

ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O ESTRANGEIRO E O CINEMA BRASILEIRO

Ananda Vargas **Hilgert** – UFRGS

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 um recorte de uma pesquisa maior e trata-se de três cenas de sala de aula, juntamente com três filmes. 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. Tais situações de sala de aula dos alunos estrangeiros 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.

ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O ESTRANGEIRO E O CINEMA BRASILEIRO

Parecemos em constante formação e busca de nossa identidade. A relação com o outro é algo que participa dessa busca, e no caso de um país, é o contato com outros povos e culturas que apoia a construção de uma identidade nacional. Viagens, intercâmbios, colocam-nos em contato com a alteridade e podem oferecer condições de existência de uma experiência. O cinema pode nos mostrar caminhos para pensar no encontro com a alteridade e 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 é um alemão que 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 um personagem 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. Eles conversam pouco; Ranulpho é o que mais fala, para reclamar do nordeste, do povo, da fome, da miséria. Johann sempre diz que, pelo menos ali, não havia balas sobrevoando as suas 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. O que proponho neste trabalho é pensar exatamente isso: o encontro entre estrangeiros, entre olhares e o que dali se produz.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui um setor inteiramente destinado a intercâmbios, tanto do Brasil para o exterior, quando do exterior para o Brasil – a Secretaria de Relações Internacionais (Relinter). Bastante relacionado com a proposta da Relinter, o curso de Letras possui um setor de extensão destinado aos estrangeiros: o Programa de Português para estrangeiros (PPE). É esse núcleo específico de ensino que será o foco de estudo deste artigo, como recorte de uma pesquisa maior de Mestrado.

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.

A demanda cada vez maior de alunos chegando ao Brasil indica 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”. Proponha revisitar essa ideia de estrangeiro, de alteridade, de experiência com o outro para olharmos para uma sala de aula do PPE na UFRGS.

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 do outro, a sensação de distanciamento e aproximação, de olhar pra si mesmo pelo olhar do outro, da presença da diferença que convoca.

Além de a temática brasileiros-estrangeiros já ser estudada, 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 seu livro *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* a esse tema 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”, numa separação que gera constrangimentos e problemas sociais de diferentes níveis.

Ao mesmo tempo em que pesquisas como essas se tornam urgentes, o contexto aqui estudado permite deslocar um pouco o conceito de alteridade 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, reconhecimento e afastamento.

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. O contexto dos estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil estudar Português e fazer intercâmbio em diversas áreas de ensino não implica exclusão ou inclusão apenas. 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. 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. 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, analisando cenas e momentos da aula de cinema brasileiro para estrangeiros. A experiência com o cinema nos coloca necessariamente diante do outro; “el cine exige lo otro” (Ibidem).

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. 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.

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 graduação.

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.

Na busca por analisar vários aspectos dessa experiência de aula, utilizei os seguintes materiais empíricos: as produções textuais dos alunos¹ sobre os filmes; e o que chamei 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, minhas impressões, as falas e situações que mais me chamaram a atenção. O que será apresentado no presente artigo é um recorte dos resultados finais da análise deste material empírico, apresentando três cenas de sala de aula e a análise de dois filmes, propondo incursões sobre os conceitos de alteridade, experiência ético-estética e cinema na educação.

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”. Tendo esse contexto e modo de pensar em mente, pergunto: como esses diferentes olhares se relacionam em aula?

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 e passam a maior parte do seu tempo juntos aqui. 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 podem se aproximar 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”

¹ Para tal material ser utilizado, todos os alunos assinaram um termo de consentimento permitindo a utilização de suas produções e falas em aula.

estrangeiros que ali se encontram. Novamente, ser estrangeiro está no olhar e na posição ocupada em dado momento.

Experiência, cinema e alteridade: entrecruzando conceitos e olhares

O tipo de cinema do qual se fala aqui é necessariamente 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 que procura reinventar-se, na medida em que ressignifica o filme. Faço uso aqui 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 (que jamais se opõe a interioridade) 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 pode ser pensado para analisar uma das situações do recorte feito aqui e que se fez recorrente em sala de aula: 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 assistia-se 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 cenas 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. E aqui esse silêncio é em conjunto com o outro. Silêncio e alteridade.

A expressão ético-estética diz respeito ao que aqui uso como experiência. Tanto ética como estética não são 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 histórica 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 dionisíaco 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. A experiência ético-estética faria parte tanto do contato com o cinema, como da vida docente² e do contato com o outro.

A alteridade seria 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

² 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 infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (FISCHER, 2007, p. 2).

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 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. 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).

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 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).

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, um dos filmes trabalhados nas aulas de cinema com os estrangeiros foi *Durval Discos*, da diretora Anna Muylaert, de 2002, e é mais uma cena retirada das notas de campo que merece atenção aqui neste trabalho. 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 fazer 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 se passa praticamente 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 e 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 malas 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. 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 Gi³ amou o filme e disse ser o melhor filme brasileiro que ele já viu, analisando a

³ Utilizarei uma sigla para representar os alunos, no intuito de preservar suas identidades.

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*, 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 e que, de repente, não vai aceitar o mesmo tipo de narrativa ou expressão artística que eu espero. No debate sobre esse filme, os alunos tiveram tantas opiniões diferentes que a dificuldade de entendimento sobre o pensamento do outro foi muito alta. Eles expuseram suas ideias, mas não houve nenhuma troca, nenhuma tentativa de convencimento do outro. O outro estava marcadamente distante aqui e isso foi provocado pelo cinema e não só pelas nacionalidades diferentes.

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). A última cena de sala de aula que destaco no presente artigo se deu a partir do filme *O Homem que copiava*. Desde a primeira turma que assisti ao filme, escuto dos alunos a insatisfação com o final, pelo fato de os personagens não terem sido punidos pelo que fizeram. Este filme foi usado em aula em todos os semestres (quatro ao todo) e exatamente o mesmo comentário surgiu de vários alunos diferentes: “não gostei do final porque os personagens não foram punidos pelos seus crimes”. A partir disso, a seguinte pergunta foi direcionada a eles: “por que o fato de os personagens não serem punidos te desagradou?”. Normalmente foi dita a seguinte resposta: “porque dessa forma o filme ensina uma conduta errada para o espectador”.

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, com algumas exceções

em cada turma, o que sempre causa um debate, que se repetiu 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? Além dessa exigência em relação à narrativa dos filmes, os alunos comumente traçavam 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. 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.

O homem que copiava é um filme bastante característico do diretor Jorge Furtado. A história 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. 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.

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.

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. 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, pois a maioria dos alunos imediatamente relaciona o que viu nesse filme com o que já pensa sobre a sociedade brasileira. Nesse caso, estereótipos fixos são colocados em funcionamento pelo contato com o cinema. O olhar desse estrangeiro diante do cinema brasileiro envolve julgamentos anteriores e exteriores ao próprio filme. E as exceções que não pensaram isso é que justamente colocam em evidência essa relação de alteridade, de dificuldade diante do estrangeiro, de estranhamento.

Seja exigindo moral e ensinamento no cinema, tendo dificuldades em lidar com os vazios e certos tipos de narrativas, ou exigindo o silêncio da experiência, os alunos demonstraram sempre viver uma luta, o desafio do outro, a perturbação com os espinhos, com o *dentro* que aquilo que nos olha impõe. “Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás” (SKLIAR, 2014, p. 10).

Referências Bibliográficas

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.
- CHAUI, Marilena. *Experiência do Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. 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.
- 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.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema*. Tese de Doutorado PPGEDU/UFRGS, 2008.
- 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.
- _____. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, 2014.