

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ananda Vargas Hilgert



Porto Alegre  
2014

Ananda Vargas Hilgert

**ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O OLHAR, O OUTRO E O CINEMA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Vargas Hilgert, Ananda

Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema / Ananda Vargas Hilgert. -- 2014. 119 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação. 2. Cinema. 3. Alteridade. I. Bueno Fischer, Rosa Maria, orient. II. Título.

Ananda Vargas Hilgert

**ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O OLHAR, O OUTRO E O CINEMA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana de Amorim Marcello – UFRGS

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ricardo Araújo Barberena – PUCRS

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Sérgio Lulkin - UFRGS

## ***Aos olhares, às imagens***

Não tenho bens de acontecimentos.  
O que não sei fazer desconto nas palavras.

Entesouro frases. Por exemplo:

- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.

Ai frases de pensar!

Pensar é uma pedreira. Estou sendo.

Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.

Outras de palavras.

Poetas e tontos se compõem com palavras.

(Manoel de Barros, *Retrato Quase Apagado em que se Pode Ver Perfeitamente Nada*)

Esta foi uma pesquisa composta por atos, ruídos, retratos, palavras, mas, principalmente, imagens e olhares. Primeiramente, então, agradeço a todos que fizeram parte deste acontecimento em minha vida pela construção de imagens e troca de olhares.

Gostaria de agradecer ao Programa de Português para Estrangeiros, a todos os professores e bolsistas que de lá fazem parte, por sempre partilharem seus conhecimentos e trocarem histórias nos intervalos das aulas. Destaco, dentro dessa equipe, as coordenadoras Margarete Schllater e Gabriela Bulla pela confiança no meu trabalho e pela oportunidade de aprender tanto sobre educação.

À orientadora Rosa Fischer os agradecimentos poderiam ser infinitos, mas escolho o principal, o que foi mais significativo ao longo desses anos trabalhando juntas: o incentivo à autoria, a arte de assinar o que se lê. Com a Rosa sempre há espaço para criação, questionamentos, inquietação, literatura, arte, risos, “sim” que significa “não”, cafés, carinho, confiança. Obrigada por me motivar, por me fazer ser a pesquisadora, estudante e professora que sou hoje.

À professora Fabiana Marcello por tantos olhares carinhosos e atentos, por aulas transbordadas de conhecimento e amor à pesquisa (e ao Foucault!). Por ter escrito a tese de doutorado que carrego comigo

desde meus primeiros anos como bolsista de iniciação científica e que continua a me surpreender e me ensinar.

Ao professor Ricardo Barberena por ter sido o primeiro a despertar em mim o gosto pela pesquisa, por ter mostrado tantas possibilidades no estudo da literatura e das artes em geral, por ter feito provas na graduação que eram sempre grandes momentos de aprendizado. A formação em Letras não seria a mesma sem ele.

Ao grupo de pesquisa que é “só beleza e gratidão”, dedico as minhas já prematuras saudades, a minha vontade de continuar participando das reuniões de grupo e dos cafés que nunca são apenas cafés. Mari, Sandra, Laura, Márcio, Carola e Tati, obrigada pelos olhares e ouvidos.

Aos alunos que são sempre citados como sujeitos de pesquisa, ou produtores do material empírico, vocês que foram tantos outros. Obrigada por me colocarem em choque a todo o momento, por nunca me deixarem estabilizar o pensamento, por me mostrarem o que é alteridade.

Agradeço aos amigos que, mesmo não fazendo parte diretamente, estão sempre apoiando com palavras de carinho. À Raquel agradeço pelo entusiasmo, confiança infinita, abraços fortes e associações de pensamento que só ela sabe fazer. Ao mano Lucas por sempre trazer inspirações, por ser uma presença poética na minha vida. À mãe por me ensinar delicadeza e paciência. Ao pai pela ausência mais significativa, mais desestabilizadora.

Agradeço àquele que me acompanha em tudo, que constrói minha vida comigo, que cria e recria imagens todos os dias. Os pequenos acontecimentos são os mais importantes e é com o Rafa que os partilho.

Pensar é uma pedreira. Estou sendo.

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	<b>7</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>O primeiro olhar</b>	<b>9</b>
O olhar de/para dentro, o olhar de/para fora	<b>10</b>
O outro	<b>22</b>
Os outros e o jogo de olhares	<b>26</b>
<b>Ver conceitos, olhar imagens</b>	<b>33</b>
O olhar cinematográfico	<b>33</b>
Experiência, cinema e alteridade: entrecruzando conceitos e olhares	<b>47</b>
<b>O paradoxo do olhar estrangeiro</b>	<b>59</b>
A dificuldade de lidar com lacunas	<b>66</b>
Cinema como via de ensinamento moral	<b>77</b>
Identificar-se, emocionar-se: cinema e busca pelo belo	<b>86</b>
<b>A volta a si</b>	<b>101</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>107</b>

## Resumo

Esta pesquisa trata das relações entre cinema, educação e alteridade, a partir da análise de um curso de cinema brasileiro para estrangeiros. O *corpus* empírico é constituído pelas produções textuais dos alunos sobre os filmes a que assistiram em aula, além de notas de campo escritas pelo professor-pesquisador. Tal material levanta questões sobre as relações de alunos estrangeiros com o cinema brasileiro, com os enfrentamentos diante do outro e as experiências ético-estéticas ali possíveis, provocadas pelo contato com filmes. Problematizam-se neste trabalho os conceitos de estrangeiro e alteridade. Com base especialmente em Carlos Skliar e Didi-Huberman, defende-se que a posição de ser outro está no olhar e na interação, especificamente aqui, entre os alunos, o professor e o cinema. Além disso, com Alain Badiou, traz-se também a ideia de que o próprio cinema exige a alteridade e coloca-nos em contato com o outro, o diferente, na condição também de uma experimentação filosófica. São relevantes na dissertação as elaborações de Gilles Deleuze sobre “cinema falsificante”, e de Ismail Xavier, sobre o “olhar sem corpo”, para problematizarmos a potência do cinema como desestabilizador do espectador. Tais situações de arrebatamento com o cinema são tratadas como experiências ético-estéticas; com Marilena Chauí, discutimos a possibilidade de relacionar tais situações com uma experiência do olhar, de saída e volta a si. Tais conceitos teóricos contribuíram para decidir sobre o recorte da pesquisa e sobre a criação de três categorias de análise, de modo a pensar que a relação dos alunos estrangeiros com o cinema brasileiro e que seus relatos e análises fílmicas contribuem para uma problematização emergente sobre o contato com o outro e a relevância de tal tema para o campo da educação.

Palavras-chave: alteridade, cinema, experiência, educação.



## Abstract

This research deals with the relationship between cinema, education and alterity, from the analysis of a Brazilian cinema course for foreign students. The empirical corpus consists of the students' writing production about the films watched in class, and field annotations written by the teacher-researcher. This material brings up questions about the relationship between the students and the Brazilian cinema, with the self in confront with the other and the ethical-aesthetic experiences possible therein, brought to light through the contact with films. It is observed and problematized in this research the notions of being a foreign and alterity. Based mainly on Carlos Skliar and Didi-Huberman, it is suggested that the role of being the other is in the eye and in the human interaction, specifically among the students, the teacher and the cinema. Moreover, through Alain Badiou, it is stated that the cinema itself demands alterity and puts us in contact with the other, the different one, also in the context of a philosophical experimentation. The studies of Gilles Deleuze about "falsifying cinema", as well as those of Ismail Xavier about the "bodiless eye" are relevant to problematize the potential of cinema to make the spectator unstable. These destabilizing situations provoked by the cinema are treated as ethical-aesthetic experiences; through Marilena Chauí, we discuss the possibility of relating such situations with the experience of seeing, of leaving and coming back to itself. These theories have contributed to decide on the research cutouts and on the creation of three categories of analysis, in order to think that the relationship between the students and the Brazilian cinema, and their writing productions about films contribute to an emergent problematizing about the contact with the other and the importance of this topic to the field of education.

Keywords: alterity, cinema, experience, education.

## O Primeiro Olhar

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. (CHAUI, 2003, p.33)

É bastante comum, principalmente entre crianças, criar situações hipotéticas que geram perguntas instigadoras, de uma pessoa para outra: o que você acha pior, ficar cego ou surdo? Em geral, respondemos: prefiro ficar surdo. A perda da visão normalmente nos assusta mais do que perder qualquer outro sentido. Marilena Chauí (2003) dedica um belíssimo texto a esse tema e fala exatamente da importância que nós damos à visão. É o ato de ver que nos traz conhecimento, que instiga nossa curiosidade, que nos coloca no mundo e coloca o mundo em nós.

O olhar é que nos põe primeiramente diante do outro, de modo a reconhecer alguém como outro. É o olhar que nos coloca diante de nós mesmos. É o olhar que estabelece comparações entre nós e os outros. Quanta potência há nesse olhar que possibilita a elaboração das mais diferentes ideias e definições, antes mesmo que possamos “conhecer” o outro. Será que olhar já não seria conhecer? “Não se pode julgar pelas aparências”, muitos dizem. Não seriam as aparências tudo o que há diante de um olhar, tudo o que há para ser julgado?

O olhar nos proporciona uma *viagem pelo outro* sem a imposição de limites de alcance corporal, sem sair do lugar. Nesse sentido, Chauí afirma que o olhar amplia nossas possibilidades de conhecimento. Entendo aqui, portanto, o olhar como um ato forte, com potência para nos colocar em contato com os mundos, as verdades, os

outros, as imagens, os estereótipos, os discursos. É um sair de si seguro, que implica necessariamente uma volta a si, volta essa que proporciona pensamento, que remete o olhar ao nível da experiência.

O ato de ver implica também ser visto. Podemos encarar aqui a “qualidade de olho, como, na verdade, uma imagem que olha. Apostar, portanto, na ideia de que aquilo que vemos também *nos olha*”, como escreve Fabiana Marcello a partir de estudos de Didi-Huberman (MARCELLO, 2008, p. 15). Nesse sentido, a importância do olhar neste trabalho se completa: ver amplia a nossa possibilidade de conhecer o outro e nos coloca também na posição de ser visto e ser igualmente uma imagem. Olhar diz respeito à experiência. E experiência está diretamente ligada ao exercício transformação de si.

### **O olhar de/para dentro, o olhar de/para fora**

O que faz um ser humano realizar-se concretamente como brasileiro é a sua disponibilidade de ser assim. (DAMATTA, 1984, p.18)

“O Brasil não presta”, “tinha que ser brasileiro”, “só aqui no Brasil mesmo”. Frases como essas são constantemente ditas por brasileiros, num movimento de repúdio ao próprio país a que pertencem. Parece possível falar mal dos brasileiros, na medida em que se é um deles, mas com uma diferença: o julgamento implica sempre, neste caso, colocar-se de fora do “povo que não presta”. Parece que existem pelo menos dois (ou talvez mais) “Brasis” nesse contexto: aquele onde fica tudo o que é ruim, o país de todos os malandros, além dos políticos corruptos; e o outro, o país dos bons cidadãos, daqueles que se sentem injustiçados por terem nascido brasileiros, pois nada têm a ver com essa “bagunça toda” que reina no Brasil.

Contardo Calligaris (1991) trata dessa questão no texto “Este país não presta”, em que expõe sua surpresa ao ouvir dos próprios brasileiros críticas constantes ao país. Segundo o escritor, tal atitude parece ser algo especificamente brasileiro; ele acrescenta que na Europa e em outros países que conhece, a população reclama talvez de um presidente, de alguma decisão política ou de situações ruins pelas quais o país pode estar passando, mas nunca, de uma maneira geral, aquelas pessoas desprezam

seu país da forma com que os brasileiros o fazem. Há muito a ser acrescentado aqui, pois essa não é mais uma comparação entre Europa e Brasil, que serviria para afirmar como os brasileiros são inferiores; trata-se apenas de uma constatação de como se formam imagens e estereótipos sobre o Brasil, pelos próprios brasileiros.

Muitas são as análises já feitas sobre o Brasil, quanto à busca por uma identidade nacional. Os movimentos literários foram responsáveis por grande parte dessa trajetória de construção de imagens e estereótipos. O escritor José de Alencar foi um dos primeiros a realizar um esforço de retratar o Brasil por completo. Romances como “O Gaúcho” e “O Sertanejo” buscaram falar de partes e costumes do país, que normalmente não eram levadas em conta nos romances nacionais<sup>1</sup>. A arte, os críticos e cientistas sociais sempre tiveram o papel de pensar o país. Roberto DaMatta fez uma análise cuidadosa do brasileiro em seu livro “O que faz do Brasil, Brasil?”, de onde foi retirada a citação que abriu este capítulo. Os costumes, o trabalho, a casa, as festas, a culinária, as roupas, as gírias, tudo isso faz parte do processo de pensar o país, e DaMatta narra o brasileiro por meio da análise desses elementos. Penso ser possível aqui fazermos um paralelo entre o que DaMatta diz sobre a relação do brasileiro com a casa e a rua, o público e o privado e o quanto os brasileiros em geral têm o costume de “falar mal” do país. O brasileiro parece dividir claramente o que é seu, o que faz parte da sua casa e “é bom, é belo e é, sobretudo, decente” (DAMATTA, 1984, p. 26) e aquilo que vem de fora, da rua, do “outro”. Soa natural dizer que os brasileiros são todos malandros aproveitadores – menos eu, que “sou de bem”. É essa a situação constatada por DaMatta ao falar da casa e da rua, e é esse sentimento que permite ao brasileiro denegrir o próprio país e se colocar de fora de algo de que teoricamente ele mesmo faria parte.

Em dezembro de 2013, circulou em muitos *sites* e nas redes sociais a lista feita por um norte-americano sobre o que mais ele “odiou” no Brasil (a referência que trago aqui é do *site* dm.com.br). Inicialmente a lista citava vinte motivos, mas foi ampliada por outros norte-americanos, que também tiveram a experiência de morar no Brasil e compartilhavam das mesmas opiniões. Essa lista trouxe reações que se relacionam

---

<sup>1</sup> Não entrarei aqui no mérito desses romances em retratar de forma realista ou não essas tantas partes do Brasil. Esse exemplo é citado aqui apenas para enriquecer a discussão sobre as tentativas de criação de identidade nacional.

com o que venho apresentando nesta introdução: brasileiros compartilharam o texto de ódio ao Brasil, afirmando que “concordavam com tudo”. O americano narra opiniões como as seguintes:

2- Os brasileiros são agressivos e oportunistas, e, geralmente, à custa de outras pessoas. É como um “instinto de sobrevivência” em alta velocidade, o tempo todo.

6- Os brasileiros, principalmente os homens, são altamente propensos a casos extraconjugais. A menos que o homem nunca saia de casa, as chances de que ele tenha uma amante são enormes.

10- Brasileiros constantemente interrompem o outro para poder falar. Tentar ter uma conversa é como uma competição para ser ouvido, uma competição de gritos.

A reação de inúmeros brasileiros a isso é de total concordância com tais argumentos, como se fosse possível concordar e ao mesmo tempo se colocar fora do que compõe a lista. Esse é um fenômeno que diz muito sobre o povo brasileiro e a construção de estereótipos, que o próprio povo constrói sobre si, numa relação direta com o que expressam os estrangeiros. Junto com o repúdio ao Brasil, ou melhor, a um Brasil, surge a ideia de que aquilo que não é desse Brasil é melhor. Diz-se, por exemplo, que na Europa as pessoas são “educadas de verdade”; nos Estados Unidos, não haveria impostos abusivos, e no Canadá “o serviço público de saúde é perfeito”. A abertura do brasileiro para a autocrítica (com ou sem fundamento) dá espaço para uma relação interessante de ser analisada entre o brasileiro e o estrangeiro, e é essa uma das questões centrais deste trabalho.

Sendo um país relativamente jovem (contando o tempo a partir do momento em que foi descoberto por europeus) e com uma história particular de colonização e exploração de seu território, o Brasil, assim como muitos países da América Latina, vive ainda numa batalha de autoconhecimento. O poema “Hino Nacional”, de Carlos Drummond de Andrade, pode ser um exemplo literário dos tantos anseios que partilhamos desde longa data:

Precisamos descobrir o Brasil!  
Escondido atrás das florestas,  
com a água dos rios no meio,  
o Brasil está dormindo, coitado.  
Precisamos colonizar o Brasil.

O que faremos importando francesas  
muito louras, de pele macia,  
alemãs gordas, russas nostálgicas para  
garçonnettes dos restaurantes noturnos.  
E virão sírias fidelíssimas.  
Não convém desprezar as japonesas.

Precisamos educar o Brasil.  
Compraremos professores e livros,  
assimilaremos finas culturas,  
abriremos dancings e subvencionaremos as  
elites.

Cada brasileiro terá sua casa  
com fogão e aquecedor elétricos, piscina,  
salão para conferências científicas.  
E cuidaremos do Estado Técnico.

Precisamos louvar o Brasil.  
Não é só um país sem igual.  
Nossas revoluções são bem maiores

do que quaisquer outras; nossos erros  
também.

E nossas virtudes? A terra das sublimes  
paixões...

os Amazonas inenarráveis... os incríveis  
João-Pessoas...

Precisamos adorar o Brasil.

Se bem que seja difícil caber tanto oceano  
e tanta solidão

no pobre coração já cheio de  
compromissos...

se bem que seja difícil compreender o que  
querem esses homens,  
por que motivo eles se juntaram e qual a  
razão de seus sofrimentos.

Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!  
Tão majestoso, tão sem limites, tão  
despropositado,

ele quer repousar de nossos terríveis  
carinhos.

O Brasil não nos quer! Está farto de nós!  
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é  
o Brasil.

Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os  
brasileiros?

Precisamos descobrir, adorar, educar, louvar, esquecer o Brasil. As diversas decisões do que fazer com o Brasil, sempre em comparação com a Europa, trazem um sentimento já antigo de quem anseia por um novo Brasil, um Brasil educado, com casas e salões para conferências, com culturas assimiladas de países já refinados. E depois das incessantes decisões de moldar o Brasil, o poeta nos apresenta outra conclusão: “nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?”. Com tanta vontade de ser igual aos outros, no meio do deslumbramento de copiar os países “já civilizados”, deixamos espaço para que o Brasil exista, para que os brasileiros existam? Drummond lançou o poema em 1934, e o texto possui suas marcas históricas, mas

torna-se aqui um rico mote para pensarmos sobre tantos questionamentos quanto à relação dos brasileiros com a formação de uma identidade nacional.

Além de viver no Brasil, de ser brasileiro e de se sentir insatisfeito, alguns têm a possibilidade de viajar e entrar em contato com outros países – o que contribui também para a formação de estereótipos nacionais. Perceber-se brasileiro, criar sua identidade, odiar ou amar seu país está muito ligado ao que sabemos dos outros:

A consciência de nacionalidade estará menos no conhecimento do seu *interior*, estará mais no complexo processo de interiorização do que lhe é exterior, isto é, do que lhe é estrangeiro mas que não lhe é estranho pelo efeito da colonização europeia. (SANTIAGO, 2004, p. 17).

É bastante comum, entre muitos jovens brasileiros, em especial de classe média, o desejo de fazer um intercâmbio, de estudar fora do Brasil, seja nos Estados Unidos, na Europa, no Canadá ou na Austrália. Essa é uma prática bastante usual e que tende a continuar acontecendo por bastante tempo. É, para esses jovens, a chance de viver em um país “civilizado” e de “primeiro mundo”, de ter uma experiência diferente, de acrescentar algo mais significativo ao currículo. No entanto, o inverso disso ainda não é muito comentado e conhecido pela população: a existência de alunos estrangeiros que querem estudar no Brasil. Algumas regiões do país têm mais contato com um público estrangeiro, mas ainda bastante ligado ao turismo, como os estados nordestinos, além de Rio de Janeiro e São Paulo. O restante do país não costumava ouvir outras línguas pelas ruas e ver pessoas de fisionomia claramente estrangeira. Atualmente, esse processo de intercâmbio, ou seja, estrangeiros vindo para o Brasil, está se tornando cada vez mais comum, e o contato com estrangeiros redefine como o brasileiro se vê.

Parece ocorrer em nossos dias uma pequena ruptura em relação ao que foi aqui exposto, quanto ao que o próprio brasileiro “odeia” no Brasil. O crescimento econômico do país é reconhecido dentro e fora dele, e dizer que se é brasileiro em outro país nem sempre causa apenas risos ou piadas ligadas a samba e futebol, mas certa admiração e curiosidade em relação à nossa política, economia e cultura. Faz-se importante ressaltar aqui que não destacamos uma mudança definitiva e somente

positiva da imagem do Brasil para o exterior, mas marcamos a presença de algumas rupturas, ou talvez desmembramentos de um estereótipo que poderia ser visto alguns anos atrás como algo mais rígido, fixo. E isso pode acabar mudando a rejeição generalizada em relação ao próprio país.

Recentemente, a revista *Intelligent Life*, integrante do mesmo grupo de produção do jornal *The Economist*, publicou uma reportagem, destacando o estudo do Português brasileiro como a melhor opção, quando se trata de retorno de investimento no aprendizado. A reportagem intitulada “Brazilian Portuguese is the best language” (“O Português brasileiro é a melhor língua”), que pode ser encontrada no site da revista (<http://moreintelligentlife.com/content/ideas/helen-joyce/brazilian-portuguese-best-language>), traz inúmeros fatores na tentativa de convencimento de seus leitores de que, no momento, a melhor língua para se aprender é o Português do Brasil, tais como: o alto número de pessoas que falam Português (contando a população do próprio Brasil, mais Portugal e alguns países africanos), a variedade singular de fauna e flora no país, a perspectiva cada vez maior de crescimento econômico, a receptividade dos brasileiros, entre outros.

A busca por fazer intercâmbio está obviamente ligada ao longo e complexo processo pelo qual passamos: globalização. Intensamente discutido, esse tema é tratado de diferentes formas, por várias vertentes de pensamento, desde os que defendem a mudança e dela se vangloriam, aos que apontam apenas seus defeitos e tragédias. Canclini (2007) afirma que as tensões e discussões sobre esse assunto estão ligadas a querer escrever uma história épica ou melodramática, ou seja, engrandecer os acontecimentos da globalização, mostrando os grandes benefícios em escala maior e suas conquistas; ou focar nos pequenos dramas sofridos por pequenos países e comunidades e o quanto suas culturas estão sendo destruídas e aos poucos perdem a identidade. Ao fazer tal constatação, Canclini propõe um movimento diferente, indagando: como fugir dessa dualidade? Como ver a globalização e a interculturalidade, sem cair na narrativa épica ou no melodrama? Nos questionamentos, o autor se posiciona da seguinte forma: não estamos hoje numa posição de defender uma identidade nacional ou abandoná-la, entregando-nos à globalização, mas o contexto nos impõe uma visão crítica mais complexa. Trata-se de



analisar como a internacionalização e a interculturalidade funcionam, que condições de possibilidade existem para que haja ou não troca entre culturas, culturas dominantes ou não, intercâmbios, relações de poder entre os países.

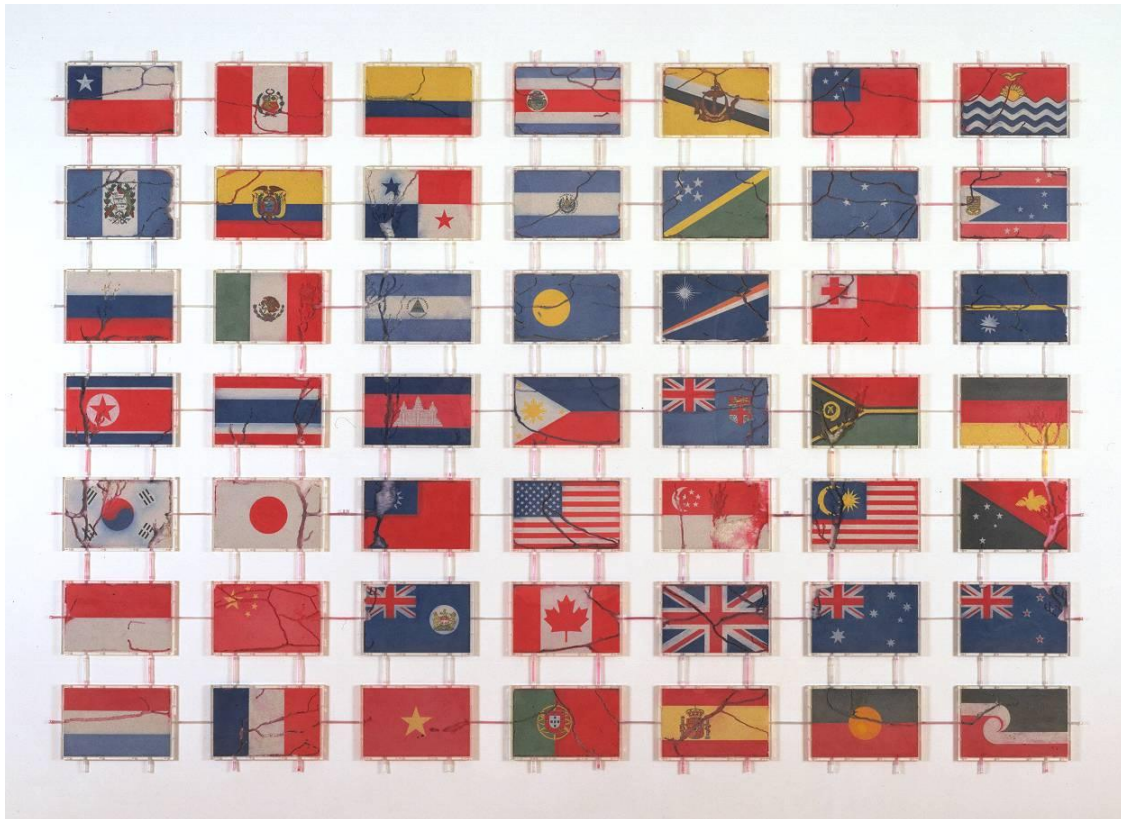
O ato de estar com o outro deve ser o foco do estudo de uma situação de globalização, segundo Canclini. A dissolução e posterior recriação de estereótipos, a assimilação de outras culturas convivendo com a negação do diferente, as tantas mobilizações provocadas por processos de globalização são o mais importante – ao invés de apenas focar nas oposições entre macro e micro.

Ao deslocar o debate sobre a globalização da questão da identidade para a dos desencontros entre políticas de integração supranacional e comportamentos cidadãos, negamo-nos a reduzi-lo à oposição global/local. Tentamos situá-lo na recomposição geral do abstrato e do concreto na vida contemporânea e na formação de novas mediações entre os dois extremos. Mais do que contrapor identidades essencializadas à globalização, trata-se de indagar se é possível instituir sujeitos em estruturas sociais ampliadas. (CANCLINI, 2007, p.28)

A globalização é tema do qual se ocupam criadores de diversos campos de saber. O artista contemporâneo Yukinori Yanagi, recentemente<sup>2</sup>, realizou uma instalação que trata diretamente do tema da globalização, sem necessariamente fazer críticas, ou seja, sem ser épico ou melodramático: ele criou bandeiras com areia colorida colocadas dentro de pequenas caixas, que representavam diversos países, com pequenas ligações entre elas; e colocou, dentro, formigas que poderiam caminhar de uma para outra caixa; com o tempo, as formigas começaram a misturar os conteúdos de uma bandeira com os de outra. O trabalho sugere, dentre outras interpretações, a discussão sobre a forte imigração entre países, o que levaria a uma mistura de culturas, ou mesmo ao apagamento da distinção entre países.

---

<sup>2</sup> Essa instalação foi realizada na 8ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre, em 2011.



Tal trabalho artístico pode nos servir como um exemplo do quanto continua presente e atual pensar a globalização, a interculturalidade, a troca ou não de culturas, a dominação de uns países sobre outros, os benefícios ou não desse longo e complexo processo. Esta dissertação alinha-se a essa perspectiva, de pensar o grande tema da globalização, sem demonizá-la ou aplaudi-la, mas sim com o objetivo de tratar de um movimento específico desse processo. Como já mencionado aqui, as ações de intercâmbio estão trazendo cada vez mais estudantes estrangeiros ao Brasil, na procura por aprender a língua portuguesa e conseguir um emprego em um país emergente, econômica e culturalmente.

Não só na arte contemporânea se percebe o trabalho com o tema da globalização. Marcelo Carneiro da Cunha (2000) publicou um livro chamado “Antes que o mundo acabe”, que fez bastante sucesso entre adolescentes e foi adaptado por Ana Luíza Azevedo para o cinema. O filme se concentra mais no drama adolescente da história, mas o livro é bastante insistente em um ponto: tratar de um projeto que se chama *Antes que o mundo acabe*, que contrata um grupo grande de fotógrafos, para viajem por todo o mundo e fotografarem as mais diferentes culturas, antes que seja

tarde e todos acabem se vestindo da mesma forma e se alimentando do mesmo cardápio. No livro, um personagem fotógrafo que trabalha no projeto envia cartas ao filho, com fotos e relatos que contam o medo de que o mundo todo se transforme em um *shopping*, com pessoas comendo McDonald's. Trata-se de uma visão bastante pessimista da globalização, extremamente refutada por Canclini, que afirma ser impossível todas as culturas diferentes desaparecerem e se tornarem uma só, pois, de acordo com ele, a própria globalização e a lógica do capitalismo somente funcionam se houver homogeneização, ao mesmo tempo que aproveitamento da multiplicidade. "Há no nosso futuro muito mais oportunidades do que a opção entre McDonald's e Macondo" (CANCLINI, 2007, p. 47).

Países como o Brasil e muitos outros da América Latina parecem em constante formação e busca de sua identidade. A relação com o outro é algo que ajuda a nos definirmos, e no caso de um país, é o contato com outros povos e culturas que apoia a construção de uma identidade nacional. Aqui não estamos falando de uma visão "romântica" da globalização, supondo a ideia de que os povos convivem harmonicamente, ajudando uns aos outros a serem eles mesmos, sem nenhum tipo exploração. O caminho do meio, trazido por Canclini, é o que motiva nossa discussão.

O filme brasileiro *Cinema, aspirinas e urubus*, de Marcelo Gomes (2005), traz como núcleo da história exatamente o contato entre brasileiro e estrangeiro, que pode gerar autoconhecimento. Johann, um alemão, trabalha para uma empresa que vende aspirinas. O filme se passa em 1942, em plena Segunda Guerra Mundial, e Johann veio para o Brasil na expectativa de fugir da guerra. O alemão viaja por todo o Brasil vendendo aspirinas e se encontra no meio do sertão nordestino, em busca de pequenas cidades para vender seu produto. Encontra no caminho algumas pessoas para as quais dá carona e com quem praticamente não fala. Um desses passageiros é o Ranulpho, um nordestino que odeia a sua região e tem como objetivo ir para São Paulo ou Rio de Janeiro, em busca de uma vida melhor. Ranulpho é o clássico retirante. Johann também, da sua forma. Os dois passam a viajar juntos, e Ranulpho começa a trabalhar para Johann, a fim de obter um pouco de dinheiro para ajudar na viagem. O filme é puro silêncio e luz. O espectador é cegado pelo sol e sente calor com o suor excessivo de Johann, que não consegue se acostumar com a temperatura. O filme é

bastante delicado ao retratar essa relação entre os personagens. Eles conversam pouco; Ranulpho é o que mais fala, exatamente para reclamar do nordeste, do povo nordestino, da fome, da miséria. Johann sempre diz que, pelo menos ali, não havia balas sobrevoando as cabeças. E essas diferenças de pensamento dos dois aparecem aos poucos, sem grandes enfrentamentos, sem mudanças óbvias ou a exploração de



um pelo outro. Ninguém ali é melhor. Eles simplesmente convivem e se separam, quando decidem por destinos diferentes. Os estereótipos se constroem e se desmancham a todo o momento, na potência do encontro.

Como escrevemos ao iniciar este texto, os brasileiros muitas vezes se referem ao próprio país como um lugar que “não presta”, e tem-se conhecimento da existência de vários estereótipos que se moldam, de forma prejudicial à imagem do Brasil. No entanto, tendo contato com novas estatísticas da quantidade de pessoas interessadas no Brasil, podemos ver, como já afirmado aqui, que de alguma forma ocorre uma certa inversão da situação anterior. Até pouco tempo atrás, era muito difícil para vários estudiosos e analistas econômicos verem a globalização como algo que beneficiasse tanto o Brasil; mas com o país sendo alvo de elogios e destino de pessoas das mais diversas nacionalidades, percebe-se em reportagens (como a citada acima da revista *Intelligent Life*, ou qualquer comentário da Associação Brasileira de Intercâmbio Profissional e Estudantil – ABIPE) uma mudança de visão; em suma, um olhar mais otimista e até orgulhoso do país.

O *Jornal da Globo* (Rede Globo) fez uma reportagem em 2011 sobre alunos de Harvard que vêm para o Brasil para estudar Português. O tom da reportagem é inteiramente de orgulho do país, exatamente pelo fato de se concentrarem nos alunos de Harvard, universidade das mais respeitadas internacionalmente. A BBC Brasil publicou uma matéria sobre o estudo de Português, tanto dentro do Brasil como em

escolas de Português no exterior, em outubro do ano passado ([http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926\\_portugues\\_cursos\\_ru.s.html](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.s.html)), com várias estatísticas e análises. Além disso, traz uma citação de Joseph Marques, pesquisador de uma das escolas de Português localizadas na Inglaterra, que fala claramente sobre a necessidade de investimento por parte do Brasil no ensino de Português e na abertura e promoção do país e sua cultura:

Por isso, nesse momento em que todo mundo fala de um 'Brasil global', seria oportuno para o País começar a pensar em uma política cultural, uma diplomacia cultural mais séria, que passaria pela promoção da língua portuguesa em diversos países e até em esferas políticas e instituições como a ONU.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) alinha-se a esse novo modo de viver e pensar o país – o que pode ser comprovado nas atividades de um setor inteiramente destinado a intercâmbios, tanto do Brasil para o exterior, quando do exterior para o Brasil – a Secretaria de Relações Internacionais (Relinter). Na página *on-line* da Relinter, é possível encontrar informações de visto, de matrícula, dados sobre a cidade, depoimentos de ex-alunos. A Relinter criou um projeto chamado *Amigo Brasileiro*, que tenta encontrar estudantes brasileiros dispostos a ajudar os alunos estrangeiros na adaptação com a Universidade e a cidade. A criação de um programa como esse já dá indícios para percebermos o quanto os alunos estrangeiros são bem-vindos aqui.

Segundo dados informados pelo *site* (<http://www.abipe.org.br/site/institucional/index.php?id=5566>) da ABIPE, nos últimos sete anos, o número de vistos emitidos para estudantes no Brasil dobrou; para estudantes espanhóis, o aumento foi de mais de 1.000%. Para atender tal demanda de alunos, várias universidades já criaram programas de ensino de Língua Portuguesa, e o programa da UFRGS (PPE – Programa de Português para estrangeiros) é um deles, com o foco específico deste trabalho.

Além dos alunos que vêm ao Brasil para fazer intercâmbios independentes, há também uma grande quantidade de alunos que o fazem por convênio de universidades. As três universidades que mais enviam alunos por convênio e que são

atendidos no PPE são UCC (Universidade de Comunicação da China), Harbin (também universidade da China) e Hankuk (Universidade de Estudos Estrangeiros – Coreia do Sul). Os alunos chegam ao Brasil em turmas de mais ou menos vinte estudantes e ficam aqui estudando por um ano, o que equivale a um ano de estudo em sua própria universidade.

Toda essa demanda cada vez maior de alunos chegando ao Brasil, além da profusão de reportagens publicadas em revistas e jornais nacionais e internacionais, indicam que se trata de um tema emergente a ser discutido, problematizado, pesquisado. Muitos trabalhos já foram escritos relacionando o Brasil com estrangeiros, como estes veem o Brasil, ou quais os estereótipos dos brasileiros no exterior – trabalhos que se concentram muito no olhar estrangeiro que nomeia nossa população como “colonizados inferiores”. Um artigo de 2008, escrito pelos autores Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, é exemplar:

Sabemos que não é de hoje que nós, povos nascidos nos trópicos, somos vistos como primitivos, preguiçosos, malandros, desocupados e tratados por muitos, mesmo agora, no século XXI, como sub-raça. Ainda somos para muita gente os bons selvagens ou os malemolentes do sul do Equador. É claro que tais representações trouxeram e ainda trazem, no seu âmago, uma carga de preconceito historicamente construído e que, com certeza, não se dissipará facilmente. Sempre que houver uma oportunidade, por mais banal que seja, seremos de novo, mais uma vez, lembrados por nossa condição de inferioridade, de seres menores. (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2008, p. 377)

De modo algum aqui se pretende minimizar a importância ou o rigor teórico e científico de um trabalho como o citado. Há sim um momento histórico que diz respeito à profusão dos tantos estereótipos. O documentário *Olhar estrangeiro*, de Lúcia Murat, de 2006 (baseado no livro *O Brasil dos gringos*, de Tunico Amâncio) é um dos melhores exemplos do esforço extremamente relevante de mostrar como os estrangeiros veem o Brasil e como foi construída a imagem do Brasil do samba, do futebol e das belas mulheres.

Lúcia Murat reúne uma série de filmes, em sua maioria americanos e franceses, em geral entre a década de 70 e 90, que se passam no Brasil, ou, como ela mesma se

refere no documentário, “que tem o Brasil como personagem”. Algumas cenas desses filmes são selecionadas, e a diretora ainda realiza entrevistas com os produtores, atores e diretores dos filmes. Praticamente nenhum dos roteiros foi realmente filmado no Brasil: os produtores montam um possível “plano de fundo brasileiro” de acordo com suas frágeis ideias do que seria o país. Nenhum deles afirma ter feito pesquisa; a maioria nem conhecia o Brasil. Os depoimentos giraram em torno de uma mesma ideia: queríamos um lugar que tivesse uma atmosfera sensual, tropical e exótica, por isso escolhemos o Brasil. Há uma imensa profusão de cenas com mulheres seminuas, *topless* nas praias, negros e mulatos, músicas que pretendem representar o samba, praias, festas. Além das entrevistas com pessoas envolvidas na produção dos filmes, a diretora pede para que pessoas de diversos países digam o que sabem do Brasil, e as respostas a isso se conectam aos filmes perfeitamente: Brasil lembra sexo, caipirinha, mulheres bonitas e seminuas, futebol, carnaval.

Toda a construção do documentário tem um grande valor ao mostrar os tão conhecidos clichês, que às vezes, no distanciamento, é difícil estarmos cientes de que de fato são usados insistentemente e que fazem parte de discursos sobre o brasileiro, em diversas partes do mundo. No entanto, o contexto atual talvez exija uma pesquisa que traga um novo olhar sobre a relação brasileiros-estrangeiros. A situação de entrada cada vez maior de alunos estrangeiros no Brasil, o crescimento econômico que acarreta um relacionamento mais fortalecido com outros países – tudo isso sinaliza para um momento em que se fazem necessários novos estudos, para pensarmos e darmos destaque a outras visões sobre tal tema.

Além dos tantos contextos e exemplos aqui citados, é importante frisarmos que esta dissertação está sendo produzida no momento da Copa do Mundo no Brasil. Este é mais um fator que torna emergente a discussão da relação entre brasileiros e estrangeiros. Diversos tipos de análises sobre o Brasil são divulgadas todos os dias, por brasileiros e estrangeiros. Previsões de desastres ao receber estrangeiros, gastos com estádios, medos em relação à violência, manifestações em todas as capitais brasileiras entoando o canto “fora copa”. Há ainda a presença do culto ao exótico, às praias, ao crescimento econômico, ao retorno que a visibilidade do país pode proporcionar.

Pensar em imagem, em brasileiro e em estrangeiro nos parece um problema de nosso tempo.

## O outro

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outros dos outros era eu. (LISPECTOR, 1999, p. 23)

A intenção deste trabalho é de não tratar nem brasileiros nem estrangeiros como excluídos, inferiores, colonizados, periféricos, mas pensar que a condição de ser ou não estrangeiro está presente no olhar, está na relação de uma pessoa com a outra, e se trata de uma posição que pode se deslocar, pois aquele que vê também é visto. Como diz a música de Caetano Veloso, *Estrangeiro* (estudada por Gilmar Rocha em um artigo intitulado “Etnopoética do Olhar”, “E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento”), não é apenas o fato de um chinês estar no Brasil que o torna estrangeiro; é preciso uma relação de olhar, a presença de um outro, a sensação de distanciamento, ao mesmo tempo de aproximação, de olhar pra si mesmo pelo olhar do outro, da presença da diferença que convoca, “diferença essa que, à primeira vista, reside no ‘outro’ mas que, de um outro ponto de vista, inscreve-se no ‘eu’, pois a diferença está no olhar” (ROCHA, 2001, p. 146).

Além de a temática brasileiros-estrangeiros já ser estudada, de acordo com exemplos citados aqui, os conceitos de alteridade, de outro e de diferença, definições caras a este estudo, também são de extrema importância dentro da pesquisa acadêmica e em especial no campo da educação. Carlos Skliar (2003) dedica um livro inteiro ao tema [*Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*] e analisa as diferentes formas de exclusão, de “falsa inclusão”, os diferentes conceitos de outro e de como se relaciona esse “outro” com o “eu”. Os trabalhos de Skliar constituem um exemplo de estudo aprofundado, rigoroso e de extrema importância para o campo da educação e para a emergente temática da inclusão. Programas de governo, escolas, universidades, empresas estão cada vez mais em sintonia com tais conceitos, criando projetos de inclusão social que são e devem ser estudados e



problematizados, principalmente porque muitos dos programas que se pretendem inclusivos são apenas outras formas de exclusão, como o próprio Skliar evidencia:

Lamentavelmente vivemos em Babel, como lamentavelmente fomos expulsos do paraíso, e se nossa tarefa já não é mais reconquistar o paraíso, é sim, nos dizem, a de refazer a unidade ou, pelo menos, a de administrar a diversidade. (...) Tratar-se-ia de convocar (incluir) toda a alteridade possível, mas silenciando, dosificando, ressignificando e harmonizando aquelas vozes dissonantes, governando os silêncios lacerantes e regularizando e rentabilizando os deslocamentos de um lado e do outro das fronteiras (SKLIAR, 2003, p. 49-50).

Assim como Skliar, outras pesquisas semelhantes são feitas dentro das universidades. Ao pesquisar sobre o conceito de alteridade dentro do campo da educação, é possível perceber uma temática constante: a do binômio inclusão/exclusão. A alteridade, o outro, o estrangeiro estão sempre ligados à tensão entre fazer ou não parte de um todo, de um grupo que seria considerado “normal”, em que vemos normalmente a presença do “eles” em oposição ao “nós”, numa separação que gera constrangimentos e problemas sociais de diferentes níveis.

Ao mesmo tempo em que pesquisas como essas se tornam urgentes, o contexto histórico-social referido aqui permite deslocar um pouco o conceito de alteridade, de estrangeiro, de outro, para um viés que não se concentre na inclusão/exclusão, mas que dê importância a outro tipo de relação eles/nós, pensando que tais posições mudam sempre, dependendo dos sujeitos, do contexto, dos olhares. Ou seja, entendemos que nem sempre está em foco excluir ou não; mais do que isso, estão em cena jogos de distanciamentos e aproximações, identificação, curiosidade, reconhecimento e afastamento. O contexto atual da relação entre brasileiros e estrangeiros faz reverberar novas condições de existência do outro, daquele que não necessariamente precisa ser o excluído nem o dominador. Como exposto até o momento neste trabalho, há vários caminhos a trilhar no meio dos extremos, tanto em relação à globalização, quanto aos estereótipos e à alteridade.

Ao fazer uma resenha do livro *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, a pesquisadora Sandra Mara Corazza apresenta questionamentos presentes

no livro e que parecem estar mais em sintonia com o tipo de pesquisa que se pretende aqui:

Como encontrar o Outro, sem que seja como vítima ou culpado, réu e prova, testemunho e intérprete da universalidade? Como suspender os processos de identificação? Como o Outro pode ser posto em cena não como objeto de ação, a ser reparado, integrado, registrado, detectado, feito visível e enunciável, tendo calibradas sua integração e ameaça, mas como desafio ao intercâmbio, interpelação a nossos símbolos e identidades? Pode-se substituir a ideia totalitária de comunidade, sem cair em outra não menos totalitária? (CORAZZA, 2002, p. 192).

Os questionamentos deste trabalho circulam nessa mesma linha, pensando o outro não como alvo de preconceito, como alguém excluído, como alguém que deve ser silenciado, acomodado na já hegemônica e existente forma de pensar e agir. O contexto dos estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil estudar Português e fazer intercâmbio em diversas áreas de ensino não constitui um contexto de exclusão ou de inclusão, mascarado por processos de silenciamento aos quais se refere Skliar. Seria o contrário disso: uma tentativa de compartilhamento de culturas e ensinamentos, de abertura ao diferente (que muitas vezes apresenta mais semelhanças que diferenças), de chegar no outro sem armas, sem obrigações. É claro que esse é um contexto específico do lugar de onde essa pesquisa fala. Não podemos generalizar e afirmar que o processo de entrada de intercambistas no Brasil é todo feito dessa mesma forma. No entanto, não se trata aqui de pesquisar exatamente como isso acontece em cada região, ou cada universidade do Brasil, mas mostrar como, em um contexto particular de ensino de Português, se dá a relação brasileiros-estrangeiros, sem necessariamente haver processos de exclusão e tensões prejudiciais. Há tensões, com certeza, mas aquelas que convocam o pensamento e desacomodam o olhar diante do outro e de si mesmo.

O contexto particular citado diz respeito a uma disciplina sobre cinema brasileiro, do Programa de Português da UFRGS (já citado anteriormente). Exatamente por se tratar de uma aula de cinema, este estudo propõe um deslocamento quanto ao conceito de alteridade, de relação com o outro, associado à apreciação de uma criação artística, ou seja, a uma experiência estética. A análise da presença da diferença, da

relação brasileiros-estrangeiros, será pensada a partir da visão do cinema como uma situação filosófica, como diz Alain Badiou (2004), ou seja, algo que propõe ruptura, valoriza o acontecimento, e nos coloca em contato com o outro.

Badiou diz que o cinema é “una nueva manera de hacer existir lo otro” (BADIOU, 2004, p. 56); e é a partir dessa afirmação que se pretende aqui estudar a alteridade no cinema, no cinema brasileiro diante do estrangeiro. A experiência com o cinema nos coloca necessariamente diante do outro,; pode ser um outro distante, diferente, às vezes próximo, mas sempre outro em relação a nós; “el cine exige lo otro” (Ibidem). Tal situação provoca uma série de perguntas, que se tentará aqui debater: como se dá a relação com o outro no cinema? Como essa relação funciona dentro de uma sala de aula de cinema brasileiro para um grupo de estrangeiros, que fazem intercâmbio no Brasil? Qual a experiência desses alunos diante do cinema brasileiro? O que eles buscam, como direcionam seu olhar? Enfim, como a mistura de culturas, olhares, opiniões, sentimentos, linguagens e línguas colocam em funcionamento a alteridade na experiência com o cinema?

É possível observar uma série de outros dentro do contexto em foco aqui: os alunos de diversos países diferentes, o professor brasileiro e o cinema brasileiro. Portanto, a questão se coloca sobre a relação dos alunos com o cinema, na medida em que estão na presença de outros alunos e do professor. Como esses tantos “eus” e “outros” se relacionam? Essa presença radical e inegável de diferenças é uma situação filosófica, tal como Badiou a trata, ou seja, permite o acontecimento, as rupturas, os rumores, as relações de quebra, os questionamentos, as reformulações. Interessa aqui, então, pensar o cinema, a experiência estética com o cinema e a alteridade, a partir de um ponto de vista filosófico, da ordem do olhar, da experiência demorada que nos atravessa, da potência da linguagem cinematográfica em desestabilizar, provocar pensamento e transcender a diferença cultural.

### **Os outros e o jogo de olhares**

O material empírico desta pesquisa é, acima de tudo, uma sala de aula e tudo que a envolve: professor, alunos, tarefas, estudo, conversa, relacionamento, amizade, desavenças, debates, conhecimento, interação. Qualquer sala de aula oferece muito a

pesquisar e pensar, mas esta apresenta algumas características ainda não tão comuns no contexto em que está inserida. Como já foi exposto, o crescimento da presença de alunos estrangeiros no Brasil é significativo, mas salas de aula com estrangeiros ainda não chega a ser uma prática comum, uma regularidade. Dentro do contexto de ensino de Português para estrangeiros, ainda há outro diferencial da sala de aula analisada aqui: essa é uma aula de cinema brasileiro. O foco do curso não é somente a Língua Portuguesa, mas o cinema. Isso coloca em jogo outras relações, outros conhecimentos, outras dinâmicas, outras experiências.

Este trabalho está inserido em um conjunto de pesquisas sobre cinema e educação. Há uma situação bastante específica que implica lidar com diferentes conceitos, mas chamo atenção para o quanto o que é aqui produzido, analisado, pesquisado se insere num contexto de estudo sobre as possíveis relações entre cinema e educação. Pretendi colocar em funcionamento alguns modos de se fazer pesquisa, como os descritos por Fischer e Marcello (2011), que propõem uma série de questões a considerar quando se trata de tal tema. Dentre elas, destacamos: não buscar a verdade, ou aquilo que está “por trás” dos filmes e das interações de sala de aula; preocupar-se com questões relevantes de nosso tempo e contexto sócio-histórico; pensar o espectador e não apenas o filme; considerar o ato de ver um filme como uma possível experiência ético-estética de muitas potências. Abri este trabalho falando sobre o olhar e suas potências; portanto, acredito ser relevante pensar o ato de ver também em relação à pesquisa, aos conceitos, às imagens diante do pesquisador, ou seja, diante daquele que vê, “na medida em que ver é permitir ir além, em que ver é também criar, em que no ato de ver colocamos sempre um pouco de nós mesmos” (FISCHER e MARCELLO, 2011, p. 516).

A disciplina de cinema brasileiro faz parte do PPE (Programa de Português para estrangeiros). Esse é um programa de extensão do curso de Letras da UFRGS criado com o intuito de dar aula de Português para qualquer aluno, com vínculo ou não com a Universidade. Dentre a grande variedade de alunos recebidos todos os semestres pelo PPE, a grande maioria é de chineses e coreanos, que vêm ao Brasil para permanecer aqui de um semestre até um ano, num programa de complemento a seus estudos de Português nos países de origem. Esses alunos vêm de universidades conveniadas com

a UFRGS e precisam matricular-se em uma grande quantidade de disciplinas, de modo a cumprir as horas requisitadas por suas Universidades (normalmente 20h). Além desses alunos, há uma quantidade significativa de estudantes que também vêm por intercâmbio, mas ligados a outros cursos, em geral, engenharias, informática ou letras, e que também precisam de aulas de Português para poder acompanhar as aulas de seus cursos.

O PPE oferece uma grande variedade de disciplinas; quanto maior o nível de conhecimento de Português pelo aluno, mais cursos estão disponíveis a eles. Todos os alunos passam por uma prova de nivelamento no dia da matrícula, para definir em que nível ele deve se matricular (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II ou Avançado). Para cada nível, há cursos que tentam dar conta de todas as necessidades de aprendizado linguístico dos alunos como, por exemplo, Conversação, Leitura e Produção Textual, Práticas do Discurso Oral, Contação de histórias, Leitura e Escrita Acadêmica. Todo o material usado nas aulas é produzido pelos professores do PPE; cada vez que um professor começa a dar aulas em uma disciplina é esperada a produção ou reformulação de material didático.

O curso de cinema brasileiro é destinado apenas aos alunos de nível avançado ou intermediário. Portanto, são estrangeiros que já estudaram Português antes e que chegam aqui com bastante facilidade para se comunicar, ler, escrever. Então, o estudo da língua é feito na medida em que veem filmes, conversam, escrevem, sem ser necessário fazer um estudo de recursos linguísticos específicos ou de algum tópico gramatical. Por isso, não falarei aqui do ensino de Português, pois ele se dá por meio do uso da língua em função do cinema, além de o ensino de línguas não ser o foco do presente trabalho.

O curso já existia quando me tornei professora do PPE, mas acabei por fazer uma reformulação, pois não havia ainda qualquer material desenvolvido por algum professor, para o estudo de cinema brasileiro. Criei então dois semestres diferentes de planejamento e tarefas, para que os alunos que ficassem no Brasil por um ano pudessem fazer os dois semestres do curso. Desenvolvi duas apostilas como grandes projetos de semestre, com o cronograma dos filmes a serem vistos e os materiais de

estudo, debate e escrita de cada um. É a partir desse material que as aulas se desenvolvem. Os alunos sempre têm uma tarefa com informações sobre o filme, perguntas, textos extras, às vezes poemas ou músicas que se relacionam com o filme, às vezes críticas, reportagens de jornal. Todo o planejamento é feito pensando na relação dos alunos com o cinema: como convocá-los a viverem uma experiência estética mobilizadora e possibilitar uma recepção ativa sobre os filmes que vá além da aceitação? Essa sala de aula sugere muitas questões a serem analisadas. Não pretendo aqui focar somente nas tarefas e em como os alunos respondem a elas; esse é também um dos aspectos que mobilizam perguntas de pesquisa, podem ser analisados e constroem uma experiência de sala de aula.

Na busca por analisar vários aspectos dessa experiência de aula, utilizarei os seguintes materiais empíricos: as produções textuais dos alunos<sup>3</sup> sobre os filmes; e o que chamarei de “notas de campo”, por não se tratar exatamente de um diário de campo etnográfico, mas anotações feitas por mim no final de cada aula, em que não me propus a relatar imparcialmente cada fala e acontecimento da aula e, sim, minhas impressões, as falas e situações que mais me chamaram a atenção. Considero os riscos de uma pesquisa como essa, em que a dificuldade de distanciamento do tema e dos sujeitos de pesquisa é tão difícil, tornando arriscada a possibilidade da realização de um diário de campo como pesquisadora observadora. Faço parte da aula, sou pesquisadora ao mesmo tempo em que sou professora e sujeito de minha própria pesquisa. Por isso, me proponho este exercício de escrita mais como um registro de memória do que um diário de campo. Ter tal proximidade com meu próprio material de pesquisa traz a existência de um jogo de troca de papéis a todo o momento: ser professora, ser produtora dos materiais empíricos, ser pesquisadora e ser aquela que analisa aquilo de que faço parte. Há, efetivamente, uma dificuldade de distanciamento que pode provocar uma escrita mais sensível e imparcial, o que não necessariamente prejudica a pesquisa, mas cria novas possibilidades de pensar sobre nosso papel como pesquisadores, analistas e professores. “(...) para nós é disso que se trata o ato mesmo de fazer pesquisa (e não apenas em cinema e educação, é claro): pesquisar tem a ver

---

<sup>3</sup> Para tal material ser utilizado, todos os alunos assinaram um termo de consentimento permitindo a utilização de suas produções e falas em aula.

com criar, com inventar; tem a ver com a experiência de nos defrontarmos com algo que, até então, desconhecíamos” (FISCHER e MARCELLO, 2011, p. 516).

Tenho o objetivo de circular por essas aulas e tentar mapear, registrar e relatar os diversos olhares ali presentes. Vejo aqui a posição de estrangeiro, do outro, posição definida por meio do olhar. Aquilo que vemos e aquilo que nos olha (DIDI-HUBERMAN, 2010) define nossa posição como outro, e aquilo que nos olha *nos pensa* (SKLIAR, 2003). Os tantos sujeitos dessa pesquisa formam uma multiplicidade de olhares que oscilam entre “eus” e “outros”. Há a minha posição como professora: vejo os alunos e eles me olham, vejo o cinema e ele me olha. Os alunos se relacionam uns com os outros, direcionam-se mutuamente olhares que “significam”. Além disso, os alunos também veem o cinema que, na mesma medida, lhes retribui o olhar. O que me interessa pensar aqui são as experiências dessa aula de cinema para estrangeiros, na multiplicidade de experiências e olhares pelos quais todos ali passam. Não pretendo apenas pensar nos alunos, pois acredito que todos nós (eu como professora e os alunos) estamos ali em processos de desterritorialização, sofrendo experiências arrebatadoras. Tendo esse contexto e modo de pensar em mente, pergunto: como esses diferentes olhares se relacionam em aula?

Completei quatro semestres como professora de cinema brasileiro no PPE. Já tive quatro turmas diferentes (alguns alunos repetem de um semestre para outro, mas a grande maioria muda). Ao todo, foram 66 alunos nessa disciplina de cinema, 40 deles chineses e alguns poucos de outras muitas nacionalidades: alemães, franceses, ingleses, italianos, australianos, espanhóis, coreanos, colombianos, camaroneses, norte-americanos, japoneses. Tal diversidade de nacionalidade não pode ser deixada de lado em uma análise. No entanto, não pretendo deixar as nacionalidades de cada um se destacarem como ponto mais importante, ou ser o que define suas falas sobre cinema. As informações sobre número de alunos e seus respectivos países servem para complexificar a situação de sala de aula em foco aqui. Este trabalho não pretende analisar os alunos em grupos de nacionalidade nem identificar coerências e diferenças entre países – isso implicaria uma pesquisa de objetivos totalmente diversos dos pretendidos por mim. No entanto, situações como a clara presença de uma grande maioria de chineses, a maior ou menor multiplicidade de nacionalidades em uma

turma, entre outras coisas, acabam delineando alguns caminhos dentro do material empírico que aparecerão nas análises.

Grande parte dos alunos era normalmente formada de chineses, por isso era possível visualizar a concentração de dois grandes grupos: os chineses e os outros. Os alunos da China geralmente se conhecem antes de chegar ao Brasil, são amigos, acabam morando juntos aqui e passam a maior parte do seu tempo juntos. Os alunos de outras nacionalidades normalmente vêm sozinhos para o Brasil e acabam “se misturando”, fazendo mais amigos de nacionalidades diferentes. Em sala de aula, os alunos se aproximam por afinidades e, principalmente, por proximidade de língua. Os alunos falantes de espanhol, por exemplo, acabam sempre se aproximando pela possibilidade de poder falar a língua nativa de vez em quando, enquanto os alunos europeus se aproximam por aspectos culturais. Ou seja, por um ou outro motivo, há aproximações possíveis entre os alunos, mas chama a atenção o quanto o grande grupo chinês acaba separando-se dos grupos das outras nacionalidades. Acredito que esse é um comportamento interessante e que merece minha atenção, no que diz respeito aos conceitos de outro e estrangeiro de que faço uso aqui: dentro do contexto dessa aula, novos outros são apontados; não se é estrangeiro só em relação ao lugar (Brasil), mas em relação aos colegas, e quem poderia ser considerado estrangeiro por ser de um país diferente do seu, nesse caso, pode não ser estrangeiro em comparação aos outros “mais” estrangeiros que ali se encontram. Novamente, ser estrangeiro está no olhar e na posição ocupada em dado momento.

A grande maioria das aulas tem a seguinte dinâmica: pequena discussão do tema do filme, exibição do filme, intervalo, levantamento e debate de questões ou até produções textuais sobre a narrativa. A não ser quando estão vendo o filme, os alunos sempre fazem tarefas em grupo. Como relatei acima, os grupos são sempre os mesmos (procuro não interferir nessa organização): quase sempre um ou dois grupos de alunos chineses e outros grupos diversos, que se unem por algum tipo de aproximação. O momento do debate é quando todos entram em contato, é quando os alunos espanhóis devem ouvir o que o aluno chinês tem para dizer, o que o francês pensa, o que a alemã respondeu. É o momento de maior interação sem separação de grupo e quando se deve obrigatoriamente lidar com a presença daquele outro, que



supostamente poderíamos evitar até o momento. É esse envolvimento de sala de aula que procurei registrar nas notas de campo; as produções textuais foram normalmente feitas fora da aula e entregues individualmente. O conjunto entre a interação de sala de aula e as escritas individuais é que geraram, então, as questões de pesquisa do presente trabalho.

A partir das primeiras análises e aproximações do material empírico, foi possível delinear alguns caminhos e perguntas de pesquisa, que direcionaram o restante das análises e explorações de conceitos. Retomo aqui uma das primeiras perguntas expostas neste trabalho: **como a mistura de culturas, olhares, opiniões, sentimentos, linguagens e línguas colocam em funcionamento a alteridade, na experiência com o cinema?** Tendo tal questionamento como mote principal para o primeiro contato com o material de pesquisa, foi possível desenvolver, ainda, alguns questionamentos mais específicos e pontuais, que serão trabalhados nos próximos capítulos desta dissertação.

A organização do trabalho busca uma integração entre teoria e prática, pensando que os conceitos aqui utilizados reverberam nas produções textuais dos alunos, bem como nas notas de campo. Além disso, é o material empírico que dá condições para a existência de tais conceitos. Para fins organizacionais e pensando que se faz aqui uma pesquisa acadêmica, algumas singelas separações são feitas, no intuito de integrar, amarrar, conectar os tantos conceitos e situações de sala de aula aqui descritas. O trabalho está organizado em três partes: a primeira parte se concentra nas questões cinematográficas mais importantes para nós, sobre cinema e educação, procurando pensar a linguagem cinematográfica e a presença do espectador em conjunto com outros conceitos, como alteridade e experiência ético-estética; a segunda parte traz problemas de pesquisa mais específicos, a partir de uma análise profunda do material empírico e apresentação de categorias analíticas; na terceira faço fechamento, não exatamente uma conclusão, mas uma reunião dos dados e conceitos trabalhados, para pensar na relevância do estudo para o campo da educação – em outras palavras, a relevância do trabalho feito, na perspectiva de uma volta para mim mesma, dentro da experiência do olhar um fragmento do social, como pesquisadora.

**Ver conceitos, olhar imagens**

### **O olhar cinematográfico**

Alain Badiou (2002) nos apresenta três formas diferentes de falar sobre o cinema. A primeira delas chama-se *juízo indistinto*, e diz respeito a frases como “Não gostei”, “achei interessante”, “designam mais a qualidade, a cor do breve tempo passado em sua companhia. Depois disso, vem uma perda de memória indiferente” (BADIOU, 2002, p. 109). A segunda é o *juízo diacrítico* e é o que tenta defender o cinema do *juízo indistinto*, mostrando que o filme proporciona algo além do gostar ou

não e caracteriza-se, segundo o autor, como o estilo de escrita mais seguido pelos críticos cinematográficos; no entanto, Badiou segue dizendo que “a arte é infinitamente mais rara do que a melhor crítica pode suportar” (BADIOU, 2002, p. 110). O estudioso nos aponta, então, um terceiro modo de falar sobre cinema: o *juízo axiomático*. Essa terceira forma de tratar do cinema abandona tanto o sentimento de um filme ter agradado ou não, quanto os juízos de valor sobre estilo, época, autor. “Falar axiomáticamente de um filme seria examinar as consequências do próprio modo como uma ideia é assim tratada por esse filme”. Trataremos do cinema aqui pensando que sua linguagem, sua técnica, sua narração estão em função de uma produção de pensamento, sem cair na indistinção de um “gostei” nem na listagem de diretores que seriam supostamente melhores que outros. Pensamos, com Badiou, que há uma terceira forma “que pergunta quais são os efeitos deste ou daquele filme para o pensamento” (BADIOU, 2002, p. 111), e é diante de tal definição que colocamos o cinema aqui como foco de estudo<sup>4</sup>.

Ir ao cinema é um evento simples e rotineiro para muitas pessoas. É um programa de fim-de-semana, que envolve normalmente ir ao *shopping*, fazer compras, passear com a família, amigos, namorado. O cinema pode ser o ponto de partida do passeio, ou algo que surgiu por acaso. A escolha do filme pode ser anteriormente pensada, pesquisada, ou apenas porque o horário de um certo filme combinou com o horário que passamos perto do cinema. De uma maneira ou de outra, ir ao cinema faz parte da vida de muita gente. Assistir a um filme é uma atividade às vezes tão cotidiana que, muitas vezes, não paramos para pensar nas possíveis relações que estabelecemos com os filmes. Há certamente aqueles cinéfilos que fazem do ato de ver filmes algo de extrema importância em suas vidas. No entanto, há também as pessoas que assistem ao filme que estiver passando na televisão, como uma distração antes de dormir, para descansar do dia, filme que não vai representar necessariamente nada de importante, que talvez nem deixe marcas, que pode ser totalmente

---

<sup>4</sup> Acreditamos que o conceito de sentido obtuso em Roland Barthes tem relação com essas separações das formas de pensar o cinema apresentadas por Badiou. No entanto, escolhemos os juízos de Badiou e não os sentidos de Barthes, por se tratar mais especificamente de cinema. De fato, Barthes utiliza-se de inúmeros exemplos cinematográficos para criar seus conceitos, mas falar em sentido óbvio e obtuso parece ser mais facilmente ligado às artes em geral, quando os juízos de Badiou foram desenvolvidos por ele exatamente para falar sobre cinema.

esquecido. Podemos ir ao cinema, ver filmes da TV, fazer *download* de arquivos, alugar DVDs na locadora, assistir filmes no computador. Com todas essas possibilidades, acredito ser possível afirmar que o ato de ver um filme faz parte significativamente da vida de muitas pessoas.

O cinema é uma arte de massas e, como afirma Alain Badiou (2004), nenhuma outra arte tem, nesse sentido, um alcance tão grande quanto o cinema. Badiou (2004, p. 30) segue sua linha de pensamento dizendo que a expressão “arte de massas” é em si paradoxal, pois nunca, em nenhuma outra manifestação artística, colocou-se arte junto com massa, sendo arte uma categoria aristocrática e massa uma categoria democrática. O cinema consegue juntar essas duas situações, fazendo de uma de suas maiores características o paradoxo. Só o cinema consegue atrair uma quantidade de pessoas tão diferentes, com objetivos totalmente opostos. Uma mesma arte (não exatamente o mesmo filme, mas a mesma lógica de linguagem, o mesmo campo artístico) une estudiosos e leigos, pessoas que buscam por diversão ou por filosofia, críticos de arte e crianças que querem assistir a uma animação 3D. Afinal, o que caracteriza o cinema, e que faz dessa arte uma aceitação tão grande?

Poderíamos responder a essas questões recorrendo a Maria Rita Kehl e a seu ensaio “Muito além do espetáculo”, em que ela discorre sobre o que seria arte de massa hoje. A autora faz uma crítica à imagem de massa, afirmando que para ser de massa é preciso ser algo genérico, que motive identificação em pessoas completamente diferentes:

É a imagem (televisiva, publicitária, jornalística etc) que constitui a massa no instante da recepção, pois para atingir as multidões na sua diversidade e na sua complexidade, precisa fazer tábula rasa das diferenças. As imagens e enunciados característicos da cultura de massas precisam ser os mais vagos, mais genéricos, os mais vazios quanto possível, para nivelar todos os espectadores sob um denominador comum que as mantenha ligados na programação comercial das emissoras de TV e de rádio, nas chamadas das capas de revistas e sobretudo nos apelos publicitários onipresentes nas ruas de todas as cidades. São essas imagens (ainda quando seja construídas com palavras) que apelam a um conjunto indiferenciado de pessoas, anulando as diferenças pela via das identificações e apagando o lugar e as condições de sua enunciação. Imagens enunciadas por “ninguém” e dirigidas a

“todos” são hoje o principal produto da cultura de massas.  
(KEHL, texto retirado do site  
<http://www.mariaritakehl.psc.br/agenda.php>)

Para que uma mesma imagem atinja tantas pessoas, é preciso que aconteça exatamente o que Kehl escreve: um apagamento ou negação das diferenças, uma imagem genérica. Essa imagem de massa é a representação da não multiplicidade de inserções, do fechamento de significados, preenchimento de vazios. Apesar de ser de extrema relevância, trazemos aqui primeiramente o conceito de arte de massa, relacionado ao cinema, apenas para pensar nesse tão vasto alcance; deixaremos para mais adiante a discussão sobre arte, cinema e produção genérica de imagem. O que interessa neste momento é discorrer sobre o cinema como uma arte de massa, no sentido de muitas pessoas terem contato com ele, desejarem acessá-lo, questionar o que especificamente o cinema (e não qualquer imagem, como trata Kehl) oferece para atrair tantos espectadores. A partir disso, podemos afirmar a seguinte conclusão: o cinema tem a potência de atrair muitas pessoas. O cinema parece então tratar-se de uma arte potente e que nos faz ir em busca dele, mas o que seria? “Qual é a natureza desse desejo, que nos leva a nos fechar durante duas horas em uma sala escura, onde numa tela se agitam sombras fugidias e que se movem?” (AUMONT, 2007, p. 242). O cinema teria, certamente, a potência de atrair tantas pessoas, pessoas com tantos desejos e com tantas buscas diferentes.

Para falar sobre cinema é preciso analisar a linguagem cinematográfica; afinal, é isso que faz o cinema diferente das outras artes. Não é a narração, não é a presença de uma história, não são os personagens e autores – é a linguagem específica dessa arte que faz com que ela se destaque. Então, chamarei aqui de linguagem cinematográfica exatamente o conjunto de procedimentos que só podem ser feitos no cinema, tudo aquilo que diz respeito especificamente a essa arte, aquilo que a diferencia das outras. Seguindo isso, o primeiro ponto para o qual gostaria de chamar atenção é a capacidade do cinema de simular uma extensão da realidade, ou seja, de registrar movimento, profundidade, sons e cores. O cinema nasceu como uma nova possibilidade de registrar a realidade, e tal conceito parece sempre “colado” a essa arte. Parece-me impossível falar de cinema sem pensar sobre o quanto nos deixamos levar, ao assistir a um filme, pela impressão de realidade, pela sensação de que o filme

é uma extensão de nossas vidas. Chamo atenção para isso sem pensar apenas nas histórias que se diz “baseadas em fatos reais”, pois uma narração desse tipo podemos ler em qualquer livro, ver em qualquer foto. O diferencial aqui não é a história baseada em fatos reais, mas a possibilidade de recriar tal história com movimento, tempo, profundidade, som e cores, e é isso que dá ao cinema o caráter incontestável de simulação da realidade.

Essa é uma característica impactante do cinema e que atrai a atenção de inúmeros espectadores. O cinema é visto como um espetáculo da realidade, que pode ser reproduzido quantas vezes forem necessárias; nessa narrativa, é possível revisitar aquela realidade tantas vezes quanto quisermos. A noção de espetáculo e seu apelo na sociedade já foi imensamente discutida, em especial por Guy Debord, que fez uma intensa análise da sociedade como sendo inteiramente voltada, guiada, produzida pelo espetáculo. O objetivo aqui não é revisitar essas teorias, mas apenas evidenciar o quanto imagem, sociedade e espetáculo estão implicados no cinema e em suas características.

Para enriquecer a afirmação de que está muito ligada ao cinema a ideia de representação da realidade, recupero aqui uma pesquisa coordenada pela professora Rosa Fischer, da qual fiz também parte, em que se aplicaram questionários em diversos cursos de Pedagogia de universidades diferentes. Tais questionários diziam respeito à relação dos alunos com o cinema, indagando se os estudantes costumavam assistir a filmes, se usavam o cinema na sala de aula, de que tipo de filmes gostavam – dentre outras questões. Um dos resultados mais interessantes está exatamente ligado à ideia do cinema como representação do real: quase 93% dos alunos disseram concordar com a afirmação de que um filme é bom quando “retrata a realidade”. Não cabe aqui expor a pesquisa na íntegra, mas diante de tais dados podemos afirmar com mais convicção de que o cinema é visto por muitas pessoas como um meio de representar a realidade, de trazer o real diante dos espectadores, e que essa seria uma de suas funções principais. De fato, há um número muito grande de livros sobre cinema, sobre linguagem ou história cinematográfica, que tocam nesse ponto, que exploram as diversas características de reprodução da realidade que o cinema agregou às artes.

E, dentro dessas características, uma se destaca para o diretor de cinema Andrei Tarkovski: o tempo. Para o diretor, é a possibilidade de cortar, mexer, gravar o tempo que torna o cinema tão especial, tanto para o artista quanto para o espectador. Ele chama a arte cinematográfica de a arte de “esculpir o tempo”:

Qual a essência do trabalho de um diretor? Poderíamos defini-la como ‘esculpir o tempo’. (...) O cineasta, a partir de um ‘bloco de tempo’ constituído por uma enorme e sólida quantidade de fatos vivos, corta e rejeita tudo aquilo de que não necessita (TARKOVSKI, 2002, p. 72).

E o escritor e diretor ainda vai mais além, relacionando o tempo também com o espectador: “Acredito que o que leva normalmente as pessoas ao cinema é o tempo: tempo perdido, consumido ou ainda não encontrado. (...) é esse o poder do cinema: “estrelas”, roteiros e diversão nada têm a ver com ele” (TARKOVSKI, 2002, p. 72). Com essa afirmação, o diretor russo deixa clara a sua opinião e também a grandeza que confere ao tempo no cinema. O tempo é com certeza uma característica da linguagem cinematográfica que faz o cinema tão popular, tão buscado; trata-se de um tempo que só existe no cinema, que só o cinema exige. Há o tempo que se passa “dentro” do filme, ou seja, a cronologia do filme, que pode ser um dia, uma hora, meses, anos, semanas; também há o tempo dedicado ao filme, a duração do filme que nos obriga a destinar um número exato de horas e minutos ao cinema. O cinema estabelece uma relação de tempo com cada pessoa que com ele se envolve. O diretor do filme dedica-se a sua produção, dedica todo o seu tempo ao fazer cinematográfico. O espectador decide passar duas horas contínuas diante de um filme. O tempo é essencial no cinema, é um diferencial de linguagem. O cinema exige tempo, impõe tempo.

Em conexão com a ideia de tempo no cinema, podemos pensar também no cinema como passagem, como visitação, a partir de Alain Badiou: “O cinema é uma arte do passado perpétuo, no sentido de que o passado é instituído com a passagem. O cinema é visitação: do que eu teria visto ou ouvido, a ideia permanece enquanto passa” (BADIOU, 2002, p. 103). Esse tempo que o cinema exige é uma passagem; o tempo que dedicamos só existe na medida em que passa, em que só nos marca como uma visitação. Tal ideia une duas características da linguagem cinematográfica: o

tempo e o movimento. É um tempo em movimento, um movimento que passa; ou seja, essas duas instâncias estão entrelaçadas na criação cinematográfica, intensificando ainda mais as possibilidades criativas dessa arte.

O cinema traz vários privilégios ao espectador, sendo um deles a ampliação da visão. A câmera opera como o olhar do espectador, presente em todos os lugares, com a possibilidade de ver por qualquer ângulo, dar saltos, voos, esconder-se, revelar-se, estar presente e ausente ao mesmo tempo. Ismail Xavier (2003) chama isso de “olhar sem corpo”, aquele que tem infinitas possibilidades e leva o espectador, amplia as possibilidades do olhar daquele que vê o filme. Marcello (2008) usa esta expressão no próprio título de sua tese (*Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*) e segue explicando que:

É essa forma como o autor descreve, em certa medida, a relação que se estabelece entre cinema e espectador. Mais especificamente, a expressão diz respeito ao aparato cinematográfico, à sua técnica e, sobretudo, ao seu apanágio criador, que acaba por construir tanto o olhar mesmo do cinema como, de algum modo, o que se passa entre nosso olhar e o da câmera (MARCELLO, 2008, p. 12).

Sendo a visão um sentido já com grandes possibilidades de perspectiva, o cinema então agrega um valor extremo a esse sentido. Marilena Chauí, ao dedicar-se aos estudos das obras de Merleau-Ponty, nos apresenta essas características da visão e o quanto esse sentido nos traz conhecimento e curiosidade; para ela, “a vista é o instrumento mais apto para a investigação e por isso é o sentido que mais prazer nos causa” (CHAUÍ, 2003, p. 38). Assim, todas as vantagens da visão são agregadas ao cinema, o que aumenta ainda mais sua potência. “Olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (CHAUÍ, 2003, p. 33). Como se abordou no início desta dissertação, o olhar é uma experiência que nos oferece o conhecimento do mundo, o ter à distância, perceber o volume dos corpos, olhar e ser visto, ser olho-imagem. Esse sair de si proposto pela visão torna-se maior ainda quando falamos de cinema: é uma saída de si muito mais vasta, ampla, sem limitações corpóreas; da mesma forma, o mundo que trazemos para dentro de nós parece oferecer muito mais. O olhar, tal como descrito por Chauí, é um conceito guia nesta dissertação.



Como não enaltecer uma arte que amplia tanto nossa visão? Como o cinema, com tudo o que foi apresentado até agora, não seria uma arte de massa, no sentido de atingir e atrair muitas pessoas? Ao assistir a um filme, temos a sensação de fazer parte dele, somos colocados dentro do filme, mas sem necessariamente ter uma presença física (daí exatamente que sai a expressão “olhar sem corpo” de Ismail Xavier). Ou seja, fazemos parte de alguma forma daquele grande espetáculo. Isso já seria o suficiente para pensarmos na linguagem do cinema, como algo que tem a possibilidade de se aproximar de qualquer pessoa.

Estou presente, sem participar do mundo observado. Puro olhar, insinuo-me invisível nos espaços a interceptar os olhares de dois interlocutores, escrutinar reações e gestos, explorar ambientes, de longe, de perto. Salto com velocidade infinita de um ponto a outro, de um tempo a outro. Ocupo posições do olhar sem comprometer o corpo, sem os limites do meu corpo. Na ficção cinematográfica, junto com a câmera, estou em toda parte e em nenhum lugar; em todos os cantos, ao lado das personagens, mas sem preencher espaço, sem ter presença reconhecida (XAVIER, 2003, p. 36-37).

Relacionando o cinema com a visão, podemos talvez esquecer o caráter ficcional do cinema. Um filme, certamente, amplia as possibilidades do ato de ver, mas dentro de uma narrativa já construída, recortada, com um autor, certo número de ideias e uma história já decidida, que se desenvolve sem a nossa consciente permissão. Com isso, lembro que a câmera é um olhar sem corpo, leva o espectador, aproxima-o das imagens, tal qual descrito na citação acima, mas trazendo sempre uma leitura, o tempo esculpido por um autor. “Espectador de cinema, tenho meus privilégios. Mas simultaneamente algo me é roubado: o privilégio da escolha” (XAVIER, 2003, p. 36). Há aqui um jogo entre filme, artista e espectador, um dependendo do outro. O espectador só consegue ter essa experiência de ampliação da visão graças ao filme e a seu autor, mas o autor e o filme só têm significado e condição de existência porque existe o espectador. Jaques Aumont (2007) diz que, sem o espectador, um filme seria uma mistura de sons, luzes e sombras sem sentido. Essa talvez seja uma opinião radical, mas que serve para entendermos que o espectador que está ali, na sua *presente ausência*, não é passivo; essa ausência é marcada por uma presença que significa. O espectador é colocado ali para preencher vazios, ressignificar, ser

protagonista e ao mesmo tempo aceitar as imposições postas a ele. E, nesse jogo, algo sempre escapa ao espectador, que, da mesma forma que não é passivo, também não é soberano e portador da verdade. Ao fazer uso da expressão “olhar sem corpo”, Marcello chama atenção para o “risco de assumir uma concepção segundo a qual o ato de olhar, de assistir, implicaria uma não-participação do mundo observado” (MARCELLO, 2008, p. 14), como se o cinema apenas ampliasse a nossa visão, nos dando acesso a um mundo externo a nós, não exigindo uma participação do espectador para que o possa significar.

Gostaria agora de voltar a Badiou e à formulação sobre o cinema ser uma arte de massa e isso constituir um paradoxo. O autor chega a essa conclusão em função de outra ideia maior: o cinema interessa à filosofia, o cinema é uma experiência filosófica. Para Badiou, cinema e filosofia estão intimamente relacionados; ele afirma que “el cine transforma la filosofía” (BADIOU, 2004, p. 23). Para explicar melhor o que seria a afirmação de que um filme é uma situação filosófica, o autor elabora três argumentos principais. O primeiro diz respeito ao fato de a filosofia dizer respeito à produção de um pensamento sobre tomar decisões, escolher um lado diante do paradoxo e defendê-lo: “una situación filosófica es el momento en que esclarecemos una elección, una elección de existencia o de pensamiento” (BADIOU, 2004, p. 24). Para o segundo, Badiou cita a morte do matemático Arquimedes, de modo a tratar do fato de que o poder do estado e a criação existem como opostos, “no hay una común medida” (BADIOU, 2004, p. 25); cabe à filosofia esclarecer essa distância entre o poder e as verdades e pensamentos, sendo essa, portanto, uma situação filosófica. Já o terceiro objetivo da filosofia seria pensar o acontecimento, as mudanças, aquilo que foge da ordem do comum, do ordinário: “esclarecer el valor de la excepción, el valor del acontecimiento, el valor de la ruptura” (BADIOU, 2004, p. 27). A partir disso, Badiou afirma que um filme funciona da mesma forma que essas situações filosóficas, proporcionando um pensamento, impondo experiências para as ideias filosóficas. Sendo o cinema uma situação filosófica, cabe a ele também esses elementos, ou seja, no cinema “también hay que buscar. Hay que buscar la elección, hay que buscar la distancia y hay que buscar el acontecimiento” (BADIOU, 2004, p. 30). Portanto, tratarei aqui do cinema como uma experiência filosófica, em que há sempre buscas e

questionamentos a fazer. Como exposto no início deste capítulo, pensamos aqui o cinema diante de um *juízo axiomático* que está também relacionado com ver um filme como uma situação filosófica.

Até o momento, o cinema foi descrito neste trabalho como uma arte única, ampla, sem nenhuma separação de tipos de filmes, estilos, diretores. No entanto, dentro das inúmeras produções, temos uma grande variedade de filmes. Nem sempre um filme diz respeito necessariamente a ser uma arte de massas (há apenas a *possibilidade* de ser uma arte de massa, como afirma Badiou); pode ser um filme pouco conhecido, para um público específico. A linguagem cinematográfica diz respeito a todos os filmes, mas, dentro desse mar de produções, alguns se utilizam das linguagens de jeito diferente de outros.

Na tentativa de fazer distinções entre filmes, o filósofo Deleuze escreve dois grandes livros sobre cinema e, dentro de várias sugestões de “categorização” de filmes que podemos criar a partir de seus livros, uma separação principal se destaca: filmes que priorizam a imagem-movimento e aqueles da imagem-tempo. O primeiro tipo seria aquele das situações sensório-motoras, ou seja, o foco está na ação, no movimento de um personagem em busca da verdade. O segundo tipo prioriza as situações ótico-sonoras, em que o personagem, antes mobilizado pela ação, agora é aquele que vê, ouve e sente. Em outras palavras, o olhar do personagem é que guia o filme. A partir dessa segunda definição, entre tantas outras características e elementos os quais ele analisa, Deleuze fala de um cinema do falso, que nega a busca por verdades, não se diz verídico, não defende morais da sociedade, não coloca o personagem protagonista como um justiceiro, e nem mesmo o espectador, que passa também a fazer parte dessa nova linguagem falsificante. O cinema do falso multiplica os olhares de um filme. Nessa perspectiva, o cinema apresenta-se com um gama de falsários: a narração, o personagem, o autor. Concentraremos nossas aproximações aos estudos de Deleuze acerca do cinema do falso, sendo esse um recorte da obra “Imagem-tempo”.

Nesse “novo estatuto da narração” (DELEUZE, 2009, p. 161), Deleuze passa a analisar as obras de diversos diretores e nos diz que “a obra de Robbe-Grillet aponta a

potência do falso como princípio de produção das imagens” (DELEUZE, 2009, p. 161). Nesse sentido, a produção *L’homme qui ment*<sup>5</sup> é constantemente citada como um grande exemplo de narração falsificante, onde o falso é o princípio de criação, produção e desenvolvimento do filme. A narração funciona com múltiplas verdades possíveis, diversos personagens que podem ser mais de um ao mesmo tempo, uma narração falsificante ao extremo, que não é movida por descrições e situações sensório-motoras, sendo ela o próprio objeto do filme.

Nessa narração falsificante, há espaço para o próprio personagem ser um falsário, “o falsário torna-se o próprio personagem do cinema” (DELEUZE, 2009, p. 162), quebrando velhas formas de narrar, personagens já engessados que defendem a verdade, que julgam, que representam ideais sociais, que não mudam, não se deixam atingir. Pelo contrário, o personagem falsário é múltiplo, a potência falsificante é inerente a uma multiplicação de metamorfoses sofridas pelo falsário. “Por toda a parte são as metamorfoses do falso que substituem a forma do verdadeiro” (DELEUZE, 2009, p.165). Deleuze cita uma série de filmes que formam um conjunto, em que a narração falsificante e o personagem falsário são criados: *L’homme qui ment*, de Robbe-Grillet novamente; *Stavisky* (1974), de Resnais e *Le grand escroc* (1964), de Godard. Todos são filmes em que a narração falsificante e o personagem falsário estão presentes como desencadeadores do filme, como um princípio das produções. Esse falso não deve em nenhuma medida ser entendido como mentira, em contraponto com a verdade, como cópia; isso seria uma redução das potências da criação falsificante.

Deleuze coloca o próprio autor como um falsário. O diretor de cinema também sofre metamorfoses, também se multiplica, é ele mesmo e outros ao mesmo tempo. Para criar verdades, para se deixar atingir completamente pela potência do falso, para ser um artista criador, para ser “o novo homem, Zaratustra, o artista ou a vida que jorra” (DELEUZE, 2009, p. 179), o diretor de cinema precisa ir além do personagem falsário, sendo um deles, mas também deve ser o próprio criador de falsários. “O artista é criador de verdades, pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada

---

<sup>5</sup> *L’homme qui ment* é um filme francês de 1968, dirigido por Alain Robbe-Grillet, que conta a história de um homem que foge de soldados nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, sempre contando muitas histórias e reinventando seu passado.

nem reproduzida, ela deve ser criada. Não há outra verdade senão a criação do novo: a criatividade, a emergência” (DELEUZE, 2009, p. 178).

Pensar o falso no cinema é dar possibilidade para se pensar a criação, as aberturas, os diversos movimentos, em detrimento de vangloriar verdades, respostas prontas, buscas por uma realidade. O conceito de narração, personagem ou autor falsificante coloca em questão uma potência, um devir criativo, uma possibilidade de reinvenção de si, e está relacionado com o conceito de cinema, como uma situação filosófica que exige rupturas, paradoxos, falsos múltiplos.

Essas definições de Deleuze ajudam muito a observarmos que há uma grande diferença entre filmes, que o cinema não é um bloco de produção sempre igual. Ele tem sempre a possibilidade de alcance de massa, exatamente pela existência de uma quantidade significativa de diferentes produções. E, assim como temos filmes tão distintos, os espectadores são também distintos uns dos outros. O pensamento de Deleuze cria condições para continuarmos pensando nessa “cadeia de falsários” e sugerir que o espectador poderia também se colocar no papel de falso. O espectador seria aquele que se transforma em outro a todo o momento, aquele que se entrega para o falso, para a potência do falso, que concentra sua experiência no olhar e no som, assim como o personagem falsário está entregue a experiências ótico-sonoras puras. Assim como o personagem falsário, o espectador falsário sofre metamorfoses, não é guiado pela verdade, não se pretende verídico, não julga de acordo com uma realidade, nunca achará respostas, nunca chegará “na coisa”. E, assim como o autor criador, aquele que vai além do personagem falsário, o espectador também tem seu espaço de criação, também cria verdades, cria falsos, define e redefine situações. O espectador falsário não é nem o personagem, nem o autor: é aquele que joga com esses papéis. Lembro aqui a relação entre espectador e olhar sem corpo do cinema e o quanto esses diferentes conceitos estão conectados para pensar os entrelaçamentos e cruzamentos entre autor, filme e espectador.

Relacionamos, portanto, o cinema do falso com uma visão do cinema, na condição de uma experiência filosófica, da qual fala Badiou, aquela do acontecimento, dos questionamentos, dos espaços vazios, dos paradoxos. Tudo o que aqui foi dito

sobre linguagem cinematográfica, tempo, movimento, olhar sem corpo, estão relacionados ao pensamento do cinema como filosofia e o cinema do falso. Muitos



filmes podem ser citados, para relacionarmos todas essas instâncias do cinema; um deles é o filme brasileiro *Heleno* (2012), de José Henrique Fonseca. Menciono esse filme por ter sido um dos utilizados nas aulas de cinema para estrangeiros, que constituem o material empírico desta pesquisa. Além disso, o filme

impressiona muito por aspectos técnicos particulares, como fotografia, figurino, trilha sonora, montagem. Não diria que *Heleno* traz alguma inovação técnica para o cinema brasileiro; afinal, filmes como *Cidade de Deus* já foram marcados pelo rigoroso uso técnico da fotografia e da montagem; no entanto, *Heleno* agrega um fator estético ao cinema brasileiro, explorando criativamente técnicas já muito utilizadas.

*Heleno* trata da história de Heleno de Freitas, jogador de futebol brasileiro, que jogou grande parte de sua vida no time do Botafogo (Rio de Janeiro). Essa informação isolada basta para um espectador com o olhar para o verídico se colocar na posição de alguém que irá assistir a um filme “baseado em fatos reais”, ou seja, um filme que se pretende real, diante da vida de um personagem real. No entanto, a própria montagem do filme não obedece a uma ordem linear de progressão de acontecimentos, de encadeamento de situações sensório-motoras. A primeira cena do filme mostra Heleno no que poderíamos chamar “seu futuro”. As mudanças para cenas de “passado” e “futuro”, ou “passado” e “presente”, não são claras; fala-se aqui em passado e futuro, mas o filme nunca faz essa distinção de forma temporal linear, são apenas fluxos de imagens que se entrecortam para termos acesso aos múltiplos Helenos do filme. O filme existe porque o personagem existe. A narração se desenrola porque o personagem é pulsão de forças, vida que transborda, metamorfoses que se multiplicam, se desfaz e refaz, criação e criador, potência. A narração só é possível porque deixa isso acontecer, dá ao personagem seu poder de ficcionar e ser real na

sua ficcionalização. É o real **do** cinema, a verdade (ou as verdades) **do** personagem Heleno, numa preocupação maior com a verossimilhança interna, do que uma possível comparação com verdades e realidades externas ao filme.

Heleno jogador do Botafogo, jogador do Boca Júniers, pai, amante, marido, doente, goleador, individualista em um campo coletivo, carioca, urbano, interiorano, com problemas com a mãe, galã, alcoólatra, viciado em éter, saudável, forte, com sífilis, Heleno como “a própria vontade de jogar”<sup>6</sup>. Os múltiplos Helenos se entrelaçam no filme. Não há uma separação entre eles: Heleno é tantos outros a todo o momento, e isso é a sua verdade falsificante. Quando atacado por outro jogador com as palavras: “Você deveria se preocupar mais consigo mesmo e não com a sua imagem”, Heleno responde: “Eu sou a minha imagem, não tem nada por trás”. Heleno é a sua própria imagem. Ele não é uma pessoa com uma história e sentimentos bem definidos, ele não está ali fazendo o papel de um personagem da ação, um personagem da verdade; a narração não está em função dos fatos da vida de Heleno, mas da sua multiplicidade.

Exatamente por não haver uma preocupação com fatos e ações, muitas lacunas são deixadas pelo filme. Lacunas essas que convidam o espectador a criar. *Heleno* é um filme feito de pedaços, e o espectador falsário tem o seu lugar como criador também. Esses pedaços, essas lacunas na narração também estão presentes de forma mais concreta no filme. Quando Heleno está internado em um hospital psiquiátrico, já em estado avançado de sífilis, com pouca possibilidade de movimento, com o rosto totalmente transfigurado (suas metamorfoses são físicas também), ele, com a ajuda de um dos enfermeiros, cria um mural de recortes em uma parede de seu quarto. Esses recortes são todos sobre Heleno, são notícias de jornais sobre a fama dele, suas vitórias, suas derrotas, um mural cheio de pedaços e lacunas da vida de Heleno. A forma como o filme é contado pode ser relacionada com a montagem desse mural. A relação de Heleno com o mural é bastante instigante: ele parece ter aquilo como um tesouro, algo que pode ajudá-lo a lembrar de suas outras formas, de seus outros eus, aqueles de que ele mais gosta e não o eu doente e cansado, quase sem capacidade de jogar futebol. Ao mesmo tempo, ele parece ter raiva desses recortes e espaços. Uma cena se repete: Heleno come os papéis que estão colados na parede. Em um ato

---

<sup>6</sup> Frase dita pelo próprio Heleno para caracterizar a si mesmo no filme.

antropofágico de amor e ódio, ele mastiga e engole seus outros eus, como que reafirmando ser todos aqueles ao mesmo tempo.

O que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o devir da personagem real quando ela própria se põe e “ficcional”, quanto entre “em flagrante delito de criar lendas”, e assim contribui para a invenção de seu povo (DELEUZE, 2009, p. 163).

O filme *Helena*, além do que foi destacado até aqui, conta com outros detalhes que lhe dão a grandeza de um filme potência, uma beleza visual que destaca mais ainda o personagem. Helena vive em sua própria ficcionalização, ele só existe em sua própria criação dele mesmo e dos outros, ele é pura criação, pura falsificação. Helena sofre, agride, grita, dança, adocece, ama, joga, bate, briga, ri. Ele é um personagem em perpétuo conflito com tudo, nunca monótono, nunca estável, nunca reprimido por julgamentos morais e também não guiado por suas ações, elas são as consequências. Suas explosões de paixão e ódio multiplicam sempre o personagem e vêm como resultado de sua pulsão de falsário. Um filme como esse dá espaço para a criação do espectador, para o jogo entre o olhar sem corpo, o filme, o espectador, os espaços vazios.

### **Experiência, cinema e alteridade: entrecruzando conceitos e olhares**

Como tratado anteriormente, fala-se aqui de um tipo de cinema específico, falsificante, provocador, com o qual podemos relacionar a experiência da visão já referida neste trabalho: sair de si e trazer o mundo para dentro de si. É algo que nos atravessa, nos move, nos modifica, nos coloca em diferentes posições, de modo a assumir diferentes olhares. Há que se deixar tomar por essa experiência, ser o espectador falsário e sofrer as metamorfoses, reinventar-se, na medida em que ressignificamos o filme. Penso ser possível mais uma vez aqui fazer uso dos estudos de Marilena Chauí (2002) sobre Merleau-Ponty, em que a autora trabalha o conceito de experiência, como algo que nos coloca para fora de nós mesmos, para então retornarmos e elaborarmos um pensamento. Experiência aqui não é concebida como algo interior, subjetivo, individual, mas algo que nos coloca para fora; há uma exterioridade presente que caracteriza a experiência. Essa exterioridade que



incomoda, como “espinhos em nossa carne” (CHAUI, 2002, p. 60), é o que torna possível a experiência.

O conceito de experiência é de extrema importância para a análise do material empírico deste trabalho. Parto de um exemplo de situação recorrente em sala de aula, para ampliar ou complexificar tal conceito: a necessidade de silêncio depois do filme. Giorgio Agamben (2005), em seu “Ensaio sobre a destruição da experiência”, traz um conceito de experiência muda, que ele chama de in-fância da experiência. Ele faz inúmeras relações de experiência com filosofia e linguagem e chega à seguinte conclusão:

Uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência por assim dizer ainda muda (situada aquém daquela expressão primeira), ou seja, deveria necessariamente indagar: existe uma experiência muda, existe uma in-fância da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem? (AGAMBEN, 2005, p. 48).

Entendo essa experiência muda, da qual fala o autor, como um momento que necessariamente precisa fazer parte da experiência, para que esta possa ser chamada como tal. E acredito ter uma grande relação com o conceito de experiência de Marilena Chauí. O silêncio da experiência faz parte do movimento de saída e volta a si. Uma experiência forte e arrebatadora exige o silêncio, o retorno a si mesmo. Em minha pesquisa, em todas as aulas assistíamos a um filme e os alunos sabiam que deles seria exigido um debate, uma produção textual, uma conversa em grupo, a leitura de um texto, enfim, alguma “tarefa de sala de aula”. Essas tarefas foram originalmente pensadas para que os alunos tivessem um espaço livre de pensamento, que pudessem colocar seus sentidos dentro do filme, que pudessem brincar com diferentes ideias e sensações. No entanto, deve-se registrar que se tratava de uma tarefa elaborada pelo professor, tarefa que implicava uma nota, uma avaliação.

Pode-se dizer que o momento mais genuinamente “livre” deles era o silêncio, ao final da exibição do filme. É o momento em que começam os créditos, em que a professora levanta, desliga os aparelhos, guarda o DVD, liga as luzes; e os alunos estão em silêncio. Às vezes alguns suspiravam, sorriam, respiravam fundo, mas nada além disso. Esse era um momento sem palavras e exigências, a hora de reorganizar aquelas

cenar todas da forma que eles quisessem. Eram alguns poucos minutos em que nada deles era exigido pelo professor ou pelo grupo. Poderíamos dizer que esse momento se aproxima da sensação descrita por Roland Barthes (2004) “ao sair do cinema”, em que não há uma vontade instantânea de falar sobre o filme que foi recém visto, mas um arrastar de corpo “um pouco entorpecido”, pois “ele está saindo de uma hipnose” (BARTHES, 2004, p. 427). Essa saída de uma hipnose é sempre marcada pelo silêncio, um silêncio que significa, que organiza pensamentos, que reajusta as sensações, depois de uma experiência estética cinematográfica. Esse silêncio pode ser pensado como a experiência muda de Agamben, e é algo que valorizo como importante para a experiência estética e que observo na aula de cinema. É uma mudez que não pode ser ignorada e que é analisada como fazendo parte de toda a experiência da aula de cinema.

Podemos aqui, ainda, fazer uma relação entre a experiência para Chauí com o “pensamento do exterior” de Foucault (2006). O filósofo parece utilizar de forma quase sinonímica as palavras pensamento e experiência, nesse texto<sup>7</sup>. O segundo subtítulo de seu texto se chama “A experiência do exterior” e fala sobre a necessidade do desaparecimento do sujeito, para que possa existir o ser da linguagem. Esse desaparecimento seria entendido como a não existência da pessoa que fala, ou seja, o livro de Proust não é escrito por Proust, não é o “Proust ele mesmo” que encontramos ali na linguagem, mas um ser da linguagem, que é criado ali, que é ali na linguagem que ele funciona. É preciso reconhecer um espaço, uma dobra, um vazio, uma invisibilidade na visibilidade para constituir o pensamento do exterior, ou a experiência do exterior. No caso do cinema, poderíamos dizer que o desaparecimento do sujeito vai além do apagamento do autor como pessoa ali presente, mas também há o apagamento de qualquer representação construída fora daquela linguagem, fora do filme. Não há a personagem da “vida real”, os fatos não são representados por sujeitos, mas são todos seres da linguagem.

---

<sup>7</sup> Esse texto apresenta uma série de conceitos de Foucault que serão mais intensamente trabalhados por ele em outras pesquisas. Em relação a conceitos como discurso, experiência, enunciado e alguns outros, Foucault não se mostra, aqui, tão rigoroso quanto em outros trabalhos. Em “Pensamento do exterior”, Foucault concentra-se em desenvolver outros conceitos como: atração, linguagem, pensamento do fora, entre outros.

Novamente nada é menos certo: pois, se em uma tal experiência é preciso passar para “fora de si”, é para finalmente se reencontrar, se envolver e se recolher na fascinante interioridade de um pensamento que é legitimamente Ser e Palavra. Discurso, portanto, mesmo se ele é, além de qualquer linguagem, silêncio, além de qualquer ser, nada (FOUCAULT, 2006, p. 222).

Relacionando Foucault e Chauí, a experiência do exterior seria algo que lida com interioridade e exterioridade, mas não de uma forma dicotômica, ou seja, não colocando esses conceitos como opostos, mas como partes de uma mesma experiência estética. A linguagem que coloca em funcionamento o pensamento do exterior é uma ficção criadora, não é uma reprodução de homens, fatos, objetos: trata-se de deixar ver o vazio e o quanto esse vazio é ainda preenchido por outras invisibilidades, nunca alcançadas. É o falsário do qual fala Deleuze, a experiência do olhar sem corpo de Ismail Xavier. A experiência do exterior é o próprio ser da linguagem em funcionamento, criando, jogando com a linguagem, não apenas como palavra ou imagem, mas como acontecimento. Acontecimento que transborda a interioridade, que atrai, que transgride, que não está em nenhum lugar, que preenche um vazio, na medida em que percebe sempre a existência e a incompletude desse vazio.

Tanto a experiência em Chauí quanto o pensamento do exterior de Foucault se caracterizam por um desapego em relação ao sujeito. Os dois conceitos dão importância à exterioridade e ao fato de que é na linguagem, é na experiência de sair de si – de fazer parte de algo que não é o seu pensamento, o seu interior – que se dá uma criação. Não é a individualidade de cada um que marca essa experiência, não é o “eu” como sujeito, não é o espectador no interior de sua individualidade que experiencia o cinema. Há algo que vai além disso, numa experiência, tal como é colocada por Chauí e Foucault. O cinema, no caso específico deste trabalho, tem a potência de nos colocar numa outra posição, que se produz na linguagem do cinema, no tempo dedicado ao filme, no contato com a experiência ético-estética.

Usamos aqui constantemente a expressão ético-estética, dificilmente separando os dois conceitos, principalmente quando a discussão diz respeito à experiência. Primeiramente, vale destacar que tanto ética como estética não são aqui vistos como conceitos fixos, mas sempre moventes, sempre existentes em relações. A

ética não é somente a conduta de uma pessoa, a moral de vida de alguém, mas está presente na relação dessa pessoa com outras ou com ela mesma. Da mesma forma, a estética não é algo encontrado em uma obra de arte, mas faz parte da relação entre um observador, a arte e aquilo que essa situação envolve. Nadja Hermann, a propósito, justifica o uso conjunto entre ética e estética em várias de suas pesquisas e publicações, nas quais resgata historicamente e filosoficamente os mais diversos conceitos já elaborados sobre ética e estética e chega à conclusão de que “a experiência estética é uma via de acesso possível para a vida moral” (HERMANN, 2002, p. 12). Essa ligação entre ética e estética está também bastante atrelada aos estudos de Nietzsche, sobre aparência e essência, em que o filósofo traz a relação com arte e vida do mundo dionísio e apolíneo, explorando essas duas formas, para afirmar que não há divisão entre aparência e essência, não há nada por trás da superfície, não há verdades a descobrir. Nessa linha de pensamento e recorrendo a Nietzsche, Hermann afirma que “somente a arte trata a aparência como aparência e não como um mundo verdadeiro” (HERMANN, 2002, p. 14), e, a partir disso, podemos ressaltar uma certa potência da arte para enfrentar o mundo da forma como Nietzsche defendeu: sem buscar a verdade por trás da aparência. E, com tal potência, a arte pode proporcionar um pensamento ético, um olhar diante de nossa conduta ética.

Além de pensar na experiência ético-estética com a arte, tanto Nietzsche como também Michel Foucault trazem questões que podem ampliar essa discussão, pensando que talvez não seria assim tão clara a separação entre vida e arte, o que ampliaria ainda mais os conceitos de ética e estética. Se há essa possibilidade de aproximação entre vida e arte, a estética não seria só o contato com um quadro, uma música ou um filme, mas com questões da própria vida, o que aproximaria mais ainda a ética da estética. Trazer a expressão experiência ético-estética neste trabalho diz respeito então a uma potência de estetização da própria vida, que pode ser provocada pelo contato com o cinema e provocar elaborações éticas. O próprio conceito de experiência carrega a ideia de sair de si, de ser arrebatado por um acontecimento e de elaborar um pensamento na volta a si; portanto, uma experiência ético-estética seria esse contato provocador com os *espinhos em nossa carne*, numa dimensão ético-estética da arte e da vida. Usamos aqui a experiência ético-estética como fazendo

parte tanto do contato com o cinema, como da vida docente<sup>8</sup> e do contato com o outro.

Seguindo essa linha de pensamento sobre experiência com o cinema, desapego ao sujeito, exterioridade e sair de si, podemos retornar a Alain Badiou, quando ele diz que o cinema nos coloca em contato com o outro:

El cine nos presenta lo otro en el mundo, nos lo presenta en su vida íntima, en su relación con el espacio, en su relación con el mundo. El cine amplifica enormemente la posibilidad de pensar lo otro, de tal manera que si la filosofía es el pensamiento de lo otro, como dice Paltón, entonces hay una relación entre la filosofía y el cine. (...) el cine exige lo otro (BADIOU, 2004, p. 56).

Esse desapego do sujeito também oferece condições para sermos outros, pois o cinema nos aproxima radicalmente do outro, colocando-nos em contato com a alteridade, o que necessariamente exige um deslocamento de si, um novo pensamento sobre si mesmo e sobre o outro. Esse outro só existe porque está dentro e fora do “eu” ao mesmo tempo, ele está em constante contraste e é ressignificado e inscrito no “eu”. Não há como falar de cinema, então, sem falar também de alteridade, de experiência ético-estética do olhar com o outro.

Trato aqui a alteridade como algo integrante da experiência com o cinema e que não traz a presença do outro como aquele que é excluído, que só traz negatividade, que nunca é bem-vindo. Esse outro está no olhar, está dentro da experiência de sair de si e trazer o mundo (ou trazer o outro) para dentro de si; desapegar-se de si como sujeito soberano e detentor de verdades e deixar-se levar pelo outro, pela assustadora experiência de caminhar pelo desconhecido. Esse outro pode ser entendido como o estrangeiro, aquele que “habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade” (KRISTEVA, 1994, p. 9). Como completa Kristeva:

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um outro. Não se trata

---

<sup>8</sup> Para pensar no papel docente, Fischer refere-se “à docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo temos aceitado isto ou aquilo, no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (FISCHER, 2007, p. 2).

simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo (KRISTEVA, 1994, p. 21).

A experiência de ver um filme é como se entregar a algo fora do seu controle. Depois que foi tomada a decisão de ver tal filme, tudo o que vai acontecer está fora de nosso alcance de escolha. Nós somos levados por caminhos que não escolhemos, e entramos em contato com diversos outros. O que nos resta é estar na presença desse outro, compará-lo a nós, tentar se distanciar ou aproximar-se, ressignificá-lo a partir de nós, experienciar a alteridade, reconhecer o quanto do outro habita em nós e quanto dessa experiência está no olhar. Quem é o “eu” e quem é o “outro”, o estrangeiro, depende do olhar, depende de quem vê, de quem é visto. Essa relação de alteridade com o cinema é dupla: não só vemos o filme, mas ele também nos olha. Isso complexifica o papel do “eu” e do “outro”: “quando vemos o que está diante de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um *em*, um *dentro*?” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.30). Aquilo que vemos, ou seja, a exterioridade, nos olha e nos impõe um *dentro*, ou seja, uma interioridade. Nessa instância, o conceito de experiência de Chauí e o pensamento do exterior de Foucault se encontram com a ideia de alteridade e cinema. Esse quase apagamento, esse esmaecimento de fronteiras entre interior e exterior está presente na relação entre “eu” e “outro”.

O cinema e o confronto com o outro se dá na experiência, no acontecimento. O contato inevitável com o estrangeiro no cinema tem o caráter filosófico do qual fala Badiou de acontecimento e de encontro entre distâncias. Há, nesse acontecimento filosófico, uma desconstrução do “eu” a partir do “outro”, que impõe um jogo de proximidade e distanciamento, que me faz me reconhecer no outro e reconhecer o outro em mim. O cinema, esse cinema do falso tratado aqui, não possibilita apenas aceitar passivamente o outro, pois há uma duplicidade de olhar que convoca o pensamento. A experiência de assistir a um filme como *Gritos e Sussurros* de Ingmar Bergman, por exemplo, não significa um momento de passividade; nesse acontecimento estão os “espinhos” dos quais nos fala Chauí. Em um filme como esse os próprios personagens nos olham, cada cena toma seu tempo impondo ao espectador construir e desconstruir significados, tudo no filme merece atenção da

nossa visão, desde as cores e móveis da casa até a grandiosidade de cenas quase assustadoras, que nos arrebatam, colocando em choque qualquer pensamento prévio que poderíamos ter.

A experiência da alteridade no cinema pode ser muito intensa. Ver um filme e ser olhado de volta é o que caracteriza a potência desse acontecimento. No entanto, trago novamente um questionamento, presente da tese de Fabiana Marcello:

*Tudo* que vemos, ou melhor, qualquer coisa que vemos, efetivamente, nos olha? Creio que aquilo que efetivamente nos olha – ou melhor, aquilo que tem a potência de nos olhar com mais intensidade, portanto, de nos mobilizar mais violentamente – talvez seja aquilo que menos “volume” detenha, e conseqüentemente, para nosso desespero ou satisfação, mais “vazios” possua (MARCELLO, 2008, p. 17).

Como já dito neste capítulo, nem todos os filmes são iguais, nem todos atingem o mesmo público, provocam as mesmas sensações e pensamentos, nas mesmas pessoas. Nem todos os filmes *nos olham*. Nesse sentido, pensar em *volume* e *vazios* compete ao cinema: os filmes com mais espaços são aqueles que mais nos convocam, que mais nos colocam dentro dele, que nos tiram de nossa posição, para ocupar o lugar do outro. São esses vazios que nos olham, e muitos filmes possuem esses espaços, já plenamente preenchidos, e não nos devolvem nosso olhar.

Na busca por filmes que efetivamente nos olham, outro filme também trabalhado nas aulas de cinema com os estrangeiros foi *Durval Discos*, da diretora Anna Muylaert, de 2002. Este filme provocou todos os tipos de reações nos alunos, tanto de total satisfação quanto de grande indignação com a narrativa. Durval é dono de uma loja que vende apenas LPs, apesar de ser já um ano em que as pessoas praticamente estavam ouvindo só CDs e a produção de LPs iria acabar. Durval e sua mãe, Carmita, moram juntos, e parecem viver num mundo a parte que vai apenas até a confeitaria ao lado de casa. O filme é praticamente todo filmado dentro da casa dos dois, com câmera parada, poucos cortes de cena, ângulos de câmera mais baixos e intimistas. O começo do filme nos apresenta um pouco da personalidade dos dois personagens: Durval e seu amor pelos discos de vinil, sua infantilidade e dependência da mãe apesar da idade; e a mãe já idosa, com sinais de perda de memória e um pouco

de dificuldade de entender o mundo ao seu redor. Até este momento, o filme apresenta uma situação um pouco cômica, estabelecendo um gênero para o espectador ansioso.

A rotina dos dois personagens é quebrada quando contratam uma empregada, Célia. Ela trabalha apenas um dia na casa, depois sai dizendo que tinha um compromisso e não volta mais. Célia deixa na casa uma menina que se chama Kiki, que Durval e Carmita pensam ser filha de Célia. Os dois não sabem o que fazer, procuram alguma pista nas malas de Célia e acabam encontrando uma arma. No mesmo dia, à noite, veem uma notícia na televisão que mostra Kiki como sendo vítima de um sequestro e Célia como a babá que havia levado a menina de casa. Nesse momento, Carmita tem a primeira reação, que começa a direcionar o filme para uma espécie de surrealismo: desliga a TV dizendo que “essa porcaria só traz desgraça”. Carmita continua agindo de forma que fica sempre a dúvida sobre se ela realmente entende o que está acontecendo, pois parece cada vez mais doentia. A partir daí, Durval faz algumas tentativas de levar Kiki para a delegacia, mas sua mãe sempre tem algo para dizer para impedi-lo. Durval continua com sua personalidade um pouco dependente da mãe e não sabe agir sozinho.

Carmita compra presentes para Kiki e assume um papel materno de imediato, sem questionar se aquela era uma conduta correta. Kiki morava em uma fazenda e pede a todo o momento para ver cavalos. É nesse ponto que a loucura de Carmita, já bem estabelecida pelo espectador, toma grandes proporções: ela compra um cavalo e



leva para dentro de casa, veste Kiki como bailarina e coloca a menina em cima do cavalo. A essa altura, a funcionária da confeitaria ao lado da casa começa a desconfiar do comportamento estranho e mais recluso que o normal, de Durval e Carmita, por isso dá um jeito de entrar na casa e descobre a menina. Aqui, a

diretora parece pregar uma peça no espectador, que até esse momento estava rindo



das loucuras de uma “velha caduca”: Carmita mata a funcionária da confeitaria com a arma que havia encontrado nas coisas de Célia. Segue-se então uma cena digna de um filme surrealista de Buñuel: a menina vestida de bailarina, em cima de um cavalo, pintando a parede com o sangue



de uma mulher morta deitada na cama. Durval está em desespero, e sua mãe o acalma, dizendo que agora é só esperar o corpo virar pó e “ficar tudo bem”. Enquanto Durval finalmente resolve tomar uma decisão, encontra o fio do telefone cortado e as chaves de casa sumidas. Carmita acha que esse é um bom momento para arrumar o roupeiro e segue com a tarefa, muito tranquila.

A evolução da loucura dos personagens, em especial de Carmita, é bastante rápida e construída em cima de um clima cômico, deixando o espectador “sem chão”, quando a história acaba por envolver também assassinato e momentos de total surrealismo. Para deixar mais vazios ainda, o filme termina com a polícia entrando na casa, e Durval saindo para rua com certa expressão de alívio. Não sabemos o que aconteceu com Carmita, Kiki ou Durval.

*Durval Discos* é um turbilhão de pequenos acontecimentos, que vão criando expectativas e, logo em seguida, quebrando qualquer lógica que o espectador possa ter criado. Acredito ser possível afirmar que esse é um filme que nos olha, que espalha vazios, que perturba e nos coloca diante do outro, diante do louco, do estranho, do surreal. Um filme como esse provoca o espectador, que pode entrar no jogo ou se fechar para as oportunidades do olhar, se portar como falsário, assim como os personagens ou buscar a verdade, sem nunca conseguir encontrá-la. Trabalhar com um filme como esse em sala de aula é ver como esses espaços e olhares são recebidos

pelos alunos. Enquanto que o aluno Gi<sup>9</sup> amou o filme e disse ser o melhor filme brasileiro que ele já viu, analisando a progressão na construção dos personagens e dizendo o que ele sentiu em cada cena; a aluna Ye falou que o filme foi incompleto, pois não mostrou o que aconteceu com os personagens no final. O aluno Ti afirmou não ter gostado das cenas iniciais, mas disse ter achado intrigante a personagem Carmita; a aluna Fe achou as atuações exageradas e afirmou que Carmita não deveria ser tão louca. Não há aqui a interpretação correta, o *bom* espectador; trago esses dados para pensar o quanto o filme *Durval Discos* pode provocar nos alunos reações tão contrárias e deixar invisibilidades ao longo da narrativa.

Essa diversidade de modos de olhar o cinema, provocada em sala de aula pelo filme *Durval Discos*, traz o conceito de alteridade como foco e coloca em jogo a relação com o cinema e a relação com o literalmente estrangeiro, o aluno que é de outro país, que fala outra língua, que “tem” outra cultura. Dar aula de cinema brasileiro para estrangeiros mostra-se uma experiência de sair de si a todo o momento. É uma constante tentativa – mesmo que frustrada – de se despir de todos os nossos estereótipos, preconceitos, expectativas, para abrir-nos às múltiplas situações que podem vir a acontecer. É preciso tentar deixar de ser apenas uma professora brasileira que ama cinema para tentar *ser* todos os alunos em algum momento. O simples ato de assistir a um filme na presença dos alunos já mostra o quanto a presença do outro significa. Não há como ignorar a presença do outro, do diferente, daquele que provoca nosso olhar. “Primeiramente, a sua singularidade impressiona: esses olhos, esses lábios, essas faces, essa pele diferente das outras o destacam e lembram que ali existe alguém” (KRISTEVA, 1994, p. 11). Quando assisto ao filme em casa para preparar a aula, vejo o filme de uma forma, mas ao assistir com os alunos sempre tenho uma experiência diferente. Isso poderia ser explicado de uma forma simples: em casa, meu objetivo é preparar aula, por isso só vejo no filme aquilo que seria importante para perguntar aos alunos; durante a aula, não há mais a exigência de preparação de uma tarefa, por isso posso ver muito mais. Essa seria uma explicação possível, mas acredito que não dá conta de analisar a situação. Há algo a mais nesse momento de ver o filme na presença do outro. E esses outros são meus alunos estrangeiros. Eles são outros

---

<sup>9</sup> Utilizaremos uma sigla para representar os alunos, no intuito de preservar suas identidades.

para mim, de tantas formas; eles se distanciam de mim de uma forma maior do que qualquer outro aluno. Mas o momento de sentar ao lado deles e assistir a um filme me coloca de alguma forma próxima a cada um. Nós estamos todos assistindo à mesma cena no mesmo momento, cada um pode estar pensando algo totalmente diferente, mas o caso aqui é que somos obrigatoriamente colocados em relação, lado a lado, em contato com as mesmas imagens e sons. Essa é uma experiência diante do outro, esse é um momento de sentar um ao lado do outro e ver um filme com a consciência de que há outros na sua volta, e isso, defende-se aqui, efetivamente muda o seu jeito de assistir a um filme.

Acredito ser inevitável procurarmos pontos em comum, quando estamos diante de um estrangeiro. Um dos assuntos mais comuns em uma sala de aula de Português para estrangeiros são as comparações entre os países e culturas, sempre com os apontamentos sobre possíveis diferenças e semelhanças. Para falar sobre um filme, falamos sobre muitos outros assuntos, não só sobre cinema. Um filme toca não só aquilo que lhe concerne quanto à linguagem cinematográfica e a técnicas específicas desse tipo de produção, mas cada narrativa apresenta temáticas que dizem respeito a nós, que nos tocam de diversas maneiras. A distância entre o que um aluno chinês pode pensar sobre um filme como *Cidade de Deus*, por exemplo, e o que um aluno inglês ou o que a professora brasileira pode pensar pode gerar uma dificuldade de diálogo. Dificuldade que cria constrangimentos e questionamentos.

Em meio a tantas diferenças nessa sala de aula aqui analisada, há uma multiplicidade evidente, que produz pensamento, faz com que nos questionemos o tempo todo, que choca, que traz o imprevisto, o inesperado, e é preciso lidar com isso, lidar com o outro, viver com o outro, confrontar-se “com a possibilidade ou não de ser um outro” (KRISTEVA, 1994, p. 21). Aí estão em jogo as curiosidades em relação ao que aquele outro tão estranho e distante tem a dizer, as possíveis aproximações que talvez nem fossem previstas, as diferenças em relação àquele que anteriormente não era considerado tão diferente de nós assim. Tal convivência não é fácil, exige um deslocamento da nossa zona de conforto, coloca-nos na posição de também ser diferente e se ver como diferente. “Como olhar o olhar sobre nós e sobre os outros?” (SKLIAR, 2003, p. 68).

Se não houvesse ninguém mais ali na sala de aula, ainda assim o contato com o cinema seria já um contato com o outro. A presença da alteridade é uma forte característica do cinema, como já tratado desde as primeiras palavras desde capítulo. No entanto, há, sim, outros ali. Além disso, não é qualquer cinema, mas um cinema estrangeiro para os alunos. Portanto, a alteridade mostra-se sempre múltipla: cinema estrangeiro, colegas estrangeiros, país estrangeiro, professora estrangeira. Todos são estrangeiros em algum momento e diante de algum olhar. Penso que esses fatores fazem dessa uma experiência única com o cinema, uma forma diferente de ver um filme. Apostamos aqui na ideia de que esses tantos estrangeiros (o outro e eu) necessariamente muda nossa relação com o cinema. Tal situação de sala de aula possibilita a convergência entre os conceitos de alteridade, linguagem cinematográfica, olhar e experiência ético-estética, expostos neste capítulo.

### **O paradoxo do olhar estrangeiro**

Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás  
(SKLIAR, 2014, p. 10).

Primeiro dia de aula de cinema brasileiro. Os alunos se apresentam, eu me apresento. Direciono a primeira pergunta para a turma: por que vocês escolheram cursar a disciplina de cinema brasileiro? A resposta quase unânime que recebo é: para

conhecer melhor a cultura brasileira. Relembro aqui a estrutura do curso do PPE, já mencionada no início deste trabalho, em que os alunos têm uma grande variedade de cursos para escolher; portanto, não são obrigados a realizar a matrícula em cinema brasileiro. Por isso tal pergunta, por isso minha constante curiosidade quanto ao interesse deles, principalmente percebendo que a cada semestre as turmas ficam maiores (no primeiro semestre em que assumi a disciplina havia apenas 10 alunos; e finalizei o último semestre com duas turmas de em média 25 alunos em cada uma). Além da pergunta feita em aula, no último dia realizei com todas as turmas um pequeno questionário, com as seguintes perguntas:

*1- Há quanto tempo você está no Brasil?*

*2- Você gosta de cinema? Por quê?*

*3- Diga qual o filme que você mais gostou da disciplina de cinema e indique o motivo:*

*4- Qual o filme que você menos gostou da disciplina de cinema e por quê?*

*5- O que você tem a dizer sobre o cinema brasileiro?*

*6- Por que você escolheu fazer o curso de Cinema Brasileiro?*

Portanto, o questionamento feito no primeiro dia é novamente reforçado no último. E as respostas seguem as mesmas, e mais de 90% dos questionários são respondidos com justificativas como as seguintes<sup>10</sup>:

*Ca: Porque realmente me interessa muito por arte de cinema e acho que isso é uma boa forma de conhecer a cultura do país.*

*Da: Cinema é uma vitrine importante de cada cultura. Quero conhecer mais sobre a cultura brasileira através de cinema.*

*Ri: Através dos filmes, posso conhecer outras cidades e culturas diferentes brasileiras.*

*Mô: O curso de cinema me oferece uma boa janela de conhecer a cultura brasileira.*

*Ma: Queria olhar filmes brasileiros e eu acreditei que isso podia ajudar a mim a aprender a cultura brasileira.*

Através do contato com tais respostas, acredito que podemos chegar a uma primeira conclusão: a grande maioria dos alunos estrangeiros se matricula na disciplina

---

<sup>10</sup> Todos os fragmentos a seguir (assim como todos os outros ao longo deste capítulo que estão escritos em itálico) foram transcritos diretamente dos trabalhos dos alunos, incluindo qualquer tipo de erro de português que eles possam ter cometido. Não foi feita nenhuma correção ou modificação a partir da própria escrita deles.

de cinema brasileiro com o objetivo de conhecer melhor a cultura brasileira. O cinema, certamente, faz parte da cultura de um país, assim como outras manifestações artísticas; portanto, assistir a um filme pode ser pensado como o ato de entrar em contato com outras culturas, conhecer aspectos culturais antes desconhecidos para um espectador estrangeiro. A busca desses alunos estrangeiros pela disciplina de cinema brasileiro nos parece aqui então legítima, natural.

Procurei cumprir com essa expectativa na organização do cronograma, selecionando uma variedade grande de filmes, com temas diversos, épocas de produção diferentes, estilos variados. Como mencionado no capítulo anterior, um de meus critérios estava alinhado com o conceito de falsário no cinema de Deleuze, ou seja, procurei escolher filmes que propusessem tal experiência ao espectador, em que as características ótico-sonoras se destacam para além do filme sensório-motor. No entanto, para ser possível problematizar diversas formas de fazer cinema, os filmes escolhidos se aproximam e se afastam algumas vezes desse critério. Por exemplo, para trabalhar uma temática sobre futebol, os filmes *Heleno* e *O casamento de Romeu e Julieta* foram assistidos em aula. Como já analisado, o filme *Heleno* é um ótimo exemplo de narrativa, personagem, criação falsificante. No entanto, *O casamento de Romeu e Julieta* é um filme bastante fechado, no sentido de não dar aberturas ao espectador; a narrativa é totalmente guiada pela ação dos personagens, o visual geral e a caracterização dos personagens se aproximam muito de uma novela de televisão. Acredito que exatamente por unir dois filmes tão diferentes em uma mesma temática é que foi possível problematizar o próprio cinema brasileiro, explorando diferentes tipos de produção.

Outro exemplo de cronograma elaborado, pensando em diversidade e oportunidade de contato com diferentes estéticas, histórias, personagens, culturas, foi uma divisão entre filmes que se passam em ambientes rurais e urbanos. A primeira parte do semestre foi concentrada no Brasil urbano, e a segunda no Brasil rural. Não necessariamente o fato de ser rural ou urbano era a temática em si dos filmes, mas um pano de fundo, pensando que esse “fundo” é tão significativo e guiador da história que faz parte sim da “superfície”. Portanto, os alunos veem filmes que exploram diferentes locais do país, diferentes temas, diferentes tipos de produção e direção

cinematográfica. O contato com uma multiplicidade de eus e outros foi um princípio de organização do próprio semestre de cinema brasileiro.

O que se faz relevante nesta dissertação é o relato sobre o que aconteceu ao longo do semestre, no decorrer das aulas, na experiência do contato com a cultura brasileira. O que analisamos aqui foi exatamente o modo como os alunos viveram e expressaram todas essas experiências. Partimos desse objetivo primeiramente estabelecido por eles para ver como esse processo de conhecimento do outro acontece nas aulas, tentando sempre não criar categorias preestabelecidas, mas deixar o material empírico “falar”, mostrar caminhos.

A partir da análise de todos os textos escritos pelos alunos e das notas de campo, foi possível perceber que essa vontade de conhecer o outro não se dá de forma tão simples, clara e pacífica, como talvez poderíamos esperar. Será possível conhecer o outro, despreendendo-nos de nós mesmos? Aquilo que vemos no outro parte de algo já preestabelecido em nós, guia-se por estereótipos já previamente construídos. Por isso, essa experiência de contato com o outro sempre implica o eu, a importância que o eu sempre terá. “O outro só é outro se puder ser capaz de mostrar-me, claro que sempre a uma distância prudente, quem somos nós e quais ajustes devemos fazer para parecermos, cada vez mais, nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p.121).

Insisto ao longo deste trabalho, principalmente quando expondo o conceito de alteridade, que o contexto analisado não permite o uso de palavras como exclusão e inclusão. No entanto, não pretendo com isso dizer que há sempre entre os alunos uma total aceitação do outro ou a ausência completa de preconceitos e estereótipos negativos em relação às diferentes nacionalidades. Acredito que, em qualquer estudo sobre alteridade, seria ingênuo ignorar esses processos, mas aqui procuro chamá-los de afastamentos, distanciamentos, lacunas entre o eu e o outro. Não há processos radicais de exclusão e inibição da cultura do outro; no entanto, há a todo o momento uma exposição das diferenças, e isso é o suficiente para criar estranhamentos tais que provocam categorização, afastamento ou aproximação.

A aluna Ve, ao responder à pergunta “O que você tem a dizer sobre o cinema brasileiro?”, escreve: *Em geral, não gosto muito por causa da cultura diferente, alguns*

*filmes não são bonitos, é difícil entender.* Ve foi extremamente direta ao dizer que não gosta do cinema brasileiro por causa da cultura diferente, o que faz com que os filmes sejam difíceis de serem compreendidos. Em apenas uma frase está descrita a dificuldade do contato com a alteridade: o outro é diferente de mim, portanto, não o entendo. A aluna Is respondeu à mesma pergunta da seguinte forma: *O cinema brasileiro sempre tem acesso com relação de poder e política. Isso é um pouco difícil para nós estrangeiros. Mas é um desafio.* Conhecer o outro é um desafio. Si: *Eu acho que a maioria do filme brasileiro é um pouco estranho, sempre tem violência e falecimento.* Sa: *Depois de assistir muitos filmes brasileiros, achei que além dos assuntos mais populares da sociedade brasileira, alguns filmes tratam de assuntos muito estranhos.* O outro é estranho.

A vontade de conhecer a cultura do outro é muitas vezes barrada pela dificuldade de compreender aquilo que é tão diferente de mim. O desejo de se abrir às diferenças e se aproximar do estrangeiro dá lugar a um processo de “mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Localizá-lo sempre no espaço outro de nós mesmos. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática” (SLKIAR, 2003, p. 116).

Os mesmos alunos que afirmam o desejo de conhecer a cultura brasileira expressam a dificuldade de realizar esse desejo inicial. Parece ser possível visualizar uma barreira entre o eu e o outro, já tão tratada em estudos de alteridade, e que se faz presente nesse contexto de sala de aula em foco aqui. A vontade de conhecer outra cultura não é o suficiente para vencer a dificuldade de compreensão daquilo que se apresenta de forma tão diferente. Como lidar com o inesperado do outro, o que foge de categorias preexistentes, o que me arrebatava e me impõe deixar de lado minhas ideias preconcebidas e tentar criar novas formulações?

Além dos dados que mostram os alunos escrevendo diretamente sobre suas dificuldades de compreender o cinema e a cultura brasileira, mostraram-se importantes outras constatações dos alunos sobre cinema brasileiro. Em um dos semestres, pedi para que os alunos escrevessem um texto bastante livre sobre suas conclusões a respeito do cinema brasileiro. Eles podiam analisar filmes, dizer o que



gostaram e o que não gostaram, quais características lhes chamaram mais atenção. O aluno Gu escreveu o seguinte:

*Em conclusão, o cinema é uma grande mostra da riqueza cultural e artística que há no Brasil, uma riqueza representada pelas belas cidades nas quais cada canto conta uma história diferente, pela beleza de suas mulheres e a exuberância das paisagens, pela qualidade de seus futebolistas e seus já tão famosos times, seus deliciosos pratos que podem se degustar do norte ao sul, suas maravilhosas praias que ano após ano recebem centos de turistas. Brasil em poucas palavras, mais que um país, como disse um das personagens do filme “Cinema Aspirinas e Urubus”, é um continente, e como um continente uma grande variedade em diferentes aspectos, entre eles o cinema.*

Depois de assistir a pelo menos quinze filmes brasileiros (e discuti-los), o aluno chegou a uma conclusão sobre o Brasil e a arte cinematográfica produzida aqui, com uma série de clichês sobre as características brasileiras. Tal conclusão apresenta-se de forma superficial e povoada de estereótipos, e que não precisaria de um semestre de estudo para ser escrita. De forma parecida, a aluna Ga escreve:

*Achei que o cinema brasileiro é muito ligado à cultura brasileira e que muitas coisas da cultura do país podem ser adivinhadas ao assistir os filmes. Por exemplo, mesmo que não sendo o assunto principal num filme, a religião (e crenças supersticiosas às vezes) quase sempre aparecem. O futebol também tem um lugar em muitos filmes.*

Mesmo sendo uma pequena parcela de filmes (um ou dois) do semestre sobre futebol ou religião, a aluna chegou à conclusão de que esses dois temas são muito representativos da cultura e da produção cinematográfica brasileira. Novamente, os clichês sobre o Brasil, já comentados no início deste trabalho, quando mencionado o filme “O olhar estrangeiro”, aparecem na conclusão final do semestre de estudo sobre o cinema brasileiro. Tanto ao tratar das barreiras para compreender o cinema brasileiro, quanto chegando a conclusões cercadas por estereótipos, os alunos parecem demonstrar esse desafio que é conhecer o outro. As duas situações se associam e apareceram como recorrências de extrema importância no material empírico.

Quando o aluno estrangeiro afirma que não gosta do cinema brasileiro por se tratar de uma cultura diferente, ou que não consegue entender certos filmes ou temas e que os caracteriza como sendo estranhos, parece estar em jogo aqui uma vontade de

que a sua própria cultura esteja de certa forma representada na cultura estrangeira. É querer ver o eu no outro. O outro só pode ser outro até onde o eu permitir. Da mesma forma, assistir a diversos filmes estrangeiros e chegar a conclusões transbordadas de estereótipos manifesta também essa barreira imposta pelo eu, diante da alteridade. Mesmo com uma aparente abertura, uma dedicação a assistir a filmes diferentes e debatê-los com colegas de diversas nacionalidades, ainda assim o conhecimento sobre o outro vai até onde o *eu* previamente definiu.

A partir dessas observações e análises do material escrito pelos alunos e das notas de campo sobre as aulas, acreditamos ser possível chegar a um paradoxo do olhar estrangeiro: **a vontade de conhecer a cultura estrangeira X a vontade de se ver representado no estrangeiro**. Esse “se ver” diz respeito tanto a querer encontrar uma espécie de reflexo da sua própria cultura no outro e também querer que o outro obedeça às categorias que já previamente criamos para ele e sobre ele.

Relembro aqui o que Badiou diz sobre paradoxo, para relacionar essa posição de alteridade com um acontecimento filosófico. A experiência com o cinema, repetimos, é uma situação filosófica, assim como a experiência com o outro. Os jogos de olhares, de representação, de significação, acontecem quando vemos um filme, acontecem quando experienciamos a alteridade. A aula de cinema brasileiro mostra-se um contato radical com o outro, com o estrangeiro, com situações de completa desestabilização de si. É uma constante experiência do olhar repleta de *espinhos em nossa carne*. A constatação desse paradoxo complexifica as relações entre os estrangeiros na aula de cinema, carrega esse contexto de caráter filosófico.

Na busca por investigar e pensar tal situação paradoxal que os alunos parecem demonstrar na aula de cinema, procuraram-se ainda mais recorrências e destaques no material empírico, que colocassem em funcionamento o acontecimento de encontro com o outro, a dificuldade e imposição de barreiras entre o eu e o outro. Em meio a um grande volume de material empírico (mais de 60 aulas descritas nas notas de campo e mais de 100 textos produzidos pelos alunos), a quantidade de dados diferentes, cruzamento de discursos, regras e suas exceções, criam a necessidade de selecionar, criar categorias, a partir do contato com o material. Acreditamos ser esse o

trabalho mais difícil e também mais criativo e potente do pesquisador: o ato de assumir os cortes, as violências da pesquisa e estar atento ao que o material empírico indica. Tantos alunos passaram pela disciplina de cinema brasileiro e a cada semestre eu aprendi sempre a me deixar surpreender. A partir do momento que eu reunia os materiais de um semestre, automaticamente algumas categorias eram criadas, formando expectativas para o próximo semestre. Tais expectativas eram muitas vezes quebradas, e novas categorias surgiam. Ser professora e pesquisadora sobre cinema e estrangeiros foi uma experiência também paradoxal, múltipla, de desconstrução e reconstrução de paradigmas, categorias e expectativas em relação ao outro.

Até o momento, utilizamos poucos conceitos específicos de Michel Foucault para traçar o trabalho teórico desta dissertação; no entanto, o modo de fazer pesquisa, o olhar direcionado ao material empírico, o que guia a forma de pensar e pesquisar neste trabalho está sempre alinhado com as ideias sobre fazer história, tal como cuidadosamente explorada por Foucault em *A arqueologia do saber*. Tudo muda quando olhamos para diferentes objetos e fazemos diferentes perguntas, e é isso que o filósofo propõe: modificar nosso olhar diante dos nossos objetos históricos e fazer questionamentos que girem em torno das condições de existência, discontinuidades, rupturas, e não das ideias de causa e efeito, de progresso e influências.

Ao desenvolvermos uma pesquisa tendo como referência os estudos foucaultianos, temos não só uma base de conceitos como discurso, enunciado, formação discursiva, ética, poder, sujeito, mas também uma proposta de metodologia. Acima de tudo, Michel Foucault nos ensina a pesquisar, a olhar para nossos objetos e sujeitos de pesquisa, e fazer certos tipos de perguntas, criar séries e recortes, separar enunciados e reconhecer a ficcionalização das verdades e materiais com os quais trabalhamos. Pesquisar com Foucault é assumir riscos e abrir mão de aplicações, de usos de teorias, para atingir um objetivo já pré-estabelecido. Falo aqui na “experiência de trabalhar com Foucault” tal como Fischer descreve em seu texto “A paixão de trabalhar com Foucault” (FISCHER, 2007, p. 40), em que não é significativo aplicar cada conceito do escritor para cada nova “descoberta” da nossa pesquisa, mas assumir um olhar de pesquisador, tocado pelos estudos de Foucault. O pesquisador é antes de tudo um criador de verdades, aquele que ficcionaliza, não no sentido de mentir, mas

de fazer recortes e de não assumir uma posição de soberano descobridor de verdades escondidas.

Procurou-se então apropriar-se desse olhar foucaultiano e deixar que o contato com o material empírico, com as experiências de pesquisa, com os sujeitos-alunos falasse em suas recorrências e rupturas, guiando a análise desta dissertação. A partir disso, e tendo em vista a constatação sobre o paradoxo do olhar estrangeiro, outras três categorias de análise foram criadas: \*a dificuldade de lidar com lacunas; \*cinema como via de ensinamento moral; \*identificar-se, emocionar-se: cinema e busca pelo belo. Explorarei cada uma dessas categorias a seguir, relacionando-as entre si e ao paradoxo da relação com a cultura do outro.

### **A dificuldade de lidar com lacunas**

Primeiramente, acredito ser necessário esclarecer o que aqui se entende por lacunas. Retomo, assim, alguns conceitos trabalhados anteriormente neste trabalho, principalmente em relação ao olhar e à experiência cinematográfica. Essas lacunas são aqui destacadas em relação ao cinema, aos filmes assistidos em aula. A dificuldade de lidar com lacunas quer dizer: lidar com lacunas nos filmes. Tais tipos de filmes seriam aqueles que nos olham, exatamente como tratado no segundo capítulo deste trabalho, quando citados Fabiana Marcello e Didi-Hurbeman. Nem tudo o que vemos nos olha, e aquilo que nos olha seria o que não é totalmente preenchido, o que devolve o olhar, nos chama, nos obriga a sofrer a experiência de saída de si. As lacunas seriam talvez o que Clarice Lispector escreve, sobre o momento de parada em uma dança:

O dançarino faz gestos hieráticos, quadrados, e para. É que parar por vários instantes também faz parte. É a dança do estatelamento: os movimentos param as coisas. O dançarino passa de uma imobilidade a outra, dando-me tempo para a estupefação. E muitas vezes sua imobilidade súbita é a ressonância do salto anterior: o ar parado ainda contém todo o tremor do gesto. Ele agora está inteiramente parado. Existir se torna sagrado como se nós fôssemos apenas os executantes da vida (LISPECTOR, 1999, p. 94).

Esta categoria está ligada mais intimamente às notas de campo do que às produções textuais dos alunos. Essa é uma recorrência de sala de aula, que aparece

nas falas dos alunos, durante os debates e na realização das tarefas sobre os filmes; por isso é aqui mais destacada a importância do contexto de aula, de educação, de ensino e as possíveis relações com a presença do cinema. Nos textos, os alunos normalmente têm mais liberdade sobre de qual filme tratar; procurei não fazer propostas de produção textual que limitassem e obrigassem os alunos a falarem sobre um filme específico. No entanto, em aula, eles devem se concentrar no filme visto naquele dia. Este fato faz com que as descrições das aulas nas notas de campo tenham alguns dados que pouco aparecem nas produções textuais.

Em inúmeras aulas, as perguntas “o que aconteceu mesmo naquela cena?”, “o que aconteceu na verdade?”, “por que o personagem tomou certa atitude?”, repetiam-se constantemente. Além desses questionamentos, também os silêncios, a dificuldade de responder às perguntas sobre os filmes, de dar opinião, de discutir com os colegas, foram também recorrentes. Posso ainda listar uma série de situações que acredito terem semelhança: a não aceitação de um final não apaziguador, ou que parece “não terminar” (como o final de *Durval Discos*, analisado anteriormente); a falta de compreensão diante de ações inesperadas de personagens (como uma briga entre duas personagens em *O som ao redor*); a tentativa de responder a todos os porquês; o desejo da resposta certa, quanto à tarefa feita em aula.

Inúmeros filmes poderiam ser citados para tratar de lacunas, mas um dos mais provocadores em relação a isso nos alunos foi *O som ao redor* (2012, Kleber Mendonça Filho). Duas turmas diferentes assistiram a esse filme em aula (cada turma com mais ou menos quinze participantes), e os alunos mostraram muito incômodo diante de algumas cenas, além de uma dificuldade muito grande de compreender alguns aspectos da história e inúmeras dúvidas que desejavam saciar no debate sobre o filme.

Por ser uma aula de Português para estrangeiros, a questão da língua é importante, pois a dificuldade para entender um filme pode estar ligada à compreensão linguística. Como já afirmei anteriormente, os alunos de cinema são todos de nível intermediário ou avançado (de acordo com os critérios do próprio PPE), ou seja, seu conhecimento de Português é bastante alto, todos se comunicam com facilidade, escrevem textos complexos, possuem um vasto vocabulário. Mesmo assim,

a cada filme algumas novas palavras são aprendidas, em geral gírias e ditados populares, diferentes expressões e sotaques. Alguns filmes são vistos com legenda, outros não, de modo a trabalhar o nível de compreensão oral dos alunos. O filme *O som ao redor* foi visto sem legenda, por isso o início da conversa sobre o filme foi sobre as dúvidas em relação ao vocabulário, aos diálogos dos personagens. Faço isso para garantir que a língua não irá impedir os alunos de discutir ou escrever sobre o filme, de pensar, de significar cenas. Exatamente por serem alunos com nível alto de conhecimento de Português, essa parte da aula é geralmente muito rápida, e não foi diferente com *O som ao redor*. As dúvidas de Português não foram significativas, a ponto de prejudicarem o entendimento do filme.

*O som ao redor* é um filme pernambucano e o primeiro longa-metragem de ficção do diretor Kleber Mendonça (anteriormente ele dirigiu um documentário); foi reconhecido pela crítica como um dos melhores filmes brasileiros dos últimos anos. Escolhi a narrativa para as aulas de cinema por considerar *O som ao redor* uma obra-prima sobre urbanismo, relações de poder e formação da classe média brasileira. Um filme com poucos diálogos, priorizando a narrativa por imagens, o que acreditamos elevar o nível de qualidade cinematográfica desta produção. Além disso, no cinema brasileiro muito se analisa sobre a vida rural, a vida no sertão, no interior, dentro das favelas; mas quando se trata de um filme sobre centro urbano e classe média, normalmente a história não tem como foco a ambientação, direcionando-se o filme para o gênero da comédia, com um certo empobrecimento de roteiro e direção.

Toda a história do filme se passa em uma rua de Recife. Apenas em um curto momento a narrativa é deslocada para outra cidade. A primeira cena do filme é um plano-sequência que estabelece para o espectador o tom do filme, os sons, a ambientação, o tipo de personagem: são crianças brincando dentro de um condomínio, em meio a carros estacionados, muros altos, pouco espaço e babás uniformizadas. Sem música, apenas os gritos das crianças, os barulhos dos carros na rua, dos patins e *skates*, da bola quicando, das pessoas conversando. O título *O som ao redor* poderia ser ligado à importância dada aos sons do filme. Não há trilha sonora, apenas os muitos ruídos e sons que compõem a vida urbana.

A partir da primeira cena, somos aos poucos apresentados aos personagens da história. Todos eles são ligados ou por laços familiares e afetivos, ou por morarem na mesma rua. O filme acompanha a vida cotidiana dessas pessoas, sem nenhuma narrativa recheada de ações, nem um roteiro cheio de surpresas, de clímax. São pequenos recortes, retratos, imagens e críticas muito sutis. Grande parte do filme se desenvolve acompanhando o personagem João, seus encontros com a namorada Sofia, seu trabalho de corretor de imóveis, sua vida familiar. Francisco, avô de João, é o “dono da rua”, como dizem no filme, ou seja, é dono de todos os imóveis da rua onde o filme se passa e são esses os imóveis com os quais João trabalha. “Cê é muito rico, então?”, pergunta Sofia. “É, sou”, responde João.

Outro núcleo familiar bastante importante é o de Bia, a dona de casa, casada, com dois filhos, que não consegue lidar com os latidos do cachorro do vizinho. Bia não dorme por causa do cachorro; em um dado momento, joga pela janela um remédio na tentativa de acalmá-lo, possui também um aparelho chamado *bark free* que emite um apito e obriga o animal a ficar quieto. Essa perturbação provocada pelo barulho do latido parece incomodar apenas Bia. A história dessa personagem é contada por uma sucessão de momentos, bastante significativos: uma discussão com a empregada que queimou o seu *bark free*, o ato de fumar maconha dentro de casa usando um aspirador para puxar a fumaça e não denunciar o que faz, a solidão ao longo do dia, o marido dormindo virado de costas para ela todas as noites, a tentativa de assistir a uma aula particular de mandarim dos seus filhos, o tédio, uma briga sem motivo aparente com a vizinha.

Assim como a história da Bia, todos os outros personagens também são mostrados assim, por imagens sem diálogos, cenas curtas sem “muita ação”, mas que possuem um significado tão complexo que exigem enorme atenção do espectador. *O som ao redor* nos olha a todo o momento. Em uma cena específica, o personagem João literalmente olha para nós (para a câmera, para o olhar sem corpo), e este se caracteriza por um momento que beira o surreal dentro do filme: um banho de cachoeira se transforma em uma cena que parece tirada de um filme de terror, quando João volta seu olhar para o espectador, e a água da cachoeira fica vermelha como sangue. Esse é um momento só do espectador e do João; a cachoeira não se

torna sangue no filme, os outros personagens não participam desse momento assustador: trata-se de um olhar especial para quem está assistindo ao filme. Esta pode ser uma lacuna, uma cena deslocada das outras, sem significado dentro da narrativa, algo que não é levado adiante, do qual não se fala, do qual nada se explica, cabendo ao espectador lidar com a violência desse olhar.



Além desses grupos familiares, há uma equipe de seguranças no filme, que passa a trabalhar na rua. Os moradores pagam uma pequena quantia, e esses homens oferecem o trabalho de circular pela rua durante as noites para garantir a segurança dos residentes. O medo de assalto é outro tema explorado no filme. Uma das primeiras cenas mostra que o carro de Sofia foi arrombado. Os muros e grades dos prédios são bastante altos. Casas possuem câmera de segurança. Uma das últimas cenas do filme é um sonho da filha de Bia, que mostra uma quantidade muito grande de homens pulando as grades de onde eles moram e levando tudo que eles possuem. A presença da equipe de segurança somente reforça esses medos, tão característicos da vida urbana.

O filme *O som ao redor* não se limita, no entanto, aos pequenos retratos da vida de classe média, complexificando sempre qualquer apaziguamento procurado pelo espectador. Há o medo de assalto, ocorre um arrombamento de carro, existe uma equipe de segurança paga pelos moradores. Ao mesmo tempo, há uma cena aparentemente sem ligação direta com a história do filme: Francisco desce de seu apartamento no meio da noite, caminha sozinho na rua e toma um banho de mar, exatamente ao lado da placa de aviso sobre existirem tubarões naquelas águas e sobre



a proibição do banho naquele local. Francisco desafia o medo, ele é tão dono de tudo que está acima das leis, dos medos, dos seguranças.

Da mesma forma, quando nós como espectadores já criamos uma figura do Francisco rico, dono de engenho, morador do melhor apartamento da rua, com muitos empregados, tratando todos ao redor dele sem consideração, com arrogância, neste momento, mais uma vez, o espectador percebe que errou em categorizar o filme e os personagens. No final do filme, descobrimos que dois homens que compõem a equipe de segurança trazem consigo uma briga antiga com Francisco e mostram intenções de vingança, por acontecimentos passados. Os próprios seguranças que foram tratados com desprezo por Francisco quando o visitaram, para oferecerem seus serviços, agora assumem uma posição diferente e, pela primeira vez, vemos Francisco com medo, sentindo-se ameaçado. Essas mudanças de posição dos personagens são mais lacunas deste filme, são pedaços que tentamos unir, que nos obrigam a desconstruir possíveis interpretações e deixam o espectador em constante processo de ruptura, de incômodo.

Um filme como *O som ao redor* deixa espaços em todos os momentos, nada é certo e tranquilo. Ao longo de todo o filme, há um sentimento que pode ser visto como uma possível conexão entre vários personagens: o tédio. Os personagens aparecem sempre com uma sensação de cansaço sobre tudo que há a sua volta, sem momentos muito felizes ou muito tristes. João e Sofia namoram, encontram-se várias vezes, passeiam juntos, mas é muito difícil para o espectador acostumado com filmes românticos identificar o sentimento dos dois, que não parecem se amar: seus olhos não brilham quando se veem, eles sorriem muito pouco, não declaram amor um pelo outro, não realizam grandes gestos de paixão. João e Sofia parecem juntos por uma inércia de vida, por compartilharem do tédio da sua classe. Da mesma forma, Bia passa seus dias incomodada com a rotina, com aparência cansada, com esse constante tédio que percorre todo o filme. Nem mesmo os sentimentos dos personagens em relação às suas vidas é algo claro para o espectador. Não nos sentimos satisfeitos dizendo que eles são felizes, ou tristes, ou brabos, ou preguiçosos, ou trabalhadores. Não existe rótulo que se sustente por todo o filme. Para provocar os alunos em relação a isso, perguntei: “Vocês acham que os personagens são felizes?”. Muitos disseram que sim,

afinal, todos são ricos e “bem de vida”. A procura constante por uma resposta fácil e apaziguadora parece ser aqui uma tentativa de fechar as lacunas do filme.

A cena final do filme mostra a família de Bia estourando bombas de brinquedo no terraço, rindo e gritando a cada estouro. Na última explosão, a cena congela com a luz da bomba no rosto dos personagens e suas expressões de susto diante do barulho alto e da iluminação forte e repentina. Esse congelamento de cena e estilo de finalização fez com que os alunos perguntassem: “O que aconteceu? A bomba na verdade era um tiro? Eles morreram?”. Deveria haver uma explicação para a cena final, precisa existir um motivo para o susto dos personagens. A grande maioria dos alunos se sentiu insatisfeita com aquele corte repentino.

Em outro momento, Bia recebe a encomenda de uma televisão nova, e uma vizinha aparece na cena para perguntar aos entregadores se eles iriam passar na sua casa depois, para entregar a TV. A vizinha olha para o número de polegadas do aparelho de Bia, no momento em que os entregadores estão conferindo a entrega e pedindo a confirmação se a dela “é uma mais pequena que essa, né?”, como dizem os personagens. Nesse momento, a vizinha ataca Bia fisicamente. Não vemos a briga até o final, apenas a entrada de Bia dentro de casa bastante nervosa e explicando para o filho que “aquela louca da vizinha me atacou de novo”. Essa cena espalha informações diversas e não deixa o trabalho do espectador muito fácil. A vizinha brigou com a Bia por causa do tamanho da TV? Mas essa não foi a primeira briga? Por que elas brigaram anteriormente? Seria essa a vizinha dona do cachorro? Nada sobre a briga tem continuidade no filme, sendo então um assunto esquecido na narrativa. Novamente, a insatisfação por parte dos alunos foi percebida no debate sobre o filme.

Perguntar sobre as cenas, questionar os personagens, a história, não é o que aponto aqui como a dificuldade de lidar com lacunas. Esses questionamentos são comuns a qualquer espectador e levam a pensar sobre o que vimos, a participar da construção de significados da narrativa. O que se destaca aqui, nas falas dos alunos, é a vontade de fechamento das significações, as perguntas feitas para os colegas ou para o professor, na busca por respostas corretas, como se não entender o que aconteceu

na briga entre a Bia e sua vizinha só poderia significar uma dificuldade própria de entendimento e não um vazio deixado pelo filme.

Volto a destacar o contexto deste debate sobre cinema e o quanto aqui parece ser importante pensar na sala de aula. Depois das discussões em pequenos grupos, no momento do debate entre toda a turma, as perguntas são todas direcionadas para mim. Ocupo ali naquele momento o papel de professora detentora da verdade. Se os alunos não entenderam, quem deve saber a resposta é a professora. Não é isso que esperamos tradicionalmente de uma aula? A professora deve “dar o conteúdo” e sanar as dúvidas dos alunos. Quando a aula é de cinema, a professora deve ter as respostas sobre o filme e garantir o entendimento total por parte dos alunos.

Em relação a isso, muitas vezes cumpro o papel de ajudar os alunos a criarem suas próprias pontes entre cenas; procuro dar estímulos para que eles tracem suas conclusões, ou ainda, para que entendam que talvez não exista uma conclusão, que algo pode escapar ao entendimento deles. Mais concretamente falando, costumo devolver a pergunta a eles. “Professora, por que a Bia brigou com a vizinha?”. “Não sei, o que tu achas que aconteceu?”. Essa resposta em forma de devolução de pergunta causa sempre risadas entre os alunos, que aguardam pela resposta correta, com uma caneta na mão para escrever o certo na tarefa do dia. Quando a resposta correta não vem, as risadas dão lugar às tentativas de responder, e os alunos, aos poucos, permitem-se esse risco. Estão aqui em jogo as possibilidades de uma aula de cinema. Escolho insistir em devolver cada pergunta deles, para que os alunos percebam que podem construir os seus pensamentos sobre o filme e que não há apenas uma resposta correta. Da mesma forma, quando eles fecham o filme, com uma resposta simplista e categórica, procuro questionar e incentivar que outros compartilhem também seus pensamentos. Ao longo do semestre, essa insistência para que a professora tranquilize suas dúvidas vai aos poucos diminuindo e os alunos se arriscam cada vez mais, aceitando as lacunas dos filmes.

Até o momento, tratei todos os alunos como um único bloco, como se todos tivessem as mesmas ideias, as mesmas dificuldades de lidar com filmes como *O som ao redor*. No entanto, torna-se aqui necessário destacar uma grande distinção e separá-

los agora em dois grupos. A insistência em conseguir respostas corretas, em dizer que o filme é incompleto, em direcionar-se ao professor como detentor da verdade, é quase unanimidade entre os alunos orientais (em sua grande maioria, chineses) e exceção entre os ocidentais (em geral, latino-americanos e europeus). Ainda assim, a divisão não pode ser simplesmente feita entre orientais e ocidentais, mas entre alunos com repertórios cinematográficos diferentes. Aqueles alunos chineses exceções por não mostrarem incômodo com os espaços nos filmes; são os que sempre deixaram muito claro em sala de aula que possuem um contato muito grande com o cinema ocidental, que gostam muito de assistir a filmes e não limitam seu gosto à produção cinematográfica chinesa. Da mesma forma, os alunos latino-americanos ou europeus, que se alinham à maioria chinesa, mostrando constantemente sua não aceitação diante de filmes lacunares, são aqueles que se dizem “não entender de cinema”, não ter o hábito de assistir a filmes.

A dificuldade de lidar com lacunas é aqui uma questão cultural, mais especificamente, de repertório cultural e cinematográfico. A recorrência percebida nas notas de campo se complexifica, sempre que um aluno destoa da maioria, e isso acontece em todas as aulas. Vale dizer aqui que não há julgamento moral sobre qual grupo de alunos está agindo de “forma certa” diante do cinema. Constatar essa forma de lidar com lacunas por parte dos alunos faz parte desta pesquisa, para pensar a aula de cinema brasileiro para estrangeiros. Tal recorrência destaca a importância do repertório cinematográfico, para pensar a relação que estabelecemos com os filmes a que assistimos. Neste contexto, ter dificuldade de lidar com uma experiência cinematográfica desestabilizadora e lacunar parece significar uma falta de contato mais vasto com uma produção cinematográfica ocidental.

Para explorar mais esse pequeno resultado, ou melhor, essa recorrência percebida, talvez fosse necessário saber quais filmes ocidentais são esses com os quais os alunos têm contato, ou ainda, entender melhor como se dá a produção cinematográfica oriental e, em especial, chinesa. No entanto, acredito que isso daria à pesquisa um caráter de busca pela verdade, que não se pretende aqui. A análise dos dados vai até o limite mostrado pelos próprios alunos em aula. Ser estrangeiro e estar numa aula de cinema brasileiro é o contexto que aqui importa. Os assuntos que

surtem nas aulas, os filmes que os alunos querem citar, o fato de mencionarem o quanto gostam de cinema ocidental ou não, a forma como eles se posicionam é o que produz os dados empíricos para esta dissertação. A partir disso, o caminho que a pesquisa parece apontar para pensar essa categoria tão forte da dificuldade de lidar com lacunas nos filmes está relacionado com o repertório de cinema dos alunos e, especificamente, com qual cinema eles estão acostumados, de onde são os filmes que eles assistem, quais tipos de narrativas fazem parte do seu repertório cultural e artístico.

Os alunos chineses que demonstraram um conhecimento bastante restrito ao cinema chinês sempre mencionam o que eles acreditam serem falhas nas narrativas dos filmes, insistem que os finais dos filmes precisam “realmente acabar”, que uma atitude repentina nos personagens é algo “estranho”, que precisa de explicação. Diante das próprias falas deles, então, acredito ser possível pensar que os filmes chineses com que a maioria entra em contato, ou mais amplamente, as narrativas com as quais eles têm familiaridade, normalmente são mais fechadas em relação aos significados e interpretações, seguindo uma história linear, com explicações lógicas e oferecendo pouco espaço de inserção por parte do espectador. Da mesma forma, os alunos ocidentais que afirmam muitas vezes não terem o costume de assistir a filmes são os que têm as mesmas ideias, sobre cinema, dos alunos chineses. A diferença é que os ocidentais dizem que não veem filmes e os chineses mostram sempre o costume de ir ao cinema, assistir a filmes em casa. Eu os coloco aqui no mesmo grupo, pois eles dizem as mesmas frases, fazem as mesmas perguntas, demonstram as mesmas insatisfações. Ressalto então que parece não ser possível relacionar o que eles dizem com as suas nacionalidades apenas, mas diz respeito a seus hábitos em relação ao cinema e talvez à nacionalidade dos filmes que eles veem. Para os chineses, por exemplo, não basta dizer que eles não veem filmes, pois todos deixam clara a sua convivência com o cinema; no entanto, o que se destaca é o contato ou não com o cinema ocidental.

De maneira nenhuma digo aqui que o cinema ocidental é melhor que o oriental, mas o quanto é significativo ser estrangeiro, viver em outra cultura, ter um repertório cinematográfico do seu próprio país e apresentar dificuldades de lidar com

uma narrativa diferente. E, além disso, o quanto não basta ser ocidental para entender e apreciar o cinema feito então no ocidente. Ser estrangeiro é um lugar que podemos ocupar ou não, dependendo da situação, do olhar que nos é direcionado e de como vemos os outros a nossa volta. É possível a identificação com pessoas de outra nacionalidade e a visualização de uma grande diferença, entre pessoas de um mesmo lugar. O país de nascimento não garante o estrangeirismo. Nesta primeira categoria de análise, procurou-se entender um pouco mais como se dá o paradoxo da experiência do estrangeiro e como tal situação é complexa e não pode ser facilmente categorizada. A nacionalidade não responde a todas as perguntas que possamos ter sobre a relação do eu e do outro, ou, neste caso, do (cinema) brasileiro e do estrangeiro. Retomo o conceito de estrangeiro já exposto neste trabalho: ser ou não estrangeiro é uma posição a ser ocupada e não uma condição permanente e está ligada ao olhar.

### **Cinema como via de ensinamento moral**

Esta foi a primeira recorrência que me chamou atenção desde o primeiro semestre, por ter sido surpreendida com os comentários dos alunos. Um dos primeiros filmes que passei em aula foi *O homem que copiava*, de Jorge Furtado. Para mim, tratava-se de um filme engraçado, divertido, leve, criativo. No entanto, desde a primeira turma que assistiu ao filme, escuto dos alunos a insatisfação com o final, pelo fato de os personagens não terem sido punidos pelo que fizeram. Usei este filme em aula em todos os semestres e exatamente o mesmo comentário surgiu de vários alunos diferentes: “não gostei do final porque os personagens não foram punidos pelos seus crimes”. A minha reação quando qualquer aluno afirma não gostar de um filme é pedir um pouco mais de explicação, para que tentemos não ficar apenas no *juízo indistinto*, retomando a expressão de Badiou. Por isso, pergunto: “por que o fato de os personagens não serem punidos te desagrada?”. Normalmente recebo a seguinte resposta: “porque dessa forma o filme ensina uma conduta errada para o espectador”.

Tais afirmações dos alunos podem ser vistas tanto nos relatos das aulas feitos nas notas de campo quanto nas produções textuais e nos questionários aplicados no

último dia de aula de cada semestre. A exigência de que a narrativa de um filme deva seguir leis e regras corretas de conduta na sociedade é bastante grande na maioria dos alunos, como algumas exceções em cada turma, o que sempre causa um debate, que se repete em todos os semestres. O cinema tem a função de ensinar uma moral? Não punir personagens que cometem crimes ensina algo errado para o espectador? Filmes como *O homem que copiava* (que passei em aula em torno de cinco vezes) e *O Invasor*, de Beto Brant (utilizado em três turmas diferentes), são alvos de críticas exatamente por criarem um “final feliz” para os bandidos, por não mostrarem no filme a lei sendo cumprida.

Além dessa exigência em relação à narrativa dos filmes, os alunos comumente traçam uma conclusão: no cinema brasileiro os criminosos nunca são punidos. Ou seja, da análise de um filme específico, o aluno passa a fazer uma constatação geral sobre o cinema brasileiro, mesmo tendo assistido a um ou dois filmes em aula que mostram essa falta de punição.

*E: Cinema brasileiro, comparando com cinema chinesa, reflete mais a realidade da sociedade. No cinema brasileiro os personagens maus não necessariamente têm fins tristes.*

*Gu: (sobre O homem que copiava) Não respeita certos códigos de equidade onde toda ação ilegal tem consequências e quem comete erros na vida deve pagar por eles.*

Os dois exemplos acima se referem a essa categoria, o primeiro tratando a falta de punição como uma característica geral do cinema brasileiro e o segundo analisando especificamente o filme *O homem que copiava*. Algo que chama atenção nos comentários dos alunos é a relação entre cinema e realidade, tópico discutido no segundo capítulo desta dissertação. Essa busca pela realidade (ou poderíamos chamar de uma *vontade de verdade* nietzschiana) parece não se separar dessa busca por moralidade e ensinamento nos filmes. Se há uma preocupação em relação ao que o filme mostra ao espectador sobre conduta, regras e leis, é porque o filme está sendo visto como um “reflexo” da sociedade. Nas análises dos alunos, é possível ver claramente o movimento de escrita sobre o filme passar para um comentário sobre a sociedade e as leis brasileiras. A aluna Ye, por exemplo, incomodou-se bastante com o filme *Carandiru* e analisou-o como um reflexo da justiça do Brasil:

*Na minha opinião, a justiça do Brasil é muito branda ao respeito das leis, ela não é igual para todos, certos tipos de crimes no Brasil, tem que ser punidos com a cadeia perpétua ou pena de morte desde que não haja dúvida nenhuma do autor do crime. Mas também tem que fazer uma reforma dos direitos humanos aqui no país.*

A análise fílmica passa a ser um julgamento sobre a justiça do Brasil, como se aquele único filme visto em aula representasse diretamente uma única realidade existente no país. Seguindo a mesma linha de argumentos, o aluno Ri analisa o filme *O Invasor*:

*Eu avalio que esse filme é o espelho da sociedade atual, esse filme revela e demonstra o aspecto ruim que fingindo pelo sorriso e a ambição enorme leva para seu túmulo condenável. Acho que pelo menos o filme quer educar os espectadores impedirem a ambição no fundo da alma. Infelizmente, o fim do filme é muito inesperado. Os infratores não foram presos e condenados, até os policiais aderiram aquela quadrilha. Isso satiriza a incapacidade do governo e que o dono da sociedade não é o povo, é as pessoas poderosas e ricas.*

No trecho acima, além de relacionar fortemente o filme com uma possível realidade do país, o aluno também inclui um comentário que acredito ser importante: o final é inesperado. Ele afirma que no começo estava entendendo que o filme iria ensinar ao espectador uma lição de moral sobre excesso de ambição e como isso é “prejudicial”. No entanto, o filme não segue essa linha de ensinamento, não pune os criminosos, e isso para o aluno é inesperado no cinema.

Acredito ser necessário ressaltar que qualquer filme com crimes e violências causa incômodo em muitos alunos e isso já seria um aspecto relevante, merecedor de análise. No entanto, impressionar-se com violência parece ser uma categoria ampla e muito ligada a gostos pessoais. De fato, pensar no cinema como um reflexo da realidade e exigir punição de criminosos nos filmes são fatores que se relacionam com o comum espanto diante de violência e crime, mas tratam de um ponto mais específico. Além disso, a forma com que os alunos imediatamente ligam esse aspecto com suas ideias sobre a justiça brasileira abre espaço para discutir possíveis estereótipos e relações culturais.

Os dois filmes em foco aqui são os já citados *O homem que copiava* e *O Invasor*. Ambos são totalmente diferentes nos seus estilos, no gênero, na direção, elenco, narrativa. Seriam quase filmes opostos se não envolvessem um pequeno aspecto que



se destacou para os alunos estrangeiros: crime e não punição. *O homem que copiava* é um filme do diretor Jorge Furtado e se passa inteiramente em Porto Alegre, com exceção da última cena localizada no Rio de Janeiro; pode ser caracterizado como um filme de humor, que inclui na narrativa vários momentos de animação e personagens cômicos. *O Invasor*, dirigido por Beto Brant, um diretor que costuma criar histórias povoadas de personagens agressivos, possui uma atmosfera bastante dramática, tensa, com uma trilha sonora que pode criar um grande desconforto no espectador.

*O homem que copiava* é um filme bastante característico do diretor Jorge Furtado, que costuma escrever roteiros inusitados e divertidos. A história gira em



torno do dinheiro, desde o começo, e tem como personagem principal um jovem chamado André, que trabalha em uma papelaria, como

operador de uma máquina de fotocópias. Ele mora com a mãe, e seus assuntos principais são a falta de dinheiro e a vizinha, Sílvia, que ele espiona com um binóculo. André quer dinheiro para comprar uma roupa na loja em que Sílvia trabalha, para poder falar com ela e impressioná-la. Ele acaba descobrindo que consegue copiar notas na máquina de fotocópias de seu trabalho e faz isso para conseguir o dinheiro que precisa.

Suas ambições sobre dinheiro crescem quando ele conhece Cardoso, que também se interessa pela possibilidade de copiar notas. Os dois, no entanto, acabam pensando em outro plano: assaltar um banco. E, de fato, eles conseguem cometer o crime. Logo depois, acontece algo inesperado na história: André e Cardoso ganham dinheiro na loteria. Essas situações são todas envoltas em ironia e comédia. O assalto é todo feito ao som de *Travelin' Band* de Creedence e construído em um clima descontraído para o espectador. Além disso, quando André e Cardoso descobrem que ganharam na loteria, o filme mostra uma sucessão de cenas de câmera parada, que mostram reações cômicas dos dois: gritando, chorando, quase perdendo o bilhete

premiado, correndo e pulando. Os dois personagens inclusive pensam em devolver o dinheiro do assalto, mas não sabem como.

Ao longo da história, outros dois crimes são cometidos pelo grupo (agora composto por Sílvia e Marinês, além de André e Cardoso): o assassinato de um homem que havia vendido a arma utilizada por André no assalto e que agora estava o chantageando; e o assassinato do pai de Sílvia. Os dois personagens são mortos por estarem atrapalhando os planos de fuga e riqueza do grupo. Depois do assalto e de dois assassinatos, todos acabam fugindo para o Rio de Janeiro, o que pode ser mais uma ironia de Jorge Furtado, fazendo referência a clássicos filmes americanos, em que o local de fuga dos criminosos é frequentemente o Rio.

Eu, como espectadora brasileira ou, ainda, gaúcha, nunca havia assistido ao filme de Jorge Furtado e jamais havia pensado sobre a falta de punição dos personagens; provavelmente nunca iria vê-lo, se não tivesse sido professora de estrangeiros. Em todas as aulas sobre *O homem que copiava*, os alunos afirmaram gostar do filme, mas não concordavam com o final. Todos se divertiram, riram do personagem André e de seus desenhos, mas não aceitaram que os criminosos tivessem um final feliz, no topo do Cristo Redentor. Além disso, essa repetição se torna importante também pelas exceções que provocaram constantes debates em aula, tornando esse o assunto principal sobre o filme. No último semestre de coleta de dados (2013/02), a aluna que discordou de quase toda a turma foi a Ad: ela argumentou em aula que o filme era de comédia e que a narrativa toda foi construída a favor dos personagens, afirmando que, em sua opinião, punir os personagens no final não estaria de acordo com o estilo do filme. Nos seus argumentos, Ad não citou em nenhum momento a relação do filme com a realidade, mas para ela pareceu importar mais a verossimilhança interna de *O homem que copiava*. Isso se diferencia muito dos comentários dos outros alunos, como da aluna As, que insistiu que o filme ensina para as pessoas que quem comete crimes não é punido. Talvez este seja um dos diferenciais entre as opiniões: analisar o filme dentro dele mesmo e como uma produção artística, ou relacioná-lo com a realidade da sociedade que o cerca. No entanto, acredito que a discussão se torna um pouco mais complexa, quando se trata da opinião de estrangeiros sobre o cinema brasileiro.

Em relação ao filme *O Invasor*, os crimes são cometidos em uma atmosfera completamente diferente do filme de Jorge Furtado. A história começa com dois amigos e sócios, que contrataram um assassino de aluguel para matar o outro sócio da



empresa. Eles são donos de uma construtora civil, e os personagens Ivan e Gilberto querem realizar alguns negócios ilegais, com os quais o sócio Estevão não concorda. Desde o começo da decisão, Ivan mostra sua dúvida em relação ao crime, muito diferente de Gilberto

que está totalmente decidido e acredita que essa é a melhor atitude para o futuro dos dois. Ivan e Gilberto contratam Anísio para fazer o serviço. Antes mesmo de Anísio matar Estevão, Ivan tenta voltar atrás, mas não convence Gilberto. Anísio acaba realizando a tarefa pela qual foi contratado e ainda mata a mulher de Estevão. A partir desse momento, o filme se desenrola, focando nos medos e peso na consciência de Ivan e na invasão de Anísio na vida dos dois contratantes.

Anísio é um personagem extremamente agressivo e decidido a conseguir alguma vantagem sobre a empresa de Ivan e Gilberto. Ele passa a frequentar o escritório, a agir como se trabalhasse naquele local, além de namorar a filha de Estevão, que agora ficou órfã e dona de uma grande herança. O filme possui uma trilha sonora muito perturbadora, uma música com volume bastante alto, se comparada aos outros sons do filme, o que causa um incômodo forte no espectador. A música se chama *Ninguém Presta*, do grupo Tolerância Zero, e parece ser a grande tese do filme. Aos poucos, descobrimos que a mulher com quem Ivan se envolve é contratada por Gilberto para vigiá-lo, que Anísio e Gilberto já se conheciam antes do assassinato de Estevão e possuem planos juntos, além também de existirem policiais envolvidos nos seus crimes. A história mostra apenas crimes, corrupção e ambição por poder e dinheiro. Ivan fica tão perturbado por seu arrependimento que decide contar tudo o que fez para a polícia, mas fala exatamente com os policiais envolvidos com Gilberto e Anísio. Ivan é o único personagem que tenta agir de forma moralmente correta e é

também o único que acaba se prejudicando. Não há saída para ele, depois de já ter previamente se envolvido com criminalidade.

Diferentemente do filme *O homem que copiava*, *O Invasor* trata de impunidade, de crimes, de assassinato com uma carga pesada, dramática – um filme com todas as justificativas para provocar um debate sobre criminalidade. No entanto, retomando o que o aluno Ricardo escreveu: o final foi inesperado. Em um filme em que os crimes são cometidos no decorrer de toda a narrativa, e em que acompanhamos o crescimento no sentimento de arrependimento de um dos personagens, o que seria esperado pela maioria dos alunos é uma lição de moral sobre como não se deve cometer crimes. Mas a narrativa apresentou punição exatamente em relação à pessoa que se arrependeu dos seus crimes. Para quem vê o filme como um “reflexo da sociedade”, *O Invasor* mostraria então uma realidade corrupta.

Is: (escrevendo sobre *O cheiro do ralo*, *Estômago* e *O som ao redor*) *Todos os três filmes estavam exprimindo as relações injustas de poder no Brasil. Pois, no Brasil, é necessário resolver este problema o mais cedo possível.*

Falando de filmes diferentes, mas ainda dentro da mesma categoria, a aluna Is usa como exemplo filmes vistos em aula, para dizer que o Brasil precisa melhorar logo as situações injustas que aqui ocorrem. *Todos os filmes estavam exprimindo*, ela diz. Ou seja, mostrar a injustiça brasileira foi quase visto como a função dos filmes vistos e analisados. Novamente entra em jogo aqui a forte relação entre cinema e realidade e a insistência de busca pela verdade nos filmes, sempre ligando diretamente a história de um filme com o que se passa na sociedade. No entanto, chamo atenção outra vez para a análise da sociedade brasileira especificamente: aparece aqui um país que é injusto, que possui leis fracas, que não pune os criminosos, pleno de corrupção.

Alguns alunos assistiram a dois ou três filmes com o tema da impunidade, outros apenas um. No entanto, a conclusão é sempre a mesma: no cinema brasileiro não se punem os criminosos. Quando temos um estrangeiro chegando tão facilmente a uma conclusão como essa parece entrar em questão um fator cultural e de alteridade: a distinção entre o eu e o outro, o eu correto e o outro corrupto. Acredito que aqui aparece fortemente o paradoxo do olhar estrangeiro que acaba por sugerir uma análise do outro a partir de estereótipos já previamente criados. A maioria dos

alunos chega ao Brasil tendo assistido pelo menos a *Tropa de Elite*. Uma série de frases prontas normalmente acompanha a experiência de um estrangeiro, ao assistir a esse filme: o cinema brasileiro é violento, no Brasil os policiais são corruptos, o Brasil tem muitas favelas, as favelas são perigosas, o Brasil é perigoso. Talvez *Tropa de Elite* seja um filme que justifique essas conclusões, principalmente quando ele é o único exemplo de cinema brasileiro para os estrangeiros. No entanto, esse conhecimento prévio, essas categorias sobre o Brasil parecem bastante fixas e difíceis de serem ultrapassadas mesmo quando o repertório de cinematografia brasileira aumenta. Conhecer o outro é um desafio, retomando a própria escrita de uma aluna exposta aqui neste capítulo. Será que o outro só vai até onde o eu já previamente definiu? É isso que parece acontecer muitas vezes nas análises dos alunos, quando o assunto é crime no cinema brasileiro. Mesmo um filme de comédia, como *O homem que copiava*, é o suficiente para sustentar categorizações estereotipadas sobre o brasileiro e a violência.

No entanto, para que esse debate ocorra em várias aulas, foi necessário aparecerem ideias contrárias. Como citado aqui, a aluna Ad analisou o filme de Jorge Furtado de forma muito diferente, o que provocou mais ainda o surgimento de argumentos por parte dos outros alunos, como a Sa. Todas as recorrências são povoadas de rupturas e são exatamente elas que fazem com que uma repetição de ideias seja significativa e produtiva, especialmente dentro de uma sala de aula. A mesma aluna E, citada anteriormente, ao falar da característica de impunidade no cinema brasileiro, experimentou uma importante ruptura, que me surpreendeu com a mesma intensidade quando das primeiras vezes em que ouvi a crítica de falta de punição, no filme *O homem que copiava*. No último dia de aula, nos últimos minutos, quando estávamos conversando de maneira bastante informal, cada um dizendo mais livremente o que achou do semestre e o que pensava sobre o cinema brasileiro, E descreveu um processo de transformação que passou ao longo do semestre: ela disse sempre ter pensado que o cinema deveria servir para ensinar as pessoas como agir em sociedade, e que começou a se incomodar muito quando assistiu a filmes brasileiros e percebeu que isso não era seguido; no entanto, afirmou que, depois de ver tantos filmes diferentes, sua opinião sobre cinema mudou, afirmando que parece ter pensado

mais quando os filmes não seguiam as suas ideias e disse inclusive estar um pouco confusa, e já não saber então qual seria a função do cinema, já que o que pensava lhe parecia agora “errado”.

A aluna E passou pelo processo de estereotipar o outro, de analisar o cinema brasileiro a partir do que já previamente considerava correto, mas teve outra relação com a alteridade, que parece ter ultrapassado o então paradoxo aqui exposto. A aluna questionou o próprio pensamento, deixou-se tocar pelo outro, saiu de si e permitiu-se ficar agora em um estado de confusão entre o que já sabia e o que agora parece estar percebendo. Além disso, a própria aluna escolheu contar isso em aula sem ser motivada por nenhuma pergunta. Ela percebeu a importância do processo pelo qual passou e, mesmo não conseguindo chegar a uma conclusão, mesmo tendo que finalizar seu relato, dizendo *agora estou confusa*, E narrou a sua experiência.



Assim como E (e a personagem questionadora Enriqueta, de Liniers), outros alunos expuseram diferentes opiniões que complexificam a categoria aqui apresentada. O aluno He escreveu uma crítica do filme *O homem que copiava* e falou também sobre a punição, mas não analisou esta condição como prejudicial para a história, como a maioria dos seus colegas:

*Os personagens de O homem que copiava fazem muitas coisas ilegais, ao ver de muita gente, falsificando notas, exercendo um assalto a banco, matando o pai ou padrasto de Sílvia. Mas, enfim, privados de castigo jurídico, eles ganham uma vida feliz que lhes pertence. Todavia, não acho que Furtado está estimulando comportamento oposto à sociedade. Isso só existe na comédia, na ficção como O homem que copiava, revelando apenas um segmento da sociedade.*

He mostra seu pensamento em relação ao filme de uma forma ainda diferente, tanto dos alunos que criticam a falta de punição quanto de E ou Ad. Ele relaciona o filme com possíveis retratos de realidade, mas afirma no final que a história seria *apenas um segmento da sociedade*, sem chegar à conclusão de que os filmes brasileiros não mostram punição, porque “a justiça do Brasil é fraca”. O aluno lembra o caráter ficcional do filme e também afirma achar que o final feliz dos personagens é algo *que lhes pertence*, ou seja, faz sentido dentro da história de *O homem que copiava*. Essa produção textual foi escrita fora da aula, após assistirmos ao filme e debatermos na aula de cinema. Esse trecho foi apenas um pequeno parágrafo em meio a tantas outras análises feitas pelo aluno Henrique; por isso levanta-se também a hipótese de ele ter escrito sobre a falta de punição motivado pelos colegas e pelas discussões realizadas em aula. Acredito que esse fato pode fortalecer ainda mais a relevância da presente categoria dentro do contexto de aula de cinema brasileiro para estrangeiros, e o quanto o contato com o outro modifica, poda, seleciona as nossas próprias interpretações.

Seguindo a linha de pensamento apresentada no começo deste capítulo, em que os alunos afirmavam querer assistir a filmes para conhecer melhor a cultura brasileira, a aluna Ev escreveu o seguinte:

*O cinema brasileiro não é só favela nem violência, tem mais coisa de bom que eu não sabia se não fizesse essa disciplina. Minha ideia tanto sobre filmes quanto sobre o Brasil tem mudado muito. Vale a pena conhecer melhor o cinema brasileiro para conhecer o país.*

Outra aluna também achou relevante relatar a sua mudança de pensamento tanto sobre o cinema quanto sobre o Brasil por ter assistido a filmes diferentes. A aluna Ev assistiu aos mesmos filmes que os outros alunos (*O homem que copiava*, *O Invasor*, entre outros) que ressaltaram a falta de punição no cinema brasileiro e, conseqüentemente, na justiça brasileira. O processo de aproximação do outro não é o mesmo para todo mundo e são as rupturas em meio a recorrências que constroem as relações de alteridade. Diferente da primeira categoria analisada aqui, não foi possível fazer uma distinção mais clara entre grupos; classificar os tipos de pensamento neste caso não se mostrou produtivo nem válido. Para pensar nas manifestações dos alunos em relação ao cinema como via de ensinamento moral, nem repertório

cinematográfico nem nacionalidade se mostraram importantes, mas sim a alteridade como desafio, o ato de conhecer o outro como um processo. O eu na tentativa de ser o outro, de ver o outro e esse outro devolvendo o olhar, que pode ou não ser bloqueado por barreiras de estereótipos. Novamente, ressaltamos que não há uma forma correta de se relacionar com o outro, o estrangeiro, mas há a possibilidade da existência ou não de aberturas, de rompimento com códigos e conhecimentos preestabelecidos. A experiência, tal como a descreve Chauí, como uma saída de si mesmo impulsionada por espinhos e uma volta a si que elabora um novo pensamento. Um olhar mais demorado, questionador, que não se dá por satisfeito com aquilo já antes existente, que não impõe barreiras diante do diferente. Experiências assim foram relatadas pelos alunos, e acredito que a junção do contato com o estrangeiro e com o cinema é que parece ter provocado tais arrebatamentos. Os textos dos alunos e as situações em sala de aula, que provocaram a criação de uma categoria de análise como essa, reforçam as possíveis mitologizações do outro, como fala Skliar (2003), os desafios do outro, o quanto estamos permeados de eus e outros que se confundem, que se categorizam, da mesma forma que se perdem. Na relação com o cinema e com a alteridade, algo sempre irá escapar.

### **Identificar-se, emocionar-se: cinema e busca pelo belo**

*Lu: Eu gostei mais do filme “Central do Brasil”. O filme mostra o amor familiar comovente, é o filme que tem menos violência.*

*Cam: Gostei mais de “Abril Despedaçado”. Por que esse filme é muito poético, mas ele também mostra a vida dura no interior do Brasil. Tem menos violência e mais esperança.*

*Sa: Gostei mais de Central do Brasil. Este filme tocou o meu coração. A salvação está dentro do próprio coração.*

*Si: Eu gostei mais de Central do Brasil porque este filme é bem diferente com outros filmes brasileiros, cheio de amor entre o menino e a mulher.*

*Da: Eu gostei mais de Central do Brasil. Porque o filme foi muito emotivo. A emoção entre a mulher e o menino fez o filme feliz.*

*Is: Eu gostei mais do O Palhaço, as imagens no filme são coloridas e as cenas são emocionantes.*

*Ve: Gostei mais de Abril Despedaçado. Ritmo lento, sentimento e emoções emocionadas.*



Todos os trechos acima foram retirados dos questionários feitos com os alunos no último dia de aula, como respostas à pergunta “Diga de qual filme você mais gostou e indique o motivo”. Os dois filmes mais citados foram *Central do Brasil* e *Abril Despedaçado*, e o motivo principal girou em torno de justificativas que utilizaram palavras como emoção, amor, esperança. Além disso, a oposição à violência também se fez presente, ou seja, o filme trata de amor, emociona e não apresenta violência, como outros do cinema brasileiro.

Esta última categoria foi a mais difícil de ser identificada, exigindo uma revisão intensa do material empírico. Em todos os semestres, justificativas como as apresentadas acima constantemente apareciam nos debates e nos textos, mas sempre pareceram muito ligadas a gostos pessoais isolados, em relação a um ou dois filmes. Juntamente por isso, alguns alunos também expressavam seu desgosto em relação ao clima de violência, a filmes tristes, a personagens maldosos e perversos. Mais uma vez, pareceram manifestações esparsas de gosto, de juízo indistinto, sem muita profundidade ou elaboração.

No entanto, ao analisar o conjunto das produções textuais e as notas de campo, esses gostos apareceram de forma muito constante e relacionando-se entre si. Os alunos sempre têm espaço, em aula e nos seus textos, para expressar aquilo que lhes agrada, aprofundando ou não as suas ideias. Os gostos pessoais que aqui relato só se mostraram relevantes quando foi possível perceber uma ligação forte entre, por exemplo, gostar de *Central do Brasil* porque existe amizade e amor e não gostar de *O cheiro do ralo* porque o personagem é perverso e não consegue estabelecer nenhum relacionamento de amor e carinho com ninguém. Essas constantes justificativas para gostar ou não de um filme demonstram algo que parece ser muito importante para uma relação espectador-cinema: a emoção diante dos sentimentos dos personagens.

O filme mais citado como aquele que emociona o espectador, e por isso o conquista, foi *Central do Brasil*. Nunca houve um aluno em aula que não tenha gostado desse filme, e entre os motivos expressos, para tão grande aprovação, a emoção com o sentimento dos personagens foi sempre o fator mais citado. *Central do Brasil* é retratado como um “filme lindo”, com um final esperançoso, um filme em que os

personagens mudam para melhor, aprendem a amar, buscam a família. O segundo filme mais citado, quando se trata de emoção, foi *Abril despedaçado*, destacando-se especialmente pelo amor entre irmãos que leva ao sacrifício, e também pelo final analisado como esperançoso:

Da: *No fim do filme, o Tonho fugiu para o mar, ele ganhou a liberdade da sua vida própria. Isso é uma esperança.*

Relendo todo o material empírico desta pesquisa, foi possível perceber a persistência por parte dos alunos em destacar sentimentos que eles consideravam bonitos, admiráveis. Além dessas justificativas gerais para gostar de *Central do Brasil* e *Abril despedaçado*, os sentimentos de emoção e admiração também apareceram fortemente nos trabalhos escritos sobre o documentário *Edifício Master*. Nas três turmas em que assistimos ao filme de Eduardo Coutinho, pedi a mesma proposta de produção textual: escolher um dos entrevistados e falar livremente sobre ele. Os alunos podiam escrever se gostaram da pessoa ou não, se ficaram interessados nas suas histórias, qualquer detalhe que possa ter lhes chamado atenção. A entrevistada mais citada foi Alessandra, e a justificativa da escolha foi quase sempre a admiração e emoção diante da coragem e do otimismo demonstrados pela personagem.

Ca: *Eu gostei dela porque enquanto ela está contando tudo isso, não parece nem um pouco pessimista, ou como muitas pessoas com um ar escuro. Mesmo assim, dá para entender que a vida dela não é fácil. Não é fácil, mas ela não se acha miserável. Fiquei muito emocionada com isso, percebendo que estou perante uma pessoa forte. Ela nem precisa compaixão, porque é forte de verdade. Eu gostei dela porque ela faz me entender que mesmo que a vida é ruim, a gente aceita e sorri.*



Es: *Alessandra, uma guria de 20 anos que ganha a vida fazendo programa. Gosto do jeito que ela fala, otimista e espontânea, ela deve sofrer muito na sua vida, mas não vemos no rosto dela nem um pouco de depressão. Quanto ao trabalho como prostituta, ela não tem vergonha para esconder. Ela é uma guria honesta e corajosa. Espero que ela possa melhorar a vida dela, ter muita sorte e sempre manter o otimismo e o lindo sorriso.*

Vi: *Eu gostei da entrevistada jovem de vinte anos que faz prostituição. Porque ela tentou falar a verdade sobre ela mesma e ficou muito confiante. Ela estava lutando com a sua vida e*

*tentando fornecer coisas boas para filha dela e família dela, embora precise fazer prostituição para isso. Acho que ela é uma mulher forte.*

Além de Alessandra, alguns outros entrevistados também foram citados; no entanto, o que os alunos escolheram escrever sobre suas escolhas foi bastante parecido: admiração pelo otimismo e sorriso, identificação com os sentimentos, emoção pela coragem diante dos problemas. Essas características estão sempre ligadas a algo belo, a sentimentos bonitos, à esperança, a um modo positivo de encarar os acontecimentos da vida. Acredito que podemos relacionar as análises dos personagens de *Edifício Master* com o gosto pelos sentimentos de amor e amizade em *Abril despedaçado* e *Central do Brasil*, e pensar em uma categoria de análise fílmica que se baseia em uma busca pelo belo. Esse belo é posto em contraste com a violência, com a criminalidade, com a incapacidade de amar. Há uma expressão em inglês para filmes com sentimentos belos – os *feel good movies* –, filmes com esperança, com final feliz, em que os personagens vivem amor e amizade, superam barreiras com coragem, impõem sensação de otimismo para o espectador: em suma, filmes que nos fazem “sentir bem”.

Tanto o filme *Abril despedaçado* quanto *Central do Brasil* possuem contrastes fortes de sentimentos e acontecimentos, o que faz ressaltar ainda mais o momento de felicidade ou amor; além disso, ambos os filmes foram dirigidos por Walter Salles, o que justifica a presença de alguns aspectos em comum nas duas narrativas. Em *Central do Brasil*, acompanhamos uma mudança muito grande nos personagens, no encontro entre adulto e criança. Marcello (2008) analisa *Central do Brasil* pensando o encontro entre os personagens Dora e Josué, as transformações que eles sofrem e a importância da viagem como travessia, mudança, como conhecimento de si e do outro.

Josué sofre uma terrível perda logo no começo do filme: sua mãe morre atropelada, deixando-o sozinho, sem nenhum outro parente ou amigo. Dora já de início é apresentada como uma mulher rude, “endurecida” e, de certa forma, exploradora, pois ganha dinheiro escrevendo cartas para quem é analfabeto, cartas que acaba nunca levando ao correio. A relação entre Dora e Josué começa quando Dora vê o menino sozinho e resolve vendê-lo para uma quadrilha de contrabando de crianças e conseguir um dinheiro extra. Apesar de seu trato rude diante da vida e dos

outros, essa decisão ultrapassa o que Dora pensava sobre si mesma, vai além das maldades que ela mesma achava ser capaz de cometer, acaba então se arrependendo e resgatando o menino. A partir deste momento, os dois estão inevitavelmente juntos, e Dora resolve ajudar Josué a encontrar seu pai.

Os dois viajam juntos, cruzam metade do Brasil em busca da família de Josué, e a narrativa se desenvolve em função dessa travessia. Eles encontram pessoas diferentes, deparam-se cada vez mais com manifestações de fé e religião, com pobreza, cidades pequenas e vazias. Perdem objetos, viajam com pouco dinheiro, choram, brigam muitas vezes, demonstram o quanto são diferentes um do outro, tentam estabelecer relações de dominação um sobre o outro. No entanto, essa viagem mostra a eles outras facetas deles mesmos, outros sentimentos e sensações que aquela situação extrema faz surgir.

Aos poucos, os dois acabam por se reconhecer em meio à desilusão da vida e do sofrimento, em meio à vegetação agreste, à areia vermelha que marca suas roupas e ao sol



intenso que imprime em seus corpos e na imagem uma luminosidade. Aos poucos, Josué vai ao encontro de Dora, aproxima-se dela, senta ao seu lado. Juntos, ao pé de uma imensa rocha sólida, mas sozinhos, de frente para uma chapada infinita, eles ficam em silêncio. (MARCELLO, 2008, p. 70-71).

Depois de tantas mudanças, de tantas buscas e desilusões, Dora e Josué chegam ao destino que buscavam e encontram não o pai de Josué, como primeiramente desejado, mas os irmãos dele, as pessoas que representam o que ainda resta da família do menino. Dora percebe que Josué será feliz ali, que aquele é seu lugar e decide voltar sozinha ao Rio de Janeiro e retomar a sua vida. No caminho, escreve uma carta a Josué, que ficou no meio da estrada correndo atrás dela. O final é marcado pela separação dos dois, mas ambos estão diferentes, carregam um pouco do outro dentro de si. Esse é um encontro com alteridade, um acontecimento, um contato com o diferente que modificou os dois, uma experiência arrebatadora de si.

O final de *Central do Brasil* pode provocar uma emoção forte no espectador pela potência de sentimentos demonstrada pelos personagens. Apesar da separação entre Dora e Josué, os dois seguem felizes, emocionados, com um sorriso entre as lágrimas. São esses sentimentos que os alunos de cinema ressaltam como sendo bonitos, emocionantes; são motivos para se gostar de um filme como esse.

*Abril despedaçado* se assemelha ao filme *Central do Brasil* em vários aspectos, o que se relaciona muito ao que os próprios alunos escreveram sobre os filmes a propósito de amor, amizade, transformação de si, esperança. *Abril despedaçado* também trata de viagem e amizade entre adulto e criança. O filme se passa em uma região desértica do sertão brasileiro e tem como núcleo principal a vida de uma família que sobrevive plantando cana. Tonho, o filho mais velho, tem uma missão: vingar a morte de seu irmão que foi assassinado por um dos membros de uma família com a qual possuem uma antiga briga relacionada à posse de terras. Ao cumprir seu papel de vingança, Tonho tem poucos dias de vida, até que a outra família deva também cumprir a tradição de vingar o filho assassinado. Assim como os bois que giram para amassar a cana (e que continuam girando até quando o serviço terminou), as duas famílias estão presas em uma tradição da qual não conseguem sair.



Tonho tem um irmão mais novo que não possui nome, sendo chamado de Menino. Ele narra grande parte da história e é um personagem que ainda não parece envolvido nessa roda de tradição da qual seus pais fazem parte. Menino fala fazendo poesia, quando não sabe um nome inventa, cria histórias o tempo, quer a liberdade de seu irmão Tonho e parece ser o único a ver os males que o estilo de vida de sua família traz a todos. Menino analisa as situações, sonha em conhecer o mar, não sabe ler, mas está sempre com um livro que ganhou de presente na mão criando a história, pois ele sabe “ler as imagens”, como ele mesmo diz.

Tonho e Menino conhecem uma dupla de apresentadores de circo, Salustiano e Clara. Os dois irmãos assistem a uma apresentação da dupla e ficam encantados, tanto por terem feito algo proibido e escapado de casa no meio da noite, quanto por entrarem em contato com algo que lhes parecia mágico, fantástico e provocava emoções que a vida com a cana e a rotina de casa não proporcionava. Após cumprir seu dever familiar e vingar a morte de seu irmão, Tonho decide viajar com Salustiano e Clara, deixando Menino sozinho, mas feliz pela coragem do irmão em romper com as tradições.

Tonho sai da sua cidade pela primeira vez em sua vida, conhece lugares novos, convive com duas pessoas totalmente diferentes de sua família. Os dois artistas muito têm a mostrar para Tonho, que acaba inclusive se apaixonando por Clara. No entanto, essa viagem de Tonho é provisória pois, no fim do tempo de trégua, ele acaba voltando para sua casa a fim de fechar o então círculo contínuo de vinganças familiares. É nesse momento que Menino mostra ser o grande pensador da história, aquele que parece enxergar tudo de uma perspectiva que ninguém mais vê. Menino se faz passar por Tonho e acaba se sacrificando pelo irmão, sendo morto no lugar de Tonho pela família inimiga. Esse acontecimento inesperado tranca o círculo da tradição, força um desvio que parece acordar os personagens de um transe. Percebendo o que aconteceu, Tonho toma a decisão de abandonar a família, sem conversa, sem satisfação, sem brigar com ninguém, apenas começa a caminhar em direção ao portão e só para quando chega no mar. A última cena, então, é a imagem de Tonho contemplando o mar, lugar tão amado e fantasiado por Menino. Diferente do final do filme *Os Incompreendidos*, de François Truffaut, o encontro com o mar não parece ser um “beco sem saída”, mas uma visão de esperança, de liberdade.

*Abril despedaçado* pareceu provocar, então, assim como *Central do Brasil*, sentimentos de esperança nos alunos, e uma aprovação pelo forte amor entre irmãos que levou ao sacrifício. Um filme que mostra também uma relação familiar sufocante, cheia de tradições que podam a liberdade de ação e pensamento, além de uma situação de imensa pobreza; no entanto, é ressaltado pela beleza.

Da mesma forma que alguns filmes foram aclamados entre os alunos pelos belos sentimentos neles expostos, a repulsa por filmes com a presença de violência ou de personagens maldosos, com sentimentos “feios”, também é algo a se notar e analisar. Entre esses filmes, o que se destaca pela quantidade de referências é *O cheiro do ralo*, de Heitor Dhalia. Tanto nas aulas quanto nas produções textuais, comentários como os seguintes foram feitos por vários alunos:

Flo: *Não gostei do Cheiro do Ralo. Não gosto da personagem principal nem do roteiro. Acho que a razão principal é que não gosto das cenas nojentas e a perversidade da personagem.*

Pa: *Não gostei de Cheiro do ralo, ainda que bem feito, é muito nojento, quase vomitei, mexeu com meus sentimentos, com minha sensibilidade.*

Além de ter escrito sobre não ter gostado do filme, a aluna Pa participou bastante do debate em aula sobre *O cheiro do ralo*, afirmando muitas vezes que o personagem era uma pessoa “ruim, muito perverso e nojento” e que provocava raiva nela, não lhe permitindo gostar daquela narrativa. Ela disse que tentava reconhecer o mérito do filme, que achava esse um filme bem feito, mas que não tinha como gostar, considerando as atitudes do personagem. O personagem Lourenço realmente não despertou quase nenhuma empatia por parte dos alunos: muitos deles afirmaram que a morte dele no fim do filme era merecida.

*O cheiro do ralo* realmente é um filme muito diferente dos aqui citados *Central do Brasil* e *Abril despedaçado*. Heitor Dhalia faz uma adaptação do romance homônimo de Lourenço Mutarelli (que inclusive atua no filme) e nos apresenta um personagem cheio de perturbações psicológicas, que comete ações nem sempre compreensíveis, com muita agressividade. Lourenço (o nome do personagem é o mesmo do autor do livro) é dono de uma loja que compra objetos usados, normalmente de pessoas que estão com muita dificuldade financeira e por isso chegam até Lourenço dispostas e vender seus pertences por um preço muito baixo. Essa posição de exploração e dominação sobre os outros parece agradar Lourenço, que procura ainda piorar a situação, fazendo piadas e agindo de forma extremamente rude com elas.

Lourenço almoça todos os dias em uma pequena lanchonete perto do seu trabalho e é atendido pela mesma garçonete. Lourenço passa a ter uma obsessão pelo

corpo dessa personagem, voltando lá todos os dias para poder vê-la. Além desse fetiche, há outro elemento constantemente presente na vida de Lourenço: o cheiro do ralo do banheiro onde trabalha. A sua perturbação com o cheiro é muito grande, ele fica preocupado que alguém possa pensar que esse cheiro vem dele e sempre procura explicar o que é. Lourenço tem uma relação complexa com o ralo, primeiro lidando com isso e tentando negar sua existência, depois fechando o ralo com quilos de cimento, para finalmente desejar o cheiro e quebrar todo o cimento. O cheiro do ralo é uma metáfora desde o começo, mas não aparece com um significado claro e óbvio; pelo contrário, exige do espectador constantes ressignificações.

Lourenço foi definido por muitos alunos como um personagem estranho. De



fato, ele age sempre de formas inusitadas, imprevisíveis. Muito da sua personalidade é formada pelos objetos que ele quer ou não comprar. Um violino, um autógrafo de um ator famoso, notas antigas de dinheiro, são exemplos de artigos

teoricamente valiosos e que seriam logicamente boas compras para ele, no entanto, não despertam nem um pouco do seu interesse. O objeto mais valioso para ele é um olho, pelo qual ele paga uma quantia muito grande de dinheiro. Ele passa a levar esse olho consigo, mostra para todas as pessoas que chegam a seu escritório e cria uma história muito significativa: diz que aquele era o olho do seu pai, que morreu na guerra. A figura do pai de Lourenço começa a aparecer cada vez mais e a ganhar importância na construção desse personagem. Fica claro que Lourenço não conheceu seu pai e que isso o afetou negativamente. Ele passa a “construir” esse pai como uma espécie de Dr. Frankenstein. Ele tem o olho, depois compra uma perna (uma prótese) e aos poucos aumenta a história da guerra, forma uma figura do pai herói que desejava ter.

Lourenço não tem amor a nada, explora as pessoas, abusa sexualmente de várias mulheres, deseja o mau cheiro do ralo. Dizer, então, que ele é um personagem



esquisito parece fazer sentido. Lourenço é uma pessoa com problemas psicológicos arraigados, visíveis em todas as suas atitudes. Dois alunos fizeram juntos uma análise freudiana do filme, dizendo que Lourenço ficou preso em sua fase anal, pois é obcecado pela região traseira do corpo de uma personagem e é “perseguido” pelo cheiro do ralo do banheiro. Assim como essa, muitas outras análises psicanalíticas podem ser feitas sobre esse filme. No entanto, o nojo pelo personagem, a aversão por sua perversidade, tudo parece ter impedido os alunos de pensarem mais sobre o filme, assumindo quase um ódio em relação à narrativa, por mostrar sentimentos tão maldosos e despertar apenas sensações de nojo, tristeza, infelicidade.

Visualizando juntas as produções e falas dos alunos, tanto sobre os filmes que os emocionam quanto sobre os que causam raiva e nojo, parece ser possível relacioná-los como uma mesma busca. Seria uma vontade de ver apenas beleza no cinema, em relação aos sentimentos e emoções que, de tão belos, escondem a tristeza e crueldade, como nas análises do filme *Abril despedaçado*, em que o amor entre irmãos é maior que o tratamento frio e agressivo do pai com seus filhos. Para pensar essa questão, podemos recorrer aos estudos de Nietzsche sobre o pensamento apolíneo e o desejo pelo belo, que mascara a realidade cruel. Acredito que fazer uso dos conceitos de vontade de verdade e vontade de potência do filósofo fazem sentido de uma maneira geral, em relação às categorias de análise aqui expostas, especialmente se formos comparar essa busca pelo belo com a crítica ao cinema brasileiro, quanto à falta de punição anteriormente mencionada.

Nietzsche faz um resgate do mundo grego, apresentando a arte apolínea e a dionisíaca como dois polos opostos do modo de ver a arte e a vida. O pensamento apolíneo aparece como aquele que deseja a aparência acima de tudo, precisa do belo como uma máscara do real, como algo que cobre a crueldade do mundo, promovendo um apagamento do sofrimento. Nietzsche coloca a criação da religião e da arte no mesmo patamar, em relação aos gregos apolíneos, como diz Roberto Machado:

(...) para que o grego, povo mais do que qualquer outro exposto ao sofrimento, pudesse viver foi necessário mascarar os terrores e atrocidades da existência com os deuses olímpicos, deuses da alegria e da beleza, resplandecentes filhos do sonho (MACHADO, 1999, p.18).

O culto à beleza, às aparências perfeitas, ao divino, caracteriza o grego apolíneo. Portanto, há uma distinção clara entre aparência e essência, sendo a primeira uma representação do belo e do prazer de viver, e a segunda a realidade cruel, que promoveria o sofrimento da existência. A arte aparece aqui como algo que torna a vida suportável, que foge da realidade.

Quando fala do pensamento dionisíaco, Nietzsche contrapõe essa forma de viver àquela já mostrada pelos apolíneos. O grego dionisíaco quer sentir tudo, quer a verdade e a realidade, por mais cruel que ela seja. Não lhe interessam véus, máscaras que possam privá-lo da verdade do mundo. Portanto, “a oposição entre os dois instintos, as duas pulsões, as duas potências, as duas forças artísticas da natureza – o apolíneo e o dionisíaco – era total.” (MACHADO, 1999, p.21). Nietzsche critica ambas as formas de pensar e encarar a arte e a vida, pois o que as duas fazem é criar uma dicotomia entre aparência e essência, como se fosse possível separá-las e viver uma de cada vez. Não existem nem aparência nem essência, como elementos isolados. A vontade de verdade traz a crença de que esses dois aspectos existem separados, na arte e na vida.

No texto “Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral”, Nietzsche destrói qualquer esperança do homem de que é possível chegar à verdade, atingir a realidade das coisas. Com toda a ironia que é comum em sua escrita, Nietzsche fere a busca por estabilidade, concluindo:

O que é portanto a verdade? Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; em resumo, uma soma de relações humanas que foram realçadas, transpostas e ornamentadas pela poesia e pela retórica e que, depois de um longo uso, parecem estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal (NIETZSCHE, s/a, s/ p. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, via <http://ensaius.files.wordpress.com/2008/03/sobre-a-verdade-e-a-mentira-no-sentido-extramoral.pdf>).

As ideias defendidas por Nietzsche são também colocadas por Deleuze em funcionamento em relação ao cinema, abolindo a possibilidade de encontrar uma verdade concreta e real, como estudado no capítulo anterior deste trabalho. A partir

disso, o que afinal nos sobra, se não buscamos pela verdade, se a realidade, tal como gostaríamos, estável, cômoda, não existe? O que fica é a vontade de potência, a criação, o devir, “os corpos, que são forças” (DELEUZE, 2007, p. 170), o falso como impulsionador da criação artística, o ser tocado, incomodado por golpes consecutivos de falsidade. O que significa então procurar pelo belo no cinema e negar o que seria feio, cruel, perverso? Por que escolher como filme preferido aquele que celebra o sacrifício em nome do amor e não o que expõe um personagem perturbado e cheio de atitudes maldosas? Seria o amor uma máscara? E a crueldade, a realidade? Trazer os estudos de Nietzsche sobre o mundo grego antigo traz à tona essas dicotomias; no entanto, acredito que, no caso do material empírico aqui analisado, há uma ruptura com esse pensamento dicotômico. Essa ruptura não diz respeito à vontade de potência, tal como Nietzsche a formula, mas certamente faz reverberar outras possibilidades.

Juntamente com o encantamento pelo belo e a repulsa pela violência e crueldade, há também alguns comentários dos alunos sobre se identificar mais com o filme que mostra amor do que com o que trata mais diretamente de perversão e maldade. Poderíamos dizer que a busca pelo belo está presente não só na relação com o cinema, mas com a própria vida. O filme *Central do Brasil* é bonito, é emocionante e pode nos levar a pensar sobre a existência de amor e a amizade nas nossas vidas. Já *O cheiro do ralo* pode nos fazer refletir sobre fetiches sexuais agressivos, problemas psicológicos, infelicidade. Não que o cinema reflita a vida, mas acredito fazer parte de uma forma inevitável da relação espectador-filme o pensamento sobre si, o olhar sobre si a partir da história do filme, mesmo sem buscar por retratos e representações.

Além disso, identificar-se com um filme não significa que encontramos no cinema exatamente a nossa vida, diretamente representando ali os nossos próprios problemas e sentimentos; não é dessa forma que se afirma aqui que os alunos expressam a sua identificação. Ver-se no filme pode ser ver aquilo que desejamos, aquilo que achamos certo, aquilo que pensamos ser importante na vida. E para esses alunos que se manifestaram das formas expostas aqui, em tantos textos e falas, a existência de um amor forte como o de Tonho e Clara, uma amizade profundamente construída como a de Dora e Josué, ou um otimismo e coragem diante da vida de

Alessandra, são sentimentos belos e são aqueles que trazem identificação, no sentido de desejar isso para nossas próprias vidas.

O ato de identificar-se com um filme (ou uma narrativa em geral) é extremamente complexo. Não nos identificamos apenas com aquilo que direta e exatamente vivemos. O livro *Crítica da imagem eurocêntrica* (2006), de Ella Shohat e Robert Stam, traz alguns estudos muito importantes sobre o assunto, bastante ligados à pesquisa sobre colonialismo, mas ainda assim relevantes aqui. Os estudiosos citados analisaram, por exemplo, a reação de etíopes ao assistir ao filme *Tarzan* e aplaudir os personagens brancos enquanto matavam os “selvagens” negros. Além disso, Shohat e Stam afirmam que os mesmos etíopes poderiam mudar de reação, se estivessem não no seu país rodeado por amigos e familiares africanos e negros, mas, por exemplo, em algum país europeu, rodeados de brancos “colonizadores”. Talvez, nesse contexto, eles fossem assumir a posição de defensores dos negros “selvagens” que foram assassinados pelos brancos no filme *Tarzan*.

A questão proposta por Shohat e Stam é pensar sobre a relação de identificação entre espectador e filme e como isso pode ser flexível, dependendo do contexto, e que não há uma resposta previamente pronta sobre como cada espectador irá reagir ao cinema.

Nem o texto nem o espectador são entidades estáticas, pré-constituídas: os espectadores formam e são formados pela experiência cinematográfica dentro de um processo dialógico infinito. O desejo cinematográfico não é apenas intrapsíquico, mas também social e ideológico (SHOHAT e STAM, 2006, p. 457).

Para pensar na constituição desse espectador, os autores ainda criaram alguns aspectos que podem estar envolvidos nesse processo:

1. pelo próprio texto (através do enfoque, das convenções da perspectiva, da estrutura narrativa, da *mise-em-scène*);
2. pelos diversos aparelhos técnicos (a sala de projeção, o videocassete);
3. pelos contextos institucionais (o ritual social de ir ao cinema, a análise em sala de aula, a cinemateca);

4. pelos discursos e pela ideologia e;

5. pela combinação de fatores como raça, gênero e situação histórica (SHOHAN e STAM, 2006, p. 458).

Além dessa lista de aspectos importantes na formação do espectador, os autores ainda falam de uma possível “identificação compensatória” (SHOHAN e STAM, 2006, p. 460), que pode acontecer em situações em que o espectador busca por uma representação de si e acaba satisfazendo esse desejo, comparando-se com o que seria mais próximo de si mesmo. Ou seja, sentir identificação, vibrar com as conquistas de um personagem, dizer que certo filme “tem tudo a ver comigo” envolve uma complexa construção da relação espectador-cinema.

Afirmar gostar do filme *Abril despedaçado* porque ele tem menos violência e mais esperança, como a aluna Cam, é um processo de identificação com tal sentimento exposto no filme e está relacionado com uma série de aspectos percebidos no contexto da sala de aula de cinema brasileiro para estrangeiros. Ter assistido a filmes violentos e tristes pode ter feito a aluna buscar por algo diferente, estar no Brasil com saudade de sua família pode contribuir para se identificar com o amor entre irmãos, estar em uma sala de aula e ter que responder a perguntas e dizer qual seu filme preferido também forma a opinião, também cria uma relação específica com o filme. Apenas ser chinês (ou colombiano, ou francês) e estar no Brasil não é suficiente para dar conta de uma categoria de análise que lida com a sensibilidade, como a própria aluna Paula escreveu.

Seja exigindo moral e ensinamento no cinema, ou tendo dificuldades em lidar com lacunas e certos tipos de narrativas, ou ainda buscando pelo belo nos filmes, os alunos demonstraram sempre viver um paradoxo, uma luta, o desafio do outro, a perturbação com os espinhos, com o *dentro* que aquilo que nos olha impõe. Eu, como professora, sofri esses olhares também; como pesquisadora, criei categorias a partir do que o material me indicava, mas também considerei aquilo que para mim eram espinhos e surpresas que a alteridade me impunha. A citação que abriu este capítulo pode também encerrá-lo, para pensarmos sobre as muitas lacunas, rupturas e perguntas que em nós se movimentam, quando vemos e somos olhados pelo

estrangeiro. “Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás” (SKLIAR, 2014, p. 10).

### **A volta a si**

O processo de escrita de uma dissertação não poderia também ser comparado a uma experiência do olhar? Pesquisar, estudar, escrever nos coloca para fora de nós mesmos, pode causar desconforto, dúvidas, diferentes aprendizados. Chegar ao fim de uma escrita, então, poderia ser uma volta a si. E esse retorno seria uma reformulação de ideias, mais do que uma conclusão, uma reorganização de si, diante de uma experiência que nunca acaba, nunca chega ao final. A volta a si é um movimento em que se entrecruzam todos os outros movimentos da experiência. Como lidamos com esses movimentos é o mais importante dentro de uma experiência:

(...) tornamo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias (ROCHA, 2006, p. 273).

O embate com a alteridade nos modifica. Este trabalho defende tal afirmação do início ao fim, desde o uso de teorias, às análises do material empírico, até a organização da própria dissertação. O contato com a alteridade e seus acontecimentos

sempre foram o foco aqui, tanto em relação aos alunos, os principais sujeitos, que protagonizaram a produção do material empírico, quanto pensando na minha posição como professora e pesquisadora. Como estudante e investigadora curiosa diante dos conceitos de alteridade, estrangeiro, outro, pude perceber essas imagens teóricas em movimento e em mim. Pude ver a inseparabilidade entre teoria e prática, entre dizer que ser estrangeiro está no olhar e experienciar esse olhar, lançar esse olhar e recebê-lo de volta.

“A pergunta primeira em relação ao outro é nossa ou é do outro?” (SKLIAR, 2005, p. 32). Quem criou a pesquisa, as categorias de análise, escolheu os conceitos? Quem criou as perguntas de pesquisa? Vejo-me entrelaçada de tal forma aos meus sujeitos de pesquisa que percebo um trabalho feito em conjunto, em que o outro passa a ser eu, em que sou muitas vezes mais estrangeira que os “verdadeiros estrangeiros”.

Como já relatado na introdução desta dissertação, foram analisados quatro semestres de aula de Cinema Brasileiro para estrangeiros. Portanto, a quantidade de material recolhido foi muito grande. Os alunos escreveram sobre diversos filmes, expressaram opiniões, fizeram inúmeras perguntas, desenvolveram ideias, passaram por experiências. Além da massa de produções textuais e do caderno completo por notas de campo, houve também acontecimentos muito singulares que enriqueceram a pesquisa, aumentaram as perguntas, instigaram a curiosidade. Infelizmente, grande parte não foi incluída nesta dissertação, por critérios de pesquisa, por recortes que foram necessários, em prol de organização e coerência. No entanto, pelo caráter de integralidade desta pesquisa, em que parece não ser possível separar claramente sujeitos e pesquisador, eu e outro, análise e experiência, acredito ser possível afirmar que todos estes outros materiais estavam presentes aqui. Tudo que não entrou na análise final contribuiu para os recortes. Podemos talvez afirmar que, em uma pesquisa, aquilo que fica “de fora” subsidia a significação do que ficou “dentro”. “Negar dialeticamente é fazer entrar o que se nega na interioridade inquieta do espírito” (FOUCAULT, 2006, p. 224).

De tantas singularidades, destacamos um momento que se relaciona com as categorias de análise aqui apresentadas e com o paradoxo do olhar estrangeiro que guiou o recorte do material empírico. Além de chamar atenção pelo conteúdo escrito, também ressalto que o aluno Wi entrou em contato comigo via *Facebook* e não na sala de aula:



Apesar da escrita com alguns erros e construção de frases um pouco confusas, acredito ser possível compreender o ponto principal que Wi quis relatar: por que os brasileiros são tão otimistas e animados e os filmes brasileiros são tão sérios? Tal pergunta ressalta o paradoxo analisado aqui; o aluno expõe exatamente a confusão que o estrangeiro vive ao entrar em contato com uma cultura que não é a sua, com características que diferem tanto dos estereótipos que ele havia previamente construído. O paradoxo que nesta pesquisa defendemos parece estar, de maneira geral, atrelado a uma experiência com a alteridade; e perceber isso a partir de um estudo modifica nosso olhar diante de tais embates com o outro.

Tantos relatos se aproximam, tantas categorias se relacionam. No entanto, ressaltamos também que não há uma única regra que guia a experiência com a alteridade – diversas dimensões reverberam em cada acontecimento. Os mesmos alunos que criticaram a falta de punição nos filmes brasileiros como uma característica negativa e utilizaram-se de julgamentos morais, diante da sociedade brasileira, foram aqueles que destacaram a entrevistada Alessandra, de *Edifício Master*, como sua preferida, como alguém para se admirar, mesmo tendo conhecimento do seu trabalho



com prostituição. Parece ser o filme, então, que estabelece uma relação diferente com os alunos; é o cinema que desperta certas emoções, morais, sensações, críticas ou interpretações. Não podemos classificar os alunos de dada forma, destacando apenas o que eles falaram sobre um filme. O cinema exige pensamento, provoca mudança. Não eram estes apenas sujeitos de pesquisa estrangeiros, mas estrangeiros diante do cinema, e a potência dessa arte de massas não pode ser negada diante de tais resultados de pesquisa. *Gosto de achar que o cinema seja a forma de arte que pode transmitir mais coisas e que pode chegar mais longe* (aluno Gi).

O envolvimento dos alunos com cinema foi um pouco além da posição de espectador em um dos semestres, em que eles produziram curtas-metragens. Esse foi um projeto desenvolvido ao longo de todo o semestre, com a escrita dos roteiros, a separação de tarefas dentro dos grupos e a filmagem. No último dia de aula, fizemos uma mostra de curtas aberta a todos os estudantes da universidade. Foi um grande sucesso de público; vários alunos brasileiros vieram curiosos para conhecer a produção de curtas dos estrangeiros. Os curtas geraram intensos debates sobre direção, produção, recursos, escrita de roteiro. Os alunos, naquele dado momento, ocupavam uma posição de protagonismo na produção cinematográfica, o que acredito ter sido importante para os muitos comentários feitos por eles, sobre uma mudança que perceberam em si mesmos em relação as suas visões sobre cinema. A conclusão da maioria dos alunos foi de que eles assistiriam, a partir daquele momento, a filmes com um olhar menos crítico e mais compreensivo, pois sabiam agora o quanto era difícil fazer cinema.

Falamos aqui sobre os curtas dos alunos por também terem feito parte da experiência de olhar cinematográfico deles. No momento em que eles se colocaram numa posição de produtores de cinema aproximaram-se dos autores dos filmes a que já assistiram, trocaram o eu pelo outro, passaram também por um encontro com a alteridade. Foi exigida deles uma saída de si, a realização de uma atividade com a qual eles não estavam acostumados. “Abramos os olhos para experimentar o que não vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34). Essa mudança de posição, essa abertura para o olhar faz parte do que exploramos aqui dentro dos conceitos de alteridade e estrangeiro, e produzir curtas-metragens foi também uma experiência do fora.

Não procuramos neste trabalho definir o estrangeiro, dar respostas às tantas perguntas feitas na introdução, com o uso dos resultados da pesquisa. Não é possível tratar de experiências tão sensíveis e singulares e fechá-las. “Não procurar fixar, coisificar a estranheza do estrangeiro. Apenas tocá-la, roçá-la, sem lhe dar estrutura definitiva” (KRISTEVA, 1994, p.10). Foi este um processo que se lançou diante de incômodos, diante do relato inocente de professora que diz querer dar aula só para os alunos espanhóis e italianos, porque eles “me entendem”, diante da agonia de ouvir que o filme *O som ao redor* é ruim, chato, monótono e que o filme *O casamento de Romeu e Julieta* é bom, divertido e romântico. Esta foi uma pesquisa feita de desconfortos, tanto sobre as aulas quanto em relação às teorias, como o conceito de alteridade, que se apresentava constantemente como apenas uma análise sobre exclusão.

São os espinhos em nossa carne, retomando mais uma vez Marilena Chauí, que constroem um processo de estudo e pesquisa, que nos fazem buscar categorias de análise, referências bibliográficas, para além daquilo com que já nos familiarizamos. E esses espinhos e incômodos são, algumas vezes, apaziguados somente para deixarem espaço para mais perguntas. Algo sempre escapa ao olhar, algo sempre escapa à pesquisa. De todas as possíveis aberturas deixadas por este trabalho, de todas as dobras expostas, pensar em identificação com o cinema e repertório cinematográfico nos parece ainda um caminho a seguir. Foi tal constatação percebida como importante nos dados empíricos, mas não suficientemente explorada, e que parece ainda oferecer muito para pensarmos mais sobre as relações entre cinema e educação. Escrever que *O cinema brasileiro é muito profundo e fala sobre problemas sociais assim como violência e assuntos mais sensíveis, e essa profundidade é uma surpresa pra mim em relação com a sociedade brasileira*, como a aluna Fe fez, oferece-nos ainda o que perguntar sobre expectativas dos alunos, sobre como eles se afetam e criam novas formulações sobre o cinema.

Diversas falas dos alunos indicam esses caminhos como algo ainda não apaziguado. A aluna chinesa Pa analisa da seguinte forma o cinema brasileiro: *Para mim, a situação do cinema brasileiro é um pouco triste. Porque mesmo os brasileiros não gostam muito dos filmes brasileiros. E em cinema, tem mais filmes dos Estados*

*Unidos do que os brasileiros. E, geralmente, o ritmo dos filmes brasileiros é um pouco lento.* O que ainda reverbera em uma escrita como essa? O quanto da cultura chinesa ali se encontra junto com as percepções da aluna? Afirmar que os filmes brasileiros são lentos implica pensar sobre o repertório cinematográfico dessa aluna, que coincidentemente é chinesa, nacionalidade que é comumente conhecida no ocidente por produzir filmes lentos.

A relação com estrangeiros é um problema de nosso tempo. O cinema e a profusão de imagens no nosso cotidiano são temáticas emergentes de pesquisa, que seguem nos instigando a abrir os olhos para experimentar o que não vemos. Especificamente dentro do campo de pesquisa sobre cinema e educação, parece ser possível perceber, a partir deste trabalho, que ainda há caminhos e questionamentos diante da importância da identificação pessoal, cultural e social com o cinema e suas possíveis relações com um repertório cinematográfico.

## Referências Bibliográficas

- AUMONT, Jaques. *A estética do filme*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23 – 81.
- BARTHES, Roland. Ao sair do cinema. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 427-433.
- CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 1991.
- CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CHAUI, Marilena. *Experiência do Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia de Letras, 2003, p31-63.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Habitantes de Babel, Resenha crítica*. Educação & Realidade, 27 (1): 191-195, jan/jun 2002.
- DAMATTA, Roberto Augusto. *O que o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- DEBORD, Guy. *Society of the Spectacle*. No copyright, no rights reserved. London: Aldgate Press.
- DELEUZE, Gilles. *Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno e MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para pensar a pesquisa em Cinema e Educação. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 505-519, maio/ago 2011.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A Dimensão estética na formação e atuação docente - Cinema e TV na formação ético-estética docente*. Texto apresentado na 30ª Reunião Anual ANPED, 2007.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KEHL, Maria Rita. *Muito além do espetáculo*. <http://www.mariaritakehl.psc.br/agenda.php>

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema*. Tese de Doutorado PPGEDU/UFRGS, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, via <http://ensaios.files.wordpress.com/2008/03/sobre-a-verdade-e-a-mentira-no-sentido-extramoral.pdf>

ROCHA, Gilmar. *Etnopoética do olhar*. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 1, jan./jul. 2001, p. 145-163

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A escrita na escrita: Derrida e a Educação. In: \_\_\_\_\_. *Derrida e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, 2014.

SHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio. *O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(2): 375-391, Jul./Dez. 2008.

STAM, Robert e ELLA, Shohat. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: \_\_\_\_\_. *O Olhar e a Cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 31-57.

**ANEXOS**

Cronograma  
Cinema Brasileiro II – 2013/01

<b>Data</b>	<b>Filme</b>	<b>Temática técnica</b>	<b>Temática de roteiro</b>
20/03	Durval Discos	Trilha sonora/ambientação	Solidão/esquecimento
27/03	Edifício Master	Gênero documentário	Memória/narração
03/04	Abril despedaçad o	História contada por imagens	Família/nordeste/tradi ção
10/04 <b>PRIMEIRA VERSÃO DO ROTEIRO DEVE SER ENTREGUE !!</b>	Carandiru	Fotografia/produção/flash back/precisão técnica	Violência física/fato histórico/muitos personagens
17/04	O que é isso companheir o?	Fotografia/produção/flash back/precisão técnica Presença de tv, cartas, reportagens, jornal etc	Violência física/fato histórico/muitos personagens Adaptação de fato histórico
24/04	O cheiro do ralo	Atuação	Loucura/poder/dinheir o
01/05	<b>FERIADO/N ÃO TEM AULA</b>	_____	_____
08/05	Morte e vida severina	Animação	Pobreza
15/05	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS
22/05 <b>O ROTEIRO DEVE ESTAR PRONTO!!</b>	Seleção de curtas	_____	_____

22/05	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS
29/05	DISCUSSÃO SOBRE OS CURTAS/TIRAR DÚVIDAS	DISCUSSÃO SOBRE OS CURTAS/TIRAR DÚVIDAS	DISCUSSÃO SOBRE OS CURTAS/TIRAR DÚVIDAS
05/06	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS	AULA LIBERADA PARA FILMAR OS CURTAS
12/06	<b>Feira Cultural</b>	<b>Feira Cultural</b>	<b>Feira Cultural</b>
19/06	O invasor	Trilha sonora/atuação/roteiro X direção	Violência psicológica/corrupção
26/06	Estômago	Roteiro fragmentado	Escala social/prisão/humor "negro"

## CRONOGRAMA

Cinema Brasileiro II – 2013/02

Data	Filme	Observações
14/08	<i>O homem que copiava</i>	
21/08	<i>Durval Discos</i>	<b>ENTREGA DA QUESTÃO 2 DA TAREFA DE AULA</b>
28/08	<i>O som ao redor</i>	
04/09	<i>Estômago</i>	
11/09	<i>O cheiro do ralo</i>	<b>ENTREGA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b>
18/09	<i>Edifício Master</i>	
25/09	<i>O Invasor</i>	<b>ENTREGA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b>
02/10	<i>Separações</i>	
09/10	<i>Mutum</i>	<b>ENTREGA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b>
16/10	<i>Morte e vida Severina</i>	
<b>23/10</b>	<b>NÃO TEM AULA</b>	<b>NÃO TEM AULA</b>
30/10	<i>Abril despedaçado</i>	
<b>06/11</b>	<b>NÃO TEM AULA</b>	<b>NÃO TEM AULA</b>
13/11	<i>Vidas Secas</i>	
20/11	<i>Lavoura Arcaica</i>	
27/11	<i>Lavoura Arcaica</i>	
04/12	Seleção de curtas	<b>ENTREGA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b>

Brasil Urbano	Brasil Rural
<i>Ainda Orangotangos</i>	<i>Mutum</i>
<i>Durval Discos</i>	<i>Morte e vida Severina</i>
<i>O Som ao redor</i>	<i>Abril despedaçado</i>

<i>Estômago</i>	<i>Vidas Secas</i>
<i>O cheiro do ralo</i>	<i>Lavoura Arcaica</i>
<i>Edifício Master</i>	
<i>O Invasor</i>	
<i>Separações</i>	

### Exemplos de tarefas de aulas:

Cinema Brasileiro I

Profª Ananda Vargas

### *O SOM AO REDOR* (2013, Kleber Mendonça Filho)



Sinopse:

A presença de uma milícia em uma rua de classe média na zona sul do Recife muda a vida dos moradores do local. Ao mesmo tempo em que alguns comemoram a tranquilidade trazida pela segurança privada, outros passam por momentos de extrema tensão. Ao mesmo tempo, casada e mãe de duas crianças, Bia (Maeve Jinkings) tenta encontrar um modo de lidar com o barulhento cachorro de seu vizinho.

Direção	Kleber Mendonça Filho
Produção	Emilie Lesclaux
Roteiro	Kleber Mendonça Filho
Elenco original	Irândhir Santos Gustavo Jahn Maeve Jinkings



Leia abaixo trechos do texto retirado do site:  
<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/o-som-ao-redor-reinventando-o-cinema-politico.html>

*“O som ao redor é um dos melhores filmes brasileiros de sempre. É um dos melhores filmes feitos recentemente no mundo”, exaltou Caetano Veloso em sua coluna no jornal O Globo. “Com o novo cinema pernambucano, a luta de classes volta ao cinema brasileiro”, sentenciou o crítico e professor Jean-Claude Bernardet na revista Teorema, numa análise que transparece um dos efeitos do sucesso da obra de Kleber Mendonça Filho: lançar luz sobre o restante da produção cinematográfica de diretores pernambucanos que têm em comum não só o fato de serem praticamente novatos, mas também a disposição de utilizar as telas para refletir seriamente sobre o Brasil contemporâneo.*

*Além de retratar as classes médias e superiores e sua mediocridade intelectual e ética, como explícita também o polêmico Um lugar ao sol, no qual Mascaro entrevistou moradores de cobertura nem sempre sendo sincero com eles, O som ao redor condensa outros elementos em comum com essa geração de realizadores, como a reflexão sobre a cultura do medo e o consumismo, o olhar sobre a desigualdade social com base no contexto urbanístico, a crítica à especulação imobiliária e ao racismo, a busca pela experimentação e o requinte formal.*

Converse com o colega sobre as seguintes questões:

- Você considera cidades como locais com muito barulho? Porto Alegre é uma cidade barulhenta?
- O que é poluição sonora?
- Quais sons podemos listar como fazendo parte do cotidiano das cidades capitais?
- Você conhece a cidade de Recife? O que você sabe sobre esse local?

Depois do filme!

- Vamos fazer um breve debate sobre os temas do filme. Leia os tópicos abaixo, você terá 10 min para pensar sobre eles e depois falar a sua opinião sobre como eles aparecem no filme e de que forma são tratados:

**Classe média**

**Segurança**

**Urbanização**

**Relações de poder**

Se você deseja ler mais sobre esse filme que fez muito sucesso no Brasil e que é considerado um dos melhores filmes brasileiros dos últimos tempos, acesse os seguintes sites:

<http://www.osomaoredor.com.br/>

<http://ocinemaemdebate.blogspot.com.br/2013/04/o-som-ao-redor-2012.html>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS  
ATIVIDADE ELABORADA POR ANANDA HILGERT  
CINEMA BRASILEIRO

### *EDIFÍCIO MASTER* (Eduardo Coutinho, 2002)



#### Sinopse:

Durante sete dias, uma equipe de cinema filmou o cotidiano dos moradores do Edifício Master, situado em Copacabana, a um quarteirão da praia. O prédio tem 12 andares e 23 apartamentos por andar. Ao todo são 276 apartamentos conjugados, onde moram cerca de 500 pessoas. Eduardo Coutinho e sua equipe entrevistaram 37 moradores e conseguiram extrair histórias íntimas e reveladoras de suas vidas.

Direção	Eduardo Coutinho
Roteiro	Eduardo Coutinho
Elenco original	moradores do Edifício Master

“Brainstorm”:

DOCUMENTÁRIO:

- Vídeo do João Moreira Salles sobre informação X experiência

([http://www.youtube.com/watch?v=J6cjVR\\_tTxc](http://www.youtube.com/watch?v=J6cjVR_tTxc))

- Após assistir ao vídeo citado acima, o que você pode dizer que João Moreira Salles pensa sobre documentário? Você concorda com o que ele diz? Qual a diferença de um documentário que traz fatos e outro que traz experiência se emoções? Qual você prefere?

Depois do filme:

- Leia a crítica abaixo retirada da revista eletrônica Contracampo

(<http://www.contracampo.com.br/>) :

Após a leitura, destaque alguma parte que te chamou mais atenção e comente.

*Cada depoimento de Edifício Master é um sopro de vida para o olhar do espectador e para a própria rede de imaginários da obra de Coutinho. Seus preceitos mais importantes, como a descrença no desvelamento de uma realidade, ou construção de um discurso de verdade objetiva, ressurgem revigorados nas vozes daquele novo espaço.*

*Coutinho reincorpora com força total sua descrença na capturação das essências, costurando expressões que vão da emoção intuitiva (o choro de algumas personagens) a verdadeiras performances para a câmera. Para o cinema de Eduardo Coutinho não existe Verdade estática, apenas a Verdade do evento, da performance viva. O homem que canta My Way, a mulher que conta sobre um assalto, o discurso pseudo-institucional do síndico...todas essas vozes se emaranham e projetam na tela os rastros cinematográficos daquelas pessoas.*

*A sensação de vida presente em Edifício Master se dá justamente porque o diretor não tenta captar a essência daquele espaço através do que seria um cotidiano comum ao disperso conceito de "classe média", mas se lança nas expressões verbalizadas e na gestualidade de seus personagens, fazendo-os únicos. Cada um deles, como um contador das histórias de si mesmo, transformam o filme num registro estético seminal da vida urbana brasileira: seus contrastes, suas semelhanças internas, seus aprisionamentos e liberdades. Uma vasta rede de práticas imaginárias pulsam descompassadas, e criam o ritmo do filme.*

*O Edifício Master não sintetiza todos os prédios, todas as cidades, toda a classe média...ele se expande, ele se insinua, ele se esboça. Funciona como um rastro de identificações e divergências, que conseguem incluir o espectador num amplo jogo de vozes e vontades. Sem que seja preciso se sentir um igual. É através da diferença que o Edifício Master, em Copacabana, no Rio de Janeiro, se faz igual. Igual e completamente diferente (num mesmo movimento) de todos os outros edifícios que podemos imaginar. Uma lição de dramaturgia. Uma lição de cinema.*

Felipe Bragança

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- Você acha que o documentário de Eduardo Coutinho segue aquilo que o João Moreira Salles diz? Por quê?

---

---

---

- O que há de interessante na vida desses moradores? Por que entrevistar pessoas comuns?

---

---

---

---

- Liste abaixo os sentimentos mais comuns expressos pelos entrevistados:

---

---

---

- Por que você acha que esses sentimentos aparecem com tanta frequência?

---

---

---

---

**TAREFA PARA ENTREGAR NA PRÓXIMA AULA: Escolha um dos entrevistados que tenha te chamado atenção e explique seus motivos. Fale sobre essa pessoa, sobre sua história de vida, seus sentimentos, o que você gostou nela e o que não gostou. Tente explicar o que você sentiu com o depoimento dessa pessoa.**

## Produções textuais de alguns alunos:

### O homem que copiava:

**Positivo:** Consegue por momentos fazer uma boa mistura entre a realidade e a ficção, os desenhos e os humanos. Versátil e entretido consegue ter o espectador com os sentidos focados durante toda a duração do filme.

**Negativo:** Não respeita certos códigos da equidade onde toda ação ilegal tem conseqüências e quem comete erros na vida deve pagar por eles.

2. Os personagens em O HOMEM QUE COPIAVA fazem muitas ilegais, ao ver de muita gente, falsificando notas, exercendo um assalto ao banco, matando o pai ou o padrasto de Silvia. Mas, enfim, privados de castigo jurídico, eles ganham uma vida feliz que lhes pertence.

Todavia, não acho que Furtado não está estimulando comportamento oposto à sociedade. Isso não só existe na comédia, na ficção como O HOMEM QUE COPIAVA, com a revelação de um segmento da sociedade.

Eu quero comparar o Saneamento Básico e o homem que copiava. Tem uma coisa comum entre os dois filmes. As personagens nos dois filmes tentam realizar o seu objectivo, encarando as dificuldades. O operador ~~no filme~~ o copiava quer ganhar a vida rica. E no Saneamento Básico, as personagens ~~querem~~ querem filmar o filme no caso de ~~quais~~ ninguém sabe filmar. No que diz respeito às características positivas, todos os filmes têm o fim de que as personagens realizam alguma coisa que eles querem através de esforço. As características negativas são as violências. Acho que as violências fazem mal ao crescimento da crianças. De qualquer jeito, os filmes são impressionados e legais.

Pelo que me parece somente nas últimas décadas surgiu um cinema brasileiro que está internacionalmente reconhecido numa base popular. O filme brasileiro mais conhecido na Alemanha é Cidade de Deus. Este filme e outros como Tropa de Elite mostram um lado do Brasil que internacionalmente está bem conhecido, infelizmente sustentando estereótipos de um Brasil perigoso e cheio de bandidos.

Através da disciplina eu podia conhecer filmes de outros gêneros, por exemplo comédias que eu quase não conhecia, mostrando imagens totalmente diferentes.

Imagens bem legais. A verdade de Cidade de Deus não é negável, mas as verdades de O homem que copiava e o Palhaço também não são. Como o cinema brasileiro conseguiu se constituir de tal maneira, eu estou com muita esperança que mais imagens diferentes do Brasil circularão daqui para frente em outros países, para que o Brasil possa mostrar mais de suas riquezas e de sua diversidade cultural, como também seus saberes e conhecimentos artísticos.

É quando o Pacu sacrificou a sua vida própria a salvar o seu irmão. eu vi o amor entre irmãos.

É quando o Tonho se apaixonou pela menina. eu vi a mais melhor coisa do mundo - amor.

A sociedade deveu encher amor. Tudo deveu correr bem, mas tudo foi arruinado pelos conflitos das famílias. Eu acho que a

... para os outros. É fácil para ela se satisfazer.

Claro que ela tem sonhos. Ela sofre da vida atual, mas está aguentando tudo isso pela responsabilidade de deixar a filha ter uma vida melhor. Ela quer um relacionamento sério também, quer ser amada e cuidada. Já vejo tantas cargas no ombro dela, a vida é espinhosa e difícil. Ela sonha que um dia ela possa se casar com um milionário e <sup>ela</sup> não vai ter mais preocupação de não ter desta forma

comida no dia seguinte, não precisa de se levantar cedo para trabalhar e a filha vai ter uma educação melhor. Sabemos que isso é quase impossível, ~~mas~~ <sup>no entanto</sup> ela continua vivendo, com essa esperança. É triste mesmo, ~~mas~~ mas espero que ela possa melhorar a vida dela, ter muita sorte e ~~se~~ sempre manter o otimismo e o lindo sorriso.

