o trabalho sobre alfabetização cinematográfica. As professoras estavam me esperando. A vice-diretora estava substituindo uma das professoras da 3ª série e fui recebida pela bibliotecária, Ángela, a professora de Tecnologia, Silvia, e a professora Maria del Carmen, da 7ª série do turno da tarde, o grupo que está trabalhando com alfabetização cinematográfica. Também trabalham no projeto Irene, professora da 7ª série do turno da manhã, e a professora Alicia, que não estavam na escola nesse momento.

As professoras me contaram que tinham dado início ao trabalho. Haviam pedido aos alunos para assistir *Star War - Episódio I - A Ameaça Fantasma* (George Lucas, 1999) e aplicaram o questionário de diagnóstico. Mostraram-me alguns trabalhos que se encontravam na *"Carpeta de proyectos"*. Cada aluno também tem uma *"Carpeta de proyectos"*. E um desses projetos da escola nesse ano para 7ª série é o de alfabetização cinematográfica, que as professoras chamam de *"Proyecto Brasil"*. Na pasta estão arquivadas todas as cartas e correios eletrônicos que enviei e a documentação sobre estratégias e questionários a aplicar.

Além do primeiro diagnóstico, aplicado na semana passada, as professoras trabalharam ontem com uma história em quadrinhos de *Mafalda* (de Quino). Elas apresentaram os quadros desordenados e pediram aos alunos para reorganizá-los e para dar um título à história. Os alunos conseguiram fazer o trabalho com criatividade. O material com que trabalharam, porém, tinha texto. As professoras me disseram

que não tinham formalizado o aprendizado dizendo ou registrando no quadro que esse trabalho permitia observar de que maneira a ordenação de quadros criava o sentido da história. O sentido que depois era definido pelo título que atribuíam à seqüência. Então, propuseram que voltássemos ao tema formalizando. Como trouxe material para isso, vou começar o primeiro encontro com essa atividade.

Sentamo-nos e as professoras tinham doces que me ofereceram, assim como um bom café, pois estava muito frio. Logo começamos a conversar a propósito de como levar adiante o projeto em tão pouco tempo, já que dispunha de duas semanas de aula. Na realidade, nove dias, uma vez que havia um dia de festa patriótica, antes de começar as férias. Tinham consciência, porque conheciam as estratégias que pretendia levar adiante. Propuseram que alguns dos filmes fossem indicados para os alunos assistirem em casa. Diziam que eles estavam habituados, que elas agendavam essas atividades normalmente como uma tarefa e que não haveria problemas. E assim tinham feito com *Star War - Episódio I - A Ameaça Fantasma* (George Lucas, 1999). Montamos um calendário. Expliquei que tinha decidido usar *MIB - Homens de Preto* (Barry Sonnenfeld, 1997) para o diagnóstico. No Brasil, tinha trabalhado com esse filme, projetando-o em sala de aula, e os alunos haviam conversado entre eles quando respondiam. Quer dizer: eu não estava esperando respostas elaboradas de maneira estritamente individual. Eu as supunha resultado de um processo que envolvia socialização das opiniões, então não havia problema em que assistissem em casa e eventualmente trocassem idéias antes de responder.

Combinamos que entraria em sala de aula para aplicar o primeiro questionário para levantar informações a propósito da recepção e

depois deixaria como tarefa para o final de semana o questionário sobre *MIB - Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997). Argumentei sobre a oportunidade de trabalhar com esse filme nesse momento, já que trata sobre a questão dos trabalhadores imigrantes. Questão muito sensível na Argentina, após uma série de atentados a trabalhadores bolivianos.

A professora María del Carmen estava fora de sala de aula e os seus alunos, com a professora de Música, nesse momento. Quando os alunos voltaram, nós já tínhamos montado o calendário para a primeira semana, de quatro dias de aula. As professoras me informaram que haviam conseguido uma pessoa, um amigo da "cooperadora" (associação de pais e mestres), que conseguiria todas as fitas de graça. As primeiras, eu teria de providenciar. As professoras propuseram que entrasse na sala de aula na 7ª da manhã e na 7ª da tarde, mas para isso acertariam o horário das 10 até às 14:30 hs. Quer dizer, começaria no turno da manhã, teria um pequeno intervalo e imediatamente entraria no turno da tarde.

São vinte e sete alunos no período da tarde e trinta e três alunos no período da manhã. Trabalham em grupos, organizados em torno de mesas hexagonais. Estavam informados da minha presença na escola. E já sabiam do projeto. Minha apresentação foi rápida: "Sou Silvia. Sou professora de um monte de disciplinas, mas eu gosto de cinema. Venho trabalhar com Vocês num projeto sobre cinema, para aprender a assistir filmes e apreciá-los melhor". Contei que já tinha feito esse trabalho em São Paulo e perguntei se gostavam de filmes. Todos responderam que sim. Fui distribuindo o primeiro questionário e eles se apresentavam dizendo o nome. Logo me chamavam pelo nome também e iam fazendo perguntas a propósito de como respondê-lo. Indagavam se quando perguntava quantos filmes assistiam por semana estava

falando de filmes no cinema ou se podia ser filmes que passam na televisão ou vídeo. Podia-se indicar mais de um gênero preferido.

Não são de forma alguma tímidos, mas são muito organizados. Têm hábito de trabalhar em equipe e escutar o que o outro diz. Para mim é uma novidade. Cada um respeita o espaço do outro para opinar, para perguntar ou simplesmente para falar.

Quando terminaram, eu já sabia o nome de grande parte dos alunos. Perguntei quantos haviam escolhido Ficção Científica entre os gêneros prediletos. Somente 3 não levantaram a mão: Sandra, Renata e Mariel. Mariel gosta de filmes de terror, Renata gosta de comédias e suspense e Sandra gosta de filmes de ação. Eu disse que trabalharíamos com filmes de Ficção Científica, mas que não faltaria comédia, suspense, terror e ação nos filmes escolhidos.

Propus que assistissem a *MIB - Homens de Preto* (Barry Somnenfeld, 1997) durante o final de semana e respondessem o questionário diagnóstico. Sandra se propôs a distribuir as folhas. A aluna Damaris perguntou, a propósito do novo questionário, se na pergunta correspondente aos valores apresentados como positivos e os apresentados como negativos eu me referia à opinião dos realizadores ou à dos alunos. Também disse que quando assistiram *Star War - Episódio I - A Ameaça Fantasma* (George Lucas, 1999) tinham essa mesma dúvida. Então eu disse que se tratava da opinião dos realizadores, e que um dos focos do trabalho era desenvolver a capacidade de distinguir qual era a intenção, a visão de mundo, a concepção, os valores apresentados pelos realizadores do filme, e que não havia razão para que coincidissem com os nossos.

A professora Maria del Carmen, que estava presente e participou todo o tempo esclarecendo, ajudando, passando pelos grupos, propôs que registrassem na sua agenda a atividade como tarefa. Um aluno, Oliver, perguntou se seria preciso assistir a outros filmes, porque poderia ir adiantando o trabalho. Contei apenas que assistiríamos a *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg), mas que talvez seria melhor esperar para assistir durante a atividade.

Eles prepararam uma festinha para se despedir de um colega que iria morar em Madri. Quando me despedi, Eric gritou *"jolgorio"* (algaravia). A professora me explicou que ela havia dado o significado dessa palavra e agora a estavam usando indiscriminadamente.

Dirigi-me para a biblioteca, onde estavam Silvia e Ángela. Cheguei muito bem impressionada com os alunos, porque haviam problematizado a propósito da diferença entre a opinião do realizador e a deles. E isso havia custado muito no começo em São Paulo. As professoras disseram que não pensasse que essa era uma característica de todas as escolas, que essa turma e essa escola eram particularmente questionadoras. Impressionou-me muito a vivacidade dos alunos. Mas uma vivacidade organizada em torno das propostas. As professoras comentaram que um dos temas que haviam trabalhado era "valores", com os objetivos de reconhecer e criticar valores. Então não era uma coisa nova.

A biblioteca, onde faríamos a maioria das atividades, é um espaço com mesas hexagonais. Além dos livros está a mapoteca, um computador, o aparelho de vídeo e o retroprojetor. Na escola há uma outra sala com uns 20 computadores onde os alunos trabalham também.

Despedi-me da vice-diretora e de Silvia e Ángela me acompanhou até a porta. Ángela é de Miramar e María del Carmen trabalhou na provincia de Buenos Aires muitos anos, depois numa escola da favela ("villa") do Bajo Flores. E noutra escola de Palermo Viejo.

QUESTIONÁRIO

1) Que tipo de filmes prefere: aventuras, suspense, romance, comédias, dramas, terror, ficção científica, ação, animação?

2) Quantos filmes você assiste por semana?

3) Onde você assiste ao filme: no cinema, na televisão ou no vídeo?

4) Se assistir ao filme na televisão ou no vídeo, faz alguma outra coisa enquanto ele é exibido?

5) Com quem você assiste aos filmes?

6) Você conversa sobre os filmes que assiste?

7) Acredita que no futuro o mundo será como mostram os filmes de Ficção Científica?

TABELAS COM RESULTADOS

1) Que tipo de filmes prefere: aventuras, suspense, romance, comédias, dramas, terror, ficção científica, ação, animação?

Comédias	14
Suspense	14
Terror	11
Aventura	9
Ficção Científica	13
Ação	14
Animação	3
Romance	2
Dramas	5
Outros	1

2) Quantos filmes você assiste por semana?

Qde.	0	0,25	0,5	1	1,5	2	3,5	4	4,5	5	7	7,5	10	15
Freq.	2	1	1	7	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2

* A média de filmes assistidos por semana é de 3,875.

(Para obter a média calculei a somatória dos produtos de cada freqüência com a ocorrência e dividi essa somatória pela somatória das freqüências.)

A aluna Isabel diz que quando assiste a um filme e gosta, comenta muito e deixa a todos cansados.

3) Onde você assiste ao filme: no cinema, na televisão ou no vídeo?

Suporte para assistir filmes	No cinema	Na televisão	No vídeo
Freqüência	23	20	23

Guillerme disse "especialmente em vídeo", ainda que marcou as três opções. Eric estabelece uma ordem: "a maioria em televisão, depois em vídeo, por último em cinema (ele assiste a "sete ou oito filmes por semana"). Renata prefere assistir aos filmes no cinema, se diverte mais porque não se distrai, mas também assiste em vídeo. Tem outra aluna, que não se identificou, que também prefere assistir no cinema mas também assiste em televisão ou vídeo.

4) Se assistir ao filme na televisão ou no vídeo, faz alguma outra coisa enquanto ele é exibido?

Atividades realizadas enquanto assiste filmes	Prestar atenção	Comer	Comentar alguma parte do filme	Conversar com quem estiver por perto	Fazer tarefa	Brincar com o computador	"Depende se o filme for ou não for interessante"	Outras coisas
Freqüência	12	9	1	1	1	1	1	1

* Dois alunos disseram que comem e fazem alguma outra coisa a mais.

5) Com quem você assiste aos filmes?

Sozinho	Com amigos	Com familiares
8	14	21

Ninguém diz que assiste sempre sozinho. Mas tem quem diga que assiste apenas com amigos ou apenas com familiares. E a maioria assiste às vezes acompanhada por amigos ou acompanhado por familiares.

6) Você conversa sobre os filmes que assiste? Com quem?

Sim	Não
24	1

Quem respondeu "sim":

Com amigos e parentes	10
Com familiares	5
Com quem a viu	4
Com amigos	4
Depende do filme	1

7) Acredita que no futuro o mundo será como mostram os filmes de Ficção Científica?

Sim	Talvez	Algumas coisas sim e outras não	Não
8	5	7	6

RETORNO DOS ALUNOS DA ESCOLA No. 12 APÓS ASSISTIREM AO PRIMEIRO FILME

3 de Julho de 2000

QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME "MIB-HOMENS DE PRETO":

1) O que Você achou do filme?

2) Em que época a história acontece? Onde?

3) Pode contar a história?

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais as são mostradas como indesejáveis?

TABELAS E RESULTADOS

Somente 14 alunos me entregaram o questionário respondido.

1) O que Você achou do filme?

Todos disseram que o filme era bom, muito bom e três alunas disseram que era excelente. Uma aluna valorizou o humor das personagens. Quatro alunos valorizaram os efeitos especiais. Um se queixou pelo filme ser muito longo.

2) Em que época a história acontece? Onde?

Em relação à época:

No futuro	Na atualidade	Não diz
1	12	1

Em relação ao local:

Nova York	EUA	Não diz
10	2	2

3) Pode contar a história?

Só 5 alunos contam a trama do filme, 8 a contam parcialmente e se referem ao assunto e 1 não responde.

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história?

"Efeitos especiais"	14
"Computadores"	2

"*Animatronics*"	3
"Iluminação"	6
"Som"	6
"Atores"	1
"Câmaras"	1
"Texto"	1
"Música"	1
"Imagens"	1
"Objetos", "armas", "naves"	7
"Borracha, isopor, latex, espuma", "diversos materiais"	2
Não responde	1

* Os alunos se reconheceram mais de um recurso usado pelo autor.

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

Todos os alunos reconheceram no filme tecnologia não conhecida.

	Possível	Bom
Sim	13	11
Não	1	3

Um aluno disse, mesmo sendo possível obter certas tecnologias, não serviriam para as pessoas comuns. Outro acha bom, mas contaminaria o planeta. Outro acha boa a tecnologia, mas não a de armamentos. Um quarto aluno julga boa a tecnologia de armamentos para matar extraterrestres e também a luz vermelha para fazer com que as pessoas percam a memória.

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais as são mostradas como indesejáveis?

Qualidades mostradas como desejáveis	
Defender a humanidade	4
Armas poderosas	1
Existência de outros seres no universo	4
Tecnologia	3
Extermínio dos alienígenas maus	1
Apagador de memória	1
Não diz	1
Não entendeu a pergunta	1

Qualidades mostradas como indesejáveis	
Destruição do planeta	4
Extraterrestres	3
Alguns alienígenas	2
Armas muito perigosas	1
Morte de seres humanos	1
Não diz	3
Não entendeu a pergunta	1

Os alunos reconhecem o valor ambíguo atribuído pelos realizadores à existência de alienígenas. Por um lado é bom que não estejamos sós no Universo, por outro, a vinda de certos alienígenas pode trazer também a morte e a destruição. A equação conduz, os alunos reconhecem, à necessidade de controle.

RELATÓRIO DO SEGUNDO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

3 de Julho de 2000 – Duração: 90 minutos.

Cheguei mais cedo para combinar com a professora Irene, do período da manhã, com quem tínhamos falado ao telefone e acertado que ela aplicaria as estratégias com os seus alunos. Combinamos que escreveria cada dia as estratégias que aplicava, porque ela o faria nesse turno. De agora em diante, escreveria uma carta para Irene antes de entrar para a aula contando o que faria. Isto também serviria para me preparar para a atividade imediata.

Ángela me esperava e juntas organizamos o material: retroprojetor e vídeo. Depois chegaram María del Carmen e os alunos.

FALA	COMENTÁRIOS
A: Silvia, alguns de nós não pudemos assistir ao "MIB".	
S: É importante que assistam antes do curso, para poder comparar o que vocês pensam hoje com o que forem pensar mais na frente, com mais instrumental para analisar. Façam o quanto antes.	

FALA	COMENTÁRIOS
A: É que no final de semana eu vou na casa do meu pai. A: Eu vou na casa da minha avó. S: Bom, peço que assistam a "MIB" e, quando puderem, "Jurassic Park". A: Silvia, vamos conversar sobre "MIB" hoje? S: Eu sei que alguns de vocês estão ansiosos para conversar a propósito de "MIB". Peço que esperem um pouco, porque vamos voltar a esse filme um pouco mais à frente. Peço que me entreguem o questionário, quem pôde assistir. Amanhã eu devolvo para que arquivem nas suas pastas de projetos. Hoje vamos fazer três atividades para descobrir como os diretores montam os filmes.	Silvia distribui a cada mesa um jogo com a história em quadrinhos "Jeremias e o seu Boné" e tiras de cartolina. E coloca uma transparência com a mesma história em quadrinhos. Pedindo aos alunos que relatem, quadro a quadro, o que acontece.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Destacando as convenções da linguagem de história em quadrinhos: falas, pensamentos, movimentos. Os alunos disseram que haviam estudado essas convenções no ano anterior em "Lenguas y Comunicación".
S: Dos 39 quadros, vou pedir que tampem 14 para contar a mesma história.	
	Os grupos que terminam chamam a Silvia e mostram seu trabalho. Silvia vai propondo que contem a mesma história apenas com 12 quadros e depois apenas com 7 quadros. Apenas um grupo não conseguiu terminar com a velocidade dos outros. O primeiro a terminar fez a experiência de contar com 6 e de contar a mesma história com 3 quadros. Em alguns grupos, seqüências inteiras eram eliminadas.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Em outros grupos não se eliminava o episódio inteiro, senão que se via Jeremias com diferentes tipos de boné. Alguns alunos eliminaram o último quadro ou os últimos dois quadros. Silvia formaliza mostrando numa transparência que um dos elementos da montagem é a seleção de planos.
S: Vocês sabem o que é um plano? A (unânimes): Não. S: Um plano, no cinema, corresponde ao que o quadro é na história em quadrinhos. A diferença é que o quadro é imóvel enquanto o plano pode ter movimento. O plano começa quando ligo a câmera e termina quando a desligo. Independente dos movimentos que faça com a câmara ou dos movimentos que aconteçam na frente da câmara. E da seleção de planos depende, em grande medida, o sentido da história que contamos.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia entrega um jogo de 6 quadros para cada grupo. Os quadros pertencem à história em quadrinhos de Calói.
S: Vamos fazer uma atividade parecida com a que já fizeram com a professora María del Carmen com uma história em quadrinhos de "Mafalda". Vocês vão ter de ordenar os quadros e dar um título à história.	
	Todos os grupos deram aos quadros a mesma organização que o autor deu. Três grupos chamaram à história "O caçador caçado". Um grupo o chamou "O cachorro arrependido". A cada grupo Silvia vai pedindo que dê outra ordenação para os quadros e um outro título. Os alunos assim o fazem e dão títulos como "Direitos animais".

FALAS	COMENTÁRIOS
S: O que fizemos é um exercício de montagem. Especificamente, de ordenação de planos. Os diretores de cinema selecionam e ordenam os planos. Muitas vezes se gravam cenas num cenário e outras noutro. Para depois intercalar trechos. Assim o diretor dá uma idéia de simultaneidade. A ordenação também serve para dar um sentido à história que está sendo contada. Vamos assistir a um trecho de filme e depois conversamos sobre como funcionam nesse trecho os elementos de seleção e ordenação de planos.	
	Silvia projeta a "Overtura" do filme "2001...", de Kubrick. As crianças ficam muito atentas. A professora Ángela comentaria depois que estavam mais atentas que o que costumavam estar quando assistiam a filmes. Todos riem quando um dos bandos consegue matar os do outro bando.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Paramos a projeção no momento em que o osso está girando no ar.
S: Não acharam lento demais? A (unânimes): Sim. S: Este filme é dos anos 60. O diretor é Stanley Kubrick. O filme tem cenas muito demoradas. Naquela época não existia MTV. A: MTV.	
	Silvia pronúncia em espanhol. Os alunos corrigem a pronuncia em inglês.
S: Certo! O ritmo com que se mostram as imagens não é o ritmo do video-clip. Kubrick tinha a intenção de provocar uma reflexão. Sobretudo por se tratar de uma história que não está sendo contada com palavras, com texto. Por isso ele achava necessário se deter em cada imagem, se deter em cada plano com o objetivo de provocar uma reflexão.	Silvia mostra a transparência onde aparecem os três elementos da montagem: Seleção de planos. Ordenação de planos. Duração da exposição de cada plano.

FALAS

COMENTÁRIOS

S: Quando estamos lendo uma história em quadrinhos ninguém nos obriga a observar um quadro durante uma quantidade definida de tempo. O autor não tem possibilidade de determinar o tempo que vamos dedicar a cada quadro. No cinema, o diretor decide quanto tempo vamos permanecer observando cada plano. A duração da exposição de cada plano é um elemento que não existe na montagem de uma história em quadrinhos. Apenas existe no cinema.
Porque as personagens não conseguem dormir direito na caverna?
A: Tinham medo de ser atacados pelo puma.
A: Era um tigre.
A: Uma pantera.
S: E como vocês sabem que tinham medo?
A: Há um momento em que o tigre ataca um dos homens.
S: Só por isso?

FALAS

COMENTÁRIOS

A: Não, também está a cena da zebra. O felino está comendo a zebra.
S: Para sugerir que eles tinham medo do felino, o plano do felino comendo a zebra está imediatamente antes dos hominídeos tentando dormir. É um truque de montagem, de ordenação de planos.
O que descobre uma das personagens no final?
A: Armas.
S: Descobre que um osso pode ser uma arma; um instrumento de combate, para a guerra, ou um instrumento de caça. Como ele fez essa descoberta?
A: Golpeando os ossos.
S: Nessa cena em que golpeia os ossos, aparece um porco selvagem sendo abatido com um golpe de osso na cabeça. Não havia um monte de ossos? Ou havia um animal vivo?
A: Ele estava imaginando.
A: Golpeando o crânio do animal morto ele imagina que pode fazer a mesma coisa com o animal vivo.

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Não, essa é uma cena do futuro. S: "Futuro". A imagem do animal vivo sendo abatido é uma antecipação. Uma antecipação que se constrói no pensamento do hominídeo, sugerido por um truque de montagem. Pela ordenação dessas cenas, o diretor nos sugere que o hominídeo está pensando. Passou-se muito tempo daquela época até hoje. Estamos em 2000. Quando vai ser 2001? Que aconteceu a partir daquela época em que a cena se deteve até o ano 2001?	
	Silvia traça uma linha do tempo numa transparência que está sendo projetada. Marca o momento de lançamento do osso, desenhando um pequeno osso, e o ano 2001.
S: Que aconteceu entre as duas marcas? A: A descoberta do fogo. A: A invenção da roda. S: A roda é antes ou depois do fogo?	Silvia vai marcando o que os alunos lhe indicam e a ordem adequada.

FALAS	COMENTÁRIO
A: Depois.	
A: O telefone.	
A: O telégrafo.	
A: A internet.	
A: A bomba atômica.	
A: A Segunda Guerra Mundial.	
A: A descoberta de América.	
S: Qual será, dentre esses acontecimentos, o que o diretor Stanley Kubrick terá escolhido para a próxima cena?	
A: Um foguete.	
A: Uma nave espacial.	
A: O osso vai se transformar numa faca.	
Juan: Em que época você falou que o filme foi produzido o filme?	
S: Nos anos 60.	
Juan: Nos anos 60 estava a corrida espacial. Portanto, o mais provável é que o diretor colocasse um foguete.	
	Silvia está feliz e surpresa com a dedução de Juan. Os alunos não se surpreendem.
S: Ángela, você pode dar "play"?	

FALAS	COMENTARIOS
S: Essa foi uma escolha do diretor. Qualquer outro realizador poderia ter colocado outro acontecimento entre o osso e a nave espacial. Juan tem razão: os filmes nos falam mais da época em que foram produzidas que a propósito da época em que acontece a trama. Um filme sobre San Martín, hoje, seria diferente ao filme que se fez sobre San Martín nos anos 60. E isso porque as preocupações que nos fazem retornar à história argentina do século passado são muito diferentes hoje que nos 60.	A professora Ángela se aproxima e pede que tente tirar dos alunos informação a propósito da trilha sonora. Ela identificou 3 momentos de mudança: durante a aparição do monólito, durante a descoberta do osso como arma e quando o osso se transforma em nave espacial.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vocês notaram como era a trilha sonora durante a aparição do monólito, durante a descoberta do hominídeo e quando o osso se transforma em nave espacial?	
A: Quando aparece o monólito é um momento de mistério e a música é misteriosa.	
S: É. Nesse momento, a música tem como função sublinhar o mistério. E o momento mais triunfal é o momento da descoberta da arma.	
A: A música da nave espacial é mais tranqüila.	
A: Mais suave.	
S: Certo! A valsa de Strauss é a música mais serena.	
Até amanhã!	
A: Até amanhã!	Os alunos passam ao intervalo e a professora Ángela convida Silvia a tomar um café na sala dos professores. As professoras conversam muito animadas. A professora Sara anuncia que vai projetar "Tempos Modernos" no dia seguinte. Outra professora diz que ela já projetou esse filme para os mesmos alunos. comenta que a outra A professora tirou do filme elementos para discutir "tecnologia" e que ela vai ter

FALAS	COMENTÁRIOS
	A professora Sara comenta que a outra professora tirou do filme elementos para discutir "tecnologia" e que ela vai ter que voltar para falar da questão social, a pedido da professora de Estudos Sociais (a professora Sara é professora de Língua). Bom, existe uma prática de trabalho comum entre os professores. Não há momentos formais para o trabalho coletivo, mas se aproveita a hora do café, por exemplo, para organizar estas coisas. E há um hábito de trabalho com cinema.

RELATÓRIO DO TERCEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

4 de Julho de 2000 – Duração: 90 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Ontem trabalhamos a parte "grande", da montagem e os seus elementos: seleção, ordenação e duração da exposição de cada plano. Hoje vamos afinar a pontaria, vamos trabalhar com os planos e com o resto da parte visual.	
	Silvia prepara o retroprojetor e apresenta transparências da história em quadrinhos "Vítima" tampando todos os quadros, exceto o primeiro.
S: Como se chama a história? A: "Vítima". S: Este é um plano geral da cidade em que transcorre a história. O sol fica em frente aos edifícios. Isso se chama "contraluz". A: É uma panorâmica. S: Logo, logo vamos ver o que é uma panorâmica. Isto é um plano geral.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Mostra cada tipo de plano e os classifica. À medida que vão conhecendo, os próprios alunos identificam os planos, os classificam. E paralelamente vão interpretando pelas imagens e os textos a trama da história em quadrinhos. Encontram relações entre a história em quadrinhos e a personagem Freddy Kruegger.
A: É um jogo da amarelinha. S: Porque não se mostra simultaneamente o dentro e o fora? A: Recortam a imagem para manter o suspense.	
	Silvia mostra uma transparência com um quadro sinóptico dos planos fixos. Silvia mostra o livro de imagens "Zoom".
Juan: Eu o tenho.	
	Silvia faz perguntas indagando onde estão os objetos mostrados. Durante a exposição das últimas imagens.
S: Onde está a câmera? A: No avião. A: Em outro avião.	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Num helicóptero.	
A: Num satélite.	
A: Num foguete.	
S: Esse tipo de movimento de câmara que o livro simula com a seqüência de imagens se chama "zoom".	
A: A câmara não se move, é um dispositivo dentro da câmara.	
S: Certo! Mas há outros movimentos feitos com a câmara. Manuel, você pode ficar em pé e andar?	
	Silvia simula que filma Manuel.
S: Isto se chama "travelling". Que significa?	
A: Passeando.	
S: Os travellings podem ser circulares, retos.	
A: A câmera se move sobre uns trilhos, como um trem.	
A: Perto da minha casa gravaram "Gasoleros" (a novela das 8 do canal 13). E havia uns trilhos onde se desliza a câmera.	
	Silvia explica os movimentos de grua e panorâmica.
S: Mauricio, pode-se deslocar pela sala?	Silvia o segue simulando filmá-lo.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Isto é "plano-seqüência". Um plano contínuo, sem cortes que realiza uma série de movimentos. Quando começou o cinema, isto não podia ser feito. As câmeras eram muito pesadas e não podiam fazer tal variedade de movimentos. Com câmeras manuais é mais fácil.	
A: Há câmeras muito pequenas, colocadas do lado dos olhos da personagem, que simulam o olhar da personagem.	
A: Vêem-se as sobrancelhas.	
S: Isso é um jeito de posicionar e movimentar a câmera chamado "câmera subjetiva", que nos faz olhar as cenas como o faria a personagem, provocando grande identificação entre o espectador e a personagem que por esse procedimento se torna o narrador da história.	
Lucía: O "Projeto Bruxas de Blair" foi montado desse jeito.	
	Silvia projeta a abertura do filme "Mundo Grua"
S: Isto é um plano-seqüência.	
S: Isto é uma panorâmica.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Bom, eu tentei conseguir um patrocinador para ter uma câmera para cada aluno e fazer práticas de planos em movimento. Como não consegui, construí umas câmeras... eu peço que cuidem delas, são muito sofisticadas. Quem estuda fotografia e cinema começa fazendo práticas com uma câmera como esta. Diferentemente das histórias em quadrinhos, onde os quadros podem ter qualquer formato, no cinema o formato é sempre retangular, mais largo do que alto. Muitas vezes, vemos no vídeo filmes que possuem uma tarja preta em cima e outra embaixo porque o formato da tela de vídeo é diferente do formato da tela de cinema. Hoje os realizadores e as telas de cinema vêm se adaptando ao formato da tela de vídeo porque os filmes já são pensados para serem projetados durante um tempo no cinema e depois serem lançados em fitas de vídeo ou na televisão.	Silvia vai distribuindo folhas sulfite com um buraco retangular no meio.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Em filmes antigos passados na televisão não é raro ver um ator com os braços abertos cortados, por conta das diferenças de formato. Vamos fazer um close do colega. Para isso, vamos afastar a câmera dos nossos olhos e aproximá-la ao colega.	Os alunos vão fazendo os exercícios propostos.
Agora um travelling. Um plano fixo médio. Um plano geral. Uma grua. Um detalhe da orelha do colega. Havia um quadro de "Minguito Tinguitela" em que ele se apresentava a fazer reportagens para "La Voz del Rioba" com um fotógrafo, "El Preso", e ele sempre tirava fotos que enquadravam em superclose.	Referências à cultura televisiva dos alunos.
Em casa, como tarefa, vão fazer um plano-seqüência. A: Como vamos gravar? S: Apenas na memória. Vamos estudar um pouco as maneiras para passar de um plano para o outro: os cortes.	

FALAS

COMENTÁRIOS

S: A maneira mais simples de fazer um corte é desligar a câmera, posicioná-la novamente e ligá-la. Ou se pode obter o mesmo efeito usando duas câmeras e depois, na montagem, colocar um plano imediatamente depois do outro.

Martin: Liga-se a câmera. Desliga-se, se faz alguma modificação pequena na cena e se volta a ligar a câmera.

Oliver: Isso é quando se faz com bonecos de massinha.

S: Certo, esse método de animação chama-se "stop-motion".

A: Como em "O Estranho Mundo de Jack".

Eric: É. E também no "... pêssego gigante".

Martin: É quadro a quadro.

S: Certo: cada foto, que no cinema se chama "fotograma" e, no stop-motion, cada fotograma corresponde a um plano no sentido de que é preciso ligar e desligar a câmara para cada fotograma.

FALAS

COMENTÁRIOS

A: Para filmar 2 segundos são necessárias 24 horas.
A: Há outro corte que é quando uma imagem vai se diluindo enquanto a outra se vai fazendo mais nítida. Com imagens superpostas.
S: Isso é fusão de imagens.
Marina: É dessa maneira que ocorrem as transformações na tela? Quando uma personagem se transforma em outra? Ou uma personagem que se transforma em monstro?
S: Antes da computação gráfica, esse era um recurso para fazer transformações. Era assim que cresciam os pelos do lobisomem. Uma imagem de uma pessoa normal e a imagem superposta de uma pessoa com maquilagem. Uma das imagens vai se impondo sobre a outra. Agora há outros recursos. Mas a fusão de imagens se usa com outros objetivos, às vezes.
Outro tipo de corte é a cortina, e se usa para dar idéia de simultaneidade.

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia mostra o livro de imagens "Minha casa". Vai perguntando quais os movimentos de câmara que estão sendo sugeridos de um quadro para o outro. Os alunos vão identificando os movimentos de câmara.
S: E isto?	
A: A fumaça.	
A: Vira uma joaninha.	
S: É fusão de imagens.	
	Silvia explica o sentido da história ante a dificuldade de interpretação dos alunos.
	Silvia projeta a abertura de "Jurassic Park". Os alunos identificam a grua, o travelling, as panorâmicas, o super-close usado para mostrar as situações mais dramáticas.
S: Quais as cores que predominam?	
A: Escuras.	
A: Preto.	
A: Azul.	
S: O uso das sombras e das "cores frias" tem como função mostrar e ocultar.	

FALAS

COMENTÁRIOS

S: O perfil do caçador à contraluz na cena mais dramática.
A: Para manter o mistério.
S: Este autor usa muito as cores frias e as sombras para provocar suspense e mistério. Vai mostrando as coisas aos poucos. Sabem quem é o autor?
A: Spielberg.
S: Agora vou passar um trecho de um filme de outro autor que, apesar de ser companheiro e amigo de Steven Spielberg, usa e abusa da luz e das "cores quentes".
Professora Ángela: Para lembrar: as torneiras de água fria têm uma marca azul e as de água quente, uma marca vermelha.
S: As cores quentes e a luminosidade estimulam sentimentos otimistas. Normalmente, nos lugares de trabalho se usam essas cores. Mas, no caso deste realizador, George Lucas, a luz não mostra, mas ofusca a visão.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Aqui vemos que passamos de uma luminosidade branca para outra mais quente. E vemos o uso da cortina para sugerir simultaneidade.	Silvia passa um trecho do começo de "Star War- o quarto episódio", em que se passa da cena da nave à cena em que os robôs caminham pelo deserto e se separam. Formalização, em transparência, de tudo que foi trabalhado até o momento em matéria de efeitos visuais.
S: Vamos estudar um pouco a evolução dos efeitos especiais. Vamos assistir a um trecho de um filme de Tim Burton. Conhecem? A: "Marte Ataca". A: "O Estranho Mundo de Jack". A: "Batman". S: Certo! Este filme é uma homenagem de Tim Burton a um diretor dos anos 50 que fazia filmes de Ficção Científica e terror chamado Ed Wood.	
	Silvia projeta o trecho de "Ed Wood" em que preparam uma maquete e um prato para simular um disco voador pairando sobre Hollywood.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Agora vamos a ver o trecho do filme que o verdadeiro Ed Wood filmou: "Plan 9 from outer space".	
	Silvia projeta o trecho do filme de Ed Wood. Os alunos sorriem condescendentes com a ingenuidade das imagens.
S: Como se fazem agora os efeitos especiais? A: Por computador. S: Vamos assistir a uma cena do "Vingador do Futuro".	
	Silvia passa um trecho do filme, onde uma mulher se transforma em Quaid, a personagem de Arnold Schwarzenegger.
S: Onde começa o efeito especial. A: Aí. A: Não, ainda não. Agora sim. S: Sem a boa atuação da atriz, o efeito especial não seria convincente. É o que permite ao efeito especial não parecer algo artificioso. Amanhã vamos trabalhar com o som. Lembrem que têm uma tarefa: o plano seqüência.	

RELATÓRIO DO QUARTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

5 de Julho de 2000 – Duração: 90 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Como foi o plano seqüência? A: Eu segui a minha cadelinha. A: Eu segui a minha mãe por um corredor. A: Eu fiz um percurso da porta da minha casa até o terraço. A: Eu segui minha irmã. Depois fiz um close do meu pai.	
	Os alunos relatam seu plano-seqüência.
S: Vamos fazer uma radionovela. Vou distribuir os textos a cada grupo. Distribuam os papéis. Ensaiem a interpretação e a sonoplastia.	
	Silvia distribui os textos e coloca à disposição dos alunos objetos úteis para fazer a sonoplastia. Os alunos interpretam o texto e fazem a sonoplastia. Silvia grava em fita, depois reproduz para que os alunos possam apreciar o seu próprio desempenho.
S: Vamos assistir um trecho do filme "Eva Perón", de Desanzo.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia projeta o trecho de "Eva Perón" em que ela interpreta uma radionovela num estúdio de rádio.
S: Como os atores não eram vistos, deviam compensar a impossibilidade de ser expressivos nos gestos com um exagero na entonação. Vamos a estudar agora a trilha sonora. A trilha de som tem a função de criar climas e sublinhar situações. Vamos assistir uma cena de perseguição em que a velocidade da música acompanha a velocidade da perseguição. O objetivo do uso da trilha é nos fazer sentir como se nós fôssemos perseguidos. Proponho que cada um coloque a mão no peito para sentir a aceleração das batidas. Observem se as batidas aceleram quando a moça pula obstáculos ou quando a presença do perseguidor é sugerida por uma imagem. E vamos perceber a música sublinhando aquilo que as imagens dizem.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Silvia projeta o trecho de "Jurassic Park" em que a paleontobotânica é perseguida pelo Veloce raptor. Os alunos reconhecem as mudanças das batidas do coração e a música sublinhando cada obstáculo em que a moça pula.
S: Vamos assistir o episódio "O aprendiz de feiticeiro", do filme "Fantasia". E vou distribuir 3 perguntas para que respondam a respeito do episódio.	
	Silvia projeta o trecho de "Fantasia". Os alunos respondem.
A: Silvia, você quer um exemplo de desastre ecológico relacionado com o filme?	
S: Não precisa estar relacionado com o filme.	
Jerónimo: Como assim "quem é o responsável"? O responsável é o ser humano.	
S: Se você diz "somos todos", então não é ninguém, se diluem as responsabilidades. Você tem que dizer exatamente quem é o responsável ou o mais responsável.	

FALAS	COMENTÁRIOS
	Muitos alunos resistiam a colocar outra resposta que a genérica "O ser humano".
A: Isso é uma "projeção": "Sempre a culpa é do outro". S: Não, não do outro. A responsabilidade pode ser minha, ou tua ou de fulano de tal, ou de tal grupo social ou de interesses. Ou pelo menos estabelecer uma hierarquia de responsabilidades. Não somos todos igualmente responsáveis. Há alguns mais responsáveis que outros.	
	Os alunos iam terminando e entregando as respostas.
S: Amanhã vamos assistir ao filme "Jurassic Park" e vamos fazer um trabalho sobre ele.	

Questionário sobre trilha sonora:

O autor do filme conta uma historinha exemplar para nos dizer que os seres humanos comuns, trabalhadores manuais, quando se metem a modificar a natureza para facilitar sua vida e trabalhar menos, provocam desastres. Desatam forças da natureza que depois não conseguem controlar. E que devem deixar essas coisas para os que sabem, para os cientistas, que eles sim tomarão decisões prudentes. O único que sobra

para os homens comuns é deixar que os outros tomem decisões e continuarem trabalhando como os donos do saber mandam.

Dê um exemplo de um desastre causado pela modificação da natureza pela intervenção dos seres humanos.

No exemplo que você deu, quem são os responsáveis? Qual era a intenção deles?

Há quem diga que os grandes desastres ecológicos são causados pelas grandes empresas, pela intervenção do Estado, quer dizer, por quem tem os meios técnicos para modificar a natureza em grande escala. E que não é por falta de conhecimento técnico, mas por interesses particulares que se impõe ao interesse comum, que é de um planeta habitável para todos. Porém, o exemplo de "O aprendiz de feiticeiro", se generalizarmos, parece dizer o contrário: todos somos igualmente responsáveis, e os mais responsáveis são os trabalhadores manuais, que não têm o conhecimento.

O filme, porém, parece muito convincente. Você acha que seria tão convincente sem a trilha sonora utilizada? Comente o uso da música para tornar a história convincente.

RESULTADOS

Três alunos se referiram à contaminação do meio ambiente em geral e um à contaminação do Rio da Prata. Quatro acham que a responsabilidade é dos "homens" e que o fazem sem intenção.

Três alunos falaram do desmatamento e um, especificamente, do desmatamento nas florestas tropicais. Quatro se referiram aos produtores de papel, comerciantes de madeira e fabricantes de produtos de madeira e atribuíram a eles a intenção de ganhar dinheiro.

Dois alunos citaram a destruição da camada de ozônio e disseram que todos somos responsáveis, uma vez que usamos produtos que danificam a camada de ozônio para "eles viverem bem".

Um aluno se referiu à introdução de espécies exóticas que superam as autóctones, alterando a cadeia alimentar. Argumenta que a intenção das pessoas que fazem isso é boa, porque querem deixá-las em liberdade e que não conhecem os riscos.

Um aluno utilizou o filme como exemplo, citando as cenas da enchente produzida por Mickey para poupar serviço.

Unanimemente, julgam que o filme não seria tão convincente sem a trilha sonora. Quatro se referiram especificamente à intensidade, ao volume da música para sublinhar situações. Uma aluna discorreu sobre o uso da música em filmes românticos, para criar sensações no espectador. Um aluno se referiu à música usada pelas "empresas" para seus empregados trabalharem mais.

RELATÓRIO DO QUINTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

6 de Julho de 2000 – Duração: 120 minutos.

Projetei o filme *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* (Steven Spielberg, 1993). Esperei os alunos com uma folha de trabalhos práticos sobre cada mesa. Os alunos iam anotando, acompanhando. Havia neles uma intenção de compreensão consciente da trama, dos recursos que havíamos estudado. Juan Pablo fez um comentário a propósito da música. Isabel fez outro comentário, noutro trecho sobre o uso da trilha de som. Matias fazia perguntas a propósito das questões científicas presentes no filme. Em geral faziam comentários sobre o pano de fundo científico do filme. Levaram para casa o mesmo questionário aplicado no sétimo encontro com os alunos do Colégio Emece para devolver segunda-feira, dia 10 de Julho.

Os alunos responderam satisfatoriamente às perguntas. As alunas se identificavam com a paleontobotânica e os alunos disseram não se identificar com nenhum personagem.

RELATÓRIO DO SEXTO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

10 de Julho de 2000 – Duração: 90 minutos.

Começamos com atividade realizada com o primeiro guia de trabalho apresentado também para os alunos do Colégio Emece no oitavo encontro.

O objetivo desta atividade era reconhecer o "*background*" geográfico e científico que torna o filme convincente. Todos identificaram a informação de acordo com a bibliografia científica consultada e reconheceram que se bem os locais não podiam ser verificados no mapa (são toponímias inventadas), as referências a propósito da sua localização eram verificáveis.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Para que servem os filmes? Por que se fazem filmes? Vários alunos: Para ganhar dinheiro. Sandra: Podem servir para ensinar. S: Para ensinar o quê? Eric: Não, é para ganhar dinheiro. A: Para ganhar dinheiro. S: Pode ser para ensinar, mas, ensinar em que sentido? Para fazer propaganda e difundir uma maneira de ver o mundo. Por exemplo, durante o período da Guerra Fria, certos filmes não davam lucro, mas eram patrocinados pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos para propagar suas opiniões, sua visão sobre a história, sobre a política. Eric: Nos filmes americanos os russos são sempre maus. S: E os árabes? Eric: Não, os russos sempre são maus, e os comunistas também.	

FALAS

COMENTÁRIOS

S: E quais são os procedimentos que usam para convencer de que os russos são maus, por exemplo? Um dos procedimentos é a escolha do problema. Uma vez escolhido o problema, todas as outras questões ficam num telão de fundo inamovível, inalterável, que não pode ser discutido. Por exemplo, em "Jurassic Park" não se discute se está bem ou mal utilizar um país latino-americano, violando a soberania de um país para levar adiante um projeto de risco para a população desse país e o eco-sistema que há nesse território. Outra questão que presente, mas sem o propósito de que se discuta é que empresários que têm o dinheiro são os que decidem o que deve ser pesquisado. Por que não se investiga sobre a doença de Chagas? Não dá lucro, aos empresários não interessa. Mas o 70% da população da América Latina sofre de doença de Chagas.

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Sim, mas são os bolivianos, os paraguaios, os peruanos. Aqui não. Na minha casa não entram. S: Certo! São os outros... Depois que escolhem o problema, a maneira de propagar o seu ponto de vista a propósito do problema é colocá-lo na boca de personagens simpáticas. Para isso se associam qualidades aos valores que querem promover. Isso foi feito com o empresário de "Jurassic Park", que objetivamente é criminoso. E associa-se exageradamente uma série de defeitos à personagem que encarna valores que os realizadores querem mostrar como negativo: Denis.	O tom do aluno era irônico. Os colegas riam com cumplicidade e apoiavam a crítica ao racismo no próprio país.

As seguintes atividades foram realizadas com o segundo e terceiro guias de trabalho utilizados também pelos alunos do Colégio Emece no oitavo encontro.

As alunas do grupo que respondeu disseram que não era aceitável o empreendimento que coloca em risco ecologia e população e muito menos, mantê-lo secreto. E que deve ser o governo quem decida para onde vão as verbas para a pesquisa.

Em relação às características do empresário mostrado no filme, as alunas responderam que ele era: simpático, sociável, agradável, bom.

RELATÓRIO DO SÉTIMO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

11 de Julho de 2000 – Duração 90 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Hoje vamos falar sobre o narrador. Que tipos de narradores conhecem? Isabel: "Narrador onisciente", "narrador/testemunha" e "narrador/protagonista".	
	Eles explicaram a diferença entre os três tipos de narrador.
S: Quando se narra com imagens, nem sempre o narrador aparece tão claramente definido. Vocês assistiram a "Edward, Mãos de Tesoura"? Muitos: Sim. S: Quem conta a história? Guillermo: A moça loira. Julián: A velha. S: Quem: a moça loira ou a velha? A: Eram a mesma pessoa. S: Sim, porque se conta em *flash back*. Que significa *flash back*? Eric: É uma palavra yanqui.	

FALAS

COMENTÁRIOS

Juan: "*Flash*" do passado.
Isabel: Retrocesso.
S: Às vezes aparece um narrador que conta a história em *flash back*. Com *flashes* do passado. E assim vemos a história a partir apenas de um olhar. São selecionadas apenas as cenas das que participa um dos protagonistas. Aí, com algum esforço, podemos identificar o narrador. Mas quando o narrador é onisciente, vemos cenas simultâneas em diferentes lugares.
Identificar o narrador é muito importante. Porque quem conta a história leva vantagem para nos convencer da sua versão da história.
Por exemplo, imaginem que vem Agustina e bate no Julián. Julián vai contar: "Eu não fiz nada. Eu estava quieto no meu canto. Veio Agustina e bateu em mim".
Lucía: Agustina diz que não, que ela se estava defendendo. São as versões.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Quem conta a história leva vantagem. A câmera subjetiva, da qual falamos noutro dia, é um dos meios para escolher o narrador. Vamos assistir a um trecho de um filme em que se usa a câmera subjetiva e vocês vão descobrir, pela posição e movimento da câmera, quem conta a cena.	
	Silvia projeta o trecho de "Mundo Perdido", em que um dos vilões é devorado por um bando de pequenos dinossauros.
S: A cena está narrada do ponto de vista de... A: Dos animaizinhos. A: Dos dinossaurinhos. S: Certo! A câmera está a uns 20, 30 centímetros do chão e se movimenta ao ritmo dos movimentos dos animais. E os bichinhos terminam nos parecendo simpáticos, apesar de matar o homem. A: Continue com o filme... S: Vamos fazer o mesmo exercício com outro trecho de filme.	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Observem também as cores de Spielberg... Os azuis, as sombras...	Silvia projeta um trecho do filme "E.T."
A: A câmera está à altura do E.T.	
S: Vocês têm certeza?	
A: Não, é a altura do menino.	
S: Vejam que a altura da câmera se mantém, mesmo em cenas onde o menino não está. Por esse recurso, Spielberg queria contar toda a história do ponto de vista de uma criança.	
Como se relacionava Elliot, o menino, com o E.T e como se relacionavam os adultos com ele?	
A: Os adultos o separavam, em troca, o menino conversava com ele, brincava.	
S: A proposta de Spielberg é que é preciso se aproximar do outro com alma de criança.	
Agora vamos falar sobre o narrador onisciente, que pode contar cenas que acontecem simultaneamente. Como se faz isso num filme?	
Julián: "Enquanto isso...", "Em outro lugar...".	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Mas isso é com texto. Se você quer pôr isso em imagens.	
Guillermo: Intercalando imagens de uma cena e de outra.	
S: Sim.	
Jerónimo: Mas nem sempre que se intercalam imagens é para mostrar simultaneidade.	
S: É verdade, nem sempre, mas quando se quer mostrar simultaneidade, essa é uma boa maneira. Vou mostrar um trecho em que é preciso mostrar simultaneidade. Vocês vão contar quantas cenas estão acontecendo simultaneamente.	Silvia projeta a cena.
S: Quantas cenas simultâneas?	
A: Quatro.	
S: Porque o super-close sobre o botão e imediatamente sobre a luz de alarme?	
A: Porque a eletrificação da grade depende de ligar o botão, ainda que estejam em lugares diferentes.	
S: Por isso os planos de duração muito curta e fechados sobre ambos os objetos. Quais as cenas?	

FALAS	COMENTÁRIOS
A: O porão; do lado da gaiola do Veloce raptor, no mato; o paleontólogo e as crianças no campo e a paleontóloga no outro porão. A: Primeiro há só duas: a do porão e a do campo. A: Depois, as personagens se separam: o caçador e a moça saem do porão e estão no mato. S: Certo! E depois o caçador fica no mato e a paleontóloga entra no segundo porão. O que mantém a tensão dramática, a expectativa, a angústia, é justamente essa simultaneidade: o espectador sabe mais coisas do que cada personagem em separado e percebe o risco antes que cada personagem. Às vezes, o suspense é mantido pela identificação do espectador com uma das personagens, e então o espectador não sabe toda a história.	Silvia projeta o trecho do "Jurassic Park" em que a paleontóloga vai ligar o quadro de energia do parque e foge do Veloce raptor.

FALAS

COMENTÁRIOS

S: Vamos voltar um pouco ao tema de ontem: a escolha do problema no qual reside a tensão dramática do filme. Às vezes, esse problema está claramente exposto e, às vezes, não. É o caso das fábulas. Aqui na biblioteca há toda uma seção dedicada às fábulas. Quais são as personagens das fábulas?
A: Animais.
S: Mas recorre aos animais para falar de quem?
A: Para falar de gente.
A: De pessoas.
S: Rodrigo quer jogar futebol. Chega em casa, a mãe pergunta "Para onde você vai?". "Vou jogar bola". "Você não tem lição?". "Não tenho". Então a mãe começa a contar a história do pastor, que disse que tinha um lobo...
Sandra: Não precisa contar, já a conhecemos.
S: Bom, a mãe de Rodrigo quer falar do pastor?
A: Não, está falando de Rodrigo, que está mentindo como o pastor.

FALAS COMENTÁRIOS

S: Bom, as fábulas funcionam assim: por "deslocamento". Quando você não quer falar diretamente de um assunto, fala de outro que te remete a esse assunto. Por exemplo, qual é o assunto em "M.I.B."?
A: Dos extraterrestres que querem roubar o anel de Orion.
A: Da invasão dos extraterrestres.
A: Da invasão das baratas de outro mundo.
S: Bem, qual situação real se parece a essa nos E.U.A.?
A: ?
S: A que se chama "cucarachas" nos E.U.A.?
A: ?
S: Os extraterrestres, no filme não estão misturados a outro tipo de gente, com o qual se confundem?
Julián: Na primeira cena.
Guillermo: O extraterrestre vai junto com os mexicanos na camioneta.
S: Quem eram esses mexicanos?
A: Imigrantes.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: A situação dos trabalhadores imigrantes nos E.U.A. é parecida com a situação dos extraterrestres no filme. Não possuem documentação, alguns estão sob controle da "migra", não podem se deslocar de uma cidade para outra sem licença, não podem ter propriedades. E são chamados de "cucarachas". É uma maneira depreciativa de chamá-los. Ninguém pode se sentir culpado por matar uma "cucaracha", é um "inseto imundo", "sujo", transmite doenças. Há alguma coisa parecida aqui, na Argentina?	
A: Sim, os bolivianos.	
S: Como tratam aos bolivianos na Argentina?	
Manuel: Aqui, bem!	
S: Aqui, onde?	
A: Nesta sala.	As crianças riam com cumplicidade e olhavam para Oliver, com todo o fenótipo boliviano.
S: De onde você é, Oliver?	
Oliver: De Bolívia.	
S: Sim, mas, de qual cidade?	

FALAS	COMENTÁRIOS
Oliver: De Santa Cruz. Aqui não há problema...	
A: Mas na Argentina são muito mal tratados.	
S: Vamos assistir a essa primeira parte do filme e conferir o truque de deslocamento.	
Observem que a câmera começa acompanhando o vôo do inseto que morre sem piedade de ninguém.	Silvia projeta a abertura de "M.I.B".
Quem é o bom?	
A: O agente (Tommy Lee Jones).	
S: Como o agente trata os mexicanos?	
A: Bem.	
S: Esse lugar é o deserto do Arizona. Os que conseguem passar pelo controle da polícia de fronteira, pagando muito dinheiro para os "coyotes", os donos de camionetas que os fazem atravessar, quando não são abandonados no deserto por esses "coyotes", ainda têm que enfrentar o perigo dos fazendeiros do Arizona, que organizam "safáris" para matar "ilegais" mexicanos.	

FALAS	COMENTÁRIOS
Apesar disso, a mão-de-obra barata que representam esses trabalhadores ilegais é interessante para os empresários dos E.U.A. Por isso alguns acham que é melhor permitir que passem.	
A: Sim, mas os "bons".	Há um tom irônico ao falar dos que são "bons", a idéia é: aqueles que se colocam no seu lugar, os serviçais. E aproveitam a imagem do próprio filme, em que um grupo de extraterrestres prepara café.
S: E quais são os "bons"?	
A: Os que servem café.	
S: Bom, por esse truque de deslocamento, o filme coloca o problema da presença de trabalhadores mexicanos ou hispânicos nos E.U.A. E a opinião dos realizadores é que é preciso dar acolhida, mas não direitos iguais, mantê-los controlados.	
A: Vamos assistir a um filme amanhã?	
S: Amanhã, não; mas depois de amanhã, sim. Até amanhã.	

RELATÓRIO DO OITAVO ENCONTRO COM OS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

12 de Julho de 2000 – Duração 90 minutos.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vamos falar em "ideologia". O quê é ideologia? Oliver: Idéias. Isabel: Encadeamento de idéias. Juan: Idéias. Marina: Forma de pensar. S: A palavra "ideologia" foi usada com diferentes definições e com diferentes sentidos. Como uma representação de diferentes conceitos. Cadeia ou sistema de idéias, idéias ordenadas coerentemente, idéias coerentes entre si, com uma lógica interna... essa é uma das definições de "ideologia". Formas de pensar é uma definição mais ampla. Essas duas definições são definições "neutras". Se as idéias ou formas de pensar forem positivas a ideologia será positiva.	Na transparência: "O quê é ideologia?" Uma estagiária de Pedagogia está observando a aula. Silvia escreve na transparência: "Cadeia de idéias" e "Forma de pensar".

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Se as idéias ou formas de pensar forem negativas, a ideologia será negativa. Mas hoje vamos trabalhar com outro conceito, com outra definição de "ideologia".	
	Na transparência: "Maneiras de nos convencer de que relações de desigualdade, domínio e opressão são naturais, normais, inalteráveis, indiscutíveis".
S: Por exemplo, como era a vida dos não escravos ou donos de escravos no período da escravidão? A escravidão se mantinha apenas pela força? A escravidão parecia tão repugnante como hoje a vemos? A: Não. Eric: Era normal. A: Batiam nos escravos. A: Não tinham liberdade. A: Tinham que trabalhar para os outros. A: Não recebiam salário. A: Eram mal tratados. Oliver: Como hoje os presos.	

FALAS	COMENTÁRIOS
Eric: Mas quem está preso é porque fez alguma coisa...	
S: Situações que agora nos parecem naturais, como essa dos presos, pode ser que no futuro sejam vistas como horrendas, repugnantes, absurdas. Assim como hoje vemos como horrendas, repugnantes e absurdas algumas práticas do passado. Vamos estudar a ideologia nos filmes. Para isso vamos analisar "M.I.B.". Em primeiro lugar: a escolha do problema. Aquilo que se discute e aquilo que não se discute. O que não se discute é "naturalizado", "narrativizado", "racionalizado".	Na transparência:
Qual era mesmo o problema escolhido?	pela eleição do problema:
Carolina: Sobre os extraterrestres.	O que se discute
S: Sim, mas isso é um deslocamento. Na realidade se está falando de outra coisa.	- deslocamento
Marina e Clara: dos imigrantes mexicanos nos E.U.A.	O que não se discute
	- naturalização
	- narrativização
	- racionalização

FALAS COMENTÁRIOS

S: Esse deslocamento permite falar com certa liberdade de um assunto que não se poderia tratar diretamente. Não seria aceitável chamar num filme os mexicanos de "cucarachas". Mas, quais problemas estão no filme, mas não estão colocados para a discussão?

A: ?

S: Não é apresentado como um problema que os extraterrestres não tenham direitos iguais aos dos terráqueos. Eram cidadãos de segunda categoria. Não tinham liberdade de movimento. Exatamente como os imigrantes mexicanos nos E.U.A. Isso não é questionado, colocado em discussão. Por outro lado, eram expropriados da sua tecnologia, que era patenteada pela empresa M.I.B., que assim patrocinava suas atividades. Tudo isso é apresentado como natural. É "naturalizado".

O ocultamento...

A: É para que não se propague o pânico.

FALAS COMENTÁRIOS

S: Sim, essa é a "racionalização" que faz o filme. É apresentado um argumento racional para justificar. O recurso utilizado para não discutir o assunto é essa explicação, sem que apareça confronto com outro argumento.
A: Poderia ter uma onda de suicídios.
S: Mas, na história humana houve uma situação parecida: quando os europeus se encontraram com os habitantes da América.
A: E não aconteceu nada.
A: Sim, mas eles tinham dois braços, duas pernas, não eram muito diferentes dos europeus.
S: Outra questão é que a polícia da migração responde a um governo supostamente representativo, mas M.I.B. é uma empresa particular. Ninguém os votou, agem de acordo com o seu interesse e entendimento. Com que direito eles podem decidir o que o resto dos habitantes da Terra podem ou não saber?E eles se beneficiavam com esse ocultamento. Usando as invenções.

FALAS	COMENTÁRIOS
A: Sim, mas, se fosse outro grupo, faria a mesma coisa. S: Bom, mas é esse grupo. E a razão é que foram eles os primeiros em fazer contato. Isso serve de justificativa e legitimação. Há uma história, uma "narrativização" de como as coisas aconteceram e que termina sendo apresentada como fato consumado e, portanto, inalterável.	
Bom, mas, quem conta a história? A: Os "homens de preto". S: Vamos voltar um pouco à história em quadrinhos do primeiro dia. Vou chamar alguns alunos. Cada um deles vai contar a história do ponto de vista de uma personagem.	Na transparência: pela escolha do narrador: - seleção de cenas - câmara subjetiva - voz em off. Silvia projeta as transparências e vai chamando e pedindo que cada aluno conte a história a partir da informação que apenas uma das personagens tem. Daniel contou a história do ponto de vista do "gordinho". Manuel, do ponto de vista do cachorro. Mauricio, do ponto de vista do dono do freesbi.

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vocês viram que cada personagem tem uma versão parcial e interessada da história. Quem conta a história leva vantagem para convencer que o seu ponto de vista é a verdade. O narrador pode ser escolhido pela seleção de imagens, por câmara subjetiva ou por uma voz em off.	
Vamos ver o perfil das personagens. Quais são os heróis?	Na transparência:
A: Os homens de preto.	pela construção das personagens:
S: Quais as qualidades associadas aos heróis?	- associação de qualidades e defeitos
A: Coragem.	- exagero
A: Humanidade.	- deslocamento
A: Capacidade de reconhecer os erros.	
A: Abnegação... ele deixa a namorada.	
S: E as características associadas aos extraterrestres?	
A: Sujos.	
A: Maus.	
A: Invasores.	
S: Está claro quais são os "bons" e quais são os "maus".	

FALAS	COMENTÁRIOS
S: Vou distribuir por grupos uma história em quadrinhos: "Monstros". Vocês vão identificar o problema escolhido e o que não se discute, mas está presente como pano de fundo, natural e inalterável. Também vão identificar o narrador e como são construídas as personagens. Que qualidades estão associadas aos heróis e aos vilãos.	Silvia distribui a história em quadrinhos. Os alunos trabalham em grupos e respondem por escrito. Depois, o resultado é colocado em plenária.

Todos identificaram o problema levantado como delinqüência juvenil ou violência entre as crianças.

Dos quatro grupos, três identificaram como natural que Batman bata nas crianças. Dois levantaram a questão do roubo como meio de sobrevivência pelas crianças abandonadas. Outros problemas levantados separadamente pelos grupos foram: a posse de armas pelas crianças, quem ensina a essas crianças, a associação entre a condição de "criança de rua" e delinqüência e a presença de Batman no local.

Todos reconheceram em Batman o narrador.

Na classificação entre personagens simpáticos e antipáticos, um grupo não respondeu, apenas disse que as personagens simpáticas se constróem com "qualidades boas". Nos outros grupos a classificação foi como indica o seguinte quadro:

	Personagens simpáticas e suas características	Personagens antipáticas e suas características
Grupo A	Batman: ajuda, é o herói.	Crianças: violentos Adultos: bêbados
Grupo B	Garoto: assassinado	Batman: mata menores Crianças: matam o garoto Adultos: bêbados, membros de gangues, maus
Grupo C	Batman Garoto: assassinado	Crianças: carecas, armados Adultos: armados

A estagiária de Pedagogia que havia observado a aula se aproximou quando terminamos a atividade para comenta-la. Estava impressionada porque estava estudando a matéria no seu curso (universitário) e lhe surpreendia que pudesse ser abordado por alunos de 7ª. série. Chamava-lhe a atenção não apenas o fato de eu propor o tema, mas o fato dos alunos corresponderem às expectativas da aula. Como eu tinha a experiência da turma paulistana, minha surpresa foi menor. De fato, quando eu falei pela primeira vez em "ideologia", já tinha trabalhado o conceito durante todo o curso.

RELATÓRIO DA ÚLTIMA ATIVIDADE REALIZADA COM A 7ª SÉRIE DA ESCOLA No. 12

12 de Julho de 2000.

Projetei O *Juiz* (Danny Cannon, 1995) e passei uma lista pedindo a informação acerca de idade, sexo, profissão da mãe e profissão do pai. Pedi que no verso da folha escrevessem o nome de um filme que gostariam de assistir amanhã. A maioria colocou *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999). Filme que terminaríamos assistindo no dia 13 de Julho.

Apenas 15 alunos me entregaram o questionário respondido.

QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *"O JUIZ"* E TABELAS E RESULTADOS

1) O que você achou do filme?

Os alunos usaram muitos adjetivos. Alguns, contraditórios. Para sete alunos o filme é "tedioso". Seis o acharam "bom". Três, "muito bom". Dois, "confusa". Houve um aluno que qualificou o filme como "mau", outro disse que era "mediocre", outra disse que é "importante" e uma não respondeu.

2) Em que época a história acontece? Onde?

Em relação à época todos os alunos responderam que a trama acontece no 3º milênio.

Em relação ao local:

Terra	Terra Maldita	Nova York	Prisão de Aspen	Nova York e Terra Maldita	Nova York, Terra Maldita e Prisão de Aspen
1	7	4	1	1	1

3) Pode contar a história?

Apenas três alunos contam a trama do filme, sendo que dois mencionam apenas o assunto.

4) Que meios técnicos usa o autor para contar a história? *

"Efeitos especiais"	6
"Robôs"	6
Não responde	5
"Armas"	4
Vestuário	4
"Naves"	4
"Cores" (referências aos tipos de cor, sobras etc)	4
"Sons"	3
"Luzes"	3
"Motos voadoras"	3
Computação gráfica	2
"Música"	2
"Atores"	1
"Imagens"	1
"Cenários"	1

* Alguns alunos reconheceram mais de um recurso usado pelo autor.

5) A tecnologia apresentada no filme é diferente da que conhecemos? Se for, acredita que é possível, num futuro, obter essa tecnologia? Acha que seria bom dispor dessa tecnologia?

Três alunos não responderam à pergunta. O resto reconheceu no filme tecnologia diferente à atualmente conhecida e acha possível obtê-la.

Apenas dois alunos acharam boa essa tecnologia. Dois acharam má. E sete acharam que só uma parte dela era boa, alguns esclarecendo que achavam ruim a tecnologia em armamentos.

6) Quais são as qualidades exaltadas no filme como desejáveis? Quais são mostradas como indesejáveis?

Só um aluno conseguiu abstrair qualidades desejáveis: auto-estima, coragem, sacrifício e humildade; e indesejáveis: maldade, personalidade caótica, ambição. Seis alunos não responderam a esta pergunta. E outros oito falaram da "guerra", das "armas" ou do "uso das armas" como qualidade indesejável. Quatro não identificaram qualidades exaltadas como desejáveis. Houve quem identificasse a tecnologia avançada como desejável, outro identificou a justiça como um valor exaltado no filme. Outro falou dos cenários urbanos, vestimenta e objetos como valores exaltados no filme.

7) Quais são os problemas discutidos? E os não discutidos e apresentados como "naturais", "normais", "inalteráveis"?

Nove alunos não conseguiram identificar as questões naturalizadas. Onze não conseguiram identificar um problema escolhido para a discussão. Três alunos mencionaram a guerra como algo naturalizado, dois falaram do homicídio, dois se referiram ao tratamento dado às

pessoas normais pelos juízes. Um aluno questionou a própria lei, apresentada como algo dado, natural.

8) Quem narra a história?

Sete alunos não responderam a esta pergunta. Outros sete disseram que se trata de um narrador onisciente e um aluno disse que o narrador era o protagonista: o juiz Dreadd.

9) Que virtudes estão associadas às personagens "boas"? Que defeitos estão associados às personagens "más"? *

Sete alunos não responderam a esta pergunta, mas um a mais não conseguiu identificar os defeitos associados às personagens "más".

VIRTUDES ASSOCIADAS AOS HERÓIS		DEFEITOS ASSOCIADOS AOS VILÕES	
Preocupação pelos outros	6	Assassinato	3
Bondade	5	Egoísmo	1
Justiça	4	Frieza	1
Abnegação	3	Criminalidade	1
Simpatia	3	Agressividade	1
Legalidade	2	Soberba	1
Independência	1	Orgulho	1
Seriedade	1	Mentira	1
Paciência	1	Ambição	1
Tranqüilidade	1		
Compreensão	1		
Sociabilidade	1		

* Alguns alunos reconheceram mais de uma virtude e mais de um defeito associados às personagens "boas" ou "más", respectivamente.

RELATÓRIO SOBRE A ATIVIDADE FEITA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA Nº 12 NO TURNO DA MANHÃ

16 de Junho de 2001.

Voltei à Escola nº 12. Encontrei a escola com uma nova diretora que conhecia o projeto. As professoras me deram notícias dos alunos com os quais havia trabalhado. Muitos deles haviam entrado em escolas públicas dependentes da Universidade de Buenos Aires, muito procuradas, e nas quais se ingressa por meio de um exame vestibular muito difícil.

Falei com as professoras do período diurno que aplicariam as estratégias na 7ª. A. Elas relataram que o projeto foi levado adiante em aulas distribuídas em dois meses. Fermín Alvarez Rivera, dramaturgo e diretor de cinema, tio de uma aluna, se ofereceu para trabalhar os conteúdos da primeira parte, que focalizavam a linguagem cinematográfica, utilizando curtas metragens. A pedido dos alunos, trabalharam com *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999). Depois fizeram uma releitura do filme com produção plástica, com *crayon* e guache sobre papel ou *collage*, que foi exposta no final do ano.

A professora Irene, uma das responsáveis pela atividade relatou que a conclusão generalizada entre os alunos a propósito do filme era a de que, como no filme, o mundo real é como o mostrado por *Morpheus* a *Neo*: *"Ese es nuestro mundo y no lo que te quieren vender"*. Mas, por outro lado, diziam que manter os seres humanos enganados, como no filme, seria impossível porque a inteligência lhes permitiria perceber o engano. Em troca, o filme mostra os seres humanos muito sugestionáveis: *"Los seres humanos no son asi"*.

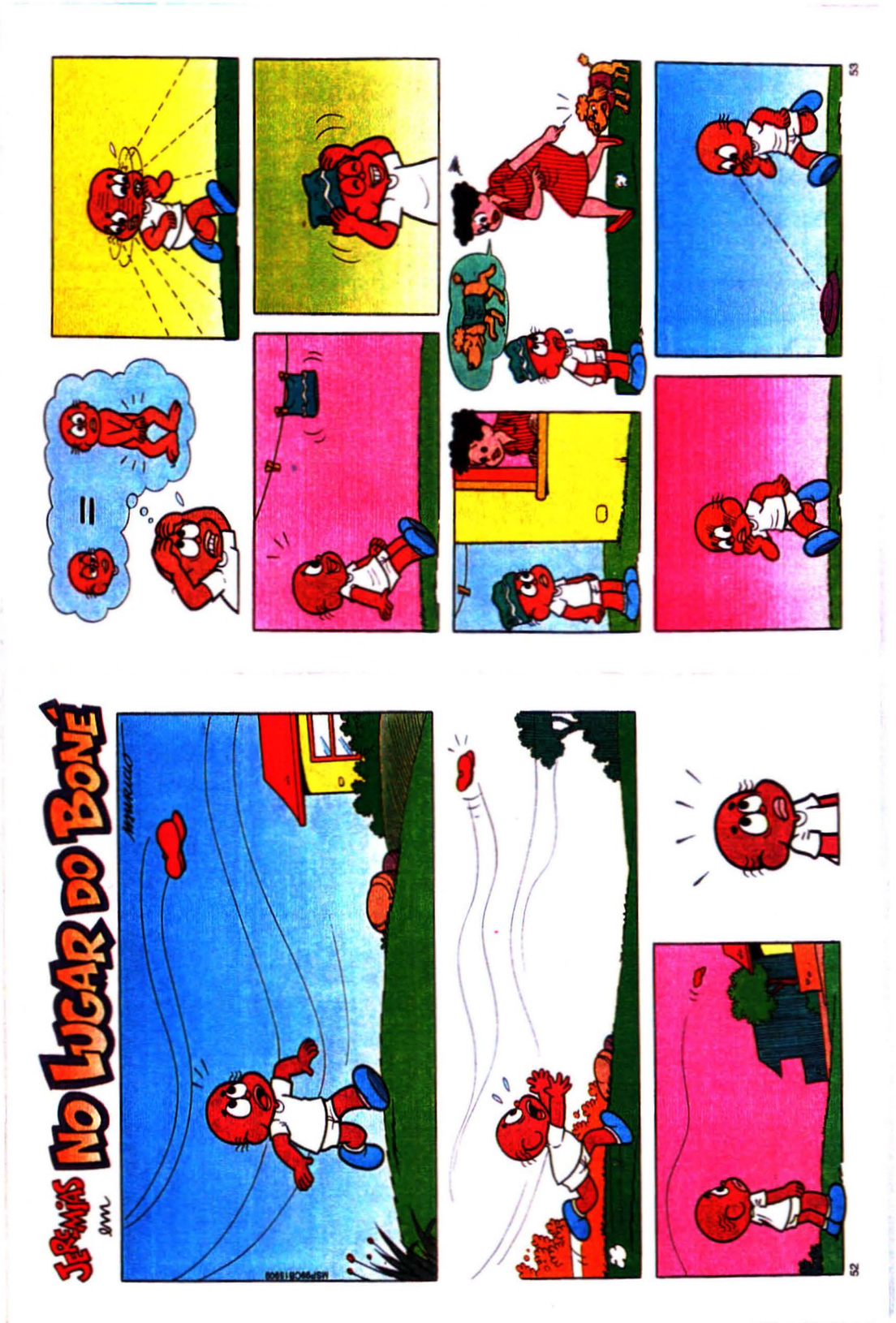
A escola, neste ano, está dedicada a um projeto de história oral. Os velhos moradores do bairro, as avós e avôs dos alunos são convidados à escola para relatar como viveram alguns acontecimentos significativos da história do país. Convocam a várias pessoas ao mesmo tempo e os alunos propõem alguns temas e registram os relatos e discussões. O objetivo é produzir um livro que conte a história da comunidade.

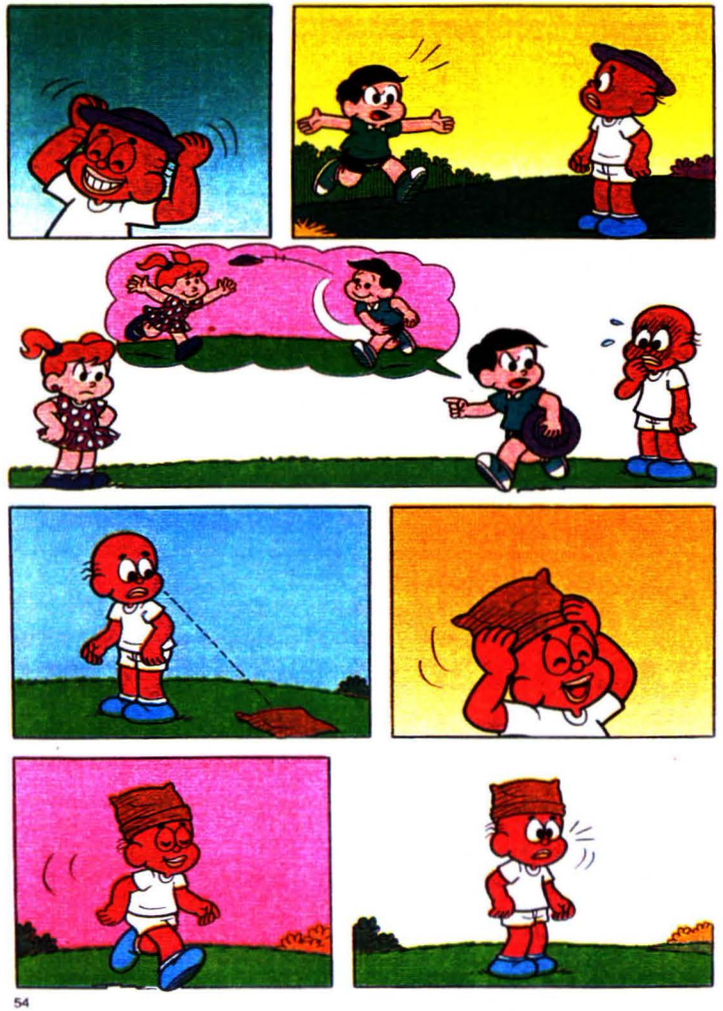
Foi muito bom reencontrar as colegas e saber de seus planos, dificuldades e determinação para continuar na atividade docente no meio da tormenta que atravessa o país.

MATERIAL UTILIZADO DURANTE A APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE AULA COM OS ALUNOS DE SÃO PAULO E BUENOS AIRES

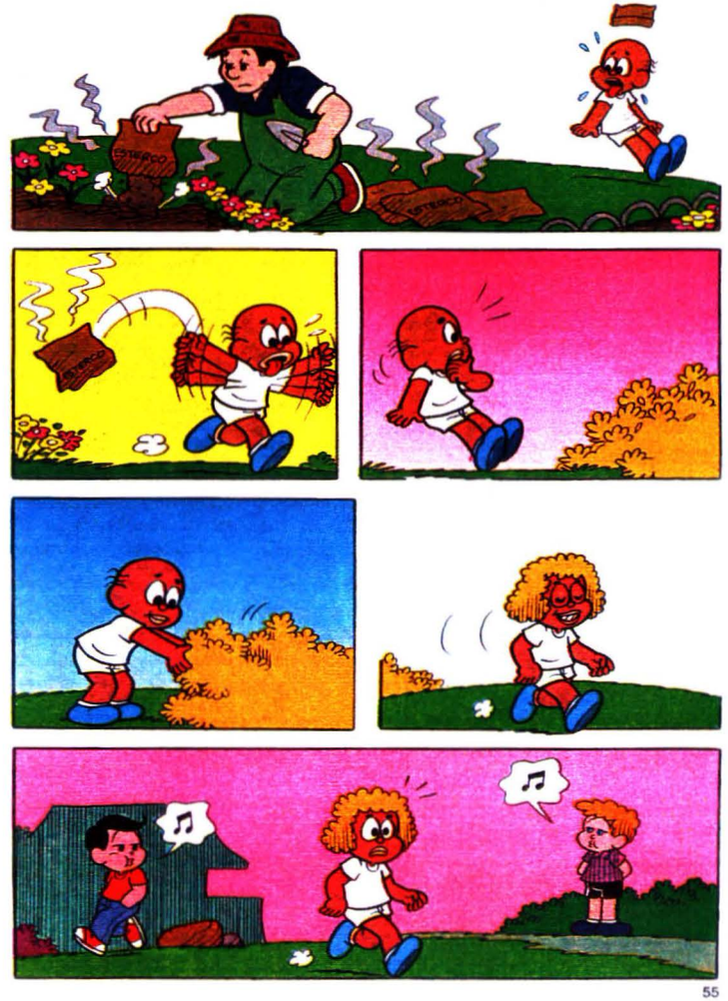
JEREMIAS EM "NO LUGAR DO BONÉ"

de Maurício de Souza. Publicada em *Cebolinha* nº 159, Ed. Globo, 1999.





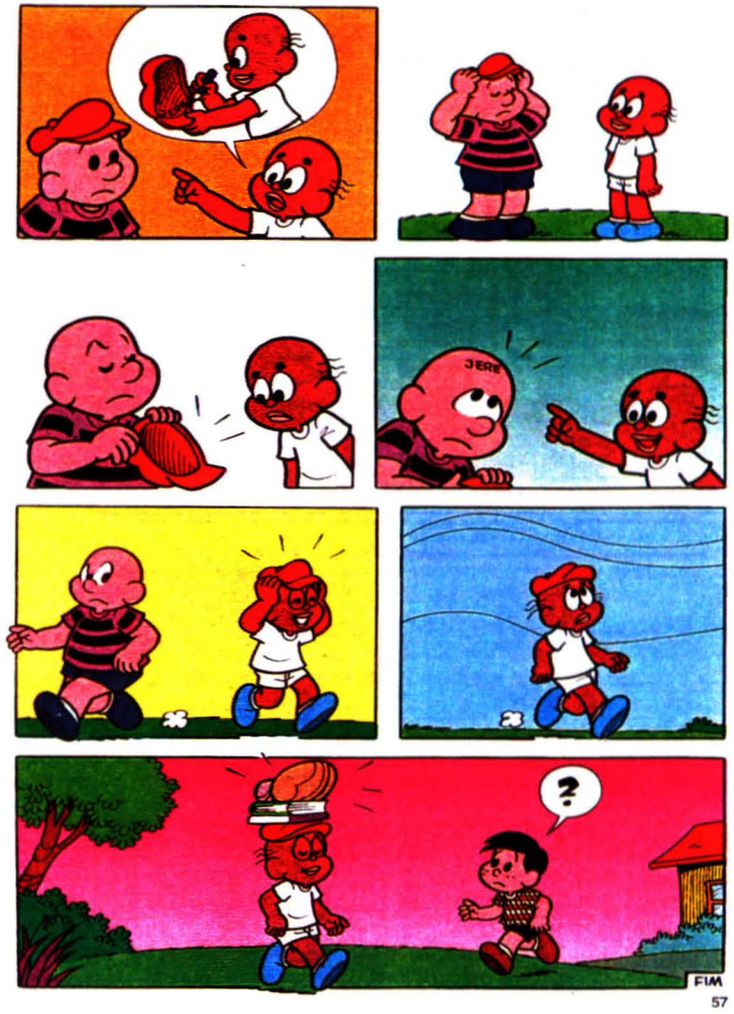
54



55



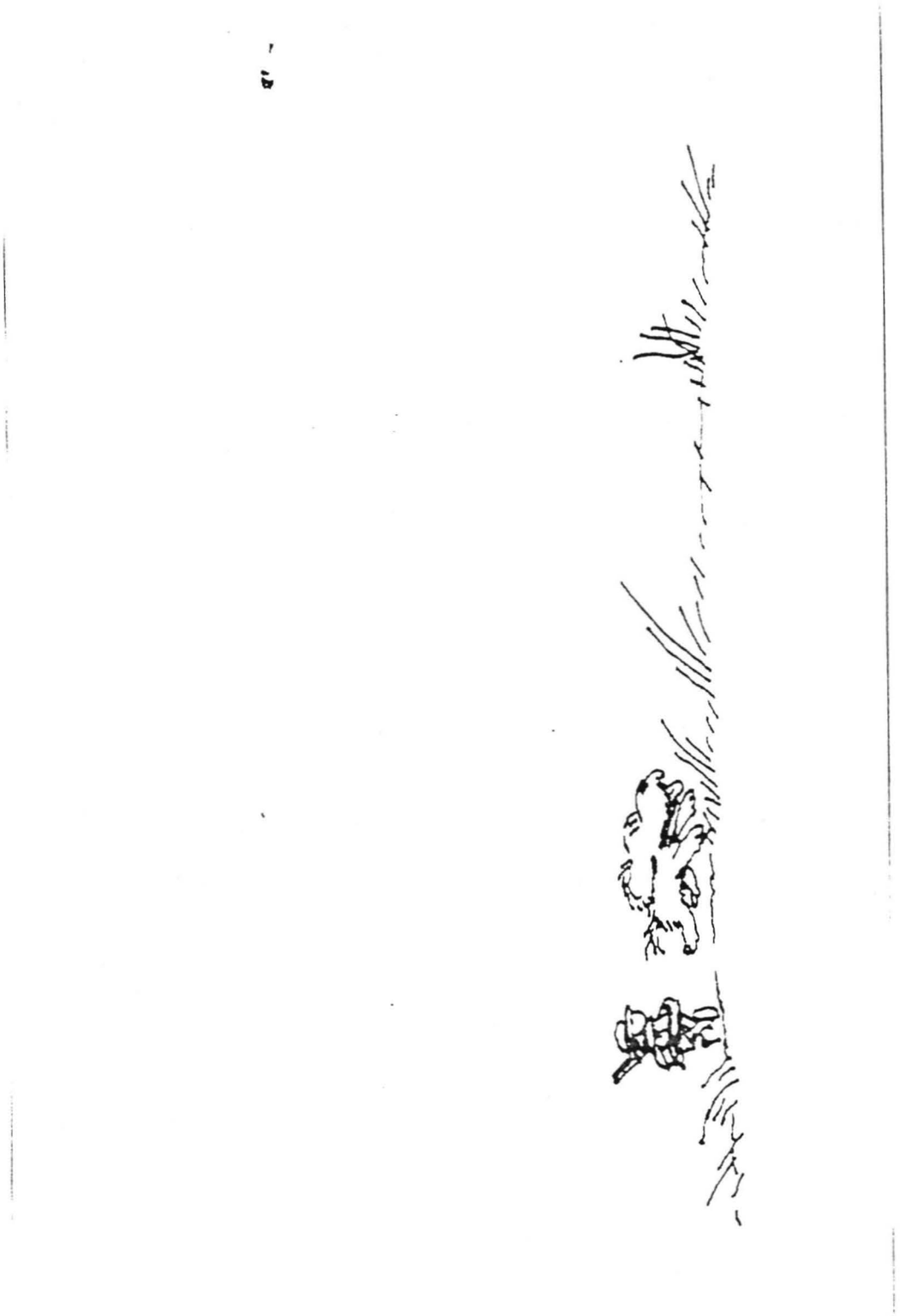
56



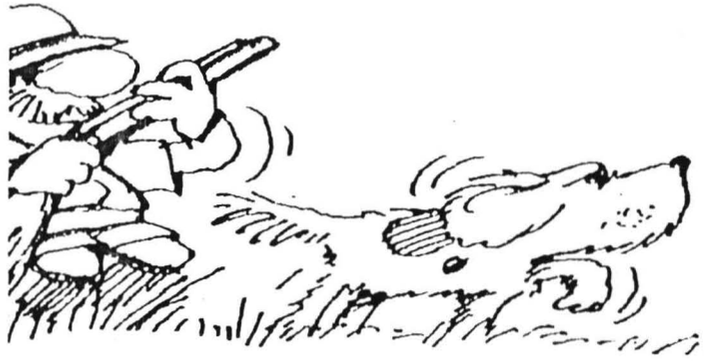
57

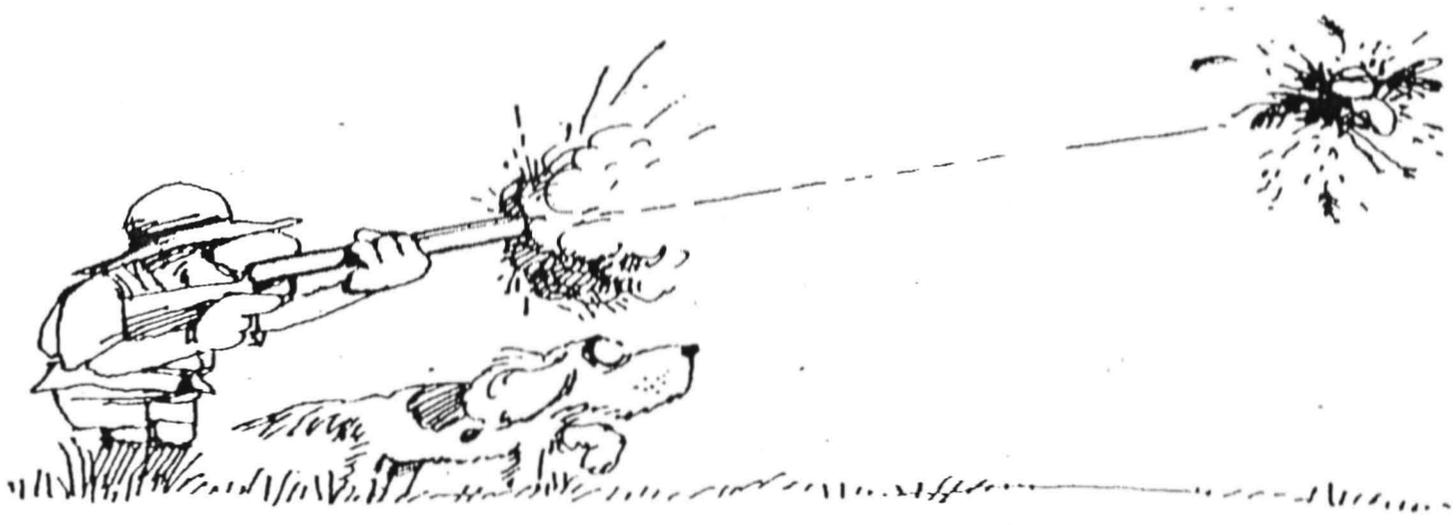
HISTÓRIA EM QUADRINHOS

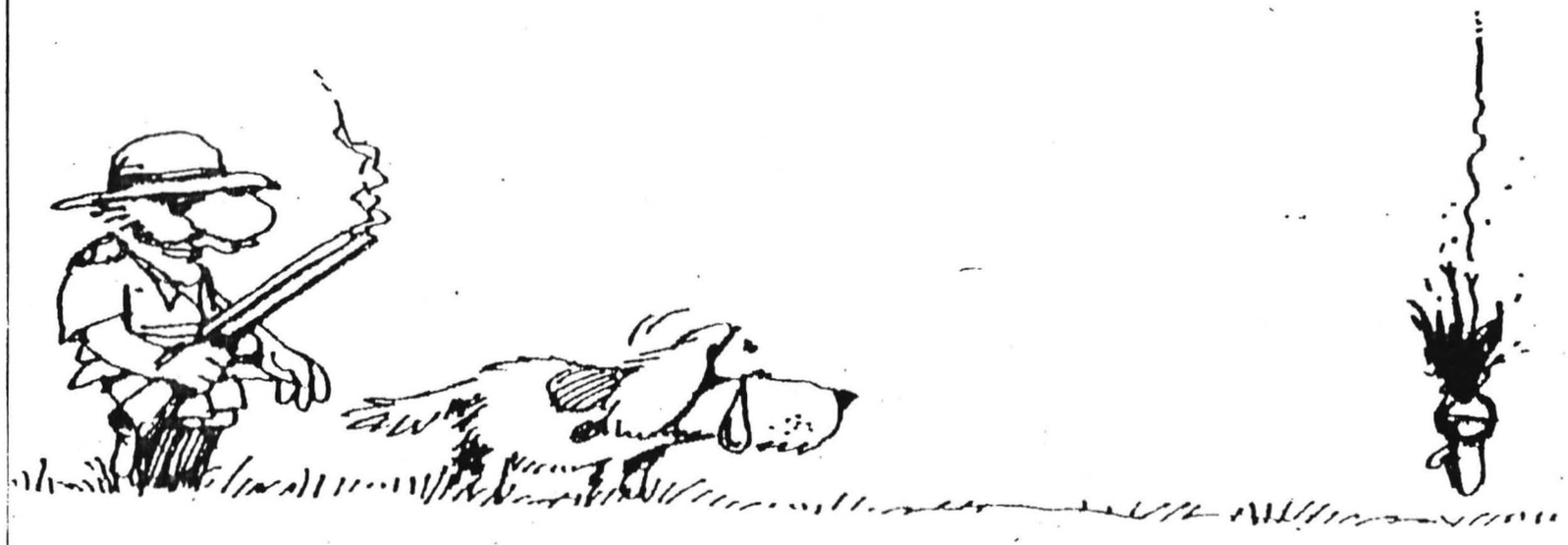
(Sem título), de Calói. Publicada na revista *Clarín*, data desconhecida.

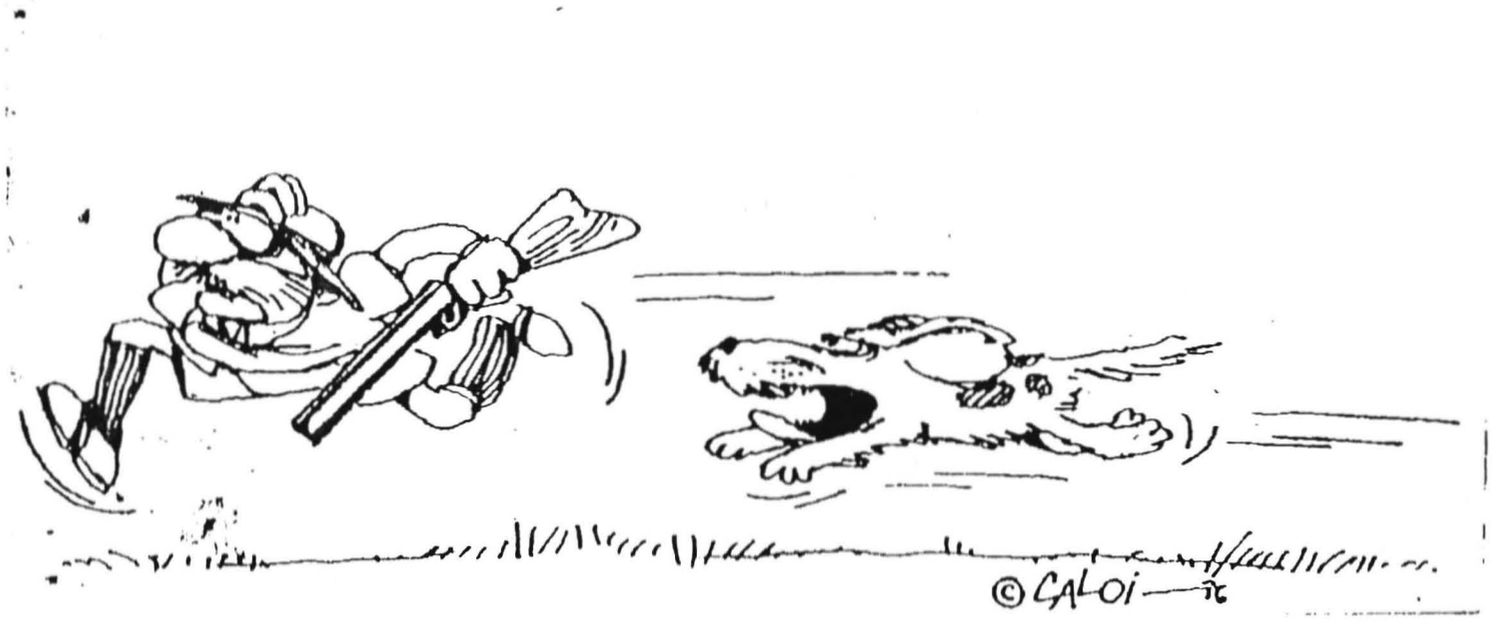











©CALOI

VÍTIMA

de Fabrício Novak. Publicada na revista *Dragão Brasil*, ano 4, nº 48, Ed. Trama, março de 1999.




UM, DOIS...
ELE VEM TE BUSCAR...
VÁRIAS VOZES LÁ DENTRO! DEVE SER UM CULTO MÉDIO!
TRÊS, QUATRO...
TRANQUE AS PORTAS...
E A GENTE VAI ENTRAR ASSIM MESMO?
CINCO, SEIS... PEGUE A CRUZ...
COMO ASSIM? TÁ PENSANDO EM DESISTIR?!
TEM UMA CRIANÇA LÁ, CORA! VOCÊ SABE O QUE VÃO FAZER COM ELA!
VOCÊ VIU OS OUTROS CORPOS!
SETE, OITO...
EU SEI, DROGA! É QUE...
AH, SEI LÁ! É ALGUM MAU PRESSENTIMENTO OU COISA DO TIPO!
NOVE, DEZ...
NUNCA MAIS DORMIR...


EI! ESTRANHO!
DE REPENTE NÃO OUÇO MAIS NADA!
QUANTOS VOCÊ ACHA QUE SÃO?
CINCO OU SEIS! TALVEZ MAIS!
NÃO TENHO CERTEZA!
ENTÃO TÁ! DANEM-SE OS PRESSENTIMENTOS!
VAMOS DAR UM FIM NISSO!
COM CALMA, AGORA! CUIDADO COM A MENINA!


KA-
CRANG
POLÍCIA! TODO MUNDO FIQUE...
...ONDE ESTÁ?
UM, DOIS... ELE VEM TE BUSCAR...
FIM

RADIONOVELA "O ASSASSINO ESTÁ ENTRE NÓS"

do roteiro do filme *A Hora Mágica*, de Guilherme de Almeida Prado, 1998. Trad.: Silvia B. Adoue.

HABLAS	BARULLOS
	Viento.
Matías: Señora...	
Ana Claudia: Matias, cierre la ventana. Se aproxima una tempestad.	
	Pasos.
Ana Claudia: Llame al Señor Jorge Augusto. Preciso hablar con él.	
Matías: El Señor Jorge Augusto está en la biblioteca y pidió que no ser incomodado.	
Ana Claudia: Es urgente. Dígale que venga rápido. No estoy sintiéndome bien.	
Matías – Le avisaré, cuando salga de la biblioteca.	
Ana Claudia: Llámelo ya. Estoy sintiendo un fuerte mareo.	
Matías: No debe ser nada, doña Ana Claudia. Tome otra taza de té.	
	Sonido del té siendo servido.
Ana Claudia: No quiero té. No me está haciendo bien.	
	Sonido de la taza contra el plato.
Ana Claudia: Siento que ... siento que me voy a desmayar. Oh, Matías, ¿qué es eso en sus manos? ¿Un crucifijo?	Trueno.
Locutor: En la biblioteca, Jorge Augusto conversa com su amigo y confidente, el señor Gouveia.	
Jorge Augusto – ¡Qué vendaval! Creo que tendremos una tempestad.	
Doutor Gouveia: Siempre me asusto con esas tempestades. Fue en una de ellas que su fallecido padre... bueno, no vamos a recordar asuntos tristes.	

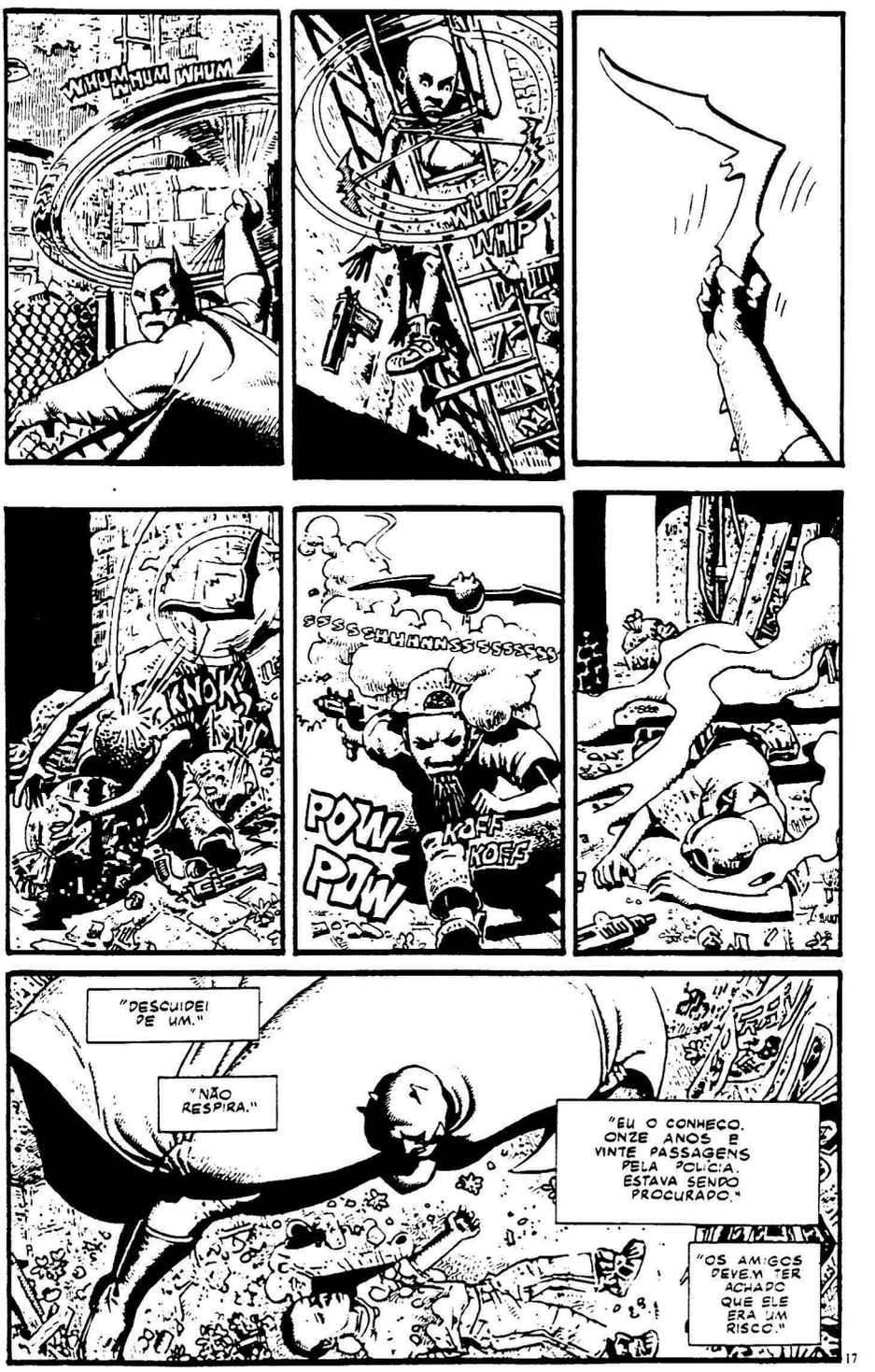
Jorge Augusto: Sí, también yo, estimado Gouveia, cuando siento un relámpago, me acuerdo de la antigua y extraña maldición que pesa sobre nuestra familia. Jorge Augusto: Ese fue muy cerca. Voy a ver cómo está Ana Claudia. Hoy a la tarde ella no parecía sentirse bien. Se sentía muy debilitada.	Relámpago. Puerta abriéndose.
Locutor: En el cuarto de Ana Claudia, la imagen de la tragedia. Jorge Augusto: Ana Claudia, mi hermana, ¿por qué has hecho eso? Locutora: Ana Claudia, agonizante, com un tiro en la boca, aún trata de decir algo a su hermano, desesperada. Ana Claudia: Ah... ah... ah... Jorge Augusto: La maldición, Ana Claudia, ¿cuál es? Ana Claudia: Ah... ah... ah... Locutora: ¿Conseguirá Ana Cláudia revelar el misterio? Locutor: ¿Será el secreto terrible del mayordomo Matías al fin revelado? Locutora: ¿Qué otros males el hada negra de la desventura reservó para el pobre Jorge Augusto. Locutor: Sepa la respuesta para estas preguntas escuchando los próximos capítulos de "El Asesino Está Entre Nosotros". Locutor: Siempre en este mismo horario, bajo el gentil auspicio de "Cilión". Locutora: Mágico embellezador de las pestañas. Locutor: "Cilión" alarga y curva las pestañas dando a su mirada...	

MONSTROS

de Jan Strnad e Richard Corben. Publicada na revista *Batman Preto e Branco* nº 2, Ed Abril, 1998.




"SÃO TIROS."
"PEDAÇOS DE METAL PERFURANDO CARNE."
"SANGUE E O ÚLTIMO SUSPIRO DE ALGUÉM."
"MORTE!"
AGORA ELE NÃO VAI FALAR.
PODE CRER.
"ODEIO QUANDO SÃO CRIANÇAS."
"AINDA MAIS COM UZIS."
PTAT TAT TOWWW
POW POW POWWW


WHUM WHUM WHUM
WHIP WHIP
KNOK
SSSSSCHHHHNNSSSSSSSS
POW POW
KOFF KOFF
"DESCUIDEI DE UM."
"NÃO RESPIRA."
"EU O CONHEÇO. ONZE ANOS E VINTE PASSAGENS PELA POLÍCIA. ESTAVA SENDO PROCURADO."
"OS AMIGOS DEVEM TER ACHADO QUE ELE ERA UM RISCO."


"O QUE BATMAN PODE FAZER NUM CASO DESSES?"
"FALTA DE COMPAIXÃO, RAIVA... MATAM COM FRIEZA."
"POR TODAS AS DEFINIÇÕES. MONSTROS."
KRAK
"ONZE ANOS. MEU DEUS."
"ELE DEVIA TER BOLINHAS DE GUDE NO BOLSO, NÃO UMA ARMA."
"COMO CHEGAM A ESTE PONTO?"
DEIXE O PIVETE AÍ, BATMAN.
CÊ DEVIA FICAR NOS TELHADO, CARA.
LONGE DAS RUAS.
"ESTÃO BÊBADOS. NEM PRECISAREI USAR OS PUNHOS."


"MELHOR."
QUEIMA ELE, BD! ANDA!
WAP
O CARA É FOLGADO.
VAI PAGAR POR ISSO.
"BD TEM VINTE E CINCO ANOS E USA ARMAS DESDE OS DEZ."
"ROUBO DE CARRO, TRÁFICO, POSSE DE ARMA..."
BAM!
SKRAK!
WHUD!
BD FTHWK!


"E EU É QUE SOU FOLGADO."
KRAK!
"A FÓRMULA É..."
KRANG
"PEGA-LOS JOVENS..."
CHUNK KK
"COLOCAR NUMA GANGUE, DAR ARMAS..."
"...E PERMISSÃO PARA MATAR. É ASSIM..."
"... QUE SE FAZ UM MONSTRO."
CRASH!


"NEM É PRECISO LABORATÓRIO."
ELE TRAFICAVA PARA VOCÊ, BD?
VOCÊ LHE DEU UMA ARMA E DISSE QUE ELE JÁ ERA HOMEM?
QUANDO AS COISAS ESQUENTARAM...
BAM BAM BAM
KRAK
...VOCÊ PREFERIU MATÁ-LO POR NÃO CONFIAR MAIS NA SUA CRIAÇÃO, CERTO?
BDX
21


VOCÊ JÁ ERA, BATMAN.
NEGO FOLGADO MORRE.
"GUARDE ESSE ROSTO. VOCÊ VAI VÊ-LO DE NOVO."
"ALGUÉM, FINALMENTE, CHAMOU A POLÍCIA."
"OS GUARDAS CHAMARÃO A HOMICÍDIOS, QUE CHAMARÁ A DELEGACIA DA CRIANÇA. MUITAS..."
"... PERGUNTAS."
"VAI SER UMA LONGA NOITE."
FIM