

SETEMBRO | 2020 | N° 1

Krass

A escola faz cinema



REALIZAÇÃO



APOIO



Índice

Apresentação	03
<i>Amanda Clem e Johannes Kretschmer</i>	
BrasDeutsch e eu	05
<i>Gloria Fassini</i>	
A licenciatura é sala de aula e muito mais!	06
<i>Gauthier Netto</i>	
A pedagogia do dispositivo: pistas para criação de imagens	08
<i>Cezar Migliorin, Luiz Garcia, Isaac Pipano e Douglas Resende</i>	
Cinema para ou na escola	18
<i>João Luiz Leocadio da Nova</i>	
Kafka através das telas	21
<i>Mariana Letícia R. da Silva, Ana Carolina Ultra</i>	
Olho vivo – olhares, memórias e novas narrativas	23
<i>Daniela Araújo e Paula Latgé</i>	
A menina que roubava livros, de Markus Zusak	25
<i>Carmen Fassini</i>	
Allgemeines und Verschiedenes / Generalidades e misturebas	26

Apresentação

Amanda Clem
Johannes Krétschmer

Gostaríamos de brindar o leitor com o primeiro número da revista *Krass*. O que nos motivou a criar a publicação foi tentar ajudar a incentivar o debate sobre a educação pública brasileira, abrindo mais um espaço para a reflexão e a produção a ser compartilhado por alunos e professores de escolas e universidades públicas. A urgência de fortalecer as conexões entre o ambiente escolar e o universitário é dramática no Brasil atual devido às tentativas de desmonte da educação pública. Precisamos pensar os princípios que definem a escola e a universidade pública como lugares em que o entusiasmo dos mais jovens se encontra com a experiência dos mais velhos. Refletir sobre estes princípios em tempos de pandemia e crise é pensar uma sociedade mais humana, responsável e solidária.

A revista *Krass* nasceu como um dos resultados da atuação da *Brasdeutsch*, primeira Empresa Júnior do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). A iniciativa contou para sua implementação com o apoio da Agência de Inovação e do Setor de Alemão da UFF. Em 2015, alunos de Alemão tomaram a decisão de criar um grupo para atuar junto a escolas públicas, levando suas vivências, habilidades, sonhos e preocupações para além dos muros da universidade. Assim aconteceu o I Encontro de alunos de alemão das escolas públicas do Rio de Janeiro (EAPERJ). O I EAPERJ ocorreu na UFRRJ no dia 29 de julho de 2015 com o tema "A língua alemã e o mundo fantástico dos Irmãos Grimm". O evento acolheu a iniciativa da Dupla Escola do Colégio Estadual Horácio Macedo, do Colégio Estadual Natividade Patrício Antunes e o Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos (PALEP) de Manginhos. A ação foi

organizada por Arthur Pedro, Christiane Coriolano, Gauthier Netto, Larissa Lira, entre outros. Este grupo pretendia dar continuidade ao seu propósito principal: tornar a língua alemã mais acessível no espaço público, a saber na escola pública. Deste modo, graduandos e futuros professores ganhariam a possibilidade de se familiarizar com a docência em língua alemã e de refletir sobre o futuro local de trabalho, sempre considerando a escola e a universidade um espaço aberto à multiplicidade de vivências sociais. Assim, tiveram os alunos envolvidos o ímpeto e a coragem necessárias para criar a *Brasdeutsch*.

O II PALEP e II EAPERJ aconteceram em 27 de setembro de 2017 no Centro Cultural Raul Leoni na cidade de Petrópolis e contaram com o apoio do Serviço alemão de intercâmbio acadêmico (DAAD) e de outras instituições parceiras.

Estimulado pelo idealismo e por experiências como a colaboração com o Laboratório de Som e Imagem (LIS), o grupo apresentou a concepção da Empresa Júnior ao Instituto de Letras e a possíveis parceiros institucionais, como os Setores de Alemão da UERJ e da UFRJ, o Instituto Goethe, a APA-Rio, o Consulado Geral da Alemanha e o Consulado Geral da Suíça no Rio de Janeiro. A organização de eventos acadêmicos e sociais teve como objetivo arrecadar recursos para a criação da Empresa Júnior. Incertezas, erros e aprendizados só ajudaram a fortalecer o espírito coletivo do projeto. O objetivo principal da Empresa Júnior *Brasdeutsch* é estimular e implementar ações que favoreçam a formação social e intelectual através dos estudos e do cultivo de saberes. Daí a estratégia de envolver a comunidade escolar e

demais parceiros na realização do Projeto *Träumen* (Sonhar), sinalizando para o poder público a importância, relevância e aplicabilidade tanto do ensino do idioma alemão em escolas públicas como do reconhecimento do mundo multilíngue e multicultural.

Hoje, 25 de setembro de 2020, realizamos o III EAPERJ, procurando resistir em tempos difíceis e dias tristes por conta de uma situação pandêmica. Como reagir na encruzilhada em que nos encontramos? Com coragem, estudo e ação. Afinal, haveria outra forma de reagir a desafios peculiares?



O nome da revista, *Krass*, vem do latim como boa parte do vocabulário alemão, a saber da palavra *crassus*. O termo alemão pode cumprir o papel de intensificação na língua coloquial e se deixa traduzir como “maneiro” ou “legal”.

Os textos reunidos neste primeiro número refletem aspectos da trajetória dos nossos projetos mais caros. O tema de abertura da revista - *A escola faz cinema* - foi escolhido não só pela importância dos meios audiovisuais no ensino, mas também em referência à cooperação produtiva com o curso de Cinema e Audiovisual da UFF.

Iniciamos a revista *Krass* com o relato de Glória Fassini que foi aluna nos primeiros anos do projeto Brasdeutsch na escola Comendador Soares e hoje é estudante de Letras Português/Alemão na UFF. Gauthier Netto ressalta o potencial social do projeto da Empresa Júnior Brasdeutsch. No ensaio *A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens*, Cezar Migliorin, Luiz Garcia, Isaac Pipano e Douglas Resende apresentam uma abordagem instigante a partir da noção de dispositivo e suas relações com o cinema. Os autores mostram como o debate sobre o “filme-dispositivo” migra para o campo da educação, estimulando a reflexão sobre uma *pedagogia do dispositivo* e as implicações desta para a criação artística e subjetiva. Em sua reflexão sobre experiências audiovisuais na escola, João Luiz Leocadio da Nova discorre sobre possíveis contribuições do cinema en-

quanto arte para o debate de valores éticos e estéticos na comunidade escolar. Em *Kafka através das telas*, Mariana Letícia R. da Silva e Ana Carolina Ultra aproximam o escritor e algumas de suas obras de produções audiovisuais. A contribuição de Daniela Araújo e Paula Latgé apresenta o Projeto Olho Vivo, importante iniciativa de formação audiovisual e de exercício da cidadania para jovens de São Gonçalo, Niterói e outras cidades. Carmen Fassini escreveu uma resenha do livro *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Com *Allgemeines und Verschiedenes / Generalidades e misturebas* encerramos o primeiro número da revista *Krass*.



Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaríamos de agradecer a Mônica Maria Guimarães Savedra pela generosidade com a qual acompanhou a trajetória da Empresa Júnior desde o início e a Mergenfel Vaz Ferreira pelo apoio entusiasmado aos eventos EAPERJ.

Gauthier Netto ocupou um lugar de destaque na criação da Brasdeutsch e do projeto *Träumen*.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) foi fundamental para a consolidação da Empresa Júnior, propiciando condições de trabalho e estimulando ações inovadoras na área da germanística brasileira.

Agradecemos também a Andréa Vichi, por definir com sensibilidade a identidade visual da revista e do III EAPERJ, a Anne Bianque pela revisão cuidadosa de textos, a Elianne Ivo e João Luiz Leocadio da Nova por tantos incentivos e pelas reflexões compartilhadas, a Elisabete e Amélie Clem por seu carinho. ■

*Amanda Clem e Johannes Kretschmer
São Gonçalo, 25 de setembro de 2020*

BrasDeutsch e eu.

Gloria Fassini

Graduanda em Português e Alemão,
Universidade Federal Fluminense



Organização e Apoio - I EAPERJ

Tudo começou em meados de 2015, eu tinha por volta de 15 ou 16 anos e estava no segundo ano do ensino médio. Era um dia normal de aula, tudo corria bem, até que um amigo me contou que fazia aulas de alemão em uma escola pública e eu simplesmente parei para refletir sobre isso.

A princípio achei diferente, raro (já que não se ensina alemão em escolas públicas) e logo falei: me leva lá. Assim aconteceu. Na época eu estudava sobre a Segunda Guerra Mundial e pensava que era um assunto muito interessante.

Preciso ressaltar que como aluna de escola pública, aprendi a nunca deixar uma oportunidade escapar. E lá fomos nós. Conheci meu professor Gauthier Netto, que hoje é um grande amigo. Tive o primeiro contato com a língua alemã e entendi o objetivo do projeto: democratizar o idioma e torná-lo mais acessível para pessoas que assim como eu, não tinham condições de pagar por uma aula. Achei incrível.

Até aquele momento não tinha me imaginado trabalhando nesta área, mas desde então comecei a me achar dentro deste mundo. Aprendi um pouco não só da língua, mas também da literatura. Participei de encontros de estudantes de alemão das escolas públicas (EAPERJ) nos quais contribuí cantando em alemão. Também estive envolvida na releitura dos contos dos irmãos Grimm.

No ano de 2018, três anos depois do meu primeiro contato com a língua, entrei para a UFF no curso de Letras - Alemão. O projeto não apenas mostra uma nova cultura, ele é capaz de dar ao indivíduo uma nova saída, um novo caminho. É muito importante que iniciativas como essa estejam nas escolas públicas. ■



Participantes - II EAPERJ

A licenciatura é sala de aula e muito mais!

Gauthier F. Netto

Graduando em Português e Alemão, Universidade Federal Fluminense, e Mestrando em Estudos Interdisciplinares do Sul Global, Universidade de Tübingen

A brasdeutsch é um marco da democratização do ensino e aprendizagem de alemão nas escolas públicas. Foi uma iniciativa dos alunos do curso de Letras Português / Alemão da Universidade Federal Fluminense e sem o glamour de uma publicação na qualis A1, evidenciou o principal significado da universidade pública, que é diminuir o abismo social que nega, mutila e segrega, possibilitando que esses excluídos possam se identificar como sujeitos modeladores de suas próprias realidades. Ter participado da Brasdeutsch é muito maior do que qualquer diploma. Lembro de uma aluna olhando para mim e dizendo: serei a primeira negra da Baixada a falar alemão. Isso para mim já é tudo.

As duas edições do EAPERJ - Encontro de Alunos de Alemão das Escolas Públicas, realizadas em Nova Iguaçu e em Petrópolis com a parceria da UFRJ também evidenciaram que a disputa entre as universidades para atender uma demanda neoliberal não tem sentido algum. Foi incrível ver os projetos da UFRJ e da UFF se encontrando. O meu sonho é que um dia todas as universidades públicas (é fundamental evidenciar o caráter público) se reúnam e façam um grande evento nacional de estudantes de alemão das escolas públicas.





II COLÓQUIO PALEP
 PROJETO AULAS DE LÍNGUAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS
II EAPERJ
 ENCONTRO DOS ESTUDANTES DE ALEMÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS
 27 DE SETEMBRO DE 2017 - PETRÓPOLIS - RJ

REALIZAÇÃO: APOIO:

Dois outros projetos da Brasdeutsch que acho importante comentar são o "Fórum Brecht e Educação" e os "100 Filmes para a escola pública", que objetivaram promover um diálogo crítico através do teatro e do cinema.

Eu espero que a Brasdeutsch continue desenvolvendo essas atividades e que mais estudantes dos cursos de Letras Alemão possam seguir tocando esse *fundamental* projeto de democratização do ato de *ensinar e aprender*. ■

A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens

*Cezar Migliorin, Luiz Garcia,
Isaac Pipano e Douglas Resende
(Fórum Nicarágua)*

Professores do Curso de Cinema e Vídeo,
Universidade Federal Fluminense

Do filme-dispositivo ao dispositivo como operação político-metodológica*

*E*m 2002, o cineasta e artista visual Cao Guimarães realiza o documentário *Rua de Mão Dupla*. Com recortes espaciais e temporais claros, o realizador inventava pequenas regras para que o filme acontecesse.

Pessoas que não se conheciam trocaram de casas simultaneamente pelo período de 24 horas. Cada uma levou consigo uma câmera de vídeo de simples manuseio e teve total liberdade para filmar o que quisesse na casa deste estranho durante este período. Cada participante tentou elaborar uma “imagem mental” do “outro” através da convivência com seus objetos pessoais e seu universo domiciliar. Ao final da experiência, cada um deu um depoimento pessoal sobre como imaginou este “outro”.¹

Assim o filme se apresentava, sem tema, sem texto previamente construído, sem roteiro. No gesto que o funda, o cineasta não filma nada, apenas recebe imagens produzidas a partir da maquinação que inventara, uma traquitana fílmica, um dispositivo. Exibido com a tela dividida em duas partes (*split screen*), o filme trazia algumas das marcas dos chamados filmes-dispositivos: a abertura ao acaso, a perda da centralidade do realizador, a invenção de um conjunto de limitadores em lugar de um tema, o forte recorte espacial e temporal.

Nessa mesma época, diversos outros filmes recorrem a dispositivos², entre eles, *Edifício Máster* (2002), de Eduardo Coutinho. Depois de assistirmos através das imagens de uma câmera de segurança a equipe do filme entrando no edifício, ouvimos a voz de Coutinho, enquanto circulamos pelos corredores do prédio. “Um edifício em Copacabana, a uma esquina da praia, 276 apartamentos conjugados, uns 500 moradores, 12 andares, 23 apartamentos por andar. Alugamos um apartamento no prédio por um mês. Com três equipes, filmamos a vida do prédio durante uma semana”: estava dado o dispositivo. Consuelo Lins resumiu assim a prática de Coutinho nesses tempos: “Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir aos seus procedimen-

*Agradecemos aos autores a cessão do texto cuja versão impressa será publicada na Revista Devires -UFMG (v.15, n.1, jan.jun 2018) (N.d.orgs).

tos de filmagem. Em outros momentos ele chamou isso de prisão” (LINS, 2004, p. 101). Nas palavras do cineasta:

O que realmente me interessa é o dispositivo, pode-se chamar também de método. Eu fui descobrindo, pouco a pouco, que o dispositivo mais essencial para mim é a prisão espacial. Trata-se de metonímia, eu não quero falar de determinado país, ou religião, ideias gerais eu jogo fora. Eu aprendi que a prisão espacial é fundamental para mim (COUTINHO apud LINS, 2004, p. 101).

Consuelo Lins completa: “filmar dez anos, filmar só gente de costas, enfim, pode ser um dispositivo ruim, mas é o que importa em um documentário. (...) São formas frágeis, que não garantem a existência de um filme nem a sua qualidade, mas é um começo, o único possível para o diretor” (LINS, 2004, p. 101-102).

Nossa intenção aqui não é fazer a história da noção de dispositivo nem das artes que trabalharam com limitadores, jogos, recortes processuais ou com a invenção de pequenas geringonças formais. Para efetivar essa genealogia deveríamos percorrer o cinema estrutural americano, com cineastas como Hollis Frampton e Michael Snow; as artes visuais, em obras como as de Rosângela Rennó ou Sophie Calle; a literatura, em escritores como George Perec ou o Grupo Oulipo.

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventa. Trata-se de uma escolha que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções que se colocarem dali para frente.

Em diálogo com as/os artistas mencionados anteriormente e sob influência do filósofo Gilles Deleuze, chegamos a uma definição de dispositivo em um artigo de 2005, que será importante para os trabalhos posteriores e para a migração dessa noção para a educação, sobretudo na relação com a pesquisa de Alain Bergala. Nesse artigo,



Cores-e-texturas.

O dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia, etc.) e seus meios. O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e suas interconexões (MIGLIORIN, 2005, p. 83).

Ao comentar o trabalho de Fernand Deligny, realizado muitos anos antes, Bertrand Ogilvie nos dá outra possibilidade de definição do dispositivo como “agenciamento material discursivo, organização do espaço articulado ao sistema de categorias e crenças,



E.E Prof.ª Amelia Couto - CASE (Vitória de Santo Antão - PE).



Espacos vazios.



Sou uma galáxia
Particularidades
São caóticas

Filme Haikai - Colégio Estadual Prof. João de Oliveira.

de valores, de sensibilidades, de tropismos, que permitem tornar visível parâmetros, fatores não percebidos ou ocultados, recalcados, e operar deslocamentos dos comportamentos” (OGILVIE, 2015, p. 280).

Em nosso trabalho, que só recentemente descobriu Deligny, a influência de Gilles Deleuze torna-se decisiva, uma vez que o dispositivo não seria mais pensado como um método de trabalho cinematográfico ou uma “prisão” para que o filme aconteça, mas como um operador na realidade. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse um ativador de um movimento, de alguma maneira já existente. Intensificador, mais que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas. Deleuze, em sua leitura dos dispositivos foucaultianos, escreve:

O dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores (DELEUZE, 1990, p. 155-161).

Gostaríamos assim de pensar o dispositivo como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva, um epicentro de ambos os processos. Disparador indiscernível entre arte e vida, mesmo que essas não se confundam.

Falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer. Não existe imagem

de um lado, mundo de outro, como se este se apresentasse pronto para tornar-se imagem. Trata-se de desenhar, traçar, a cada momento, a cada exercício, filme ou experiência, um novo agenciamento de sujeitos, máquinas discursivas e materiais e processos subjetivos.

Pedagogia do dispositivo

Desenhamos até aqui a noção, mas tenhamos em mente que a própria pedagogia compartilha algo do dispositivo, se entendida como uma traquitana, como uma máquina, um nó entre uma multiplicidade de atores em que as trocas e tensões fazem parte do conhecimento que se produz e que se compartilha. A pedagogia se distancia assim da ideia de uma ordem de transmissão – de um *saber fazer* ou *saber ser* – e se aproxima de um emaranhado produtor de realidade, em que sujeitos e instituições, em suas relações com essa multiplicidade de atores não-humanos, reconfiguram e tensionam suas inscrições no mundo, redesenhando o próprio mundo. Uma pedagogia que trabalha com vizinhanças de saberes e afetos sem que os modos de existência que ali se configuram possam ser ordenados por um fundamento – de classe, de gênero, de futuro ou de deus – que os normatizem. Trajeto errático, uma pedagogia do dispositivo estaria mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes. Os movimentos que fazem os próprios seres em suas formas de estar juntos, e que os coloca em espaços e tempos comuns, são anteriores aos saberes.

Entendido o dispositivo como operador político-metodológico, podemos migrar para as propostas pedagógicas que desenhávamos em 2013 e o trabalho de cinema em escolas. Naquele ano havia uma urgência em nossos trabalhos de pesquisa e extensão. A partir de um convite da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, começamos um projeto de formação de professores em todos os estados do Brasil, abrangendo mais de 250 escolas e aproximadamente 500 professores, que denominamos como *Inventar com a diferença*. Era um projeto muito pequeno para o país, mas enorme se comparado com as dimensões que trabalhávamos até então, a partir da Universidade Federal Fluminense. A primeira



Fotografias narradas.

ação seria justamente voltar aos dispositivos, roubar da história do cinema pequenos gestos que poderiam ser pensados e organizados como dispositivos, mantendo o documentário e o cinema experimental no centro. Com quase 30 exercícios em mãos, alguns deles já utilizados em projetos como o CINEAD (UFRJ) e *Le cinema, cent ans de jeunesse* (Cinémaèque Française), organizados como pequenas máquinas para se brincar e experimentar o cinema, fizemos uma publicação em que a cada duas páginas propúnhamos um dispositivo. Aos professores caberia a responsabilidade de decidir as turmas e as faixas etárias convenientes para o uso de cada um deles³.

Enumeramos a seguir nove pontos que delineiam os principais gestos da pedagogia do dispositivo. Gestos que norteiam o cotidiano das práticas de criação com imagens – na escola ou fora dela.

1. GRUPO

A pedagogia do dispositivo se faz essencialmente em grupo. A invenção de formas de vida e os processos subjetivos são necessariamente coletivos, não estão centrados no *dizer* ou no *ser* de um indivíduo, mas nas condições de possibilidade de um *fazer* e de um *ser* que extrapolam indivíduos. O grupo não é formado apenas por várias pessoas juntas – estamos longe dos grupos identitários com rígidas fronteiras entre dentro e fora – mas por uma forma de compartilhamento e troca em que o próprio grupo inicia uma dissolução das centralidades do “eu”. O grupo antecipa uma relação indivíduo-sociedade fundamental

para a criação, ou seja, uma relação de dobras em que o dentro e o fora dependem de agenciamentos em constante mudança. Criação cinematográfica, criação subjetiva.

Nas práticas de grupo com o cinema, as imagens e sons criados vêm de fora do grupo, das relações com mundo, e é com ela e sobre elas que falamos, retirando do grupo as pequenas histórias pessoais, as repetições já organizadas em narrativas individuais. A conexão com o fora visa impedir que o próprio grupo se torne unidade. Se o falar de si aparece, ele já é mediado por uma relação de alteridade com o que foi feito no presente do grupo e fora dele. No processo de desindividualização dos grupos, ou seja, da produção de uma *criação de grupo*, dá-se o deslocamento em relação aos lugares pessoais sobre-codificados. No primeiro dia de encontro, ninguém conta uma história pessoal, ninguém reforça para o coletivo as narrativas já organizadas, os lugares já estabelecidos. Aqui, os membros dos grupos não possuem marcas rígidas que antecedem e garantem a união. O grupo não se funda em regularidades discursivas. Essa é a dinâmica imanente e instável do grupo. Sempre esburacado pelo que vem de fora – imagens, sons, palavras – a unidade do grupo é, ela também, um buraco. Buraco necessário para desar-



Máscaras e monstruosidades.

mar a toxicidade dos automatismos que nos leva sempre de volta ao *eu* e aos projetos em que o *eu* deve atender às ordens do mundo. Trata-se de resistir ao paradigma da representação em que o grupo seria algo, teria marcas identitárias, para atentar para como o grupo funciona. O grupo tem seu território na desterritorialização da criação – individual e coletiva, artística e subjetiva. Uma potência de diferir, de se indeterminar e assim assegurar a possibilidade de criação de cada um.

A dificuldade da criação de grupo é a sua existência mesma, uma vez que o grupo não existe por meio de uma centralidade – um líder, uma voz do saber, uma identidade – mas por meio de uma dinâmica processual em que o próprio grupo assume responsabilidade de sua existência. Essa responsabilidade frequentemente se dá na forma como se escreve uma memória de grupo. Em nossas práticas, depois de cada encontro alguém relata para todos o que se passou. Relato livre em que se testemunha que algo se passou, as formas como a criação apareceu e as formas de ver e de pensar as imagens-mundo que circulam no grupo. A falta de centralidade torna o grupo frágil e dinâmico, o que, paradoxalmente, pode ser sua maior força. Os encontros de grupo não se confundem assim com aulas, são



História dos objetos.

antes um *mafuá* em que cada um coloca na roda o que pode e tem e, sobretudo, o desejo de estar ali.

2. CULTURA CINEMATOGRAFICA

O trabalho com dispositivos parte de uma máxima: todos podem fazer cinema. A partir de um mínimo, que se aprende em um par de horas, estamos prontos para começar uma aventura em um mar de estímulos que o mundo nos dá e com os quais criamos. A cultura cinematográfica pode, enormemente, enriquecer a prática, estimular novos dispositivos, possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. Mas pode também ser opressiva, criar relações hierárquicas que destroem o grupo. Afinal, um grupo não se constitui por um que possui algo e outros que não o possuem. Quando essa verticalidade se estabelece e se mantém, o grupo acaba. A cultura cinematográfica pode ser, nesse sentido, uma armadilha que destrói a experiência.

3. SÓ HÁ CERTO

Para começar o cinema, basta um plano. Um plano está entre o ligar e o desligar da câmera. Não se trata de filmar – fazer um filme –, mas de fazer um plano. *Camerar*, como escreveu Deligny. A câmera como modo de relação, como dispositivo de mapeamento e experiência. Como forma de relação criativa com o espaço. Para se chegar a tal abertura, basta seguir duas ou três regras de grande facilidade, compreensíveis por crianças de sete anos. A partir daí, é só acerto. Acerto habitado, múltiplo, variável. Não estamos no país das múltiplas escolhas. Na sala de aula, no grupo, esvazia-se a competição. A comparação entre diferentes realizações é produtiva. As imagens entram em montagem e não em comparação hierárquica.

4. PLANO, PLANOS, DESVIOS

Fazer um plano é um desvio do tempo que passa ao tempo que permanece. Com um dispositivo

elegemos o que deve durar, o que deve permanecer, o que deve ser compartilhado. Em um minuto filmado, dos milhares de minutos que vivemos todos os dias, escolhemos um. Filmar é algo grave. Intervalo no tempo que flui. É o tempo afetado pelo olhar, pelas palavras, pelo pensamento, que ao rever as imagens, se renova. Fazer e ver um plano é pensar com o que o mundo nos dá. Permanência e diluição do tempo, duas instâncias que não se negam no cinema. Quando vemos juntos, o tempo que permanece na imagem não é mais o mesmo.

5. DESTEXO

É parte do senso comum de que um filme começa com um roteiro. Nem sempre foi assim e há toda uma história do cinema que pode ser traçada sem que as palavras tenham antecedido as imagens. Sobretudo no campo do documentário, a criação de encontros, situações, ritmos e dispositivos constitui uma linha que atravessa parte fundamental de sua história: Viola, Varda, van der Keuken, Vertov, Vigo, Pazienza. Essa opção, em nossos trabalhos na educação, abre a



experiência cinematográfica para dois pontos que nos são caros: a) esquivamos de certa hierarquia que domina a escola para a qual os alunos que escrevem e leem bem são compensados com notas e elogios, enquanto os outros são desvalorizados. Começar pela imagem coloca as hierarquias da sala de aula de cabeça para baixo; b) começar pela imagem é sair da organização linguageira que pretende fazer da imagem uma representação do pensado, que relega a imagem para segundo plano em prol do texto. Texto esse que tende a estancar o movimento das próprias imagens. É claro que nem todo roteiro precisa ser assim: entretanto, na escola, essa centralidade do roteiro como discurso tende a ser dominante, dada, sobre-tudo, a dificuldade de um roteiro escapar à tendência de que o texto organize o visível.

6. DOCUMENTAR

Ligar e desligar a câmera já é deixar o mundo entrar. No dispositivo acrescentamos a necessidade das escolhas, da criação. Uma criação em relação com a realidade, com o outro, com o contexto. No documentário, sem a centralidade do texto, não há página em branco, há sempre um mundo habitado, gigante. Definição mesmo de imagem: ela recebe e altera a realidade. O dispositivo é a mistura entre produção e representação. Não abandonamos a realidade, mas a alteramos no mesmo gesto. Desafio central para os processos subjetivos engajados nos dispositivos: perceber e alterar o que se percebe.

7. NÃO TEMA

Se esquivar da hiperorganização da linguagem, do objeto a ser representado ou da imagem como informação, nos possibilita abrir as imagens para uma dimensão sensível que os recortes temáticos costumam fechar. Sem os temas, as imagens são coisas, é preciso escutá-las, apontar para seu funcionamento, para os seres envolvidos e tudo que se dá a ver e ouvir. Antes dos temas, há uma experiência com as imagens, com as formas como transbordam qualquer funcionalidade. É com essas coisas que



Minuto Lumiere.

lidamos, com os modos como elas ocupam, criam e revelam nosso mundo. Em diversos momentos, trabalhamos com ideias para os dispositivos, como *desvio*, *espera*, *lugar*. Tais noções funcionam como mobilizadoras de uma intensidade, mais que um objeto a ser representado. Na pedagogia do dispositivo, quando pensamos em “temas”, eles são antes disparadores de atenção, mobilizadores de uma presença sensível.

8. POLÍTICA DO ESBARRÃO⁴

Sem a centralidade do texto, apostamos em uma abertura para o acaso. O acaso é a possibilidade de que linhas de diferentes naturezas afetem o dispositivo e a imagem. Um gesto de uma pessoa, uma palavra, um som não domesticado, um tema que não estava em nenhum roteiro. Como diria Lygia Clark, trata-se de um “fundir-se no coletivo” (GODARD, 2006, p. 74).

Sim, há uma interação entre dois – aluno e aluno, aluno e professor, professor e câmera –, mas a cada momento há um terceiro envolvido. A cada momento essa interação com um fora esbarra noutros objetos, espaços, naturezas. Paradoxalmente, o dispositivo coloca a centralidade no fora e não nas relações binárias ou nos indivíduos.

Da criação

A imagem é criação e descoberta. É saída de si e retorno reflexivo. Terra e delírio. Duas linhas fortes, uma

que a conecta com a terra, outra que não tem chão. A linha da terra tem cara, peso, espaço, fronteira, nome. A linha sem chão vaga, erra, delira, estranha, muda, expande. Como pode o cinema circular entre essas linhas? Como podemos, em um processo pedagógico, com estudantes com pouca ou nenhuma experiência com a escrita ou com a narrativa com imagens, criar possibilidades em que eles estejam engajados em processos criativos que circulem entre o que é dado e o que ainda não tem nome? Há um desamparo e uma abertura no trabalho com dispositivos. Antes dele entrar em ação, não há posição confortável, mundo já conhecido que deve ser representado. Trabalhar com controle e descontrole é colocar-se em um centro de atenção e medição com o que não é meu.

Como uma fita de Moebius – caminho sem início ou fim em que o dentro e o fora se intercambiam –, a pedagogia do dispositivo tem duas linhas que fazem passagem entre uma linha que conecta com a terra e outra que não tem chão.

Em algum lugar alguém dirá o que tu és. Errou!

Um passo, uma casa, uma relação, um filho, uma luta política, um grupo, um amor, o que faz, o que permite tudo isso, é a criação. Por todo lado, o “que é”, o que se apresenta às nossas percepções, nos pede uma torção, um desregramento, um movimento, um desvio, uma montagem. Fazer do que nos chega uma coisa.

Criar nunca se faz a partir do zero, do nada, do ideal ou do ato de mirar o acabado, o ideal, o perfeito. A criação é exaustiva, não tem fim, não tem lugar e nos exige no ínfimo e no íntimo, no pequeno e no cotidiano. Se vivemos em um mundo de metas, objetivos e pontos de chegadas claros, a criação é o que alimenta a explosão. A criação, palavra de ordem do capital, quando submetida a ele é apenas variação para o mesmo fim, o próprio capital = criação zero, que não tem pertencimento próprio.

Já a criação passa pela democracia, passa pela

possibilidade de sujeitos quaisquer participarem do que é novo, do que se cria, do que faz explodir as coordenadas do que conhecemos. Passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer inventarem suas próprias perdas de controle. A relação entre a arte e os processos subjetivos é evidente. Ambas demandam uma saída de si, uma relação com desconhecido, com o que não é organizado pelo capital ou pela linguagem.

A criação não é um processo individual, mas a forma como indivíduos e grupos colocam em movimento e contato uma multiplicidade de elementos de múltiplas naturezas. Se a criação importa é pelo modo como ela vem mobilizar formas cada vez mais amplas de possibilidades de vida em que não estão excluídos o saneamento do bairro, o delírio do louco e a música. O limite do que podemos é material e delirante. Por um lado, é preciso o *um*. A relação com as forças reais – com a parede da escola que deixa passar o som e impossibilita a exibição de um filme, com a empresa privada que impõe livros e softwares às escolas. A criação não é separada dessa terra; esperamos que a casa não caia, que o fogo queime apenas o que desejamos, que as drogas sejam nossas formas de saída de si e não infiltradas na comida. Por outro lado, há o múltiplo, algo irrompe no desejo, em uma brincadeira de criança que passa do herói ao morto,



Minuto Lumière - La Paz Bolívia.

do animal ao mais que real, sem que nenhuma fronteira seja delimitada. Como escreveram Suely Rolnik e Félix Guattari, “não existe a subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social.” (GUATTARI; ROLNIK, 1987, p. 155). Não existe o que se inventa como forma de relação e desejo de um lado e as condições sociais de outro. O sequestro do tempo da política é o mesmo daquele do tempo da festa.

Os operadores da opressão estão aí: medo, dívida, opressão de classe, moral e languageira. Intensas disputas com o que restringe formas de ser, limita o delírio, nega a diferença e o outro. Talvez a criação nos permita assim um caminho torto que, por um lado, nos separe do medo, nos distancie da subserviência voluntária. E que, por outro, nos conecte com um desconhecido de onde ressoam as diferenças, as minorias, os loucos e desgarrados, os que foram eliminados pelo capitalismo sem fronteiras, essa megamáquina mundial de exclusão.

Deus morreu e o capitalismo refez a centralidade via indivíduo. O sujeito empreendedor, o eu S/A, a competição de todos contra todos. Não devemos nada a Deus, mas devemos a nós mesmos. A dívida se universalizou – monetária, cognitiva, subjetiva. Somos assim os primeiros juízes de nós mesmos, o que nos autoriza a tudo julgar. Quanto mais próximo o outro é do que sou, mais intenso será meu julgamento. Imigrantes odeiam imigrantes, militantes de esquerda cultivam disputas ferrenhas entre si, casais se destroem, policiais negros matam jovens negros etc. A criação não produz objetos, mas formas de estar com o mundo sem se entregar a um “valor superior”. A criação não se reporta a aliados preexistentes – o bem, o mercado –, mas faz-se na constante criação de aliados (LAPOUJADE, 2015 p. 17). A criação é o contrário da dívida e do juízo. A criação experimenta os atores do mundo como possibilidades de acopla-

mentos, montagens, faíscas que antes de eliminar friccionam, unem, dobram. A criação é um problema de montagem e conexão e não suporta o julgamento. Duas, cinco coisas se juntam, se montam, se tensionam. A criação é um gesto conector. É por isso que *plugs*, tomadas e cabos vivem dando mal contato. Conectar é bem mais complicado que parece.

Assim, sem nenhuma harmonia, mas também sem forma superior, o gesto criativo é escuta e mirada que singulariza, que se faz no desejo e na curiosidade do mundo, que inventa formas de estar com.

Nossa aposta em uma pedagogia do dispositivo é inseparável desse movimento que abarca em um mesmo gesto criação artística, criação de si e criação de mundo.

Como sabemos que estamos na criação?

- 1 – Você nunca estará satisfeito.
- 2 – Você não se reconhecerá. Como pode ter sido eu quem criou isso? Justamente porque não foi. Uma conexão com outros mundos e o com o que não somos se deu. Algo se conectou.
- 3 – Não há criação sem intensas doses de alegria e angústia. Toda criação é um sem fundamento. Não há nada que nos permita julgar com certeza seu sucesso.
- 4 – O que fiz/fizemos faz sentido e é diferente da funcionalidade. A criação é sempre maior ou menor que a função.
- 5 – Diferentemente do que o capitalismo chama de criação, o que cria pode preferir não criar. Se não criar for possível, a criação é possível.

BIBLIOGRAFIA

- BERNARDET, Jean-Claude. Caminhos de Kiarostami. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.
- FERREIRA, Jairo. Cinema de Invenção. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2016.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografia do desejo: Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- GODARD, Hubert. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. Lygia Clark: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006, p. 73-79.
- LAPOUJADE, David. Deleuze, os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- LINS, Consuelo. O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MIGLIORIN, Cezar, et al. Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: LEMOS, André; BARBOSA, Marialva; BERGER, Christa. (Org.). Narrativas Midiáticas Contemporâneas. Porto Alegre: Meridional, 2006. p. 82-93.
- MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- OGILVIE, Bertrand. Posfácio. In: DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. São Paulo: Editora N-1, 2015.
- ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- FREIRE DE ARAÚJO LIMA, Elizabeth Maria e PÁL PELBART, Peter. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. In: História, Ciências, Saúde-Manguinhos, 2007, vol. 14, n. 3.

REFERÊNCIAS

1. Site do artista: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/rua-de-mao-dupla-2/>>. Acesso em: maio de 2019.
2. Passaporte Húngaro (2003), de Sandra Kogut, Prisioneiro da Grade de Ferro (2004), de Paulo Sacramento, Time Code (2000), de Mike Figgs, Babilônia 2000 (2000), de Eduardo Coutinho e 33 (2003), de Kiko Goifman são alguns dos filmes forjados a partir de dispositivos na virada dos anos 2000.
3. Essa experiência está disponível nos Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos (Cezar Migliorin, Isaac Pipano; Luiz Garcia; India Mara Martins; Alexandre Guerreiro; Clarissa Nanchery; Frederico Benevides). 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014. v. 1.
4. Expressão usada por Bruna Pinna, em referência à Casa Jangada, em encontro no departamento de Psicologia da UFF em 7 de março de 2019.



O cinema para ou na escola



João Luiz Leocádio da Nova

Curso de Cinema e Vídeo da UFF

“Se o encontro com o cinema como arte não acontecer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar algum.”

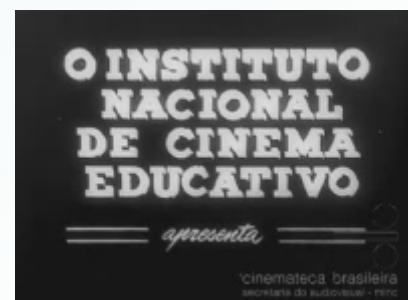
ALAIN BERGALA

A história registra a invenção do cinema no dia 28 de dezembro de 1885 quando os irmãos Louis e Auguste Lumière exibiram um conjunto de 10 filmes no *Salon Indian* do *Grand Café*, em Paris, com ingresso pago. Esse fato é retratado por Wim Wenders em *Um Truque de luz* (*Die Gebrüder Skladanowsky*, 1995) como o momento em que os franceses demonstraram um sistema de projeção de imagens com qualidade superior ao biocópio alemão.

O cinematógrafo dos Lumière fez surgir uma indústria de produção de imagens em movimento que encantavam plateias de todo o mundo, exibindo cenas do cotidiano de diferentes países de todos os continentes. Não demorou muito para que artistas e intelectuais do início do século XX vislumbrassem outros usos para as “imagens luminosas”. Nesse contexto de amplo debate, educadores reunidos em um congresso em Bruxelas, realizado em 1910, defenderam o uso do cinema na Educação. Começa aqui a história que queremos contar, de forma bem resumida.

Logo de início, aconteceram diversas iniciativas em vários países para reunir acervos de filmes com fins educativos em museus e até mesmo criar produtoras dedicadas à essa temática. Pode-se destacar, no caso brasileiro, o papel de destaque que Roquete Pinto empreendeu ao criar uma filмотeca de caráter educativo no Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1910.

Depois, em 1936, a convite do ministro Gustavo Capane-ma, ele inaugurou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE).



Nessa época é importante lembrar que era necessário um esforço muito grande para fazer chegar os filmes nas escolas. Não era nada fácil produzir, distribuir e exibir. Além dos filmes também era preciso levar os projetores e ensinar os professores a manusear esses equipamentos, relativamente complexos pois a película era altamente inflamável. Mas essa é uma outra história.

Resumi alguns exemplos para ilustrar a primeira onda natural que se imagina para o cinema na educação, que se concretiza com a produção de filmes para serem usados em sala de aula. Nesse momento é marcante a presença do cinema observacional de pesquisas biológicas, com o registro do meio ambiente, onde o documentário educativo de um modo geral ganha um grande impulso para produzir filmes que pudessem explicar os fenômenos naturais e demonstrar conteúdos que eram (e são) citados em livros e que não podiam (e nem sempre podem) ser simulados pelo professor. Trata-se do CINEMA PARA ESCOLA.



Essa função instrumental, de certa forma, estabeleceu a cultura do filme como material de apoio didático para toda e qualquer disciplina em todos os níveis de ensino. Matérias como história ganharam desde cedo filmes que retratavam as conquistas e o poderio de muitas nações. São emblemáticos algumas obras como *O nascimento de uma Nação* (David Griffith, 1915) e *Outubro* (Sergei Eisenstein, 1925) para exemplificar essa circulação de filmes produzidos para contar os acontecimentos do ponto de vista do Estado.

Os altos custos dos meios de produção e de distribuição obrigaram, durante décadas, os gestores dos sistemas educacionais a pensar em larga escala para poder alcançar toda a rede de ensino. Os temas e os conteúdos eram decididos de forma centralizada levando-se em consideração diretrizes governamentais predominantemente conservadoras. O cinema cultural fica à margem dessa política institucional, marcando o cinema educativo como produto de outra natureza. Roquette-Pinto reflete sobre



Edgar Roquette-Pinto, 1936.

essa separação ao concluir que “o cinema educativo é o grande cinema”, para se referir ao cinema de grande circulação, uma vez que o cinema educativo estava restrito ao ambiente escolar. Essa discussão coloca no centro do debate o papel da cultura na educação.

Se é inegável reconhecer a importância do capital cultural para as transformações sociais fica impossível negar a presença do cinema cultural na escola. O cinema instrumental da primeira onda passa por um processo de questionamento por intelectuais, cineastas e educadores que propõem novas experiências para o cinema no espaço escolar. Nesse contexto surge no ano 2000 um projeto de educação artística e cultural para toda a rede escolar da França, chamado *Missão*. Essa experiência é relatada pelo Alain Bergala no livro *A Hipótese-Cinema*. Os franceses marcam, novamente, o início de uma nova onda para o cinema na educação, que podemos chamar de CINEMA NA ESCOLA.

Esse foi o rápido percurso que fiz para chegarmos ao pensamento do cineasta e professor Alain Bergala, já mencionado anteriormente na epígrafe desse texto.

O cinema comercial disputa com o cinema cultural a atenção do público, e dos estudantes em particular, para formação do seu olhar. Essa concorrência é mais acirrada em países periféricos que consomem filmes ao invés de produzir as suas próprias histórias. Colocar esse debate para a escola faz parte da segunda onda que pretende colocar o cinema para habitar na escola.

Estou falando do cinema que precisa viver na escola, para pensar e refletir junto com a comunidade escolar. Um cinema que além de ser exibido para ilustrar uma aula seja parte do processo educacional e que contribua para a formação do indivíduo crítico, do cidadão ativo, do homem moderno. Um cinema que seja capaz de contribuir para a construção do capital cultural dos estudantes.

Compreender essa nova onda do cinema educativo exige avaliar o momento atual onde as imagens e os sons são projetados em diferentes telas sem depender da entrega de um filme e de um projetor. As múltiplas telas estão disseminadas pelo cotidiano e disputam a nossa atenção, seja em casa, no trabalho ou na escola. São inúmeros dispositivos que estão incorporados ao nosso dia a dia disputando a nossa atenção. Como pensar o cinema educativo nesse contexto sem a participação dos educadores, dos alunos e da comunidade escolar?

Com a publicação da Lei 13.006 em 2014 esse debate se tornou ainda mais urgente e complexo, pois a obrigação da exibição de 2 horas de filmes por mês está impondo à sociedade a pensar: qual cinema colocar nas escolas?

É nesse contexto que o cinema como arte pode contribuir para ajudar a escola a trabalhar valores éticos, estéticos e artísticos dentro da comunidade escolar.

Lidar com o cinema como arte também exige valorizar a sua forma de expectatorialidade. Assim como as galerias de arte é preciso construir ambientes na escola para imersão audiovisual de modo que o cinema seja respeitado como objeto de arte. Garantir condições de exibição nas escolas, que nos remetam ao espetáculo teatral dos primórdios do cinema, possibilita resgatar o valor do espetáculo onde o filme pode ser exibido.



Tão importante como discutir quais filmes exibir, é imprescindível prover boas condições de projeção de imagem e som, minimamente. Não basta equipamentos de última geração para reproduzir os sons e as imagens, mas também temos que considerar a adequação da sala em relação ao iluminamento, às condições de acústica, ao dimensionamento de lugares que garantam a boa visualização da tela, à posição das cadeiras, à cortina para bloqueio de luz natural através das janelas, entre outros. É necessário idealizar a criação de uma atmosfera na sala de projeção cujas condições garantam ao filme a sua condição de obra, para ser admirada e cultuada como arte.

Essas condições não devem ser vistas como algo de menor importância com o argumento de que o que interessa é o que se vê e o que se ouve dos filmes. Para que a obra de arte possa ser compreendida na sua ampla dimensão artística e técnica é preciso buscar meios para que se perceba ruídos e sons, cores e texturas, enquadramentos e planos, penumbra e exposição, e demais valores estéticos idealizados pelos realizadores. Usar telas gigantes, sonorização em múltiplos canais, climatização do ambiente, enfim, tudo que se possa proporcionar para o melhor conforto visual e auditivo deve fazer parte dessa dimensão exibidora de filmes nas escolas.

Precisamos preparar a escola para organizar novos ambientes de encontro da sua comunidade e o cinema pode ser o disparador dessas mudanças. O cinema de arte contemporâneo tem avançado para fora das salas de exibição comercial em busca de novos espaços de visualização e fruição, e a escola é um desses lugares. O cinema expandido tem encontrado nos centros culturais outras possibilidades nos modos de interação com o espectador, assim como diferentes experimentações artísticas têm buscado as ruas e praças para dialogar com o público em geral. Esse movimento do cinema moderno logo logo chegará nas escolas também — é o que esperamos! ■

Kafka através das telas

Mariana Leticia R. da Silva

Graduanda em Português e Alemão,
Universidade Federal Fluminense

Ana Carolina Ultra

Graduanda em Português e Francês,
Universidade Federal Fluminense

Quando certa tarde Franz Kafka terminou seu trabalho tedioso, encontrou-se numa poltrona de cinema metamorfoseado em um cinéfilo monstruoso.

Franz Kafka, consagrado escritor tcheco de expressão alemã e titã da literatura mundial, pode parecer à primeira vista uma figura distante e inacessível. No entanto, jurista por formação se via constantemente preso a uma condição inerentemente humana: o tédio. Reside aí sua semelhança conosco, as “pessoas comuns”; enquanto nós frequentemente recorremos aos serviços de streaming para fugir deste sentimento, Kafka recorria às salas de cinema.

Não se sabe ao certo quais filmes e de que maneira estes influenciaram a obra de Kafka, mas os ávidos comentários feitos em seus diários e em correspondências a amigos constataam seu entusiasmo pela sétima arte.

Na mesma medida em que Kafka se interessou pelo cinema, o mundo cinematográfico se interessa



The Metamorphosis of Mr. Samsa (1977)

pela obra kafkiana. Apesar dos quase 100 anos da morte do autor, seus escritos continuam sendo amplamente retratados nas telas e cativando espectadores.

O conto *A Metamorfose*, seu trabalho mais conhecido, foi adaptado em diversos países. Na obra, acompanha-

mos um homem que acordou transformado em um inseto e os acontecimentos que se desdobram desse fenômeno. Das adaptações destaca-se o curta-metragem *The Metamorphosis of Mr. Samsa* (1977), animação da artista canadense Caroline Leaf produzida inteiramente com areia. De acordo com a criadora, as limitações de desenhar na areia e as simplificações que elas demandam, tornaram-na inventiva de um modo que só as histórias de Kafka permitem. Outra representação da obra, o *live-action* espanhol *Metamorfosis* (2004) apresenta a narração do protagonista Gregor Samsa e um ambiente angustiante. Premiada na América do Sul e na Europa, o diretor Fran Estévez triunfa em comunicar a atmosfera presente no livro, enquanto nos surpreende com a maneira inovadora de retratar o final da história.



Metamorfosis (2004)

No curta *Franz Kafka* (1992), o diretor, Piotr Dumala, apresenta uma animação inspirada nos diários do autor e referências a obras como *Amerika* ou *O desaparecido*, *A metamorfose* e *O processo*. Dumala



Um Médico Rural (2007)

médico atendendo a um chamado noturno. A adaptação de Koji Yamamura consegue recriar com recursos midiáticos, como a deformação das gravuras dos personagens e as dublagens sobrepostas, a estranheza do texto literário.

Em *Two Men* (2009), vemos a história do conto curto *Die Vorüberlaufenden* ou *Transeuntes* (tradução livre) transportada para uma realidade distante de sua origem. O diretor Dominic Allen optou por ambientar o curta-metragem num dia quente de verão na Austrália, imagem oposta ao cenário europeu noturno



Two Men (2009)

utilizou para essa produção uma técnica de ilustração original na qual uma imagem é apagada, neste caso coberta de preto e redesenhada para criar a próxima imagem.

O médico rural (2007), adaptação homônima do conto original, narra a trama de um

descrito no conto, com o qual ganhou o prêmio de *Emerging Australian Filmmaker* do Festival Internacional de Cinema de Melbourne.



Franz Kafka (1991)

Mesmo após tanto tempo de sua criação, a escrita kafkiana ainda triunfa em suspender a nós mesmos da realidade, por sorte, também podemos apreciar nas telas a genialidade de Kafka. ■

Obs: Todos os curtas-metragens citados estão em domínio público ou disponíveis na internet.

The Metamorphosis of Mr. Samsa (1977): https://www.youtube.com/watch?v=GHvy-J1BFu8&feature=emb_logo

Metamorphosis (2007): https://www.youtube.com/watch?v=iCXKtx0lsHk&feature=emb_logo

Two men (2009): <https://vimeo.com/17970306>

Franz Kafka (1991): https://www.youtube.com/watch?v=D5G7hxyznyRo&feature=emb_logo

A country doctor (2007): https://www.youtube.com/watch?time_continue=1045&v=ZDjmW-glsKs&feature=emb_logo

Olho vivo – olhares, memórias e novas narrativas

Daniela Araújo

Coordenadora Executiva, Bem TV

Paula Latgé

Psicóloga, Bem TV



No início dos anos 1990, jovens estudantes de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF) decidiram transformar a realidade ao seu redor utilizando a comunicação como instrumento para reflexões político-sociais e redução das desigualdades. Assim surge a Bem TV, inicialmente como projeto e depois como instituição, tendo como missão apoiar e desenvolver ações voltadas à garantia dos direitos de adolescentes e jovens, bem como contribuir para o exercício da cidadania plena.

A partir do encontro entre os campos da educação e comunicação, a Bem TV desenvolve o Projeto Olho Vivo, o qual funciona desde 2003 atendendo jovens de comunidades de baixa renda de mais de quinze territórios de Niterói e São Gonçalo.

O trabalho realizado articula oficinas de mídia nas áreas de audiovisual, fotografia, mídias digitais e aplicativos, assessorando grupos de egressos das oficinas, que desenvolvem ações de comunicação comunitária nas localidades em que vivem.



Desde a implantação do projeto Olho Vivo calcula-se que aproximadamente três mil adolescentes e jovens já passaram pela formação, a qual visa, além dos benefícios individuais, uma melhoria social, de modo que os jovens coloquem o conhecimento construído a serviço da coletividade. Nas oficinas são usadas tecnologias de informação e comunicação para resgatar a memória e produzir diagnósticos sobre a situação de vida dos territórios analisados, como também são elaborados planos de comunicação que respondam a questões locais, consideradas prioritárias pelo público do projeto.

Há ainda uma linha central que incide sobre todo o processo formativo. Trata-se da inserção no mundo do trabalho, debate que vem acompanhado das questões relacionadas à equidade de gênero e igualdade étnico-racial, levando em conta que os jovens negros, e ainda de forma mais radical as mulheres negras jovens são as mais afetadas nos processos de inserção no mundo do trabalho, sofrendo com o desemprego e recebendo as remunerações mais baixas.

Apresentar o Olho Vivo é falar dos olhares e memórias muitas vezes silenciados e historicamente opri-



midos. E além de tudo abordar potências dos encontros entre pessoas, territórios e instituições (escolas, associações, OSCs), que juntos escrevem diferentes narrativas, disputando verdades consolidadas em um tempo no qual poucas vozes ainda possuem o direito à palavra. ■

Contatos:

bemtv@bemtv.org.br

<https://www.facebook.com/bemtv.oficial>

<https://www.instagram.com/bem.tv/>

<https://www.youtube.com/user/CanalBemTV>

A menina que roubava livros, de Markus Zusak

Carmen Fassini

Aluna do Colégio Comendador Soares, Nova Iguaçu



A família Hubermann mora na Rua Himmel, onde encontramos diferentes personagens, mas há um em especial: Rudy Steiner, melhor amigo de Liesel, o qual também era apaixonado por ela. Podemos acompanhar também a história de Max Vandenburg, um jovem lutador judeu que precisou fugir para não ser capturado pelos nazistas e por isso acaba se escondendo na casa dos Hubermann.

Em uma época na qual ser judeu era considerado crime, Max acaba construindo uma relação de amizade com Liesel. Em relação à época sofrida e complicada, ainda conseguimos presenciar o desespero, a luta pela vida e a batalha contra o governo.

Você pode pensar que Liesel é a narradora, mas na verdade a história é narrada pela morte, o que dá ao leitor a sensação de curiosidade e às vezes suspense. Sem sombra de dúvida, esse livro é um prato cheio de determinação, aventura e emoção. É ideal para todos aqueles que gostam de eventos históricos e de resistência. ■

A menina que roubava livros conta a história de Liesel Meminger, uma menina de 10 anos de idade, a qual perdeu o irmão, foi abandonada pela mãe biológica e viveu na Alemanha durante o regime nazista. Liesel é uma garota forte, corajosa e apaixonada por livros. Ela vive com seus pais de criação, Rosa e Hans Hubermann, e tem vontade de saber o que aconteceu com sua verdadeira família. Liesel tem uma relação de amor e carinho com seu pai e sua mãe adotivos apesar de diversos fatores e diferenças.

BIBLIOGRAFIA

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução: Vera Ribeiro. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Allgemeines und Verschiedenes

Generalidades e misturebas

CARO LEITOR, VOCÊ SABIA QUE A PALAVRA BRINDE VEM DO ALEMÃO?



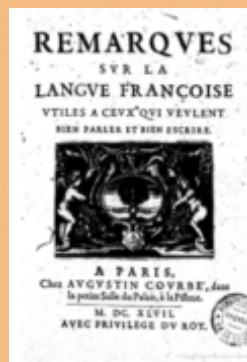
De acordo com o **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** (2009), o sinônimo de presente se deve à língua francesa que por sua vez cunhou *brinde* a partir da locução alemã *ich bring dir´s*, a qual significa “ofereço a ti; bebo para, por ti”.

Chin-chin!

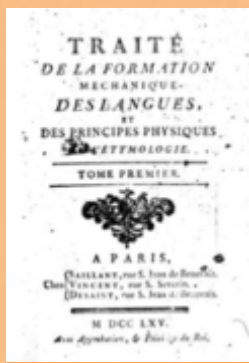
Ah, nós sabemos, mais uma expressão de origem estrangeira que é usada no ato de beber, mas essa é uma outra história...



Antenor Nascentes, *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro 1932 (com prefácio de Wilhelm Meyer-Lübke)¹



Claude Favre de Vaugelas, *Observações sobre a língua francesa, úteis àqueles que querem falar e escrever bem* [Remarques sur la langue françoise, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien escrire] Paris 1647²



Charles de Brosses, *Tratado da formação mecânica das línguas e dos princípios físicos da etimologia* [Traité de la formation mécanique des langues et des principes physiques de l'étymologie], Paris 1765³



Friedrich Kluge, *Dicionário etimológico da língua alemã* [Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache], Estrasburgo 1883⁴

¹<https://www.albertolopesleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=3541511>

²<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509950.r=Remarques+sur+la+langue+fran%C3%A7aise+Vaugelas.langFR>

³<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50476b>

⁴https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kluge_Etym_WB.png?uselang=de