



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CINEMA**

LIVIA DE ALMEIDA NASCIMENTO

**ALTERIDADES POSSÍVEIS COM JOVENS ESTRANGEIROS:
DIFERENÇAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM DOCUMENTÁRIOS**

**SÃO CRISTÓVÃO
2022**

**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CINEMA**

LIVIA DE ALMEIDA NASCIMENTO

**ALTERIDADES POSSÍVEIS COM JOVENS ESTRANGEIROS:
DIFERENÇAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM DOCUMENTÁRIOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema,
Universidade Federal de Sergipe, como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Cinema e Narrativas Sociais**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz
Colucci**

**SÃO CRISTÓVÃO
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CINEMA



Ata de Defesa de Dissertação do Curso de
 Mestrado Interdisciplinar em Cinema e
 Narrativas Sociais – PPGCINE/UFS

Aos dezenove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas e trinta minutos, realizou-se, por videoconferência, em decorrência das determinações da Universidade Federal de Sergipe e da Portaria nº 36, de 19 de março de 2020, da CAPES, a sessão pública de defesa do Mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais, da aluna **LÍVIA DE ALMEIDA NASCIMENTO**, cuja dissertação intitula-se “ALTERIDADES POSSÍVEIS COM JOVENS ESTRANGEIROS: DIFERENÇAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM DOCUMENTÁRIOS”, presidida pela Profa. Dra. MARIA BEATRIZ COLUCCI. A orientadora passou a palavra à candidata para realizar sua apresentação. Em seguida, o primeiro examinador, o Prof. Dr. JOSÉ MÁRCIO PINTO DE MOURA BARROS, fez seus questionamentos, apresentando comentários e sugestões acerca da dissertação. A aluna respondeu aos questionamentos. O segundo examinador, Prof. Dr. FERNANDO DE MENDONÇA, teceu alguns apontamentos e a aluna novamente teve oportunidade de manifestar-se. Em seguida, a Profa. Dra. MARIA BEATRIZ COLUCCI agradeceu os comentários e as sugestões dos membros da banca. Depois de reunir-se, a banca considerou a discente **APROVADA** e, reconhecendo a excelência do trabalho, recomendou sua publicação. Nada mais havendo a tratar, a secretária lavrou a presente ata, que será assinada pelo presidente da banca e na qual serão anexadas as declarações de participação dos demais membros.

Documento assinado digitalmente
 MARIA BEATRIZ COLUCCI
 Data: 23/09/2022 15:09:36-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

 Profa. Dra. MARIA BEATRIZ COLUCCI
 Presidenta/Orientadora - participação à distância por videoconferência

Prof. Dr. JOSÉ MÁRCIO PINTO DE MOURA BARROS
 Examinador externo ao Programa - participação à distância por videoconferência

Prof. Dr. FERNANDO DE MENDONÇA
 Examinador interno ao Programa - participação à distância por videoconferência

LÍVIA DE ALMEIDA NASCIMENTO
Discente

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244a Nascimento, Livia de Almeida.
Alteridades possíveis com jovens estrangeiros: diferenças e diversidade cultural em documentários / Livia de Almeida Nascimento; orientadora Maria Beatriz Colucci. – São Cristóvão, SE, 2022.
114 f.; il.

Dissertação (mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Cinema. 2. Documentário (Cinema). 3. Imigrantes. 4. Refugiados. 5. Multiculturalismo. I. Colucci, orient. II. Título.

CDU 791.229.2

Aos meus pais, avós, bisavós, tataravós...
que já se deslocavam por esse mundo afora
muito antes de eu buscar entender as alteridades
possíveis entre os mistérios da cultura,

e

A meu companheiro, pois só uma alma
livre e cheia de amor para me acompanhar nas
aventuras, agora mais do que nunca com um
cidadãozinho do mundo em prol da diversidade
a caminho.

AGRADECIMENTOS

À queridíssima orientadora Maria Beatriz Colucci, por toda a paciência e o apoio acadêmico, teórico e humano (tão precioso em tempos de pandemia e videoconferências!) voltados a esta pesquisa. Agradeço imensamente por ter confiado em minhas ideias e orientado, mesmo com todos os desvios no caminho e com tanta vida acontecendo fora destas páginas, permitindo-me ir muito além do ponto de partida e enfim chegar à conclusão deste mestrado!

Ao professor Fernando de Mendonça, que após as críticas e sugestões tão relevantes sobre este projeto na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Cinema e Interdisciplinaridade vem à banca agradecer-nos com sua presença e a pertinência de seus comentários. Obrigada pelas palavras sempre tão bem escolhidas e pelas indicações de materiais extras!

Ao professor José Márcio Barros, cujos trabalhos e pesquisas junto ao Observatório da Diversidade Cultural e por todos os cantos do Brasil são tão preciosos quanto o respeito às diferentes ideias e às particularidades envolvendo a Cultura. Agradeço por aceitar tão prontamente o inusitado convite e por nos brindar novamente com os comentários na banca!

Aos três, meu profundo agradecimento pelas sugestões na qualificação, pela elegância na conduta da banca, e também pela compreensão com minha situação atípica, tão migrante e cheia de *plot twists* nesses últimos meses.

Aos colegas de curso que infelizmente não tive o prazer de conhecer pessoalmente mas a quem desejo excelentes pesquisas, reflexões e defesas; ao professor Renato Izidoro, pelo auxílio na estruturação metodológica deste trabalho; e a Aretha Franklin, pelo apoio com as questões burocráticas para a finalização deste curso na Universidade Federal de Sergipe. Seguirei acompanhando o programa em Cinema e Narrativas Sociais, iniciativa tão necessária e da qual me orgulho, embora por hora fique devendo a visita

Obrigada enfim por acreditarem em meu projeto e nesta pesquisa!

“Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”.

(Bakhtin, 2003)

DE ALMEIDA NASCIMENTO, Livia. **Alteridades possíveis com jovens estrangeiros: diferenças e diversidade cultural em documentários**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa investiga de que modos filmes documentários tratando de diferenças e diversidade cultural contribuem para experiências de alteridade na adaptação de jovens imigrantes e refugiados, especialmente em poéticas aliadas às demais linguagens artísticas. Discute ainda como se dão as relações interculturais entre pessoas locais e estrangeiros em processos de integração e inclusão, em contexto educacional. Para tal, fazemos uma análise comparativa entre os filmes *Bagages* (Canadá, 2017) e *Cara do Mundo* (Brasil, 2016) fundamentada em estudos de Mikhail Bakhtin (2003) que abordam a alteridade; experiências de Alain Bergala (2008) sobre a potência do cinema na educação e com jovens; além de ideias de Denys Cuche (1999) e Homi K. Bhabha (1998) envolvendo diferenças e diversidade cultural. Com critérios respeitando categorias como o contexto de realização das obras, analisamos como as narrativas documentais estudadas foram apropriadas em processos sociais específicos, e discutimos sobre o uso desses produtos audiovisuais no processo de construção de experiências de alteridade e de inserção envolvendo jovens imigrantes e refugiados.

Palavras-chave: Alteridade. Diferença e diversidade cultural. Jovens imigrantes e refugiados. Integração e Inclusão. Poéticas documentais. Linguagens artísticas.

DE ALMEIDA NASCIMENTO, Livia. **Alteridades possíveis com jovens estrangeiros: diferenças e diversidade cultural em documentários**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ABSTRACT

This study investigates how documentary films dealing with cultural differences and diversity contribute to experiences of alterity in the adaptation process of young immigrants and refugees, especially in poetics that include other artistic languages. It also discusses how intercultural relations between local people and foreigners take place in integration and inclusion processes within educational contexts. To this end, we conduct a comparative analysis between the films *Bagages* (Canada, 2017) and *Cara do Mundo* (Brazil, 2016), based on studies by Mikhail Bakhtin (2003) that address alterity; on experiences by Alain Bergala (2008) about the potential of cinema in education and with young adults, as well as on ideas by Denys Cuche (1999) and Homi K. Bhabha (1998) involving cultural differences and diversity. Using criteria that respect categories such as the context in which the films were made, we analyze how the documentary narratives studied were appropriated in specific social processes and discuss the use of these audiovisual products in the process of building experiences of alterity and social insertion involving young immigrants and refugees.

Keywords: Alterity. Cultural difference and diversity. Immigrant and Refugee Youth. Integration and Inclusion. Documentary Poetics. Artistic languages.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 -	<i>Nous, les sans-papiers de France</i> - Discurso.....	21
Figura 2 -	<i>Les 18 du 57, Boulevard de Strasbourg</i> - Discurso dos trabalhadores.....	22
Figura 3 -	<i>5000km: Uma jornada de esperança</i> - Refugiado venezuelano e filhos em Chapada/RS.....	22
Figura 4 -	<i>Crise dentro de uma crise (...)</i> - Imigrante venezuelana desempregada em Aracaju/SE.....	23
Figura 5 -	<i>Era o Hotel Cambridge</i> - Ocupação em São Paulo/SP.....	23
Figura 6 -	<i>Migração (...)</i> - Entrevista com Coordenadora Pedagógica, Professor de História e Diretora da escola.....	24
Figura 7 -	<i>Migração (...)</i> - Aluna brasileira e alunos bolivianos.....	24
Figura 8 -	<i>Migração (...)</i> - Peça de teatro com alunos brasileiros e estrangeiros.....	25
Figura 9 -	Imagem promocional do filme <i>Bagages</i> – Peça com os jovens estrangeiros..	50
Figura 10 -	<i>Bagages</i> - Entrevistas aos alunos imigrantes e refugiados.....	50
Figura 11 -	<i>Bagages</i> - Professora de Artes Cênicas x Alunos imigrantes e refugiados.....	51
Figura 12 -	<i>Bagages</i> - Apresentações culturais dos alunos imigrantes e refugiados.....	51
Figura 13 -	<i>Bagages</i> - Peça de teatro dos alunos imigrantes e refugiados.....	52
Figura 14 -	<i>Cara do Mundo</i> - Entrevistas e diálogos: Alunos brasileiros x Jovens imigrantes e refugiados.....	52
Figura 15 -	<i>Cara do Mundo</i> - Alunas brasileiras vão à mesquita com família de jovens refugiados.....	53
Figura 16 -	<i>Cara do Mundo</i> - Rap entre alunos brasileiros e jovem refugiado.....	53
Figura 17 -	<i>Cara do Mundo</i> - Selfie entre alunos brasileiros e jovens imigrantes e refugiados.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resumo das características de <i>Bagages</i> e <i>Cara do Mundo</i>	48
Tabela 2 -	Informações e detalhes pertinentes a <i>Bagages</i> e <i>Cara do Mundo</i>	54
Tabela 3 -	Principais tema e tópicos observados em <i>Bagages</i> e <i>Cara do Mundo</i>	57
Tabela 4 -	Eixos de comparação – principais pontos.....	58
Tabela 5 -	Inserção, Integração e Inclusão.....	67
Tabela 6 -	<i>Bagages</i> - Esquema da sequência da discussão sobre idioma estrangeiro...	73
Tabela 7 -	<i>Cara do Mundo</i> - Esquema da sequência de apresentação a Lenna	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
CONARE	Conselho Nacional para os Refugiados
CONPED	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NFB	National Film Board of Canada
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGCINE	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONTEXTO E CONCEITOS.....	20
2.1	UM PANORAMA DE FILMES RECENTES SOBRE NOSSA TEMÁTICA.....	21
2.2	UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.3	CINEMA DOCUMENTÁRIO E NARRATIVA DOCUMENTAL.....	28
2.4	COMUNIDADE, MIGRANTES, REFUGIADOS E IMIGRANTES.....	31
2.5	POÉTICA DA NARRATIVA, DA INTEGRAÇÃO E DA INCLUSÃO.....	35
3	ALTERIDADES POSSÍVEIS GRAÇAS À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE CULTURAL.....	38
4	ANÁLISE DA FILMOGRAFIA ESCOLHIDA: <i>BAGAGES</i> E <i>CARA DO MUNDO</i>.....	48
4.1	<i>BAGAGES</i> – ALUNOS ESTRANGEIROS NA ESCOLA CANADENSE.....	50
4.2	<i>CARA DO MUNDO</i> – ALUNOS BRASILEIROS FILMAM JOVENS ESTRANGEIROS.....	52
4.3	ANÁLISE COMPARATIVA – <i>BAGAGES</i> E <i>CARA DO MUNDO</i>	54
4.3.1	A SITUAÇÃO DOS ALUNOS E JOVENS IMIGRANTES E REFUGIADOS.....	58
4.3.2	A INTEGRAÇÃO EM <i>BAGAGES</i> E A INCLUSÃO EM <i>CARA DO MUNDO</i>	63
4.3.3	AS DIFERENÇAS, A DIVERSIDADE CULTURAL E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS.....	69
5	DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A ALTERIDADE PERCEBIDA NAS OBRAS.....	79
	CONCLUSÃO.....	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
	REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS.....	108
	ANEXO A – ARTIGO <i>LA OU NAIT L'ESPOIR</i>, DE RAYMOND BERTIN.....	109
	ANEXO B – PROJETO 500KM: UMA JORNADA DE ESPERANÇA.....	112
	ANEXO C – TABELA “PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO”...	114

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a alteridade, tal como revelada em documentários, como possível fator de integração ou inclusão social de jovens estrangeiros à comunidade local. Para investigar o tema, estudamos dois filmes de formato semelhante cuja temática é pautada nas relações interculturais envolvendo imigrantes e refugiados em contexto educacional: *Bagages* (Canadá, 2017) e *Cara do Mundo* (Brasil, 2016). A pesquisa exigiu olhar analítico, na escolha das obras e na escrita, de acordo com os critérios apurados e estabelecidos como mais pertinentes. Ao trazer bases teóricas relevantes, análise comparativa meticulosa, discussões e reflexões consistentes, buscamos com este trabalho contribuir para o debate sobre as ideias de alteridade e diversidade cultural, tão presentes nos documentários escolhidos, reiterando sua importância e a potência do audiovisual para difundi-las.

O objetivo geral foi pesquisar como a narrativa documental pode contribuir para a adaptação e para experiências de alteridade de jovens em países de cultura diferente da sua, permitindo-lhes extravasarem angústias diante da nova realidade (em território nem sempre escolhido) e facilitando a inserção na escola, na comunidade e na sociedade como um todo. A fim de tratar a hipótese de que o audiovisual pode ajudar nesse processo, tivemos como objetivos específicos: a) entender os conceitos e marco teórico relevantes para esta pesquisa; b) perceber como imigrantes ou refugiados são abordados, se privilegia-se a integração ou a inclusão, e como as diferenças e a diversidade cultural são tratadas pelos filmes; c) estudar documentários em que a apropriação cinematográfica da realidade tenha sido realizada e analisar o contexto dessa intervenção e os resultados das ações empregadas e das atividades propostas pelos realizadores; d) entender subsidiariamente as poéticas adotadas pelos filmes escolhidos, no que diz respeito aos conceitos estudados e à construção da alteridade e; e) perceber as linguagens artísticas aliadas aos recursos audiovisuais utilizados.

Defende-se aqui que o cinema documentário, de narrativas com estruturas consagradas a formas mais criativas de se abordar o real, pode ser meio poderoso para a discussão desse tema e para somar à nova vida dos jovens, como é visto nos materiais analisados. Inicialmente, apuramos filmes recentes que tratem a chegada, a acolhida, ou o dia-a-dia de estrangeiros em seu novo ambiente, refletindo sobre a situação e sobre os recursos utilizados para tratar o tema. Fazemos então uma pequena revisão de literatura contemplando artigos brasileiros e canadenses pertinentes ao assunto estudado. Em seguida, a fim de articular bases mais sólidas para a análise, firmamos alguns conceitos e marcos teóricos adequados. Buscamos assim as bases para

a compreensão da pesquisa: o que entendemos por documentário e narrativa; comunidade, imigrantes e refugiados; poética, integração e inclusão.

Para tratar da alteridade realizável por meio do cinema discutido, a teoria de Mikhail Bakhtin no livro *Estética da criação verbal* (2003) tornou-se nosso marco principal. A “hipótese cinema” do livro homônimo de Alain Bergala (2008) contribui para refletir sobre a potência do cinema que apresentamos. Finalmente, certas ideias de Denys Cuche (1999) e Homi K. Bhabha (1998) a respeito de diferença e diversidade cultural são referidas, no intuito de embasar aspectos ligados à importância da alteridade aqui defendida.

A análise de *Bagages* e *Cara do Mundo* é pautada em elementos tais quais o contexto de realização das obras, e os critérios comparativos respeitam fatores como as linguagens artísticas observadas e as relações entre os envolvidos no filme: realizadores e personagens. Entendemos a arte como matéria essencial da cultura, por isso não poderíamos deixar de abordar outras formas de expressões artísticas para além do documentário, como o teatro e a música, investigando seu potencial de articulação da alteridade. Por questões de objetividade e logística não nos debruçamos sobre a alteridade em relação a terceiros (consumidores das obras) e sim sobre a alteridade visível entre realizadores e personagens, porém reconhecemos sua existência e importância – apoiando portanto estudos sobre a recepção das obras. Ao final desta pesquisa, consideramos os resultados obtidos e avaliamos se a realização dos documentários pôde de fato contribuir para a inserção dos jovens estrangeiros ocasionando experiências de alteridade e, com a resposta positiva, de que forma isso se percebe nas obras estudadas.

Notamos que desde que Pindorama foi se tornando Brasil (e talvez mesmo antes disso), sempre recebemos estrangeiros: pela chegada de povos diversos, por migrações forçadas de africanos, além da vinda de europeus na virada do século XX, em seguida fugindo de guerras. Neste século XXI, o País foi destino de muitos vizinhos, imigrantes e refugiados em busca de uma vida melhor - devido a suas condições climáticas favoráveis e fama de hospitaleiro, além da relativa estabilidade política. Da mesma forma, o Canadá surgiu da chegada de forasteiros e possui certa tradição em receber pessoas em situação de imigração ou de asilo político - a ponto de criar, no século corrente, turmas especiais em determinadas escolas para alunos nessas condições. Ambos os países, cada um à sua forma, lidam com inúmeros desafios relativos à recepção desses jovens na comunidade. Percebemos então que o cinema, em especial a narrativa documental, é um recurso que vem sendo usado para abordar tal situação.

No Brasil, ao apurar dados recentes, notamos que de acordo com o Resumo Executivo publicado pelo Observatório das Migrações Internacionais do Ministério da Justiça e Segurança Pública, de 2011 a 2018 foram registrados mais de 700.000 novos estrangeiros (Cavalcanti et

al., 2019, p. 2). Tal realidade tem sido objeto de discussões universitárias, a exemplo dos grupos de pesquisa “DIASPOTICS: Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural” da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio” da Universidade Federal de Minas Gerais ou ainda do “Laboratório de Estudos sobre Migrações Internacionais” da Universidade de Brasília.

Embora segundo o documento mencionado a maior parte dos novos habitantes se dirija às regiões sudeste e sul, no período em questão o número de solicitantes de refúgio e refugiados também aumentou consideravelmente em todos os estados nordestinos à exceção do Maranhão (ibid, p. 7). Em relação à faixa etária, conforme o mesmo Observatório em seu Relatório Anual, “no total do período 2011-2018, a maioria das autorizações [de residência] concedidas foi para imigrantes com idade entre 20 e 34 anos” (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2019, p. 46). Os documentos citados pouco mencionam crianças e adolescentes, mas como veremos não é raro acompanharem adultos de confiança rumo ao novo país. Outro dado recente chama a atenção: de 2016 a 2018, 3.663 autorizações de trabalho foram concedidas a estrangeiros no Nordeste (ibid, p. 26, tabela 2.5). O estado do Sergipe dobrou o número de nove autorizações em 2016 para dezoito em 2017, chegando a duzentas e vinte e nove em 2018. Em relação à escolaridade, o próprio relatório afirma haver uma lacuna na obtenção de informações (ibid, p. 47).

Inicialmente, cogitou-se pesquisar como estes jovens são identificados e introduzidos ao sistema escolar brasileiro. Parte da intenção era investigar como sua chegada recente (2016-2020) é abordada em documentários, e propunha-se sobretudo realizar ações práticas visando averiguar a efetividade do argumento. Após reflexões e conversas com a orientadora, devido à realidade da pandemia de Covid-19 que impediu o planejamento de realização presencial no Brasil e considerando que a pesquisa sobre *Bagages* já estava em curso e mantém sua relevância para este mestrado, optou-se por reformular o projeto dando-lhe cunho mais analítico do que a princípio proposto. A mudança não alterou a relação da autora com todas as questões envolvidas nesses universos nem o desejo de pesquisá-las com mais cuidado, conforme relato a seguir.

Em 2001, um choque cultural mudou minha vida e maneira de encarar o mundo, ao sair com 15 anos de um lugar seguro para acompanhar meus pais em bolsas de doutorado. Desde o primeiro dia na escola pública perto de Boston, coincidentemente o dia do ataque às torres gêmeas exibido ao vivo em todas as televisões da escola, passei a ver os jovens estrangeiros, a educação e o audiovisual de forma totalmente nova. Conheci muitos brasileiros cujas famílias abandonaram a terra natal, fiz amigos da África, do Haiti, da Ásia e do leste europeu, convivi com refugiados e me envolvi intensamente em vários programas sociais oferecidos na escola. Essa nova realidade à que me acostumara tão bem, com adolescentes de países que eu mal sabia

apontar no mapa batalhando nos estudos e na vida, aliada à paixão então descoberta em estágio na emissora de televisão local, impactou desde então minhas escolhas.

De regresso a Florianópolis com muito mais dificuldade para me adaptar de volta à escola brasileira, na graduação fui cursar Cinema e Video. Como a ilha se tornara pequena demais para tantos sonhos pausados, assim que pude voltei a Massachusetts, ajudando a filmar e editar notícias locais e apresentando a agenda cultural na TV. Fui para o Canadá melhorar o francês e o inglês na Califórnia, sempre com jovens estrangeiros. Retornei sedenta por mais arte para a cidade natal onde nunca havia morado, e estudando Artes Cênicas na UFRJ cursei todas as matérias de audiovisual que pude. Em tempo, fugia todas as férias: para trabalhar em estação de esqui com peruanos e chilenos na Pensilvânia; vender sorvete e café para japoneses no Havaí; e finalmente, bater cabeça como tanto artista rumo ao sonho em Nova Iorque, morando com argentinos e colombianos (e ratos) no Brooklyn. Nesse período trabalhei para filmes, festivais de cinema e produtoras, parando os intercâmbios apenas para estagiar por um ano no serviço audiovisual do Consulado francês.

Estudando para a Agência Nacional do Cinema, ancorei em Brasília como assistente cultural da Embaixada da França e novamente pude acompanhar o valor inspirador que os franceses dão a sua cultura e a sua arte. Alma inquieta, na Pós-graduação fui ao III Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura em Crato/CE apresentar o artigo *A cooperação internacional como ferramenta para uma gestão cultural pública estratégica* e virei parecerista do Ministério da Cultura. Iniciei mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação internacional na UnB para aprofundar em políticas culturais em 2017, porém com o início do desmonte da administração pública no Brasil e em busca de respostas a meus questionamentos, aos 30 anos parti novamente, então para o sul da Polônia. Ensinava inglês a crianças e adolescentes em escolas públicas e orfanato e apresentava-lhes com minhas fotos e vídeos o Brasil, país onde ninguém nos vilarejos havia estado.

Sempre interessada pelas possibilidades do audiovisual, obtive bolsa para cursar o mestrado em Estudos Cinematográficos na Université de Montréal. Concluí as disciplinas e dirigi dois documentários experimentais: um questionando a função social do cinema (*Pourquoi le cinéma ?*), outro os aspectos negligenciados da diversidade cultural no meio universitário (*Université de Montréal. Et du monde?*). Descobri então o filme *Bagages*, que por tratar de muitas questões pertinentes a toda essa história pessoal - jovens estrangeiros, escola e cinema, teatro -, escolhi para o trabalho final. Lá, segui ainda o curso de extensão “Refugiados e Solicitantes de Asilo: realidades psicossociais e educativas e pistas de intervenção”. Trabalhei

para instituições culturais importantes da cidade, porém em 2022, aguardando os atrasos do processo da residência permanente, vim a Portugal trabalhar para uma produtora suíça.

Por várias razões, a pesquisa em tela não pôde ser concluída no Canadá, tornando-se ponto de partida para esta dissertação. Com o conceito de alteridade se estabelecendo cada vez mais como marco crucial do estudo, focamos em *Bagages* (2017) e em outro documentário recente, o brasileiro *Cara do Mundo* (2016), considerando entre os aspectos analisados as abordagens escolhidas para tratar a questão e o envolvimento dos personagens. Olhei para este tema tão sensível a mim e a tantos, na tentativa e na expectativa de descobrir algumas das formas pelas quais a poética de narrativas documentais aliada a recursos como linguagens artísticas pode efetivamente ser mecanismo útil na acolhida de estrangeiros em comunidades locais, além de via favorável ao estabelecimento da alteridade tão necessária em nossos dias.

A metodologia deste trabalho foi portanto sendo aprimorada ao longo do percurso. Originalmente pensou-se em realizar projeto experimental com alunos estrangeiros em escolas públicas de Sergipe, abordando suas realidades e sentimentos em relação à adaptação ao Brasil e a nosso meio escolar. A pesquisa de campo culminando em obra audiovisual tinha objetivos como conhecer os alunos e fazê-los perceber de que forma determinados recursos aplicados no cinema podem ser úteis na compreensão de si mesmo enquanto estrangeiro. Veríamos também como a situação é tratada nos filmes e como ação complementar e alternativa organizar-se-ia uma pequena mostra com os mais pertinentes, no campus da UFS e/ou nas escolas envolvidas. Devido à pandemia, todas as ações presenciais foram suspensas.

Definindo-se então os rumos deste mestrado migrante - com a dissertação originalmente sendo escrita em Montréal, voltada às perspectivas do Québec; em seguida o projeto refeito apresentado na seleção de mestrado em Cinema e Narrativas Sociais da UFS, em 2021 o presente trabalho foi ganhando forma. O texto foi reescrito na disciplina Metodologia de Pesquisa em Cinema e Interdisciplinaridade, e então para a qualificação. Com as temáticas principais dos filmes apuradas e ponderações sobre o que de fato queríamos investigar, consegui entender melhor o referencial teórico-conceitual necessário à pesquisa e os tópicos nucleares fundamentais que direcionariam o trabalho. Procuramos estabelecer relações entre os temas e os filmes escolhidos, e finalmente o estudo se centrou em conceitos e teorias que embasam a análise de *Bagages* e *Cara do Mundo*, traçando categorias que permitiram identificar pontos de divergência e de intersecção entre os filmes.

Focamos em abordagem mais pautada na compreensão de aspectos-chave presentes ou discutíveis nas obras escolhidas e em como eles contribuem para experiências de alteridade nos contextos em questão. Os conceitos (Capítulo 2 - Contexto e conceitos) e marco teórico

(Capítulo 3 - Alteridades possíveis graças à diferença e à diversidade cultural) foram definidos considerando-se os principais temas levantados pelos documentários. Em seguida, levamos em conta esses aspectos, pondo lado a lado ambas as fontes, analisando como tais critérios se apresentam nos filmes (Capítulo 4 - Análise da filmografia escolhida: *Bagages* e *Cara do Mundo*). Por fim, buscamos aplicar as teorias em considerações mais profundas sobre os resultados da análise (Capítulo 5 - Discussão e reflexão sobre a alteridade percebida nas obras), seguidas de conclusão a respeito da alteridade percebida nas obras.

Com esta introdução, o resumo de um trajeto pessoal único e a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, permito-me afirmar que o audiovisual no contexto da juventude, da educação e do “ser estrangeiro”, bem como suas relações com demais linguagens artísticas em meio à diversidade cultural, são de suma importância e partes intrínsecas de minha vida até hoje. Passados todos esses anos, ainda questiono e acredito cada vez mais em tais conexões e no potencial do audiovisual no estabelecimento de experiências de alteridade. Hoje, mestrandando em cinema em Sergipe, vivendo em Portugal e aguardando a regularização de minha situação no Canadá - e um filho especial que terá, fazendo jus aos pais gestores e artistas migrantes, três nacionalidades desde o início -, não poderia deixar de pensar que *Bagages* e *Cara do Mundo* foram as escolhas perfeitas para tratar da alteridade por meio da arte, sendo essa premissa válida para todas as idades, origens e condições.

2 CONTEXTO E CONCEITOS

Neste capítulo, procuramos trazer as bases para a discussão sobre Alteridades possíveis por meio da poética documental aliada a demais expressões culturais e artísticas envolvendo jovens imigrantes e refugiados. Para isso, o capítulo foi dividido em cinco itens. Nomeadamente, reunimos aqui uma contextualização referente a como o assunto é tratado em obras audiovisuais – item 2.1 - Um panorama de filmes recentes sobre nossa temática – e em publicações – item 2.2 - Uma breve Revisão de Literatura, concentrando-nos em ambos os casos em materiais atuais (2016-2020). Em seguida, trazemos os principais conceitos necessários à compreensão dos filmes, da análise pertinente e das discussões e reflexões surgidas a partir dela, nos itens 2.3 - Cinema documentário e narrativa documental; 2.4 - Poética da narrativa, da integração e da inclusão; e 2.5 - Comunidade, migrantes, refugiados e imigrantes.

Ainda na contextualização desta pesquisa, vale um adendo em relação à produção audiovisual mencionada. Uma vez excluídas as possibilidades de trabalho de campo com alunos da rede sergipana e afim de abordar alteridade, imigração e refúgio em contexto educacional, optamos por analisar documentários realizados necessariamente a partir de 2016. Isso porque *Bagages* (2017) foi desde o início escolhido, devido ao fato de apresentar diversos aspectos extremamente pertinentes à pesquisa almejada, para termos acesso a informações atualizadas, e a fim de nos atermos a movimentos atuais da temática em pauta, sujeita a constantes evoluções e mudanças políticas. Com o avanço do projeto, privilegiamos fontes as quais se apropriam da linguagem documental com jovens em meio educativo, como ocorre em *Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo* (2016) e *Cara do Mundo* (2016).

Enquanto *Bagages* é uma obra canadense tratando de estudantes estrangeiros no Canadá, *Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo* é brasileira e aborda estudantes estrangeiros no Brasil. Em ambas o teatro é o recurso artístico usado com os alunos, tornando a comparação ainda mais evidente. Pensamos em contrapor-las a *Cara do Mundo*, obra brasileira que trata de jovens estrangeiros no Brasil, mas onde os alunos realizadores brasileiros também viram protagonistas, logo as relações se distinguem. Ao longo de reflexões em aulas e reescritas do projeto, preferimos trazer *Migração como direito humano* (...) apenas neste capítulo, inclusive por ter duração bastante inferior aos dois outros filmes (dez minutos, contra cerca de cinquenta). Desta maneira, para uma investigação mais profunda, optamos por destacar exclusivamente várias questões pertinentes a *Bagages* e *Cara do Mundo*, até por julgarmos que possuem características suficientemente importantes, particulares e complexas para a análise comparativa entre si, a partir dos conceitos expostos em seguida.

2.1 Um panorama de filmes recentes sobre nossa temática

Em relação à produção audiovisual recente envolvendo imigrantes e refugiados, buscamos levantar filmes que foquem em jovens e que contemplem e evidenciem diferentes aspectos, graças a formatos e recursos utilizados. O recorte geográfico parte de experiências ocorridas na França e se concentra a seguir em obras realizadas no Brasil e no Canadá, tendo os três países certa tradição com documentários e histórico de receber estrangeiros. Em relação ao recorte temporal, concentramo-nos entre os anos de 2016 e 2020, ou seja período posterior até ao denominado “Novíssimo Cinema Brasileiro” (descrito por França, 2019). Isso pelo intuito de pesquisar este assunto dinâmico no contexto mais atual possível, e no caso do Brasil em razão das reviravoltas políticas sofridas a partir de 2016, acarretando imensos retrocessos na produção audiovisual e em várias questões sociais (felizmente, o cinema resistiu).

Deve-se notar todavia que a apropriação documentária de histórias de vulnerabilidade em país estrangeiro não foi para as telas somente nos últimos anos. Trazendo apenas dois exemplos franceses reveladores de possíveis poéticas sobre o tema, talvez a experiência mais sintética e impactante seja *Nous, “sans-papiers” de France*¹ (França, 1997) (Figura 1²). Em três minutos de duração, a única imagem é o rosto de uma mulher negra falando diretamente para a câmera fixa um texto contundente, que expõe como a mudança de legislação tornou ilegais os que solicitam a regularização de seus documentos e como a falta de papéis oficiais os afeta e aniquila seus direitos. A direção do filme é assinada por quase duzentos realizadores, produtores e exibidores membros do “Collectif des cinéastes pour les sans-papiers”³, entre eles o cineasta e autor Alain Bergala. O pequeno curta-metragem foi exibido em centenas de salas de exibição francesas.



Figura 1 - *Nous, les sans-papiers de France* – Discurso

Anos depois, o mesmo coletivo assinou proposta parecida no filme *Les 18 du 57, Boulevard de Strasbourg*⁴ (França, 2014) (Figura 2). O letreiro inicial apresenta as condições irregulares de trabalhadores “sem-papéis” (salário muito aquém e carga horária muito acima da média trabalhista) e informa que após protestarem foram enfim contratados, mas logo expulsos. Novamente com cerca de três minutos, desta vez são cabelereiros e manicures que se dirigem

¹ Em português: *Nós, “sem-papéis” da França* (tradução livre da autora).

² Fonte – Nota da autora: Esta, assim como todas as imagens presentes neste trabalho, foram feitas a partir de captura de tela dos filmes mencionados, a partir dos endereços eletrônicos disponibilizados na bibliografia.

³ Em português: “Coletivo dos cineastas a favor dos sem-papéis” (tradução livre da autora).

⁴ Em português: *Os 18 do Boulevard de Strasbourg, no. 57* (tradução livre da autora).

ao espectador. Alternadamente, relatam como chegaram a tal situação e falam do status de “clandestinos”, das tentativas de trabalhar legalmente - não com drogas ou prostituição mas pagando impostos -, e de terem seus direitos e deveres respeitados. Dizem que se o Estado não lhes der razão, será vitória da máfia que os explora. O discurso direto e comum de todos é assim



ainda mais ressonante que o do já emblemático filme anterior. Outros cineastas assinaram a petição a favor do grupo, como Costa-Gavras, Josiane Balasko e François Ozon. Observa-se que no salão entre eles há uma grávida, um bebê e duas crianças, sem que a presença infantil seja comentada.

Figura 2 - *Les 18 du 57, Boulevard de Strasbourg* – Discurso dos trabalhadores

Na busca por filmes mais recentes sobre a acolhida de jovens estrangeiros na comunidade local, percebemos que, assim como os dados oficiais sobre ingressantes no Brasil se referem sobretudo a adultos, os documentários também parecem de fato focar nesta parte da população, nem sempre retratando ou tratando diretamente adolescentes e crianças. Não obstante, como constatamos tantas vezes na vida real e inclusive nesta pesquisa, os mais jovens frequentemente acompanham os mais velhos – seus pais, irmãos, tios e padrastos, por exemplo. Em outras palavras, é normal adultos migrarem levando consigo seus dependentes legais.

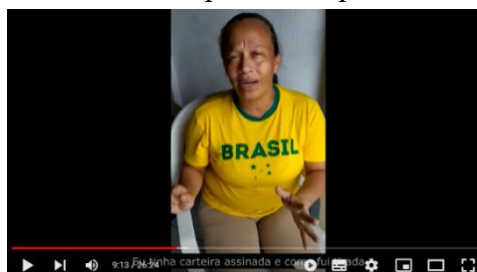
Um documentário atual que mostra bem esse fenômeno é *5000km: Uma jornada de esperança* (Brasil, 2019) (Figura 3). Produzido junto à Universidade Federal de Santa Maria, o filme expõe venezuelanos atrás de melhores condições de vida em Chapada/Rio Grande do Sul. Em parceria com a ONU, a cidade se preparou em apenas três semanas para recebê-los. Além do casal que “fugiu” para o Brasil após perder um filho para a violência, ouvimos a mãe solteira que, devido à situação precária na cidade natal, partiu com três filhos e a esperança de que a escola no Brasil evitaria o envolvimento com a delinquência. Outro novo morador de Chapada diz que caminhou 180 quilômetros até a fronteira, e ao chegar em Boa Vista/Roraima e ver que no Brasil estavam ajudando muita gente - principalmente “crianças e mulheres com crianças” - voltou para buscar esposa e cinco filhos. Mais uma família conta que partiu com três filhos e dois sobrinhos, surpreendendo-se ao ver tantos conterrâneos nas ruas de Boa Vista. Fala-se das crianças e vemos várias, porém é de se notar que em momento algum ouvimos sua versão.



Figura 3 - *5000km: Uma jornada de esperança* – Refugiado venezuelano e filhos em Chapada/RS

Logo no início desse filme, uma peculiaridade chama atenção: a menção “Documentário com roteiro produzido pelo olhar dos próprios imigrantes”. Cientes de que a visão do estrangeiro interessa para esta pesquisa e de que o filme mostra diversos aspectos importantes, apontamos entretanto um exemplo de como os termos “Refugiado” e “Imigrante” podem ser confundidos. Em toda a descrição do projeto (vide Anexo B) os venezuelanos são referidos como “refugiados” (12 menções, contra nenhuma sobre “imigrantes”); entretanto o filme abre com referência a “imigrantes”. Embora com ressalvas e contexto bem diferente ao dos filmes analisados por Colucci (2017, p. 136), percebe-se também em *5000km: Uma jornada de esperança* o potencial do documentário “no sentido de possibilitar reflexão crítica sobre a realidade social brasileira e visibilizar novas identidades sociais de grupos marcados historicamente pela invisibilidade midiática e por discursos de vitimização ou estereotipados”.

As questões interculturais são mais e mais abordadas na academia, como vemos ainda em *Crise dentro de uma crise: Covid-19 e Imigração* (Brasil, 2020) (Figura 4). Realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação Saúde e Ambiente da Universidade Tiradentes/SE, o média-metragem deixa claro que migrações são tema interdisciplinar, além de atual. Como é pontuado no filme, “a situação dos imigrantes se tornou ainda mais preocupante e desafiadora diante da nova pandemia pelo Coronavírus”. O filme não traz abertamente a situação infanto-



juvenil, mas um dos entrevistados, de El Salvador, logo se diz preocupado: inclusive pelas três netas na escola. Há também os depoimentos de pessoas da Colômbia, Argentina, Peru e Venezuela, e vemos crianças nas casas, porém novamente elas não são ouvidas.

Figura 4 - *Crise dentro de uma crise* (...) – Imigrante venezuelana desempregada em Aracaju/SE

Outra experiência nesta temática é o longa-metragem *Era o Hotel Cambridge* (Brasil, 2017) (Figura 5), onde se percebe que os limites entre narrativas documentais e ficcionais nem sempre são claros. Segundo a diretora Eliane Caffé, a realização seria uma ficção filmada em espaço real, habitado por pessoas sem teto e mais recentemente por refugiados. As cenas internas revelando a vida dos moradores remetem a *Edifício Master*, de Eduardo Coutinho (Brasil, 2002). Na mesma linha, Émilie B. Guerette traz em *L'autre Rio*⁵ (Canadá, 2017) o dia-a-dia de uma ocupação às



Figura 5 - *Era o Hotel Cambridge* – Ocupação em São Paulo/SP

⁵ Em português: *O outro Rio* (tradução livre da autora).

vésperas das Olimpíadas no prédio do IBGE, Rio de Janeiro, onde várias questões de desigualdade social e de pertencimento à comunidade vêm à tona. Muitos aspectos determinam esses dois filmes como documentários, enquanto o resultado é mais híbrido do que previsto em *Era o Hotel Cambridge*, onde a cultura do estrangeiro é destacada - ainda que a diretora de *L'Autre Rio* também seja estrangeira.

No âmbito documental, um filme mais afim ao tema alteridades possíveis em narrativas documentais aliadas a outras expressões artísticas no contexto de jovens estrangeiros é o curta *Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo* (Brasil, 2016) (Figuras 6, 7 e 8). Cogitamos estudá-lo mais a fundo pois, como em *Bagages*, a entrevista e o teatro (Figura 8) foram recursos usados nos Centros Educacionais Unificados para tratar o tema. Além disso, como em *Cara do Mundo*, há mais pluralidade de personagens e questões.



Figura 6 - *Migração (...)* – Entrevista com Professor de História, Coordenadora Pedagógica e Diretora abordadas envolvendo a comunidade local, como a relação com os colegas de classe. Entretanto, por ser curta-metragem e por já haver muitos aspectos a serem discutidos nos dois filmes escolhidos, optamos por abordar *Migração [...]* apenas aqui dentre o estado da arte.

Entre outros aspectos, este filme traz uma situação comum às realidades brasileira e canadense: o despreparo dos professores em relação a como receber, orientar e melhor ajudar esses jovens. Uma aluna conta por exemplo ser discriminada por ser boliviana (Figura 7): as professoras viam mas não agiam, ou puniam o aluno brasileiro sem que o problema fosse de



Figura 7 - *Migração (...)* – Aluna brasileira (esquerda) e alunos bolivianos

fato resolvido. É também mostrado o dado de que 3.691 alunos de 62 nacionalidades foram matriculados em escolas da rede municipal de São Paulo em 2015, sobretudo nas periferias. Segundo as responsáveis da escola, muitos sulamericanos, africanos, japoneses, sírios e libaneses: diversas culturas nos corredores e salas de aula. Esses alunos, como é falado, fogem de condições de vulnerabilidade social e buscam na Educação uma alternativa a situações análogas à de trabalho escravo sofridas pelos pais.

O assunto é delicado para qualquer sociedade e pode-se imaginar o desafio das escolas em criar um ambiente de adaptação à vida local saudável para todos. No Québec, como veremos em *Bagages*, busca-se amenizar a situação com classes de adaptação onde nem idioma nem conteúdo são avaliados e abordam-se temas exclusivamente destinados a facilitar a chegada dos estrangeiros. No último filme aqui citado, conta-se como o programa *Escravo nem Pensar!*, em parceria com a ONG Repórter Brasil e formações sobre a condição dos imigrantes, fortaleceu o processo junto aos adolescentes recém chegados. A escola trabalhou por exemplo questões de identidade, além de envolver diversos alunos em uma peça teatral. A Secretaria de Educação aproximou os professores da realidade dessas famílias estrangeiras.



Figura 8 - *Migração (...)* – Peça de teatro com alunos brasileiros e estrangeiros

Observa-se, como pontua uma personagem, que ainda “é diferente uma escola tratar deste assunto”. Professores de história, matemática e artes confirmam que as discussões e o material, inclusive vídeos, ajudaram-os a melhor se relacionarem com esses alunos tão presentes e é mencionado que 44 escolas, 330 professores e mais de 5 mil alunos foram diretamente impactados pela iniciativa. Sabemos ainda que as experiências aqui expostas chegam a público maior graças ao registro audiovisual disponibilizado gratuitamente na internet, capaz de potencializar o alcance das discussões. Como observa outra personagem de *Migração (...)*, o resultado é “bom não só para imigrantes, mas para todo Brasileiro” (*Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo*, 2016).

2.2 Uma breve revisão de literatura

Na bibliografia, focamos em materiais do Brasil e Canadá, privilegiando os países de nossas fontes de pesquisa, e focamos em publicações feitas a partir de 2016. Percebe-se que o termo “alteridade” é discutido cada vez mais na academia, ao menos no Brasil: em busca simples no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observa-se que o termo aparece 12 vezes de 1987 a 1989, 254 vezes na década de 1990, 1.257 vezes nos anos 2000 e 5.460 vezes de 2010 a 2021. Ao procurar por “Alteridade” e “Cinema” a partir de 2016, surgem resultados interessantes como a tese *Por*

uma poética humanista - *Alteridade, Cinema e Mundo na sistemática dos Irmãos Dardenne*, de Alexandre Silva Guerreiro (UFF, 2017). Observa-se que nesse banco de dados não há resultados na busca pelos títulos audiovisuais *Bagages* ou *Cara do Mundo*.

Foi consultada também a plataforma digital *Érudit*, que se intitula “o maior disseminador de recursos na língua francesa na América do Norte”⁶. Conforme missão apresentada no site, “(...) Érudit oferece um acesso centralizado para a maior parte das publicações francófonas em ciências sociais e humanas provenientes da América do Norte, incluindo periódicos, livros, anais, teses e dissertações acadêmicos e culturais, bem como diversos documentos e dados de pesquisas”⁷ (Érudit, 2021). Em mais de duzentos mil materiais disponibilizados, não há resultado na busca pelo título *Bagages* nas três revistas de cinema catalogadas no Québec: *Ciné-Bulles*, *24 images* e *Séquences: la revue de cinéma*, mesmo sendo um documentário premiado. Encontrou-se no entanto, na revista de teatro *Jeu*, o artigo *Là où naît l'espoir*⁸ (vide Anexo A). O autor defende que o filme em questão nos leva à realidade íntima dos jovens e “nos permite compartilhar seus sonhos e aspirações, suas dúvidas, e nos coloca de frente a um espelho que reflete claramente a nossa cegueira”⁹ (Bertin, 2018, p. 5).

A relação entre escola e audiovisual também é levantada, e sem qualquer intuito de discutir aspectos próprios ao campo da Educação, buscamos iniciativas recentes afins a esta pesquisa. Aprendemos em *Experiências com cinema e educação e a construção de narrativas audiovisuais participativas*, de Maria Beatriz Colucci e Moema Costa Nascimento, que o curso de Cinema e Audiovisual da UFS mobilizou estudantes da Escola Estadual Armino Guarani no projeto de extensão “Fotografia, vídeo e identidade social”. Com formação própria, entrevistas e discussões em grupo, os alunos do ensino fundamental e médio foram estimulados a tornarem-se “sujeitos de suas histórias, ou espectadores e produtores de suas próprias mensagens” (Colucci; Nascimento, 2019, p. 325). O caráter colaborativo de projetos como esse permite a troca entre os responsáveis pela iniciativa e os próprios personagens escolhidos (como ocorre em *Bagages* e *Cara do Mundo*), além de uma atitude crítica dos alunos frente a si mesmo. Defendemos aqui que assim como alunos locais são capazes de abordar o cotidiano por meio do audiovisual, o mesmo poderia acontecer com os jovens imigrantes e refugiados.

⁶ No original: “Érudit is the largest disseminator of French-language resources in North America” (Erudit, 2021).

⁷ No original: “Through its research platform, Érudit offers a centralized access to the majority of francophone publications in the social sciences and humanities from North America, including scholarly and cultural journals, books, conference proceedings, theses and dissertations, as well as various research documents and data”. Disponível em: <https://apropos.erudit.org/en/erudit-en/mission/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

⁸ Em português: *Lá onde nasce a esperança* (tradução livre da autora).

⁹ No original: « Le film *Bagages* nous plonge dans leur réalité intime, nous fait partager leurs rêves et aspirations, leurs doutes, et nous place devant un miroir qui reflète clairement notre aveuglement » (tradução livre da autora).

Pesquisando o uso do audiovisual na educação, descobrimos outros estudos acadêmicos como o artigo *Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil*¹⁰ (Lamothée-Lachaine, 2017). A autora esclarece (p. 96): “a escola ocupa de fato um lugar importante no processo de integração e de formação identitária dos jovens, o que é mais verdade ainda no caso daqueles que viveram o exílio”¹¹. Para ouvir os alunos no Québec, foram propostas atividades de criação de histórias sobre seus percursos migratório e escolar, pautadas em três conceitos teóricos: identidade, narração e multimodalidade. Na análise, a autora destaca que as narrativas desenvolvidas foram bem diversas, e confirma que uma abordagem criativa pode ser muito benéfica para a inserção desses estrangeiros na comunidade. Outro artigo canadense, *Activités au secondaire - Pour voir le cinéma autrement*¹² (Sachet, 2017), aponta iniciativas em que o cinema foi usado como meio de reconhecimento identitário em sala de aula. Uma delas mostrou que apenas *blockbusters* são bem conhecidos entre adolescentes de 15 a 17 anos. Resolvem então apresentar na escola filmes diversos incluindo produções locais, privilegiando as discussões e o engajamento dos jovens.

No Brasil, encontramos a dissertação *Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola*, de Gisela P. C. Leite (UFRJ, 2012). O capítulo “O cinema como atitude criativa na linguagem operada na escola” traz pistas interessantes para reflexões mais profundas sobre nosso tema subsidiário, assim como propostas pedagógicas em curso no campo da educação. Por fim, buscamos também na literatura acadêmica pesquisas mais pertinentes sobre imigração e refúgio, encontrando entre outros os seguintes artigos para reflexão: *Arte imigrante: inclusão identidade e sobrevivência* (Padilha, 2020); *Diálogos do refúgio: dilemas, inovações, perspectivas e desafios na integração local de refugiados* (Piedade; Anjos, 2016); e *Uma reflexão sobre as medidas adotadas para proteção e assistência dos refugiados no Brasil* (Escobar; Charlot, 2020).

Percebe-se que o objeto desta pesquisa pode ser bastante abrangente - logo requer um olhar apurado e sistemático; e que embora o assunto seja atual, muito ainda pode ser levantado sobre a situação de estrangeiros nas escolas e na comunidade e sobre como o cinema pode contribuir para experiências de alteridade nessa realidade. Acreditamos que o documentário e os novos formatos audiovisuais podem ser meios poderosos para a discussão do tema e para a inserção desses jovens, como se buscou perceber mediante as referências bibliográficas e filmográficas citadas. Faz-se ainda necessário esclarecer o que entendemos por determinados conceitos, vistos a seguir.

¹⁰ Em português: *Histórias digitais de jovens que viveram o exílio* (tradução livre da autora).

¹¹ No original: « L'école occupe effectivement une place importante dans les processus d'intégration et de formation identitaire des jeunes, ce qui est d'autant plus vrai dans le cas de ceux qui ont vécu l'exil » (tradução livre da autora).

¹² Em português: *Atividade no ensino médio – para ver a escola de outra forma* (tradução livre da autora).

2.3 Cinema documentário e narrativa documental

Com tantas teorias já escritas sobre cinema, sabemos que o documentário existe desde os princípios da história dessa arte. É notório que a narrativa foi a forma encontrada para desenvolver histórias e rentabilizar a invenção, embora não seja tão sabido que a transição para a ficção teve como uma das grandes responsáveis a primeira mulher diretora: Alice Guy-Blaché, com *La fée aux choux* (1896) (Gianati, 2012). No século XX, a noção clássica de Cinema pressupunha película e exibição em sala própria, dos nickelodeons em cidades norte-americanas (Waller, 1995) aos multiplex em várias capitais mundiais. Com o avanço acelerado da tecnologia digital na virada para o século XXI, a experiência audiovisual passa por várias mudanças. O produto destinado às salas é disponibilizado para casa e celular e o cinema não se limita a uma definição estável, pelo contrário. Ampliados os modos de se fazer e se ter acesso às obras, o termo ganha novas nuances na academia e no mercado. É válido então indagar: documentários produzidos e exibidos em diferentes meios ainda fazem jus à “sétima arte”?

Segundo Bakhtin (2003, p. 33), logo no início de *Estética da Criação Verbal* ao dissertar sobre “Arte e Responsabilidade”, realidade e arte são coisas distintas: “Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa”. Acreditamos que tal afirmação se aplicaria à criação em geral, porém não faz sempre jus ao cinema documentário. Nesse caso, o homem ou mulher criador/a responsável pode estar presente simultaneamente tanto na vida como na arte, pois essas não se distinguem. É o que vemos nos exemplos da professora de teatro em *Bagages* e dos jovens brasileiros em *Cara do Mundo*. Para fins deste trabalho, firmamos portanto desde já o documentário como uma arte; mais especificamente uma ramificação da arte cinematográfica.

Para Nichols (2005, p. 47) a definição de documentário não é algo simples ou objetivo. Ela “é sempre relativa ou comparativa” (por exemplo a outro gênero, como à ficção). Comprometemo-nos portanto com conceitos que assumam a arte do documentário com algumas de suas características contemporâneas, inclusive: filmes realizados em meios digitais; mídias-metragens (segundo definição da Medida Provisória 2.228/2001 da ANCINE, Art. 1º, inciso VIII: obra “cuja duração é superior a quinze e igual ou inferior a setenta minutos”); e produções que não necessariamente se destinam a salas comerciais. Tais perspectivas viabilizam cada vez mais obras em formatos distintos e consequentemente mais materiais para pesquisa. Nichols (ibid) alega ainda que definir “documentário” não é mais fácil do que definir “cultura”; ideia curiosamente oportuna que exploraremos mais adiante.

Já no artigo *Notas sobre o documentário contemporâneo*, Laécio R. A. Rodrigues (2020) destaca a multiplicidade dos dispositivos, bem como a tendência dos documentários

brasileiros de falar “com” o outro em vez de falar “sobre” o outro e de uma “militância em prol das reivindicações sociais consideradas urgentes e pela abordagem dos excluídos – dos grupos tradicionalmente invisibilizados” (Rodrigues, 2020, p. 2), indo além do uso não esquecido das entrevistas. É o que fazem os filmes escolhidos para análise. O mesmo texto ajuda a pensarmos a “paixão pela alteridade, redescoberta de si no outro e vice-versa, revisão de nossas convicções (...)” (ibid, p. 6), argumento presente no cerne mesmo das reflexões desta pesquisa.

Observando que a narrativa é de importância fundamental ao ser humano e logo ao cinema - para Ramos, “Cinema é antes de tudo uma ‘forma narrativa’ ” (2010, p. 162) -, exclui-se desta dissertação a noção de cinema não narrativo, inclusive porque os documentários discutidos apresentam certa linearidade no encadeamento dos temas abordados. Também para o autor, “em termos de linguagem, a narrativa ficcional e a narrativa documental possuem proximidade entre si, apesar de particularidades histórico-estilísticas” (ibid, p. 164). Nota-se que aprofundar conceitos pertinentes à narrativa documental em oposição à ficcional não é objetivo deste trabalho. Entretanto, constata-se ainda que na obra *Que reste-t-il du cinéma*¹³, capítulo “Cinéma et narration”, Jacques Aumont não discorre sobre documentários (trata-os na verdade como filmes científicos). Mesmo assim, o autor faz reflexões relacionadas, ao alegar que “narrar consiste em relatar um evento, real ou imaginário”¹⁴ (Aumont, 2012, p. 65).

Optamos assim por entender o documentário como a narrativa de eventos reais, mas por não fixar conclusivamente o que “narrativa documental” significa, mesmo sendo a linguagem comum às obras escolhidas. Isso por acreditar que “uma das características mais notáveis do documentário, na contemporaneidade, se refere à complexidade das práticas fílmicas que, não raro, conseguem conjugar diferentes procedimentos numa única obra, o que restringe qualquer esforço analítico e classificatório rigoroso” (Rodrigues, 2020, p. 3). As trocas entre experiências narrativas e o diálogo intermediático e intercultural em obras recentes seriam responsável por articular criações mais ricas; hipótese que acreditamos ser bem traduzida nos filmes estudados. Concordamos ainda que “para estarmos à altura das provocações instigadas por essas obras, é preciso expandir o diálogo com outros campos artísticos (...)” (ibid).

Com o artigo *Transformações da narrativa cinematográfica: do primeiro cinema à digitalização* (Piovezan, 2011), lembramos que a relação entre documentário e narrativas incrementadas por demais expressões artísticas é fruto de delicadas interações. Como discorre a autora, “os primeiros cineastas passaram por essa dificuldade de chegar a uma linguagem específica na prática, transformando o vocabulário do teatro, fotografia, melodrama, vaudeville,

¹³ Em português: *O que resta do cinema* (tradução livre da autora).

¹⁴ No original: “Narrer consiste à relater un événement, réel ou imaginaire” (tradução livre da autora).

literatura, entre outros, no que hoje conhecemos por cinema e por narrativa cinematográfica ou fílmica (...)” (ibid, p. 2). Notando-se então que se o cinema - e por consequência o documentário - surgiram de outras artes, nada mais justo do que estudar a narrativa documental contendo ela também outras artes em si. Exploramos por conseguinte questões voltadas ao hibridismo com linguagens artísticas distinguíveis nos documentários analisados.

São portanto as formas atuais de contar histórias reais que nos interessam. Sobretudo, obras que incluem outras linguagens artísticas, como *Lixo Extraordinário*, de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley (Brasil, 2010) onde o artista plástico Vik Muniz trabalha com catadores de materiais recicláveis e cria retratos daquela comunidade, ou *It’s alright Michel*¹⁵, de Marie-Pierre Grenier (Canadá, 2017), na qual a marionete é o recurso utilizado para trazer à tona as memórias do protagonista transexual, então aos 84 anos. Ainda que o uso de outras formas de arte arrisque confundir os limites (tênuos desde o neo-realismo) entre ficção e documentário, este gênero é evidente nesses filmes e nos que analisaremos, ressaltando adiante aspectos que os distinguem e particularidades por eles empregadas para tratar da alteridade.

Validamos assim a intenção de pensar em modelos heterogêneos, frutos de culturas narrativas diversas e cujas bases se encontram em demais expressões, como as artes cênicas. No cinema e na educação, acreditamos, como Mendes (2009, p. 24) que a ideia de um sistema “[...] aberto de tradições, experiências e contactos é, nesta matéria, de importância decisiva: com efeito, e como veremos, é impossível pensar a diversidade das matrizes e das experiências narrativas contemporâneas como um conjunto fechado e estabilizado de modelos narrativos”.

Por fim, vale apontarmos outro caminho relevante: partir de textos sobre documentários migratórios. Conforme já ressaltado por Ramos e Serafim em *Cinema Documentário e Representação da Migração* (2016), a questão das migrações forçadas e dos refugiados tem se destacado no mundo atual, e essa situação da qual decorrem graves crises humanitárias não passaria despercebida particularmente aos olhos dos documentaristas. Ao escutar e dar visibilidade aos migrantes e consequentemente ao ampliar o debate público sobre o tema, o cinema frequentemente acaba ativando a conscientização e a responsabilidade cidadã.

Outro artigo, *Diáspora, interculturalidade e memória em ‘En tierra extraña’*, discute cinematografias espanholas “mais comprometidas com a realidade” (Cogo; Teixeira, 2014, p. 75), que apresentam uma “profunda relação com a necessidade de avançar sobre a desconstrução dos antigos estereótipos e, ao mesmo tempo, aproximar-se da temática dos marginalizados, excluídos, negados pelos discursos hegemônicos” (ibid). Mais uma vez, esta

¹⁵ Em português: *Está tudo bem, Michel* (tradução livre da autora).

pesquisa poderia aprofundar-se em algo tão pertinente como os conceitos e os desdobramentos relativos aos documentários migratórios, porém deveu-se optar por apenas mencionar esta possibilidade para encorajar outros estudos a respeito, ao mesmo tempo mantendo-se firme no propósito maior de estudar a alteridade observada nos filmes referidos.

Neste trabalho, focamos pois em documentários que tratam de jovens migrantes e que têm em outras artes mecanismos dos quais o audiovisual se apropria, para além das entrevistas e demais recursos clássicos. Deste modo, concentramos na narrativa documental pautada na consciência intermediática, que coloca outras formas artísticas e culturais em cena nos filmes como recurso e meio possível para a alteridade despertada entre as nacionalidades envolvidas.

2.3 Comunidade, migrantes, refugiados e imigrantes

Convém estabelecer alguns parâmetros sobre o que entendemos por “Comunidade”, termo com relações ao objeto de pesquisa Alteridade, bem como elemento fundamental nos filmes estudados. Julgamos ainda ser necessário esclarecer certas particularidades dos conceitos de “Imigrante” e “Refugiado”, por muitas vezes não receberem a devida atenção e distinção - inclusive nas próprias obras audiovisuais aqui estudadas, como vimos e veremos.

Partimos das perspectivas norte-americanas de Marion Froger e Derek McKiernan, notadamente de suas teorias pertinentes à ideia de comunidade em torno do cinema. No Canadá, Froger analisa o assunto na obra *Le Cinéma à l'épreuve de la société*¹⁶, a partir de um corpus particular: filmes francófonos produzidos pelo National Film Board of Canada (NFB) entre 1960 e 1985. Segundo a autora, “a dimensão comunitária do filme não se reduz a uma intencionalidade artística nem a uma finalidade de criação”¹⁷ (Froger, 2009, p. 8). Ela propõe então abordar a questão da comunidade do ponto de vista das práticas audiovisuais, interrogando as condições concretas da inscrição dessas práticas nas relações sociais. Defende a posição, muito válida para esta pesquisa, de que

Os documentaristas que tratam da realidade possuem cada vez mais consciência de sua função social: manter no espaço público a pluralidade dos pontos de vista, representar o que normalmente é ignorado e usar a arte para combater discursos dominantes¹⁸ (ibid, p. 94).

¹⁶ Em português: *O cinema à prova da comunidade* (tradução livre da autora).

¹⁷ No original: « la dimension communautaire du film ne se réduit pas à une intentionnalité artistique ou à une finalité créatrice » (tradução livre da autora).

¹⁸ No original: « Or les documentaristes qui se coltinent la réalité ont de plus en plus conscience de leur fonction sociale : maintenir dans l'espace public la pluralité des points de vue, représenter ce qui est habituellement ignoré et user d'art pour combattre les discours dominants » (tradução livre da autora).

Já a partir das reflexões de McKiernan em *Cinema and Community*, podemos entender “Comunidade” como “uma forma de interrelação ou rede social que funciona, e é conhecida por funcionar, como um meio de apoio mútuo e um recurso para o comportamento coletivo”¹⁹ (Mc Kiernan, 2008, p. 143). Observamos que a comunidade pode ser constituída por membros exclusivamente locais ou incluir pessoas de fora, sendo receptiva a elas (ou não). Devido ao medo do desconhecido, ao preconceito ou à mera desinformação, o forasteiro pode ser ignorado ou até rechaçado, sem que se procure sequer conhecer sua origem ou o porquê de estar ali. Acreditamos que a definição de Mc Kiernan ressaltando a colaboração entre os envolvidos caracteriza também as comunidades incluindo jovens estrangeiros, que procuramos investigar.

Refletindo sobre o papel do audiovisual nesse meio, o autor lembra que “o cinema faz mais do que ‘representar’ uma comunidade. O cinema ele mesmo foi e continua sendo uma parte significativa da vida em comunidade”²⁰ (ibid, p. 5). Compreendemos o cinema como uma arte rapidamente agregada à vida urbana e destinada à comunidade na qual se inseria, e então à sociedade como um todo. Neste trabalho, destacamos especialmente o papel viável e o potencial do cinema no processo de construção da alteridade, nomeadamente entre os personagens dos documentários analisados, isto é, entre os integrantes das comunidades retratadas.

Há muitas razões para alguém de origem distante se tornar parte de uma comunidade que lhe era estranha. No âmbito dos direitos humanos, são várias as denominações existentes: “solicitantes de asilo”, “solicitantes do status de refugiado”, “deslocados internos”, “pessoas sem status”, “refugiados reinstalados”, “apátridas”, “residentes fronteiriços”, “retornados”, além de informalmente, como na França, “pessoas sem papéis”. Cientes de que as questões ligadas a todas essas identificações são demasiado complexas para serem abordadas nesta pesquisa, nota-se também que os documentários analisados não entram nos pormenores das classificações. Entretanto, é indispensável trazer duas principais denominações, estabelecidas oficialmente e que ainda são confundidas, com o intuito de garantir que a distinção será assimilada pelo leitor. Concentramo-nos portanto em “Imigrantes” e “Refugiados”; conceitos com diferenças e peculiaridades.

Conforme estabelecido na página “Help Brasil” do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) - órgão da ONU responsável pelo assunto desde 1950, ao tratarmos de “Migração” referimos a um “Deslocamento voluntário em busca de melhores condições de vida”. Pessoas migrantes “podem retornar a seu país de origem sem riscos e

¹⁹ No original: “(...) community is a form of interrelationship or social network that works, and is acknowledged as working, as a means of mutual support and a resource for collective behavior” (tradução livre da autora).

²⁰ No original: “The cinema does more than ‘represent’ a community. The cinema itself has been and continues to be a significant part of communal life” (tradução livre da autora).

contam com proteção estatal. Não contam com proteção internacional específica, dependem das leis e processos internos de cada país”. Na mesma página acrescenta-se: “não existe uma definição legal internacionalmente aceita do termo migrante, sendo assim esse grupo tem direito à proteção geral dos direitos humanos, sem importar o status migratório”.

No Brasil, o documento mais atual a respeito é a Lei nº 13.445. Promulgada apenas em 2017, “Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante”. Apesar da menção “Migrante” já no início e de sua aparição em mais de outras vinte vezes no texto (inclusive no Capítulo III – DA CONDIÇÃO JURÍDICA DO MIGRANTE E DO VISITANTE), o termo não é definido. Porém, desde o artigo 1º, considera-se: “II - Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.

Em relação ao conceito de “Refugiado”, já em 1951, na tentativa de minimizar a crise social após a Segunda Guerra Mundial na Europa, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, trazendo em seu artigo 1º a definição do termo. À época, limitou-se a assim categorizar somente as pessoas que passaram pelos eventos ocorridos antes de 1º de janeiro daquele ano. Graças ao Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1967, a definição passou a abranger todo indivíduo na situação descrita, ou seja qualquer pessoa que

(...) temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1967).

Por sua vez, somente em 1997 o Brasil sancionou a Lei nº 9.474, onde “Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 (...)”. Por ser o documento oficial mais atual, é o conceito que optamos por usar. Vemos em seu Artigo 1º:

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Segundo Roguet (2009, p. 108), essa lei determina procedimentos simples na obtenção do status de refugiado, o que facilitaria a entrada no Brasil de pessoas nesta situação. Podemos complementar tal definição com o que se lê no site da ACNUR (2021): “Isto é, pessoas que foram forçadas a deixar seu país pois suas vidas ou integridade corriam riscos, e que não podem voltar a seu país de origem porque não contam com proteção estatal”. Além do mais, como reforça a instituição na mesma página (ACNUR, 2021):

Enquanto os termos ‘refugiado’ e ‘migrante’ podem parecer similares, eles têm significados distintos e confundi-los pode ter sérias consequências para a vida e a segurança de pessoas refugiadas. O ACNUR encoraja as pessoas a diferenciarem os termos para manter a clareza sobre as causas e o caráter dos movimentos, bem como destacar as obrigações devidas às pessoas refugiadas. Tratar as duas definições como sinônimos, [sic] retira o foco de proteções legais e das necessidades específicas vivenciadas por pessoas refugiadas.

Cabe por fim apontar que privilegiamos neste trabalho o termo “Imigrantes” e não “Migrantes”. Migrante é quem se desloca voluntariamente; logo todo Imigrante é migrante. Emigrante, por sua vez, seria o migrante, do ponto de vista do país de cidadania. A Lei nº 13.445/2017 assim o define: “brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior” (Art. 1º, par. 1º, inciso III). Curiosamente, dedica-se nesta lei o “Capítulo VII - DO EMIGRANTE” a quem sai do País, mas nenhum capítulo ao “Imigrante” – aquele que entra. Trazendo para o exemplo pessoal, fui migrante em inúmeras ocasiões, sendo até pouco tempo Imigrante, do ponto de vista do Canadá; Emigrante, para Brasil e Portugal.

Utilizamos aqui prioritariamente o termo “Imigrante” por levarmos em consideração o ponto de vista do país de destino e das fontes audiovisuais da pesquisa. Por concluir que, para os realizadores e para as poéticas da narrativa, da integração e da inclusão desenvolvidas, os jovens migrantes já são Imigrantes, no momento das filmagens, no país que os acolheu.

Assim, temos “Imigrante” como quem optou, ao menos para fins legais (ou cuja família optou, no caso de menores de idade) por ir viver em determinado país que não seu de origem. E “Refugiado” como quem precisou sair da sua terra natal devido à guerra ou a perseguições, entre outros motivos contrários à vontade pessoal e/ou fora de seu controle. Percebe-se desta maneira que as classificações aqui aprofundadas não podem ser confundidas, uma vez que denotam situações tão distintas quanto a própria raiz do tipo de deslocamento realizado: facultativo ou necessário.

Apesar de vários sentimentos e experiências no novo país se assimilarem para pessoas nessas condições de deslocamento, há aspectos essenciais e questões particulares envolvidos na definição de “Migrantes” e “Refugiados” (também conhecidos como “refugiados no sentido da Convenção de Genebra de 1951”), por isso a distinção é necessária. Ressaltamos em suma

que tanto imigrantes como refugiados podem se inserir na comunidade local, como vemos nos filmes acima mencionados e como veremos com mais detalhes na análise (item 4.3.1 - A situação dos alunos e jovens imigrantes e refugiados) e no Capítulo 5 - Discussão e reflexão sobre a alteridade percebida nas obras.

2. 5 Poética da Narrativa, da Integração e da Inclusão

Poética – no linguajar comum, refere-se ao modo de se fazer, de se construir algo. Não se pretende nesta dissertação discorrer sobre a criação dos filmes selecionados ou perscrutar os mecanismos e recursos dos quais se utilizaram. Sabendo entretanto que a poética é um aspecto crucial e subsidiário à nossa pesquisa sobre a manifestação da alteridade para contar as histórias dos jovens imigrantes e refugiados, fazemos uma breve reflexão a respeito, aliada sobretudo a dois outros conceitos importantes: integração e inclusão.

Em relação à poética, nos limitamos a considerações pontuais de Martin Heidegger na obra *Ensaio e Conferências*. No texto “Construir, habitar, pensar”, o autor trata a construção de algo como base para sua experiência plena. Afirma Heidegger (2012, p. 125): “parece que só é possível habitar o que se constrói”, observando que nem toda construção é habitação, como é o caso de um mercado. Habilmente, pondera que construções não visadas à moradia também podem ser habitadas: na autoestrada, por exemplo, o caminhoneiro está em casa. Associando construção à ideia de abrigo, atesta que (ibid, p. 126): “habitar seria, em todo caso, o fim que se impõe a todo construir” e “construir não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar”.

A razão de trazer esses pensamentos é vista na dupla vertente poética dos documentários analisados a seguir: na construção de espaços habitáveis para os jovens estrangeiros em seus novos ambientes comunitários (escola, bairro, igreja) e novas cidades (Montreal e São Paulo); bem como na construção de experiências de alteridade na essência das narrativas estudadas. Heidegger segue sua linha de raciocínio indagando: “Quem nos diz isso? Quem nos oferece de fato uma medida para dimensionarmos o vigor essencial do que seja habitar e construir?” (ibid) - ao que responde imediatamente: “O acesso à essência de uma coisa nos advém da linguagem”, com a ressalva: “Isso só acontece, porém, quando prestamos atenção ao vigor próprio da linguagem”. O autor ressalta a importância deste termo, retomando-o no texto “Poeticamente, o homem habita” (ibid, p. 167-168). Convém notar que nesta pesquisa extrapolamos o parâmetro da linguagem puramente escrita ou falada como propulsora da construção com fins

à habitação. Debruçamo-nos na linguagem audiovisual, mais especificamente dos filmes selecionados, levando afinal em consideração o entendimento de que habitar é “(...) um demorar-se junto às coisas.” (ibid, p. 131).

Poder-se-ia dedicar à poética da narrativa, objetivando entender as relações estabelecidas entre as histórias contadas e suas motivações, por exemplo. As migrações ganharam espaço de discussão no mundo globalizado e como vimos os modos de fazer cinema evoluíram: novas formas de registrar, ressignificar imagens e transmitir informações. Variadas expressões artísticas são agregadas ao audiovisual, e a possibilidade de filmar e exibir a própria narrativa ou a de outrem se tornou mais acessível. Concentrarmo-nos na poética da narrativa seria assim abordagem possível e nos restringiríamos à narrativa documental, que em nossos filmes também foram construídas – pelas equipes de filmagem, pelo diretor e pela professora de teatro em *Bagages*, pelos jovens alunos brasileiros o diretor em *Cara do Mundo*.

No entanto, como o foco deste trabalho está na construção da alteridade e não das narrativas em si, torna-se mais adequado entender a poética relacionada a dois termos intimamente ligados a nossa abordagem e objeto de pesquisa: Integração e Inclusão. Normalmente aplicados à realidade de pessoas com deficiências físicas ou intelectuais, não chegam a ser de seu uso exclusivo. Tal opção se justifica pela forma distinta como são tratados os personagens estrangeiros nas obras analisadas, aproximando-se mais ora do primeiro ora do segundo termo. Novamente sem a pretensão de detalhar pormenores ou discutir contextos e situações externos a este trabalho, limitamo-nos a definições objetivas, visando perceber seu impacto adiante na análise.

Sanches e Teodoro (2006, p. 63) comentam a base dessa classificação antes de expor pautas específicas: “A partir dos anos 1960, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência”. O campo de estudo é amplo e enquanto as problemáticas ligadas ao tratamento em sala de aula do ponto de vista dos estudantes merecem toda a atenção, deve-se ainda levar em conta que as diferenças conceituais mencionadas também dizem respeito, entre outros, à instrução dos professores e à elaboração de políticas públicas, como ressaltado por Borges, Pereira e Aquino (2012).

Observa-se que, historicamente, a noção de Integração trouxe benefícios para a sociedade: “A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)” (Sanches; Teodoro, 2006, p. 66). Entretanto, o conceito e sua aplicação parecem de

certo modo ultrapassados em razão de sua natureza discriminatória em contraposição à maior inserção e possibilidade de troca propostas pela Inclusão. Conforme Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 6), “O ideal de inclusão é dirigido a todos, independentemente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo”.

Além disso, ressaltamos que

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social (...). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas (Sanches; Teodoro, 2006, p. 69).

Com vistas a facilitar a compreensão necessária a nosso enfoque, reproduzimos ainda a tabela apresentada pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONPED) do estado de Minas Gerais, no Anexo C. Dos itens dessa síntese que mais interessam à reflexão proposta, destacamos o caráter parcial, preparatório e excepcional da noção de Integração versus a inserção total e irrestrita defendida pela Inclusão; a demanda imediata e completa reivindicada por esta e a abrangência universal de suas consequências; e a tendência à generalização da Integração contra a tendência à individualização da Inclusão. Tais aspectos são retomados com mais profundidade na análise dos filmes (item 4.3.2 - A Integração em *Bagages* e a Inclusão em *Cara do Mundo*) e no Capítulo 5 - Discussão e reflexão sobre a alteridade percebida nas obras, aplicados às situações vividas por nossos personagens.

Entendemos portanto que o modo de produção dos filmes selecionados (a poética de suas narrativas) é relevante apenas na medida de suas poéticas de integração e de inclusão. Ocorre que nossos instrumentos-base para análise são os próprios filmes, ou seja o produto de tal integração ou inclusão apresentado pela narrativa. Ao investigar a construção de experiências de alteridade nos documentários pesquisados, seria portanto útil apurar também a relação dos jovens com as obras: como a poética da integração e de inclusão contribuíram de fato para sua inserção e adaptação. Sem espaço para aprofundarmos na recepção das obras, entretanto, trazemos apenas na reflexão exemplos pontuais que confirmam a importância dos documentários analisados na vida dos personagens e em sua inserção na sociedade.

3 ALTERIDADES POSSÍVES GRAÇAS À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE CULTURAL

Apesar da crescente recorrência sobre a ideia de “Alteridade” no meio acadêmico, o termo ainda mal é ouvido nas ruas. Na consciência adquirida de sua importância para a sociedade, buscamos aqui contribuir para sua disseminação. A partir da teoria de Mikhail Bakhtin, em especial da obra *Estética da criação verbal* (2003), passamos pela experiência de Alain Bergala (2008) para abordar a alteridade envolvendo o cinema nas escolas. Cientes de que não poderíamos encerrar esta reflexão e aprofundar a análise adiante sem abordar determinados aspectos relativos a “Cultura”, trazemos pensamentos dos autores Denys Cuche (1999) e Homi K. Bhabha (1998) a esse respeito, com suas considerações particulares.

Uma vez que o uso do termo “alteridade” é relativamente recente, partimos brevemente de conceito que o antecede, chegando a com ele se confundir. Muito se fala de “empatia” como boa prática, seja entre familiares, amigos ou nas demais relações sociais. Como esclarece Di Fanti (2020, p. 15) ao tratar da percepção entre o *eu* e o *outro*, “a empatia consiste na aproximação ao *outro* de modo a reconhecê-lo e/ou a colocar-se, mesmo que provisoriamente, no seu lugar”. Bakhtin (2003, p. 10) chega a confirmar que essa capacidade comportamental contribuiria até para sedimentar as relações do autor de uma obra com o objeto em geral e com a personagem criados.

Sem intenção de minimizar este ato que consideramos muito relevante à vida comum, chamamos a atenção no entanto para um pensamento comparado: “Ao olharmos para nós mesmos com os olhos dos outros, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida” (Bakhtin, 2003, p. 14). Identificamos aqui o perigo de falarmos exclusivamente em empatia: na intenção de nos pormos no lugar de outrem ou de que o outro se ponha em nosso lugar, podemos, alheios que somos às reais necessidades do outro, manifestarmos involuntariamente certa tendência ao egocentrismo. Além disso, em determinadas situações, colocar-se no lugar do outro não é o suficiente para mudanças e evoluções sociais mais profundas.

Por isso tratamos no presente a alteridade como um passo além; um traço mais complexo que gera mais trocas e influência agregadora e benéfica de uma parte sobre a outra do que a mera empatia. Souza e Albuquerque (2012, p. 110) pensam a obra de Bakhtin também apontando que em Ciências Humanas o pesquisador trabalha no terreno das “produções de sentido entre o eu e o outro”. Segundo as autoras, “Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento” (ibid, p. 111). Essa capacidade constante de

desenvolver-se enquanto indivíduo, extrapolando a noção de empatia e revelando a de Alteridade na qual acreditamos, é portanto o que permite - para além de enxergar o outro ou se pôr no seu lugar -, ser impactado por ele.

Há de se mencionar aqui um pressuposto básico para que a alteridade (e a experiência humana!) ocorra: o não-encerramento do ser em suas próprias pretensas certezas, verdades e conclusões. Conforme argumenta Bakhtin (2003, p. 11): “Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais – (...)”. Destaca-se esse requisito pois quando um indivíduo assume uma carga de “certezas” baseadas em um ponto de vista único, não se permitindo ouvir ou dialogar com o outro, diferente ou estrangeiro, podemos vir a ter graves problemas comunitários ou sociais.

Já conforme reflete Di Fanti (2020, p. 16), o posicionamento de Bakhtin em *Estética da criação verbal* vai no sentido de argumentar e defender “a posição ativa, a singularidade e a insubstituibilidade de cada um”. Se somos todos singulares e insubstituíveis por natureza, cabe ponderar que a postura ativa não necessariamente é inata, podendo também ser estimulada ou construída pelas pessoas e influenciada pelos meios que nos cercam. Isso pode começar desde cedo, ou até levar anos, sendo um processo permanente. Na mesma obra, Bakhtin comenta:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (...) (Bakhtin, 2003, p. 373).

Souza e Albuquerque (2012, p. 112) reforçam essa ideia: “É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. (...) ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia (...)”. Ao crescer, um indivíduo o faz portanto com as percepções de seus familiares próximos, de sua comunidade, dos colegas de escola, enfim, das pessoas com quem convive. Ao ser deslocado desse local conhecido, tudo muda.

Quando as interações se multiplicam e envolvem outras perspectivas culturais desde o nascimento, a infância ou a adolescência, outras tomadas de consciência são impostas. Como acrescentam as mesmas autoras (ibid, p. 113), “a visibilidade do sujeito em relação ao seu lugar espacial e temporal no mundo se revela, para ele, pelo olhar e pelo discurso do outro.” Logo, se a localização geográfica desse jovem muda radicalmente do dia para noite (o que acontece a muitos imigrantes e refugiados diariamente), os olhares e discursos alheios aportam sua carga de novidades e impactos. Para além de suscitar questionamentos sobre identidade, vida, ou a

própria existência, os novos contatos e trocas provocam invariavelmente também a abertura para o outro (afinal o estrangeiro precisa do outro, dos agentes de fronteira no aeroporto até prestadores de serviço no dia-a-dia) e uma possível maior ou mais rápida assimilação do seu potencial. Afinal, toda essa transição acarreta, junto a ou passado um período natural de estranhamento, novas percepções e o gradual (ainda que não imediato) desenvolvimento de uma postura mais ativa, inclusive por questões de sobrevivência:

(...) a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro (ibid).

Bakhtin confirma: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (2003, p. 341). Notamos que segundo Di Fanti (2020, p. 21), para o autor russo a alteridade seria um dos princípios constitutivos das relações humanas. Mesmo um bebê, uma criança ou um adolescente teria portanto sua personalidade constituída graças inclusive a quem o cerca, não lhe sendo indiferente mas ao contrário, beneficiando dessa interação. Como veremos nas obras discutidas à frente, a abertura e a interação entre pessoas de diferentes origens é algo concreto e precioso, especialmente ao ser evidenciada pelo audiovisual. Assim, a fim de embasar as relações deste com a noção de alteridade, encontramos certos artigos e sobretudo a teoria de Alain Bergala.

Bergala, na obra *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008) levanta relações entre nosso objeto ontológico - a alteridade, o cinema, e de modo particular o ambiente escolar, discutindo se a educação poderia receber o próprio cinema como “bloco de alteridade” (2008, p. 32). Sem a pretensão de entrar em questões particulares à área da Educação, a compreensão da experiência de Bergala na França é útil para analisarmos o audiovisual como recurso experienciável pelos alunos. Afinal, como argumenta o autor em função de suas vivências profissionais nesse âmbito:

A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser percebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ (...). Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (Bergala, 2008, p. 30).

Aqui entendemos “arte” como cinema, teatro, dança, música, entre outros, e como algo que vai além da compreensão teórica; uma experiência a ser vivida por envolvimento e por prática. Percebe-se que a temática cinema e educação segue atual na França, onde os estudos foram se consolidando (se pensarmos nos Cahiers du Cinéma, desde a década de 1950).

Podemos levar em conta que os avanços tecnológicos na virada para o século XXI contribuíram para um maior acesso às obras e às pesquisas, e com isso a ideia de inclusão pelo cinema pode também ter ganhado mais força. Concordamos que ao envolver alunos com o audiovisual, outros pontos de vista são provocados e experimentados, favorecendo o estabelecimento da alteridade.

Tratando o trabalho de Bergala como marco no assunto, foi em 2000 que à título de Conselheiro de Cinema o autor e diretor foi convidado pelo então Ministro da Cultura francês Jack Lang para criar um projeto com o intuito de introduzir tal arte no ensino fundamental. Muito já se discorreu sobre a teoria da “hipótese-cinema” escrita após tal experiência, em trabalhos de Pós-graduação e periódicos destacando a relevância da proposta de que o cinema seja aplicado como vivência cultural nas escolas. Entre os artigos, *Os professores e o cinema na companhia de Bergala* (Ramos; Teixeira, 2010, p. 7) reforça nossa tese de que “uma das principais contribuições contidas na hipótese-cinema é a ideia de que essa arte na escola, como as demais, é um encontro com a alteridade”. O material ajuda a entender Bergala, assim como *Film education otherwise: A response to Bergala’s dialectics of cinema and schooling*²¹, de Alexis Gibbs e *Reflections on The Cinema Hypothesis: A response to Alain Bergala*²², de Andrew Burn, publicados em universidades do Reino Unido em 2018 com críticas ao autor. Nota-se a importância de Bergala para discussões relacionadas à alteridade possível graças ao cinema em meio educacional; ideia que pode ser aprofundada em demais pesquisas.

Mais especificamente voltando aos documentários, no artigo *Filmar é escutar: história, documentário e a escuta sensível da alteridade em ‘Santo Forte’*, temos um ponto interessante. Vanda F. Serafim e Gabriella B. Vieira buscam trazer evidências de como o cineasta Eduardo Coutinho “sempre parte do pressuposto de que o outro é um sujeito e que suas razões e existência importam” (2020, p. 393). As autoras também discutem a poética do filme a partir do conceito de que Alteridade “é a ‘ausência aparente de fronteira fixa’ (Hartog, 1999, p. 101), sendo que essas fronteiras podem ser as culturais, econômicas, sociais (...)” (ibid, p. 399). Ao ver essas perspectivas, confirmamos que o termo Alteridade se aplica intrinsecamente aos documentários que defendemos e aos filmes escolhidos para esta dissertação.

Percebendo a chegada dos estrangeiros na escola e na sociedade com o conceito de Alteridade em mente, buscamos, como Bergala, enxergar as vantagens de usar o audiovisual em meio às diferenças presentes nessas comunidades. Souza e Albuquerque (2012, p. 115)

²¹ Em português: *Outra forma de educação fílmica: Uma resposta à dialética de Bergala de cinema e escolaridade* (tradução livre da autora).

²² Em português: *Reflexões sobre a Hipótese-Cinema: uma resposta a Alain Bergala* (tradução livre da autora).

ressaltam a ideia de que, segundo a teoria de Bakhtin, “uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação”. Ousamos sugerir que uma das principais razões por saírem modificados é o fato de que são diferentes, na sua essência, já que se fossem iguais poderiam sair essencialmente iguais, ou com as mesmas modificações. Não é o que ocorre quando pessoas de origens ou valores diferentes permitem-se se conhecer: sendo diferentes, seguem modificadas também de formas distintas. Como bem pontua Di Fanti, “a alteridade acentua a relação da diferença, da não coincidência, do irrepetível (...)” (2020, p. 14). E o audiovisual ajuda a captar momentos que o evidenciam, reproduzindo-os para um público também diverso.

Di Fanti (ibid) apresenta então a ideia de que “a relação de alteridade pressupõe tensão entre diferenças, que não se fundem, mas se multiplicam ao infinito, fazendo brotar a tensão entre o repetível e irrepetível, o mesmo e o outro, a estabilidade e a variabilidade”. Essa tensão, seja ela relacionada a origem, costumes, modos de se comunicar, hábitos ou tantas outras possibilidades, muitas vezes vem da não-escuta ou da intolerância e quando não bem administrada pode gerar inúmeros conflitos. Quando uma comunidade não aceita o estrangeiro na escola ou alguns alunos tratam mal a colega por ser boliviana, por exemplo, há discriminação e preconceito; quando uma sociedade de dada tradição não aceita outra por sua religião, pode haver guerras. Destacamos que as diferenças podem originar problemas, mas essas mesmas diferenças, havendo as bases do diálogo e do respeito mútuo, podem dar lugar à alteridade.

Se as diferenças são parte intrínseca a qualquer vida comunitária, uma vez que cada ser humano é único, notamos que elas se fazem ainda mais presentes em contextos internacionais. Formas de pensar e agir, de falar ou cantar, de significar objetos... são muitos os traços que nos distinguem. Entendendo nossa formação pessoal e capacidade de nos transformar graças à abertura permanente para as percepções alheias e às interações com os outros, entendemos também tais trocas interculturais como experiências ricas e a serem valorizadas. Afinal, como salienta Bakhtin, “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (2003, p. 378).

Seguindo essa linha de pensamento, observamos que Denys Cuche (1999, p. 33) explica que a diversidade humana foi estudada sobre duas vias: uma na linha evolucionista, que a minimizaria por ser “temporária”, e outra linha que “dá toda importância à diversidade, preocupando-se em demonstrar que ela não é contraditória com a unidade fundamental da humanidade”. A essa afirmação o autor logo completa: “um conceito vai emergir como instrumento privilegiado para pensar este problema e explorar as diferentes respostas possíveis:

o conceito de ‘cultura’ ” (ibid, p. 34). Sem querer aprofundar nas múltiplas teorias que discutem o termo, refletimos que a perspectiva de que, como as diferenças, a diversidade e a cultura são partes intrínsecas e essenciais na vida humana nos parece a mais apurada.

Ao tratar de alteridade e diferenças, parece-nos então indispensável abordar certas noções pertinentes à ideia de Cultura, sobretudo tendo em mente os contextos evocados pelos filmes escolhidos. Partimos de uma observação à seguinte afirmação:

Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época (Souza; Albuquerque, 2012, p. 112).

A essa perspectiva de cultura acrescentamos não só a época, mas de uma dada região, levados em conta os valores comunitários, pessoais e emocionais pré-existentes trazidos pela pessoa em deslocamento. Algumas palavras de Bakhtin nos ajudam a compreender melhor essa percepção mais ampla de cultura:

Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (...) colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas do sentido (Bakhtin 2017, p. 19, apud Di Fanti, 2020, p. 24).

Convém observar que esse “outro” representa desde a mãe até inúmeras pessoas com quem temos interações significativas ao longo da vida. Em particular, tratamos aqui do encontro com estrangeiros, por acreditar que as trocas podem ser ainda mais diversificadas e até profundas, devido a inúmeros fatores iniciais. Nota-se que a “cultura dos imigrantes” chegou a ser uma expressão cunhada na França nos anos 1970, como expõe Cuche (1999, p. 225), que a critica em seguida por reduzir os imigrantes a uma identidade fixa e que não necessariamente interage com a vida local, e pela expressão ter sido definida apenas em contraposição ao sistema cultural francês. Por outro lado, o autor também nos elucida um pouco a questão na comunidade e em especial nas escolas ao explicar que

A partir do momento em que eles se fixam com suas famílias no país que os recebe, impõe-se que se considerem todas as dimensões de sua existência. E como em suas práticas cotidianas (da vida familiar, do consumo, do lazer, das práticas religiosas) as populações imigrantes manifestam certas particularidades, os poderes públicos, preocupados com a inserção destas populações na vida local e nacional, vão ser levados a se interessar por estas particularidades (ibid).

No caso dos jovens imigrantes e refugiados, notamos que muitos dos hábitos e valores que envolvem crenças, tradições e costumes são postos à prova bruscamente, devido à mudança repentina de condição de vida, por escolha ou por necessidade. Julgamos ser mesmo necessário que o poder público se interesse pela boa inserção desses jovens, com atenção particular para os refugiados por trazerem consigo ainda mais traumas. E acreditamos que é sempre no encontro, ou melhor no diálogo genuíno entre as diferentes culturas, que a alteridade se realiza. Sem que ninguém deva abrir mão da sua personalidade ou da sua cultura ao deparar-se com a de outrem, estando aberto para efetivar uma troca positiva, ambos os lados se retroalimentam e se enriquecem. Isso ocorre independentemente da idade, mas de forma especial para os jovens, cuja personalidade e escolhas de vida estão em formação.

Ao refletir sobre nosso objeto de estudo e rever os filmes pesquisados, foi notório então que alguns parâmetros específicos ao vasto campo “Cultura” deviam ser firmados, para um embasamento condizente e justo no tratamento da recepção de jovens estrangeiros. A opção por trazer mais sobre cultura também se dá porque os filmes escolhidos exploram a todo momento diferentes aspectos desse termo, tanto em questões relacionadas a tradições e costumes, como ao idioma materno e local, até manifestações artísticas apresentadas pelos jovens estrangeiros. Como vimos, definir Cultura é tão difícil quanto definir Documentário, ou até mais pois a gama de teorias decorrentes a questões culturais é bastante ampla e complexa. Ao delimitar algumas particularidades envolvendo o termo que mais se sobressaem nos documentários analisados e mais pertinentes a esta pesquisa, algumas questões devem ser destacadas.

A principal reflexão a se fazer é de fato relativa às ideias de diversidade e diferença cultural propriamente ditas. A “diferença cultural” seria o que a expressão indica; uma condição humana indicadora de modos de viver, pensar e agir próprios, diferentes de pessoas de outras nacionalidades por exemplo. Ao pensar as diferenças culturais, Cuche ressalta: “as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais” (1999, p. 143), além de notar que o direito à diferença cultural chegou a ser “afirmado como um dos direitos fundamentais do homem” (ibid, p. 227). Ressaltamos portanto que desde sua concepção até seu uso cotidiano, a cultura é algo intrinsecamente heterogêneo.

Sobre a diversidade, na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* adotada pela ONU em 2001, o Art. 1º explica:

A cultura assume diversas formas ao longo do tempo e do espaço. Esta diversidade está inscrita no carácter único e na pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade. Enquanto fonte de intercâmbios, inovação e criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para a Humanidade como a biodiversidade o é para a natureza.

Como documento oficial mais recente, a *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais* adotada em 2005 pela UNESCO foi promulgada no Brasil por meio do Decreto 6.177/2007, alegando que a Convenção “será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”. Eis apenas alguns de seus objetivos: “a) proteger e promover a diversidade das expressões culturais”; “b) criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo” e “c) encorajar o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz” (UNESCO, 2005, Artigo 1º, p. 3).

A diversidade cultural é assim um elemento-chave para entender a alteridade, tendo relações diretas com os filmes analisados e podendo ser pensada junto às ideias de integração e inclusão social. Na mesma convenção (2005, p. 3-4), alguns princípios deixam claro a relação com nosso tema, sobretudo o *princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas*, “incluindo as das pessoas pertencentes a minorias”. Ao ressaltar a dignidade e o respeito a todas as culturas incluindo as minoritárias, compreendemos que a convenção inclui aquelas pessoas que estão em país diferente do seu de origem, logo onde sua cultura não é a principal.

Um dos autores que extrapola as abordagens mais clássicas, discutindo a diversidade além da diferença cultural é Homi K. Bhabha. Em *O local da Cultura* (1998), o autor explica: “A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (1998, p. 63). Bhabha também levanta a possibilidade da falta de compreensão nas trocas interculturais, colocando que “a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (ibid). Como veremos nos filmes, todos esses traços culturais podem conviver em equilíbrio e harmonia, enriquecendo quem com eles dialoga.

O conceito de “diversidade cultural” é portanto fundamental para a compreensão da alteridade que defendemos. Por sua vez, José Márcio Barros, coordenador do Observatório da Diversidade Cultural em Belo Horizonte, ao trazer entre outras dimensões indissociáveis a dimensão “coletiva e política” da cultura, defende uma “articulação efetiva entre cultura, diversidade e desenvolvimento” (2008, p. 18) - sobretudo desenvolvimento humano. Levando em consideração que a via do desenvolvimento é outro caminho muito interessante a ser explorado nos debates sobre a diversidade cultural, o qual não percorreremos por questões de foco, também acreditamos que as obras escolhidas respeitem esse posicionamento.

Barros aponta também que a diversidade cultural não é algo pressuposto, e sim resultado das “trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições a partir de suas diferenças, mas também de suas desigualdades, tensões e conflitos” (ibid). Como veremos no Capítulo 5 - Discussão e reflexão sobre a alteridade percebida nas obras, esse misto de características é capaz de gerar diálogos e intercâmbios culturais muito ricos, pautados pela alteridade, mas ao mesmo tempo caso sobressaíam as tensões e o desrespeito à diversidade, problemas graves podem emergir. Apoiamos e reforçamos ainda a convicção do autor de que “É evidente a necessidade de uma educação para a diversidade, entendida menos como uma atitude de respeito passivo e mais como uma forma de estar no mundo, em que a articulação das diferenças se configura como pré-requisito ao desenvolvimento humano” (ibid, p. 22).

Poderíamos dissertar inteiramente sobre as questões de diversidade e diferença cultural vistas nos filmes, porém reiteramos a opção de focar na temática da alteridade, por isso trazemos apenas alguns pontos principais. A cultura é justamente o que diferencia nós seres humanos dos demais seres vivos, e as diferenças culturais estão presentes no processo de interagir e evoluir com os outros, que reconhecemos como alteridade. A diversidade seria o resultado dessas interações; o que fazemos com essas diferenças culturais existentes quando com elas nos deparamos. Concordamos que o respeito pelas diferenças é tão necessário quanto a própria diversidade cultural, permitindo a toda pessoa expressar sua cultura, independente de estar em seu local originário ou vivendo do outro lado do mundo; e que a troca intercultural é necessária para a evolução das sociedades. Ainda com muitos desafios hoje, sabemos que essa visão tão bem articulada pelos filmes em tela é um caminho muito promissor.

Demais possibilidades de investigação relacionadas a aspectos culturais em relação com nosso objeto e nossa análise foram levantados, porém seguem como sugestão para outras pesquisas. Entre eles, a teoria de Claude Lévi-Strauss sobre a dimensão simbólica da cultura, ligada ao papel de "capital comum da humanidade"; a ideia de “cidadania cultural” defendida por Marilena Chauí; ou ainda as questões da chamada “cultura híbrida”, descoberta no artigo *Hibridismo cultural na América Latina* (Revista Itinerários, 2008), onde João B. Cardoso esclarece que a América Latina é uma cultura híbrida por natureza, graças à imigração em massa e a ida de escravos ao Brasil, e discorre sobre aspectos como as fronteiras culturais.

Também Homi K. Bhabha, além de trazer debates mais enraizados como colonização, propõe uma nova forma de pensar a nação, levando em conta a existência de conflitos sociais e de grupos minoritários. Sua extensa introdução de *O local da Cultura* (1998) traz a ideia de que as culturas nacionais estariam recebendo cada vez mais as percepções das minorias, e a defesa de que fronteiras devem ser vistas como local fértil para a criação. Ele aborda ainda o

multiculturalismo, que nos remete a um trabalho do pesquisador canadense Will Kymlicka sobre o uso e o consequente desuso dessa expressão, em *Multiculturalism: Success, failure and the future*²³ (Washington, 2012). Nesse tópico, o artigo *O Multiculturalismo Liberal de Kymlicka na Educação Canadense e o Contexto Brasileiro* (Paiva; Scott; Gereluk, 2018) também é de se mencionar, pelo tema tão pertinente às circunstâncias dos filmes analisados.

É notável enfim que diversas outras pesquisas podem ser feitas a partir dos filmes em tela, porém optamos por focar na Alteridade e nos aspectos culturais mais a ela relacionados no âmbito dos temas tratados pelos documentários escolhidos, norteando assim o conjunto desta dissertação e das análises propostas. Reforçamos por consequência a convicção de que a alteridade é elemento necessário para evitar conflitos que possam surgir das diferenças culturais e para a consolidação da diversidade cultural, bem como recurso fundamental e precioso para a experiência positiva de imigrantes e refugiados no novo país de moradia.

²³ Em português: *Multiculturalismo: Sucesso, fracasso e o futuro* (tradução livre da autora).

4 ANÁLISE DA FILMOGRAFIA ESCOLHIDA: *BAGAGES* E *CARA DO MUNDO*

A seleção dos documentários propostos como fontes efetivas para esta pesquisa - *Bagages* e *Cara do Mundo* - levou em conta a presença de experiências de alteridade envolvendo jovens imigrantes e refugiados em contextos educacionais, sendo obras permeadas por questões culturais e amparadas por outras linguagens artísticas. Tais filmes se assemelham por terem sido realizados no mesmo período e produzidos fora do cinema *mainstream*, possuírem duração similar, além de estarem disponibilizados gratuitamente nas redes. Também têm características próprias, que foram listadas mediante os mesmos critérios (Tabela 1 - Resumo das características de *Bagages* e *Cara do Mundo*).

O objetivo aqui foi sobretudo pesquisar experiências de alteridade em diferentes momentos das obras. Neste capítulo, realizamos então uma análise apurada da alteridade vista em *Bagages* e *Cara do Mundo*, trazendo os principais aspectos que perpassam as obras, resgatando pontos comuns e contrários, e cenas particulares nos modos de se contar a inserção dos jovens estrangeiros nas comunidades em questão. Localizamos esses grupos sociais e investigamos as formas como a cultura e as expressões artísticas aparecem nos filmes. Observa-se que não se pretendeu decupar os filmes, e sim concentrarmos-nos em temáticas comuns e aplicar o mesmo tipo de análise para ambas as obras, com instrumentos descritivos e citacionais.

Para esse fim, primeiro discorreremos brevemente com mais detalhes sobre cada um dos documentários (itens 4.1 - *Bagages* – Alunos estrangeiros na escola canadense e 4.2 - *Cara do Mundo* – Alunos brasileiros filmam Jovens estrangeiros). Em seguida (item 4.3 - Análise comparativa – *Bagages* e *Cara do Mundo*), trazemos mais comparações sobre os filmes com a Tabela 2 – Informações e detalhes pertinentes a *Bagages* e *Cara do Mundo*, observações sobre as palavras-chave utilizadas nas suas descrições, e ainda mais sobre os conteúdos abordados com a Tabela 3 - Principais temas e tópicos observados em *Bagages* e *Cara do Mundo*.

Resumimos então os quesitos a serem analisados na Tabela 4 - Eixos de comparação – principais pontos. Finalmente na análise mais detalhada, buscamos perceber como imigrantes e refugiados são tratados nos filmes (4.3.1 - A situação dos alunos e jovens imigrantes e refugiados), as poéticas de integração e de inclusão percebidas em cada iniciativa (4.3.2 - A Integração em *Bagages* e a Inclusão em *Cara do Mundo*), e as diferenças culturais, a diversidade e as linguagens artísticas observadas nesses contextos (4.3.3 - As Diferenças, a Diversidade Cultural e as Linguagens artísticas).

Tabela 1 - Resumo das características de *Bagages* e *Cara do Mundo*

	<i>BAGAGES</i>	<i>CARA DO MUNDO</i>
País	Canadá	Brasil
Ano de realização	2017	2016
Duração	52 min	53 min
Realizado por	Paul Tom e Melissa Lefebvre	Raphael Erichsen e alunos do <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i>
Personagens principais	Alunos imigrantes e refugiados do ensino secundário; Professora Melissa Lefebvre	Jovens imigrantes e refugiados; Alunos do <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i>
Locais de filmagem	Escola pública em bairro judeu Diferentes pontos da cidade e dos arredores da cidade de Montreal/Québec	Espaços individuais e comunitários da cidade de São Paulo/São Paulo
Ambientes de interação	Aulas de Artes dramáticas, <i>Classe d'accueil</i>	Praça, rua, parque, residências, mesquita
Principais aspectos culturais	Tradições, idioma, celebrações nacionais, aspectos ligados ao clima	Costumes, idioma, tradições, culinária, aspectos sociais
Linguagens artísticas	Teatro, Música, Dança	Música, Dança, Canto, Desenho, Fotografia
Recursos poéticos utilizados além de entrevistas	Exercícios com os alunos em sala, ensaios para a construção de uma peça de teatro, convívio em espaços fora da escola, apresentações da peça	Diálogos entre personagens, visitas às casas dos estrangeiros, apresentações dos jovens na rua e no palco, depoimentos dos alunos

4.1 *Bagages* – Alunos estrangeiros na escola canadense



Figura 9 - Imagem promocional do filme *Bagages* – Peça com os jovens estrangeiros

Em 2017, o documentário *Bagages* se destacou na província de Québec²⁴, Canadá. O filme acompanha estudantes imigrantes e refugiados em sua adaptação na cidade de Montreal e sobretudo ao colégio Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, localizado no bairro franco-judeu de Outremont. Por meio de entrevistas (Figura 10), aulas de adaptação (“*classes d’accueil*”) e de artes dramáticas (Figura 11), discussões e apresentações dos alunos sobre sua cultura (Figura 12), e ensaios para uma peça na qual os alunos/personagens pudessem contar suas histórias (Figura 13), vamos conhecendo melhor seu passado, suas angústias e determinados aspectos de suas realidades. Além de várias histórias pessoais que possuem semelhanças entre si e da interação visível entre os jovens estrangeiros, destaca-se que o principal recurso artístico aliado ao vídeo foi o teatro, mas também há cenas envolvendo música e dança.

Figura 10 - *Bagages* – Entrevistas aos alunos imigrantes e refugiados



²⁴ Nota da autora: Deve-se desde aqui mencionar que o Québec é uma província (divisão equivalente à dos estados brasileiros), cuja capital é uma cidade homônima. Entretanto, muitas vezes, inclusive neste filme, o Québec é tratado localmente como um país. Há para isso razões históricas e sociais, incluindo o fato de que os dois referendums definindo o futuro da província tiveram resultados bastante acirrados. Em 1980, 59,56% dos eleitores optaram pela não-soberania do Québec. Já em 1995, o “não” venceu por apenas 50,58% dos votos. Ainda há grupos a favor da independência da província, e protestos levantando essa bandeira são frequentes até hoje no centro de Montreal. Fontes: www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quebec-referendum-1980; www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quebec-referendum-1995.

Figura 11 - *Bagages* – Professora de Artes Dramáticas x Alunos imigrantes e refugiados



Figura 12 - *Bagages* – Apresentações culturais dos alunos imigrantes e refugiados



Bagages nos mostra que mesmo em países acostumados a receber estrangeiros e com estrutura escolar progressivamente adaptada para isso, existem diversas situações particulares e dificuldades específicas envolvendo esses jovens. Isso fica claro por exemplo quando, ao serem entrevistados, vários alunos choram ao falar do que deixaram para trás ou ao responder sobre a família ou o futuro. Não falar francês nem inglês ao chegar, não saber se verão os avós um dia de novo, ou ainda perder contato com os amigos de uma vida inteira são apenas alguns dos desafios aos quais os estudantes estão expostos, além das disciplinas a serem encaradas e do conteúdo a ser aprendido como os alunos locais.

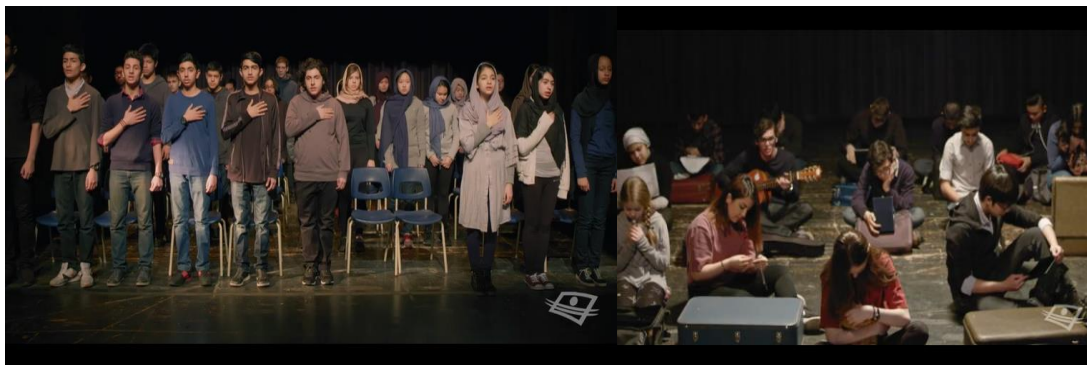
Paul Tom é o diretor do documentário, ele mesmo nascido em um campo de refugiados na Tailândia, de pais originários do Camboja. Segundo consta em seu site, seus projetos “dão a palavra a pessoas que nem sempre ouvimos, criam espaços de diálogo e abrem os braços aos outros”²⁵. Nos créditos do filme, a professora de teatro Melissa Lefebvre assina pela “Ideia original, texto e direção teatral”, virando ela mesma personagem ao passo que aparece em diferentes momentos, chegando a relatar como se sente descobrindo as histórias dos alunos.

A escola oferece uma formação especializada em Artes Dramáticas, que inclui apresentações públicas, além de um programa de educação internacional que encoraja os alunos

²⁵ « Mes projets donnent la parole à des gens que l'on n'entend pas toujours, créent des espaces de dialogue et ouvrent les bras à l'autre » (tradução livre da autora). Fonte: www.paultom.ca/bagages.

a exercitarem o pensamento crítico e a reflexão²⁶. Ao mesclar tais programas, a iniciativa da professora Melissa Lefebvre em envolver os alunos estrangeiros nas aulas de teatro, estimulando-os a trazerem à cena suas vidas, bem como da direção da escola ao permitir a realização de um filme sobre tal empreitada foi a alternativa encontrada para tratar - ou ao menos amenizar - os problemas encontrados por esses alunos.

Figura 13 - *Bagages* – Peça de teatro dos alunos imigrantes e refugiados



4.2 *Cara do Mundo* – Alunos brasileiros filmam Jovens estrangeiros

O documentário *Cara do Mundo* foi realizado na cidade de São Paulo em 2016, e vemos os alunos brasileiros do Énóis Laboratório de Jornalismo buscando jovens imigrantes e refugiados em diferentes pontos da capital metropolitana do Brasil, logo em seguida entrevistando-os e com eles interagindo em situações e espaços variados. A troca entre personagens - alunos realizadores e personagens - imigrantes entrevistados é constante e vemos os brasileiros se envolvendo nas culturas estrangeiras, como suas tradições, música ou dança, tendo ambos os grupos papéis de destaque na narrativa.

Figura 14 - *Cara do Mundo* – Entrevistas e diálogos: Alunos brasileiros x Jovens imigrantes e refugiados



²⁶ Conforme informado em www.paul-gerin-lajoie-doutremont.ca/pglo/bienvenue.

Os alunos brasileiros encontram pessoas de vários países, a princípio imigrantes, que lhes contam sua história e chegada a São Paulo, cidade desconhecida por vários deles até então. Além dos desafios, a liberdade no Brasil é mencionada em diversas instâncias, mas também vêm à tona questões de discriminação. As entrevistas (Figura 14) dão lugar a visitas em espaços de convívio dos estrangeiros (Figura 15), a depoimentos dos alunos sobre a experiência documental realizada e até a uma música cantada em parceria entre um estrangeiro e um brasileiro (Figura 16).

Figura 15 - *Cara do Mundo* – Alunas brasileiras vão à mesquita com família de jovens refugiados



Figura 16 - *Cara do Mundo* – Rap entre alunos brasileiros e jovem haitiano



Na ficha técnica do filme, a direção é assinada por Raphael Erichsen “com Camila Izidio, Carolina Serrano, Agnis Freitas, Arianne Assunção, Evelyn Oliveira, Tiago Luan, Maryane Silva, Vinícius Cordeiro” (alunos brasileiros). Nota-se que a realização é feita de fato de modo bastante colaborativo, uma vez que os estudantes participam ativamente do processo de criação da obra, da produção e das escolhas sendo tomadas durante todo o percurso. Não à toa, tratamo-os aqui também como personagens de *Cara do Mundo*.

O *Énois Laboratório de Jornalismo* já se caracterizou como escola e agência, mantendo por fim o título de “laboratório”. Possui uma equipe fixa de jornalistas e profissionais das áreas de direitos humanos, mídias e sociologia, por exemplo; um Conselho envolvido com questões indígenas, negras e femininas, entre outras; e uma rede de demais colaboradores como editores. Segundo sua própria descrição, “foi fundada em 2009 com a Escola de Jornalismo, voltada ao público jovem. (...) Em cursos presenciais, mais de 500 jovens da periferia se formaram (...)”²⁷.

Para fins didáticos, em nossa análise sobre *Cara do Mundo* distinguimo-os como “jovens imigrantes e refugiados” e “alunos brasileiros”, porém deve-se mencionar que estes também são jovens. O projeto *Cara do Mundo* faz jus aos pilares de “diversidade, representatividade e inclusão” do laboratório, o que pode ser visto na relação estabelecida entre os personagens (Figura 17).

²⁷ Fonte: <https://enoisconteudo.com.br/sobre-nos/>.

Figura 17 - *Cara do Mundo* – Selfie entre alunos brasileiros e jovens imigrantes e refugiados



4.3 Análise comparativa – *Bagages* e *Cara do Mundo*

Com a consolidação dos principais conceitos que nos auxiliam a avançar no entendimento do assunto estudado e dos filmes, bem como da teoria que embasa esta pesquisa, procuramos aplicar tais referenciais na análise de *Bagages* e *Cara do Mundo*. No intuito de comparar certos aspectos que parecem mais contribuir para experiências de alteridade nas obras escolhidas, julgamos ainda necessário compreendermos melhor o contexto de tais produções. Para a análise propriamente dita, acrescentamos portanto alguns itens mais apurados dos filmes na Tabela 2:

Tabela 2 - Informações e detalhes pertinentes a *Bagages* e *Cara do Mundo*

	<i>BAGAGES</i>	<i>CARA DO MUNDO</i>
Sinopses oficiais dos filmes	“<i>Bagages</i> é um filme que dá a palavra e o palco aos adolescentes da escola secundária Paul-Gérin-Lajoie-d’Outremont recém-chegados a Montreal. Descobrimos suas histórias de migração e de integração por meio de oficinas de arte dramática, de <i>mises en scène</i> teatrais e de entrevistas onde eles se revelam a nós. Eles são testemunhas de um “exterior” e de um “anterior” que se tornarão “aqui” e “agora”. São jovens, mas falam de sua trajetória com uma sabedoria desconcertante, uma emoção	“Eles queriam conhecer o mundo. <i>Cara do Mundo</i> mostra a história de um grupo de jovens da periferia de São Paulo que decidem conhecer o mundo em sua própria cidade. Ao confrontar realidades como da Síria, Haiti, Bolívia e Senegal, entre outros, esses oito jovens periféricos acabam por descobrir que o mundo está muito mais perto do que eles pensam e descobrindo o outro eles acabam descobrindo a si próprios”²⁹.

²⁹ Disponível em www.videocamp.com/pt/movies/cara-do-mundo.

	que faz tremer os mais duros e uma autenticidade comovente” ²⁸ .	
Origem dos realizadores	Paul Tom: imigrante tailandês no Canadá e Melissa Lefebvre: canadense	Raphael Erichsen: brasileiro e alunos do <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i> : brasileiros
Origem dos imigrantes e refugiados	Moldávia, Egito, Brasil, Coréia do Sul, Irã, China, Israel, Bulgária, Colômbia, Vietnã, entre outros	Haiti, Líbano, Palestina, Bolívia, Senegal, Moçambique, China, Mali, Japão, entre outros
Idade aproximada dos personagens principais ³⁰	Alunos estrangeiros: 12 a 17 anos Melissa Lefebvre: 35 anos	Jovens estrangeiros: 18 a 25 anos Alunos do <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i> : 18 a 24 anos
Personagens secundários	Professora da <i>classe d'accueil</i> , pais dos alunos estrangeiros, dono de pizzeria próximo à escola	Diretor do filme, equipe do <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i> , amigos e familiares dos personagens principais
Produzido por	Produtora <i>Picbois Productions</i>	ONG <i>Énois Laboratório de Jornalismo</i>
Site e descrição da entidade produtora	www.picboisproductions.com “Picbois Productions é uma companhia de produção independente fundada em agosto de 2010 por Karine Dubois. Seu mandato diz respeito a iniciar, produzir e divulgar criações artísticas que propõem uma reflexão sobre realidades sociais ou culturais” ³¹ .	www.enoisconteudo.com.br “A Énois é uma agência escola que quer discutir e experimentar o futuro do jornalismo. Um núcleo de jovens que pensam pautas, produzem reportagens, prototipam formatos e constróem ferramentas que ajudam a refletir sobre a existência e as formas do jornalismo para os próximos anos” ³² .

²⁸ No original: « *Bagages* est un film qui donne la parole et la scène à des adolescents de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont nouvellement arrivés à Montréal. On découvre leur récit de migration et d'intégration à travers des ateliers d'art dramatique, des mises en scènes théâtrales et des entrevues où ils se révèlent à nous. Ils témoignent d'un "ailleurs" et d'un "avant" qui deviendront "ici" et "maintenant". Ils sont jeunes, mais parlent de leur parcours avec une sagesse déconcertante, une émotion à faire trembler les plus durs et une authenticité désarmante » (tradução livre da autora). Disponível em www.onf.ca/film/bagages.

³⁰ No caso de *Bagages*, conforme a idade média dos alunos do ensino secundário no Québec, (<https://espaceparents.org/etudier-au-quebec/outils-et-liens>); no caso de *Cara do Mundo* segundo o processo apresentado pelo diretor (2min 56) e o artigo disponível em <https://migramundo.com/cara-do-mundo-documentario-retrata-vida-de-imigrantes-e-refugiados-em-sp>.

³¹ No original: « Picbois Productions est une entreprise indépendante de production fondée en août 2010 par Karine Dubois. Son mandat est d'initier, de produire et de diffuser des créations artistiques qui proposent une réflexion sur des réalités sociales ou culturelles » (tradução livre da autora). Disponível em www.picboisproductions.com/a-propos.

³² Descrição disponível em www.youtube.com/watch?v=4JxnecB6L1s.

Prêmios	- Prix du public – Long métrages canadiens. Festival du cinéma de la ville de Québec. 2017; - Prix des détenues – Rencontres internationales du documentaire. 2017; - Prix Télébec – Meilleur moyen métrage. Festival du cinéma international de l’Abitibi-Témiscamingue. 2017.	- Vencedor do primeiro edital de TVs públicas realizado pela Empresa Brasileira de Comunicação com o Fundo Setorial do Audiovisual (http://abcine.org.br/site/filme-sobre-imigrantes-e-refugiados-estreia-no-videocamp-no-proximo-dia-17)
---------	---	--

Deve-se ainda mencionar que, no site do “National Film Board of Canada”³³, os seguintes grupos de palavras são apresentados na ficha de *Bagages* (apenas em francês)³⁴: *Relações multiculturais - Pontos de vista juvenis - Integração de imigrantes no Québec - Diversidade e Inclusão*³⁵. O NFB é o órgão público equivalente à ANCINE no Brasil e responsável pela produção e distribuição de documentários canadenses, além ficções, filmes educativos, interativos e animações.

Já em relação a *Cara do Mundo*, as seguintes palavras-chave são listadas no site Videocamp, que contém a ficha completa do filme: *Direitos Humanos - Cultura - Questões sociais*. Segundo descrição própria, o Videocamp “é uma plataforma online que reúne filmes com potencial de impacto que podem ser exibidos por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo e de forma gratuita. Nossa missão é criar caminhos para democratizar o acesso à cultura e à informação, que são direitos universais”³⁶.

Percebe-se que tais palavras-chave caberiam, em sua maior parte, a ambos os filmes. De fato são muitas as questões que os perpassam e diferentes pesquisas poderiam surgir de todas elas, tratando por exemplo exclusivamente de direitos humanos ou de diversidade. Poderíamos também focar em como problemáticas de cunho universal tais quais a liberdade ou a discriminação são aludidas, ou ainda nas semelhanças entre essas obras, analisando exclusivamente tudo o que as aproxima. Entretanto, há vários aspectos que as distinguem, como pudemos ver nas Tabelas 1 e 2.

Em relação ao conteúdo em si exposto pelos filmes, observa-se que em ambas as obras os alunos e jovens imigrantes e refugiados abordam - naturalmente no meio de uma conversa, ou de forma mais objetiva, questionados em entrevista - determinados temas comuns a suas

³³ Disponível em inglês em www.nfb.ca; e em francês em www.onf.ca.

³⁴ Acessível em onf.ca/film/bagages.

³⁵ No original: « Relations multiculturelles - Points de vue des jeunes - Intégration des immigrants au Québec - Diversité et inclusion » (tradução livre da autora).

³⁶ Descrição disponível em www.videocamp.com/pt/about.

realidades. Ao passo que levantávamos o que é dito ou discutido, reunimo-os em tópicos (Tabela 3), percebendo que tais assuntos são tratados pelos personagens:

Tabela 3 - Principais temas e tópicos observados em *Bagages* e *Cara do Mundo*

<i>BAGAGES</i>	<i>CARA DO MUNDO</i>
de modos Particulares:	
Sentimentos	Experiências
Vida no Québec (província)	Vida em São Paulo (cidade)
Dificuldades de adaptação ao Canadá	Racismo no Brasil
Identidade pré e pós-migratória	Condições pré e pós-migratórias
de modos Semelhantes:	
Mudanças	
Liberdade	
Diversidade Cultural	
Imigrantes e Refugiados	
Família e amigos no país natal	
Cultura própria aos jovens estrangeiros	
Cultura local na escola	Cultura dos bairros
Mudança para o Canadá	Mudança para o Brasil
Lembranças e memórias	Situação do país de origem
Comunidade escolar	Comunidades – amigos, igreja, oficinas, feiras
de modos Antagônicos:	
Sonhos	Realidades
Despedidas	Formação de novos grupos sociais
Saudades do país de origem	Discriminação no país de origem
Dificuldades com idioma do novo país	Modos de aprendizado do idioma no novo país

Cientes das várias possibilidades de comparação entre os filmes definidos, procuramos definir um método para a análise, estabelecendo categorias pertinentes ao estudo desejado. Alguns dos tópicos foram observados mais atentamente e classificados em eixos comparativos adequados. Os documentários escolhidos foram assistidos várias vezes; inicialmente para listarmos temas e aspectos que mais se destacam em cada, em seguida para buscarmos pontos

de afinidade e de oposição entre ambos, e então para aprofundar em eixos precisos, que ajudam a entender e ressaltam as experiências de alteridade percebidas. Finalmente, sintetizamos na Tabela 4 alguns pontos principais desses eixos, analisados logo após com mais rigor:

Tabela 4 - Eixos de comparação – principais pontos

	<i>BAGAGES</i>	<i>CARA DO MUNDO</i>
Imigrantes e Refugiados	- Conceitos e personagens não são distinguidos. - Conforme apresentado pelos realizadores, os filmes tratariam apenas de imigrantes - Ao longo do filme, percebe-se que também há refugiados entre os estrangeiros entrevistados	
Integração x Inclusão	Integração social dos alunos estrangeiros	Inclusão social dos jovens estrangeiros
	Foco total nos alunos estrangeiros	Jovens estrangeiros se relacionam com pessoas da comunidade local
	Entrevistas, exercícios e ensaios sempre dentro da escola, poética da narrativa delimitada	Entrevistas e apresentações na rua e em espaços públicos e privados, poética da narrativa exposta
	Personagens principais: majoritariamente os alunos estrangeiros	Alunos brasileiros interagem tanto com os estrangeiros que também viram personagens principais
Diferença e diversidade cultural e linguagens artísticas	Vistas durante a criação de uma peça teatral	Vistas conforme a criação da própria narrativa documental

4.3.1 A situação dos alunos e jovens imigrantes e refugiados

Desde a primeira cena de *Bagages*, com os alunos entrando na escola e em seguida no palco (0:00-0:40) (Figura 9), fica claro, pelos vários idiomas e falas, que são jovens vindo de fora³⁷. Vistos então de costas em diferentes pontos da cidade de Montreal (00:41-00:57), não sabemos quem é imigrante e quem é refugiado. O mesmo objeto acompanha cada um, fazendo simplesmente alusão à situação de estrangeiros e ao nome do filme: malas, ou *bagages*. Nos

³⁷ Em tradução livre da autora aqui para o português, os alunos dizem juntos em francês: “*CONTAR MINHA HISTÓRIA?!?*” («*Raconter mon histoire?!* »); e em seguida nas suas línguas maternas: “Por quê? Eu não falo francês e vocês não se interessariam!”, “Eu não sei nem o que dizer!”, “Seria uma boa idéia contar minha história?”, “*Não é uma boa história, não tem nada de especial!*”, “Minha história é muito longa, não sei por onde começar!”

corredores da escola, com o movimento de deslizamento horizontal da câmera (00:58-01:15; travelling), começamos a observá-los melhor: enquanto os demais alunos agem rotineiramente, conversando e carregando livros, mochila, skate e objetos pessoais, os personagens do filme estão de frente para a câmera, com as malas em mãos.

No começo das entrevistas, eles não são identificados por seus nomes ou situação legal no Canadá. Dizem apenas seus países de origem, idade, há quanto tempo chegaram e com quem vieram (pais, avós, irmãos mais velhos e mais novos). Percebe-se entretanto que, ao explicar o projeto em sala de aula, a professora de artes dramáticas Melissa Lefebvre comunica (2min01) que farão uma peça de teatro “sobre o que é ser um adolescente *imigrante* que chega ao Québec”³⁸. Mais à frente, um aluno reitera o status: “desde que cheguei aqui, comecei a ter muitos conflitos com minha mãe: por causa da imigração, temos muitos problemas”, mas completa: “sem meu pai, é muito pior” (37min55)³⁹. Não sabemos o motivo da ausência do pai.

Já em *Cara do Mundo*, são os alunos brasileiros que entram em cena sozinhos no início, reportando-se à câmera formal ou informalmente. Seguem-se imagens da cidade de São Paulo e da chegada à sede do *Énois Laboratório de Jornalismo*. Logo no primeiro encontro do grupo, o diretor Raphael Erichsen anuncia (2min17): “A ideia é a gente fazer um documentário sobre jovens *imigrantes*”. São apresentadas as etapas do processo, quais sejam sinteticamente: levantamento dos pontos de contato com os jovens estrangeiros; compreensão das ondas migratórias atuais e por que acontecem; e saída em campo, para conhecer e interagir com os personagens e então para entrevistá-los.

Como em *Bagages*, os estrangeiros não são a princípio referidos de acordo com sua situação legal no Brasil, porém a busca é clara: os alunos brasileiros imprimem cartazes com a chamada “JOVENS IMIGRANTES – Buscamos jovens imigrantes para projeto documental - Queremos ouvir vocês - Fale com a gente”, com contatos de e-mail e o facebook do projeto⁴⁰, e os distribuem por pontos estratégicos da cidade (4:05-5:09). Nota-se-se que o tempo inteiro até aí a referência é feita exclusivamente a jovens “imigrantes”. Um dos primeiros a contactá-los é Antonio, que os encontra em local de celebração de seus conterrâneos e critica (23min02): “a grande mídia fala: ‘são quatrocentos e cinquenta mil escravos bolivianos com problemas sociais’ ”, o que desencorajaria as pessoas de terem contato com o grupo. Em meio a música e dança, Antonio esclarece ainda que (23min50): “A princípio, nós viemos aqui no Brasil pra

³⁸ No original: « (...) sur c’est quoi être un adolescent immigrant qui arrive au Québec ». (tradução livre da autora, assim como todas as frases ditas originalmente em francês a seguir).

³⁹ « Depuis que je suis arrivé ici, j’ai commencé à avoir trop de conflits avec ma mère, parce que à cause de l’immigration on a beaucoup de problèmes. Sans mon père, c’est beaucoup pire ».

⁴⁰ www.facebook.com/DocCaradoMundo/.

trabalhar, não pra fazer amigos. A gente veio trabalhar, não pra cuidar do lazer ou de qualidade de vida, a gente veio trabalhar. O objetivo do imigrante é trabalhar. Todo imigrante no mundo saiu para procurar uma melhor vida, futuro pra sua família”.

Logo outros interessados em participar do documentário são encontrados e para identificá-los, a equipe marca no mapa-múndi seus nomes nos países de origem. O primeiro entrevistado é Gael, jovem haitiano cujo depoimento dado em bairro fora das zonas nobres da cidade não deixa dúvidas. Ele diz (9min10): “Eu tô aqui como *refugiado*. Mas agora eu tô aqui como um morador do Brasil (...)”. Tuiuiu, aluno brasileiro, o questiona: “E isso pra você tem algum significado?”. De maneira sucinta, sem discutirem os desafios encarados para essa mudança ou tudo o que o novo status representa, ele responde: “significa que eu sou morador do Brasil, não sou mais refugiado!”. A trilha sonora provoca a reflexão sobre a alegação e faz a transição para outra periferia, onde conhecemos uma família vinda de locais de confrontos.

O entrevistado Mouhammed Ali, nascido no Líbano em guerra, explica (9:50-11:15): “Tem na Síria catorze campos de refugiados. O mais grande [sic] é Yarmouk. Antes da guerra, duzentas mil pessoas, palestinos, moravam no campo. E tem sírios lá também. Tem Egito, tem outros [sic] nacionalidades”. Ele afirma: “Sempre eu tenho esperança de voltar para a Palestina. É o meu País, minha terra”. E expõe que “Na Síria, antes da guerra, a vida era muito barata. Luz, muito barata. Pão. Gás. Hospitais, escolas, transporte, tudo muito barato, telefone também, água. Era tudo muito barato, não tem problema essa vida. Tinha muito trabalho”. Quem o entrevista pergunta “Não tinha problema nenhum?”, ao que ele responde: “Problema, só a liberdade. Só a liberdade”.

Em *Bagages*, em um dos ensaios da peça, os alunos falam o que trazem em suas malas. A professora complementa, ao dirigir a cena (27:15): “Há também a guerra! O medo!”, frase repetida pelos alunos com batidas firmes contra o chão, indiscriminadamente. Entende-se assim que também pode haver refugiados no grupo, porém não sabemos se alguém entre os presentes viveu de fato tais situações. Mais à frente na história do refugiado libanês em *Cara do Mundo*, ele reitera com um exemplo a situação calamitosa e muitas vezes traumática que tais conjunturas acarretam: “Muitas pessoas, crianças, morreu [sic] porque não têm comida. Eu deixei a Síria porque não tem comida no meu [sic] cidade” (13min53).

Sobre a partida, os reais motivos do deslocamento, e se desejam um dia voltar a seus países, os estrangeiros dos filmes apresentam pontos de vista diversos que nem sempre remetem à situação originária ou a esclarecem. Em *Cara do Mundo*, a artista Lenna, de Moçambique, diz que não sabia haver tantas cidades no Brasil e que sua ida foi: “consequência da praticidade da vida. Eu precisava ir para o Brasil. Conheci amigos brasileiros que moravam em São Paulo

e [pensei:] ‘tá bom, vou pra São Paulo’, e foi assim. Vim pra São Paulo!” (20min18). Já o jovem Satoro, do Japão, fala do grande interesse pela cultura brasileira desde antes de partir (31min47), o que lhe deu motivação para se preparar e ir embora sozinho.

Em *Bagages*, é ensaiada e então apresentada a cena da mãe (uma aluna) anunciando aos filhos (os demais alunos) a ida para o Canadá. A reação dos adolescentes é comum: de surpresa. Na peça, eles contam ao público o que sentiram com a notícia (28:33): “Quando soube que ia mudar para o Canadá, eu fiquei triste”; “Tive medo de perder minha família e meus amigos”; “Fiquei devastada, entre o desejo de ficar em meu país e partir ao Canadá”⁴¹. A reação comum é então de revolta: “Você não pode fazer isso, mamãe! Eu não conheço ninguém no Canadá!”; “E a vovó, a gente vai embora sem ela?!”; “E meus amigos, e meus primos?!”; “Ninguém fala minha língua no Canadá! Como eu vou entender e ir à escola?”⁴², dizem eles alternadamente, entre francês e suas línguas nativas. E todos perguntam em coro: “Por que você está fazendo isso conosco, mamãe?”⁴³. A mãe responde séria: “Você terá uma vida melhor no Canadá”⁴⁴.

Outros alunos encaram novamente o público para dizer “Eu não tive escolha”; “Eu não podia dizer nada”; “Eu tinha que ir embora”⁴⁵. Vemos então os depoimentos originais durante as entrevistas feitas na escola, tais como (29:25):

- “Eu não sabia: ficar contente ou triste? Voltei pro meu quarto e comecei a pensar na minha infância, na minha adolescência, e em tudo o que eu devia trazer (...). Foi um momento horrível. Insuportável”⁴⁶;
- “Eu comecei a chorar, porque pensei ‘É isso. Acabou. Eu pego minhas coisas e acabou. Tenho que me mudar’. E minha mãe jogava todas as nossas coisas no lixo, porque a gente olhava o lixo e tinha muita coisa. Eu vi algumas de nossas fotos. Foi muito triste mesmo”⁴⁷;
- “Eu tava muito animado. Todos meus amigos me diziam ‘boa sorte, você vai ficar bem, não pense muito!’”⁴⁸;
- “Meu pai não me disse, na verdade. Eu soube um ou dois meses antes de vir, e eu tinha muitos amigos lá... Não tive tempo de dizer tchau a todos”⁴⁹.

Uma aluna da Moldávia conta que teve que escolher entre ficar com o pai e o irmão ou ir embora com a mãe (32min06). Com a decisão de partir, o pai ficou com os olhos úmidos por

⁴¹ « Quand j’ai su que j’allais déménager au Canada, je me sentais triste » / « J’avais peur de perdre ma famille et mes amis » / « J’étais déchirée entre le désir de rester dans mon pays ou partir au Canada ».

⁴² « Tu ne peux pas faire ça maman ! Je connais personne [sic] au Canada ! ; « Et grand-maman, on part sans elle ? ! » ; « Et mes amis, et mes cousins ? ! » ; « On ne parle pas ma langue au Canada ! Comment je vais comprendre et aller à l’école ? »

⁴³ « Pourquoi tu nous fais ça, maman ? ! ».

⁴⁴ « Tu auras une meilleure vie au Canada ».

⁴⁵ « Je n’avais pas de choix » / « Je ne pouvais rien dire » / « Je devais partir ».

⁴⁶ « Je ne savais pas : être contente ou triste ? Je suis retournée dans ma chambre et j’ai commencé à penser à mon enfance, à mon adolescence... à tout ce que je dois apporter (...). C’était comme un moment épouvantable. Ou insupportable ».

⁴⁷ « J’ai commencé à pleurer, parce que j’ai pensé ‘C’est tout. C’est fini. Je prends mes choses et c’est tout. Je dois déménager’. Et ma mère jetait toutes nos choses à la poubelle, parce qu’on voyait la poubelle et c’était beaucoup de choses. Moi je voyais un peu de photos de nous. C’était vraiment triste ».

⁴⁸ « J’étais vraiment excité. Tous mes amis m’ont dit ‘bonne chance, tu vas être bien, ne penses pas trop’ ! ».

⁴⁹ « Mon père ne m’a pas dit vraiment. J’ai appris ça comme un ou deux mois avant de venir, et j’avais beaucoup d’amis là-bas... j’ai pas [sic] eu le temps de dire Bye à tous ».

querer que ela ficasse. Às lágrimas, ela manda um recado em russo: “Papai, se você vir isso..., me desculpa por não ter ficado. Mas era a [minha] única chance de ir mais longe”⁵⁰. No palco, os alunos se abraçam, como se despedindo da família e dos amigos. Em entrevista, um aluno narra, de olhos fechados: “Eu me lembro muito bem, como se fosse ontem. Nós no aeroporto, umas quatro da manhã. Todo mundo chorava. Meu tio fazia piada, com os olhos molhados”⁵¹. Ao responder o que mais a marcou na chegada, uma aluna conta: “O mais difícil pra mim é que eu não tinha mais minha melhor amiga. A gente esteve juntas dezessete anos. Quando cheguei, ficava: ‘Cadê ela? Não é possível um dia sem ela (...)’ ”⁵². Outra jovem acrescenta: “Depois de duas semanas, você começa a entender que está aqui, no Canadá: muito, muito longe de seus amigos e de sua família. Você entende que é isso. Não tem mais como voltar”⁵³ (37min33).

Demais exercícios são feitos, como pôr no papel em uma ou poucas palavras a primeira impressão ao chegar no Québec. Os alunos escrevem: “escola”; “liberdade”; “está tudo bem”; “contente”; “estranho”; “frio”; “tímido”; “o que vai acontecer?”; “difícil”; “sozinha”; “neve”; “decepcionada”; “confusão”; “solidão”; “sacrifício”, entre outras⁵⁴. Ao repartirem em um círculo o quanto se sentem de seu país ou do Québec, várias proporções surgem. Alguns dizem se sentir quebequenses e há quem treine em frente ao espelho o sotaque local, e quem diga não estar nem aí para o sotaque ou para ser de lá; quer apenas voltar. Nas entrevistas, a professora pergunta (44min18) se gostariam de voltar a viver no país de origem e as respostas também variam: “Não”; “Jamais!”; “Não, aqui eu já fiz novas amigas... pra visitar talvez, mas voltar para sempre não”; “Sim, por toda a minha vida”; “Sim, eu ficaria feliz”, e por fim uma jovem aluna chinesa se alegra com a ideia de voltar. Porém, ao ser questionada se voltaria para viver, ela pára, reflete bem, e responde um sincero “Eu não sei”⁵⁵.

Coincidentemente em *Cara do Mundo*, a jovem Zhang, anos mais velha e também vinda da China, confessa (28min04): “Eu vim pra cá, [em] três meses só chorava, só chorava. Eu emagreci dez quilos já”. Maryane, aluna brasileira, pergunta-lhe (28:14-29:12): “Mas você não quer voltar pra lá?”. A honestidade da resposta lembra a da conterrânea mirim a quilômetros de distância: “Tem coisa eu querer ir lá [sic], tem coisa eu não querer ir lá. Não sei!”. A aluna

⁵⁰ [traduzido do original em russo: « Papa, si tu regardes ça... Excuse-moi de ne pas être restée. Mais c'était la seule chance d'aller plus loin ».

⁵¹ « Je m'en souviens vraiment bien, c'est comme si c'était hier. Nous sommes à l'aéroport, vers quatre heures du matin. Tout le monde pleurait. Puis mon oncle qui fait des blagues avec ses yeux mouillés ».

⁵² « Qu'est-ce que c'était le plus difficile pour moi c'est que [sic] j'avais pas [sic] ma meilleure amie. On était ensemble dix-sept ans. Quand je suis arrivée ici, j'étais comme 'Elle est où ? C'est pas possible un jour sans elle (...)’ ».

⁵³ « Après deux semaines, tu commences de comprendre que tu es ici, au Canada, et que tu es très, très loin de tes amis, ta famille. Tu comprends que c'est tout. Il n'y a pas de chance d'aller back ».

⁵⁴ « École » ; « liberté » ; « tout va bien » ; « content » ; « étrange » ; « froid » ; « timide » ; « qu'est-ce que va se passer ? » ; « difficile » ; « seule » ; « la neige » ; « déçue » ; « confusion » ; « solitude » ; « sacrifice ».

⁵⁵ « Non » ; « Jamais » ; « Non... ici j'ai déjà trouvé de nouvelles amies et tout, donc... Juste pour visiter peut-être, mais retourner pour toujours, non » ; « Oui, pour toute ma vie » ; « Oui, je suis content » ; « Je ne sais pas ».

então aprofunda: “Por que você quer ir pra lá?” e Zhang explica: “Porque lá, a família tá lá agora”. “E por que você quer ficar aqui?”; “(...) Porque lá não pode mulher e mulher, entendeu? Aqui pode (...)”. Ao ser interrogada sobre a família saber de sua sexualidade, Zhang diz que não tem coragem [de falar], uma vez que perderia sua família.

No mesmo filme, Adama, originário do Mali e que trabalha em um local que reúne africanos de diferentes origens como Togo e Camarões, sintetiza com suas próprias palavras a situação geral aqui apresentada. E fala do Brasil o que poderia outrossim também ser comentado por alguns personagens de *Bagages* sobre o Canadá (26min54):

Temos chegadas e motivos de vir aqui diferentes. Então é parte economia, mas é o lugar também. Quem tá precisando da paz, ou a guerra que está acontecendo no lugar de algum país, como muitas coisas tá [sic] acontecendo na Síria, é igual na África também. Então é o problema da guerra. Mas o Brasil para eu [sic] principalmente é um país melhor que todo lugar, porque é um país que tem paz, que tem uma liberdade geral para todos.

4.3.2 A integração em *Bagages* e a inclusão em *Cara do Mundo*

Embora ambos os filmes tenham a chegada e a inserção dos estrangeiros em suas novas comunidades como fio condutor e mostrem traços comuns nas abordagens, podemos notar que certos aspectos remetem prioritariamente *Bagages* ao conceito de Integração, e *Cara do Mundo* ao de Inclusão. Trazemos aqui os indícios dessa constatação, o que não diminui a importância dos recursos utilizados por cada filme ou o mérito de ambos na construção de suas narrativas.

No começo das entrevistas de *Bagages*, a professora orienta (2min20): “Imagine que somos só você e eu. É como se a gente conversasse. Não quero que você tenha medo de cometer erros em francês. Eu vou te fazer perguntas sobre seu país, sobre o Québec, sobre você, sobre como você se sente aqui. De verdade, sem stress, tá bom?”⁵⁶. Notamos que tudo isso também poderia ter sido dito aos entrevistados de *Cara do Mundo* em relação ao português e ao Brasil, porém nenhuma introdução desse tipo precisou ser feita, ou ao menos não foi mostrada. Os alunos brasileiros conversam com os jovens estrangeiros, mais espontaneamente, sobre temas relacionáveis aos de *Bagages* (Tabela 3) e demais assuntos, seja entrevistando-os seja em caminhadas na rua, por exemplo.

Também em relação a *Bagages*, nota-se que a narrativa se concentra, em sua vasta maior parte, nos alunos estrangeiros. Vemos que na escola há inclusive uma aula especial para eles (as *classes d'accueil*), na qual a intenção é acolhê-los, e não ensinar-lhes francês, matemática

⁵⁶ « Imagine qu'on est juste toi puis moi. C'est comme si on se parlait. Je veux pas [sic] que tu aies peur de faire des erreurs de français. Je vais te poser des questions sur ton pays, sur le Québec, sur toi, sur comment tu te sens ici. Vraiment pas de stress, d'accord ? ».

ou qualquer outra disciplina. Repara-se entretanto que a acolhida na escola não inclui a presença de outros grupos locais, como vemos adiante. Fala-se de memórias, nacionalidade, cultura, e a professora de teatro conduz a construção de uma peça exclusivamente sobre eles.

Em *Cara do Mundo*, o modo como a acolhida é tratada não é algo evidente. Também são indivíduos vindos de origens distintas e em momentos diferentes, porém não há a concentração do grupo de estrangeiros como é o caso dos alunos de *Bagages*. O que podemos notar é que alguns dos entrevistados parecem ter sido acolhidos por conterrâneos ou outros imigrantes e refugiados de origens geográficas próximas às suas. É o caso dos palestinos na mesquita (14min35), com a celebração da religião comum conduzida em árabe; dos bolivianos, com suas tradições na praça (21min18) reunindo imigrantes, xamãs, culinária e objetos; ou ainda dos africanos (26min25), no bar que exibe bandeiras de diferentes países daquele continente e onde as pessoas vão “para conversar e pedir informações”.

Em relação à comunidade local, em *Bagages* essa interação é muito pouco explorada. Em momento algum ouvimos os alunos canadenses, os professores das disciplinas regulares ou outra pessoa da equipe escolar, por exemplo. Em outras palavras, não vemos qualquer outro tipo de relação entre os alunos estrangeiros e pessoas locais, exceto a professora Melissa e uma ou duas vezes a professora da *classe d'accueil*. Além delas, apenas o dono da pizzeria onde os alunos comem sempre, também estrangeiro e de origem aparentemente árabe, interage com eles, encorajando-os nas aulas. Fora tais pessoas, somente as mães dos alunos aparecem no momento da avaliação dos filhos. Assim, não sabemos se a comunidade nativa que existe em torno dos alunos também valida sua presença ou experimenta algum tipo de transformação.

Além das próprias comunidades de estrangeiros, em *Cara do Mundo* o contato e a interação com os brasileiros são sobremaneira mais presentes. Um exemplo simples que diz muito é do refugiado palestino, que desce as escadas do local onde mora falando com brasileiros “Oi, beleza?” (10min35): por mostrar que ali se sente à vontade e pela informalidade na fala. Mais evidente, é o fato de que vemos na maior parte das vezes quem está fazendo as perguntas e suas reações, além de quem as responde: os alunos brasileiros interagem continuamente com os jovens estrangeiros. A proposta inicial de “fazer um documentário *sobre* jovens imigrantes” inclusive se amplia, e eles passam a falar *com* os jovens imigrantes e refugiados, como vemos melhor no capítulo 5. Essa evolução é apontada por uma das responsáveis do projeto, que comenta (44min36) “Esse é um doc meio auto-doc, meta-doc, sei lá o que vocês estão fazendo, mas vocês também são um pouco personagens, então [é] se colocar e se tirar o tempo todo (...)”. O diretor complementa “O que a gente quer com esse filme é ir um pouco além da superfície”.

Neste sentido, a aluna Evelyn relata, de volta à sede do projeto, que se sensibilizou muito com a fala do malinês Adama. Ela explica:

Acho que eu tava me sentindo mais colega dele do que [como se] eu tava indo entrevistar ele [sic]... porque quando a gente perguntou ‘Você veio sozinho?’, ele falou: ‘Ah, minha família tá toda lá mas minha família só de sangue, porque eu considero todos eles aqui meus irmãos. Então acho que eu não tô sozinho aqui. Eu nunca achei que eu tô sozinho’. Ele comentou sobre isso e na hora, acho que eu fiquei mais próxima porque eu já fiquei longe da minha família... então eu sei o quanto é ruim ficar.

Em *Bagages*, a questão da solidão e da falta da família e dos amigos também é levantada várias vezes pelos alunos, que se solidarizam entre si.

No que diz respeito aos ambientes de interação entre estrangeiros e realizadores, e aos locais de filmagem, as abordagens também se diferem. Em *Bagages*, todo o convívio com a professora de artes dramáticas se faz dentro da escola. Os alunos são filmados em espaços públicos apenas sozinhos ou falando entre eles, como no ponto de ônibus. Já em *Cara do Mundo*, os alunos brasileiros se comunicam com os estrangeiros no parque, na rua, em praças, na mesquita e em outros espaços, como quando o haitiano Gael é transportado junto com os alunos na combi do projeto (48:40-49:36). Os brasileiros chegam mesmo a visitar o bairro e a serem recebidos nos locais de residência dos entrevistados, como é o caso com os estrangeiros de Moçambique, Palestina, Senegal e Japão.

Ainda sobre a presença dos estrangeiros em espaços públicos, falando da cidade em *Cara do Mundo*, o aluno Tuiuiu pergunta a Gael (12min33) “Você se sente em casa aqui?”, que responde: “Sentindo, porque aqui é gueto”. Tuiuiu questiona: “Aqui você diz o bairro então?” e ele retruca “São Paulo é um gueto”. O aluno insiste interrogando “Por quê?” e o haitiano expõe seu ponto de vista: “Quase todo lugar você vai no São Paulo [sic] você vai ver grafiti (...)” e segue falando de hip-hop, estilo negro, música... e que por isso se sente como se estivesse em casa. Vemos assim que ele já se sente à vontade na metrópole, cuja população é mais de dez vezes superior à de Montreal⁵⁷.

Analisando a poética a fim de notarmos as experiências de alteridades vistas nos filmes, percebe-se que as entrevistas de *Bagages* são mais formais, feitas apenas na escola, contra o fundo preto, e vemos apenas os alunos respondendo. Já as de *Cara do Mundo* têm os estrangeiros dialogando com um ou vários alunos brasileiros, em diferentes locais e ocasiões. Nesse filme, optou-se por incluir o processo de feitura da obra: vemos os alunos em reunião com a equipe, dizendo como chegaram aos estrangeiros e discutindo pautas, dificuldades e

⁵⁷ Segundo dados de 2021. Fontes: cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama; canadapopulation.org/montreal-population.

desejos, assim como dúvidas em relação ao que estão construindo e suas vulnerabilidades e aprendizados. O microfone (boom) escapa e entra em quadro, a câmera treme, imagens ou sons captados nem sempre acrescentam à narrativa, mas toda a poética exposta contribui para que o espectador se ponha ora no lugar dos alunos realizadores, ora no dos jovens entrevistados. Em *Bagages*, com o foco narrativo totalmente nos alunos estrangeiros, somos instigados a nos pôr sobretudo em seu lugar. Em *Cara do Mundo*, nem sempre sabemos o que esperar.

Para ilustrar essa constatação, o exemplo abaixo mostra que o próprio conteúdo das interações é mais livre em *Cara do Mundo*. Em dado momento da entrevista com o senegalês Mouhamed Deme, é ele quem pergunta à aluna brasileira, Carolina (36min08): “Por que você gosta desse trabalho?”, referindo-se ao documentário. Ela explica como decidiram o tema do filme: queriam conhecer o mundo e a cultura de vários lugares, porém sem dinheiro para viajar e sabendo que havia pessoas de vários lugares em São Paulo, decidiram conhecer o mundo por meio desses. O jovem estrangeiro quase que inverte os papéis originais e avança nas perguntas, ao que vemos cenas curiosas e vários sorrisos (36:40-37:45) (Figura 14):

Mouhamed (jovem estrangeiro) - “E por que você vem falar comigo pra fazer esse documentário?”

Carolina (aluna brasileira) - “O dia que a gente te viu na rua?”

Mouhamed - “É.”

Carolina - “A gente tava lá andando, procurando imigrantes, daí achei que você não era do Brasil, aí a gente foi falar com você”.

Mouhamed - “Por que você ficou lá muito tempo antes de vir falar comigo?”

Carolina - “Porque a gente não tinha certeza [risos]... A gente ficou pensando ‘será que ele é daqui, será que não é?’ Aí eu fiquei passeando pra ver que língua você tava falando no celular...”

Mouhamed - [risos] “Ai, ai, você... Ah, você é muito...”

Carolina - “Aham, muito inteligente!”

Mouhamed - “Sim, é verdade! Ah, é só isso. Você tem namorado?”

Carolina - “Eu não tenho namorado”.

Mouhamed - “Você quer namorar comigo?”

[Carolina ri, fecha os olhos, olha para o lado, cobre o rosto].

Mouhamed - “Responde... [risos]. Não? Tá bom!”

[As colegas brasileiras riem, felizes. Carolina exclama “Outra pergunta!”. Todos riem. Vinícius sugere: “Dá um tempo pra ela pensar!”; outra aluna aconselha: “Dá uma respirada!”]

Mouhamed - “Te pegou no susto?”

Carolina [olhando de volta para Mouhamed] - “Aham! Bem desprevenida!”

Mouhamed - “E como ficou teu coração?”

[Carolina fecha os olhos e sorri].

Outra prova de que a troca é maior entre estrangeiros e brasileiros em *Cara do Mundo* é vista no encerramento do filme (49:40). Os alunos chegam a montar um espaço no meio da rua, com microfone e amplificador, para uma apresentação musical. Tuiuiu abre o evento explicando aos passantes que estão fazendo um documentário “pra falar sobre os jovens

imigrantes [sic: mesmo no fim do filme, a menção não inclui os refugiados] aqui de São Paulo. E foi muito bom, muito gostoso poder conhecer tanta gente de lugares diferentes e saber que eles são tão parecidos com a gente”. E convida o público a chegar perto para ouvir Gael, que faz seu rap acompanhado por músico brasileiro, enquanto os alunos e outras pessoas se juntam ao grupo.

Com a música cantada em português pela dupla binacional e imagens do haitiano ao microfone, vemos a família que veio da Síria; a chinesa Zhang e a aluna Maryane correndo na rua; os alunos e os estrangeiros vendo fotos juntos; imagens de outros imigrantes ou refugiados pelas ruas de São Paulo; a aluna Ariane conversando e rindo com o boliviano Antonio; a moçambicana Lenna com seus alunos na oficina, à frente de um poster coreano; os africanos dançando; o japonês Satoro tirando fotos dos alunos brasileiros; o senegalês Mouhamed e os alunos brasileiros rindo juntos em uma lanchonete; os alunos cumprimentando o malinês Adama, e por fim alunos e estrangeiros tirando uma ‘selfie’ juntos (Figura 17). No fim de *Bagages*, vemos os alunos estrangeiros, em alternância entre entrevistas, ensaios e peça.

Um último ponto a ser aqui mencionado refere-se justamente aos créditos finais de ambos os filmes. No fim de *Cara do Mundo*, ainda com trilha sonora da música feita em parceria, são intercaladas as imagens dos jovens estrangeiros e dos alunos brasileiros (51:15-52:15). Todos estão de frente para a câmera, em enquadramento parecido e espaço aberto - periferia, rua, balanço, praça, entre outros, e são identificados de modo igual: brasileiros, imigrantes, refugiados e moradores do Brasil são apresentados com nome completo, cidade e estado ou país de origem. Em *Bagages*, os personagens também não são apresentados no início e raramente são referidos pelo nome. Nos créditos, exibe-se em tela preta o nome completo dos cem alunos que participaram do filme. Nos agradecimentos especiais, sobre a imagem dos alunos pulando do lado de fora da escola, não há referência aos jovens mas a seus pais.

Recapitulando os aspectos analisados, baseado no que os filmes apresentam e na análise acima, e inspirando-nos em algumas das principais diferenças entre Inclusão e Integração conforme documento da CONPED (Anexo C) mencionado no item 2.5 - Poética da Narrativa, da Integração e da Inclusão, podemos apresentar o seguinte quadro (Tabela 5), melhor discutido no capítulo 5 - Discussão e reflexão sobre a alteridade percebida nas obras:

Tabela 5 – Inserção, Integração e Inclusão

Aspectos comuns à inserção dos estrangeiros em ambos os filmes	
<i>CARA DO MUNDO</i>	<i>BAGAGES</i>
Estrangeiros interagem com outros estrangeiros	

Jovem família palestina vai à mesquita onde há outras nacionalidades	Alunos compram pizza de um dono estrangeiro
Africanos de diferentes países dividem espaço, cantam e dançam juntos	Alunos de diferentes países dividem a sala, participam dos exercícios e ensaiam juntos
Tanto imigrantes como refugiados são capazes de se inserir na comunidade local	
Todos os jovens são tratados igualmente pelos alunos brasileiros, independente de seu status	Todos os alunos são tratados igualmente nas cenas na escola, independente de seu status
Aspectos observados que remetem especialmente à	
INCLUSÃO em CARA DO MUNDO	INTEGRAÇÃO em BAGAGES
Jovens estrangeiros se relacionam com pessoas da comunidade local, sobretudo com os alunos brasileiros	Foco total nos alunos estrangeiros; nada sabemos dos alunos locais ou demais professores da escola
Realizadores falam “com” os estrangeiros	Realizadores falam “sobre” os estrangeiros
Jovens estrangeiros na rua em espaços privados e públicos junto com pessoas locais	Alunos estrangeiros fora da escola apenas entre si
Entrevistas mais espontâneas em vários locais da cidade	Entrevistas formais dentro da escola
<i>Inserção total e incondicional</i>	<i>Inserção parcial e condicional</i>
Jovens estrangeiros chegam ao Brasil em geral de forma não muito planejada, aprendendo as realidades do País e o português na prática	Alunos estrangeiros são preparados em classes especiais (<i>classes d'accueil</i>) para melhor acompanharem as classes regulares
<i>Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem ganha mais; todas ganham)</i>	<i>Mudanças visando prioritariamente a minoria (ideia de elas ganham mais)</i>
Jovem estrangeiro entrevistado fica tão à vontade que pede aluna brasileira em namoro	Alunos estrangeiros ganham espaço de fala e visibilidade no Québec
<i>Sociedade se adapta para atender às necessidades da minoria e, com isso, se torna mais atenta a necessidade de todos</i>	<i>Minoria se adapta às necessidades dos modelos já existentes na sociedade, que faz apenas ajustes</i>
Alunos brasileiros buscam ouvir os jovens estrangeiros, dando-lhes espaço inclusive cultural para mostrar suas tradições e sua arte	Alunos estrangeiros se esforçam para aprender francês e o sotaque local
<i>Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para todos</i>	<i>Insere nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos”</i>
O filme tem a participação de diferentes jovens estrangeiros, que interagem de igual para igual com os alunos brasileiros	As aulas de artes dramáticas são frequentadas e a peça é encenada exclusivamente por alguns alunos estrangeiros
<i>Valoriza a individualidade das pessoas da minoria</i>	<i>Pessoas da minoria são tratadas como um bloco homogêneo</i>
Os alunos brasileiros se referem aos jovens estrangeiros pelos nomes; no fim todos são identificados por nome completo e origem	Os nomes dos alunos são pouco falados durante o filme; apenas nos créditos vemos o rol dos nomes completos, sob fundo preto

4.3.3 As diferenças, a diversidade cultural e as linguagens artísticas

Não poderíamos deixar de analisar *Bagages* e *Cara do Mundo* com foco na alteridade sem nos dedicarmos ainda às questões culturais e artísticas de que ambas as obras tanto se apropriam. Entre tradições; idioma; costumes; aspectos ligados à culinária, ao modo de se vestir, ao clima e à realidade social; e formas de se manifestar por meio da arte, como os próprios documentários, o teatro e a música, muito há de se levar em conta nos filmes. O intuito aqui é, por conseguinte, levantar pontos relevantes - comuns entre eles e particulares, para em seguida no capítulo 5 refletirmos mais sobre de que modos tais iniciativas, ligadas às diferenças e à diversidade cultural, contribuíram para a criação de experiências de alteridade.

Para entendermos como a poética dos filmes se apresenta em relação aos aspectos que analisamos, uma breve descrição. *Bagages* é todo construído com cenas de entrevistas na escola (Figura 10), exercícios diversos em sala de aula (Figura 11), algumas saídas ao exterior, apresentações culturais entre os alunos (Figura 12), ensaios e a apresentação da peça (Figura 13). É como se a câmera fosse ligada em momentos precisos e pré-determinados. Em termos de demais linguagens artísticas observadas além do cinema, vemos principalmene o teatro - a encenação como principal recurso artístico utilizado para trazer as histórias à público, e a música - a trilha sonora do filme dando o tom e conduzindo a narrativa e as emoções.

Em *Cara do Mundo*, vemos a procura pelos imigrantes, as entrevistas que por vezes iniciam ou terminam parecendo conversas ou diálogos, celebrações de diferentes nacionalidades, os alunos visitando espaços de convívio de estrangeiros, apresentações dos jovens na rua e no palco, e o depoimento dos alunos brasileiros. Tem-se a impressão de que a câmera é ligada em momentos planejados e discutidos em equipe, mas também em situações não roteirizadas ou não previstas inicialmente, como os encontros entre conterrâneos internacionais, as visitas em casa ou o show de rap. As linguagens artísticas observadas são sobretudo as várias expressões culturais manifestadas pelos estrangeiros, como a música, a dança, o canto e as artes visuais.

Podemos seguir a análise das questões relativas à cultura trazendo uma fala do malinês Adama para a aluna Evelyn (34min11):

Quando você se conhece, como a sua cultura, sua raiz, dá pra pegar um caminho certo. Então a gente tem cultura bem diferente, mas com conhecer a nossa cultura dá pra nós andar qualquer lugar [sic], porque cada pessoa tem o caminho dele [sic] diferente.

Além de notar que a fala simples já nos remete a indícios de alteridade, afinal indica a consciência própria e então a consciência alheia (Souza; Albuquerque, 2012), atentamos que o

conceito sugerido por Adama, envolvendo valores, costumes, tradições, entre outros, remete às ideias de diferença e diversidade cultural. Vejamos como alguns desses aspectos são tratados.

As diferenças culturais estão presentes em muitos momentos dos filmes, vistas por exemplo quando os alunos de *Bagages* aprendem a cantar “Parabéns pra você” como no Québec e compartilham como o mesmo é cantado em seu países (40:44-41:14). As diferenças entre a escola em Montreal e no país natal dos alunos (06:15-11:05) são levantadas, e peculiaridades dos países de origem viram depois cenas na peça teatral (Figura 13). Vemos por exemplo que na China os professores são bastante rígidos e os alunos são dispostos em filas: os melhores à frente, os mais fracos atrás; que no Irã canta-se o hino nacional uma vez por semana antes das aulas, que as escolas são separadas para meninos e meninas e estas devem cobrir a cabeça; e que na Moldávia as alunas não podem usar maquiagem e devem ter os cabelos sempre amarrados. Nada disso ocorre nas escolas públicas quebequenses.

Em *Bagages*, mesmo a mudança de estações revela aspectos culturais interessantes, marcando a passagem do tempo. No outono, os alunos brincam com as folhas de plátano (*maple leafs*) características do hemisfério norte (11:05-11:30). Mais à frente, na paisagem branca do inverno canadense (33:43-34:58), os alunos deslizam no parque gelado, caindo e jogando bolas de neve. Uma aluna mostra o metrô, dizendo que lhe foi estranho pois em seu país não há metrô; outro aluno conta que todos os dias aguardam o ônibus ali, no frio⁵⁸. Tradições locais também são mostradas: eles vão a uma *Cabane à sucre*, ou *Sugar Shack* (40:08-40:43), aberta especialmente no inverno com comidas e doces da região. Emergidos na cultura local, os alunos cantam canções da sua própria cultura. Nas imagens finais (49:28), vão a uma estação de esqui, outra realidade inexistente na maioria dos países de origem. Vemos sua relação com a cidade e com o clima, porém novamente nada sabemos sobre sua relação com os cidadãos locais.

Entre vizinhos mais próximos, as diferenças entre brasileiros e bolivianos são notadas e até comentadas por quem respondeu ao anúncio de *Cara do Mundo*: Antonio, criador do portal *Bolívia Cultural*⁵⁹ - feito por bolivianos para divulgar sua cultura e suas notícias a brasileiros, e “mostrar que a Bolívia não é só tráfico de drogas e trabalho escravo” (6min38). Aprendemos mais daquela cultura (21:18-23:56) vendo os trajes típicos, a venda de pequenos objetos que representam sonhos, abençoados por homens e mulheres xamãs, e a gastronomia andina feita na praça. Antonio explica a Ariane (22min32) que quando simplesmente dão um número de

⁵⁸ Nota da autora: Em Montreal, nos meses mais frios - de dezembro a março - a temperatura fica em torno dos 15 graus negativos, não tão raramente atingindo extremos como -30°. Em setembro, outubro, novembro, abril e maio, com média de até 15 graus positivos, também é necessário se agasalhar. Para vários estrangeiros, inclusive dos países representados neste filme, muitas questões envolvendo a inserção cultural àquela sociedade também envolvem a adaptação ao frio e à neve. Fonte: vida pessoal - mais de quatro anos consecutivos vivendo na cidade.

⁵⁹ www.boliviacultural.com.br.

bolivianos “em situação precária, trabalhando analogicamente à escravidão”, a mensagem passada é que “os caras são coitados, são muitos, e estão com problemas”. Ele acrescenta: “Mas isso não é a realidade. Se você apresenta o imigrante mostrando que é uma cultura rica, são jovens, comparado com o brasileiro, de melhor qualificação na educação...”, a perspectiva é outra.

Em relação à construção da narrativa, uma das estratégias na montagem desse filme é que o som e/ou as imagens de um estrangeiro conduzem para a história de outro. Assim, passada a introdução onde os alunos estabelecem o que farão, vemos as culturas interligadas:

- a) quando Gael, do Haiti, fala sobre ser morador do Brasil e não mais refugiado, somos levados a conhecer a família vinda da guerra na região da Palestina (9:10-9:54);
- b) as declamações e movimentos de prece por vários homens da mesquita nos levam ao canto e ao depoimento de Lenna, do Moçambique, assistido por sete alunos e o diretor (17:20-17:50);
- c) quando Lenna conta (21min10) que vê São Paulo como local “inspirador, diverso e múltiplo, sempre fervendo”, passamos para uma praça cheia, com bolivianos e sua cultura (21:10-21:45);
- d) quando Antonio, da Bolívia, diz (24min03) que todo imigrante busca “melhor vida, futuro para sua família”, vamos à Praça da República, com africanos de várias origens (24:03-24:29);
- e) quando Adama, do Mali, fala em liberdade (27min26), ouvimos a música e logo vemos os dragões do bairro chinês (27:19-27:43);
- f) quando Zhang, da China, fala em coragem e em perder a família (29min06), entramos em um quartinho alugado acompanhando Satoro, que veio do Japão sozinho para o Brasil.

Todos se expressam em português ao se dirigirem aos alunos, e para alguns com sotaque mais acentuado, foi inserida legenda.

Vemos que o idioma também é aspecto cultural marcante, e que questões envolvendo as línguas materna e estrangeira ocupam pontos cruciais das narrativas em ambos os filmes.

Em *Cara do Mundo*, como parte do processo, os alunos brasileiros decidem que cada um deles seria ponto de contato principal para um estrangeiro, estabelecendo em seguida quem acompanharia quem. A primeira dupla é formada e Tuiuiu, aluno envolvido na cena de Rap paulistana, encontra Gael, jovem haitiano que faz o mesmo estilo de música. Vemos Gael cantando pela periferia de São Paulo. Tuiuiu e um amigo o escutam falando ao telefone e um interessante diálogo entre os três jovens se segue (08:28-9:10) (Figura 16):

Amigo - “E essa língua aí, mano? É dialeto ou é francês, tá ligado?”

Gael - “Criolo.”

Amigo - “Criolo, da hora hein mano!”

Tuiuiu - “Você se sente mais à vontade falando em crioulo ou francês?”

Gael - “Criolo é nativa, mano”.

Amigo - “Nativo, o bagulho é da hora hein mano! Mó sotaque loco memo”.

Tuiuiu - “Tem gente que não fala francês lá?”
 Gael - “Tem. Minha mãe não fala francês”.
 Tuiuiu - “E ela faz questão de não falar?”
 Gael - “Hum?”
 Tuiuiu - “Ela faz questão de não falar?”
 Gael - “Não entendi!”
 Tuiuiu - “Ela não quer falar?”
 Gael - “Não; ela não estuda pra falar!”

Pelos comentários do amigo e de Tuiuiu, não temos certeza se entenderam que crioulo é de fato uma língua ou dialeto. Para Gael, a resposta é evidente, afinal crioulo faz parte de suas raízes e francês de sua vida, quiçá de sua formação. É possível que a situação tenha sido esclarecida entre eles, mas o que vemos no filme é a diferença cultural entre os brasileiros e o haitiano, ainda que todos estejam falando em português.

Mais à frente, no parque, o jovem Satoro mostra a vários dos alunos brasileiros seus cadernos, alguns para anotar vocabulário, outros que usa como diário. Diferente de outros entrevistados que afirmam ter começado a aprender português apenas no Brasil, ele conta como começou ainda no país natal (31min47): “Lá no Japão tem bastante brasileiros que só fala [sic] português, e quando as férias chegam eu sempre viajava pra essas comunidades e entrava em restaurantes ou lanchonetes e conversava com brasileiros lá, fazendo amizades”, e pondera o que se aplica a muitas pessoas morando fora de seu país: “A língua sempre me dá dificuldade de entender as coisas. É chato. Mas também pode ser desafio pra mim!”.

Também sobre idiomas como aspecto importante e também capaz de marcar diferenças culturais, há momentos de *Bagages* em que as questões envolvendo a língua materna se destacam, assim como as dificuldades relativas à língua local. Um exemplo particular e sutil é o que envolve a ocidentalização de nomes asiáticos, por questões de grafia e pronúncia. Em entrevista, a professora pergunta a um aluno coreano (43min35) se hoje ele se reconhece mais com seu nome original ou com o que lhe foi atribuído, Eric. Sua resposta é: “Eu comecei a odiar o nome ‘Eric’. Eu não sinto como se fosse eu”⁶⁰, dizendo sentir falta das pessoas que o chamavam por seu nome original. É como se, neste caso, o aluno não sentisse a sua individualidade respeitada no território que o acolhe.

Vale ainda notar que em *Bagages* um dos recursos utilizados é tratar o mesmo assunto em três instâncias distintas (nem sempre nesta ordem), que acabam por se complementar:

- 1) na entrevista, em cenas provocadas pelos realizadores (Figura 10);
- 2) na sala de aula, em cenas reais (Figuras 11 e 12); e

⁶⁰ « Je commence de détester [sic] le nom ‘Eric’. Je ne sens pas comme si c’est [sic] moi ».

3) na peça (Figura 13), em cenas ensaiadas baseadas nas histórias reais levantadas pelas respostas dos alunos nas duas outras ocasiões.

Um exemplo da aplicação dessa estratégia é quando a questão do idioma estrangeiro vem à tona (19:23-25:25). Na aula de artes dramáticas, com a chegada de novos alunos a professora logo pergunta se entendem francês. Um aluno moldavo diz não para francês e inglês, e um colega ajuda a traduzir. Descobrem que ele está no Québec há cerca de um mês e na escola há apenas três dias. Da sala de aula vamos às entrevistas e à pergunta sobre o que foi mais difícil na chegada: as respostas envolvem a língua local. Então, em exercício em sala, um dos alunos assume o papel de professor de seu idioma para os demais e os alunos não nativos vêm-se tentando aprender russo e chinês, rindo e confusos. O paralelo é feito com o aprendizado do francês na chegada à escola, contrastando-se as cenas verídicas da entrevista e de sala de aula às cenas da peça teatral. Para facilitar a compreensão, trazemos a sequência aqui apresentada esquematicamente na Tabela 6, exemplificando o que é feito em outros momentos do filme. Os números indicam a ordem na montagem, aqueles com asteriscos servindo também para incluir informações logo abaixo. O mesmo número na linha indica que a mudança de uma cena para outra é muito rápida. Quando áudio e imagem se separam, indicamos respectivamente por “A” e “I”. As partes vão sendo intercaladas, com o aumentar do ritmo da narrativa:

Tabela 6 - *Bagages* - Esquema da sequência da discussão sobre idioma estrangeiro

Entrevista	Sala de aula	Cenas da Peça
	1 - Aula de artes dramáticas: aluno novo moldavo não entende.	
2* - Professora pergunta o que foi mais difícil na chegada.	3 - Exercício: aprendizado de língua estrangeira.	4 - Chegada de aluno búlgaro na turma, sem falar francês.
5* - Professora aos alunos: “Falem desse sentimento inicial de não entender nada” ⁶¹ . Aluno responde.	7* - Professora fala sobre a tarefa de casa e o aluno novo moldavo parece entendido; não sabe responder.	6 - Aluno novo não entende as orientações do professor em francês.
*8 - A: Aluno continua resposta; professora interroga, aluno conclui.	8 - I: Aluno novo parece perdido na sala de aula / baixa cabeça	8 - I: Todos os alunos, atrás de mesas de escola, vão caindo de sono ao não entender o que é dito; A: voz da professora soa longe.
*9 - A: Outro aluno responde / I aluno. *11 – Uma aluna responde	10 e 11 - I: aluno novo olha pela janela.	11 - zoom out no aluno novo, com as mãos nos ouvidos.

⁶¹ « Parlez-moi de ce sentiment au début de ne rien comprendre ».

12 - A: Aluna diz que ouvia francês e inglês pensando “o que é isso”, sua cabeça martelando; perguntava-se o que estava fazendo lá...

12 - I: vários alunos em exercício envolvendo partes do corpo; aluno novo não consegue acompanhar; zoom in nele, que põe as mãos no ouvido e grita.
A tela fica preta, para o intervalo do filme.

*2 - Alunos respondem: “Eu diria a língua: o francês. Quando começou a escola, eu não entendia nada” / “Quando a professora começou a falar francês, eu fiquei tipo: ‘É sério? Que língua é essa?!’” / “Eu olhava pra eles pensando ‘O que querem de mim? Eu não entendo absolutamente nada’”⁶².

*5 - Aluno responde que se sente mal, sem saber se estavam falando com ele, para ele ou por ele.

*7 - O vocabulário aprendido é testado mas ele não entende a pergunta; retratando perfeitamente aquilo que é dito pelos colegas em entrevista.

*8 - Entrevista: o aluno que respondia segue concluindo seu pensamento: “Você não entende nada. Você não pode falar nada. Você é como um prisioneiro que teve a boca fechada. É um inferno”. A professora pergunta: “Como você se sente nesse momento?”, e ele responde “eu quero morrer”⁶³.

*9 - outro aluno diz que não falava com ninguém e não comia, pois não queria comer sozinho; e que ficava com a cabeça na lua três aulas por dia, pois não entendia francês.

*11 - uma aluna diz que não entendia nada: onde estava, com quem estava... sentia-se perdida e muito pequena, perguntando-se por que não podia ser como os demais⁶⁴:

Essa sequência mostra o sentimento gradativamente claustrofóbico que vários alunos manifestam ao comentarem as dificuldades de aprender o novo idioma na chegada.

Por outro lado, mais cedo na narrativa, ao mostrarem algumas das tradições de seus países (03:35-05:41) (Figura 12), os alunos são autorizados a se preparar na língua materna, comemorando-o. Para a apresentação em sala, a professora orienta (4min18): “Falem alto! Tenham orgulho de falar na sua língua!”⁶⁵. Essas improvisações mais tarde virariam cenas na peça, mostrando comemorações de Norouz⁶⁶ e de carnaval, com instrumentos musicais e por vezes de cunho religioso.

Por sua vez, em *Cara do Mundo* alguns alunos brasileiros acompanham a família palestina em uma mesquita (14:34-17:42). Enquanto o paulista Vinícius segue em meio aos

⁶² « Je dirais la langue, le français. Quand on a commencé l'école, je comprenais rien [sic] » / « Quand [la professeure] a commencé de parler en français, j'étais comme : 'Vraiment, c'est quelle langue ça ?!' » / « Moi je les regardais comme 'Qu'est-ce qu'ils veulent de moi ? Je comprends rien [sic], rien de tout ».

⁶³ « Tu ne comprends riens. Tu ne peux pas dire rien. Tu es comme un prisonnier qu'ils ont fermé ta bouche [sic]. C'est un enfer ». / « Tu te sens comment à ce moment-là ? » / « Je veux mourir ».

⁶⁴ « Je ne parlais pas avec personne [sic] ; je mangeais pas [sic] parce que je ne voulais pas manger seul ; j'étais dans la lune pour trois classes par jour parce que c'était français et je ne parlais rien de français » / « Je comprenais rien [sic] : où je suis, avec qui ; j'étais comme un peu perdue... je me sentais très petit [sic]... 'mais pourquoi je ne peux pas être comme eux ?' C'est toujours la question dans ma tête ».

⁶⁵ « Parlez fort ! Soyez fiers de parler dans votre langue ! ».

⁶⁶ Festa de Ano Novo no Irã.

homens que aparentam ser de diferentes origens sentados no chão, as alunas Evelyn, Ariane e Camila (Figura 15) ficam para trás, só com o rosto de fora, em área restrita às mulheres, e comentam as diferenças culturais: os homens se vestem normalmente, e as mulheres ficam cobertas e cuidando das crianças. Toda a celebração é feita na língua nativa, com fones de ouvido disponibilizados para tradução simultânea. Os homens se ajoelham e se curvam à frente.

A vestimenta também é um traço cultural visível, por exemplo, nos trajes coloridos dos feirantes bolivianos em *Cara do Mundo*. Em *Bagages*, ao serem questionados sobre o que mudou desde que chegaram ao Québec, um dos alunos responde (46min38) que “tudo mudou”, mencionando por exemplo as roupas: “A forma como eu me visto mudou. No Irã eu não posso me vestir como eu quero; eu me visto como eles querem”. Outra aluna fala do conselho da mãe sobre o véu: “Você pode tirar, tá tudo bem, aqui é o Canadá! Você pode fazer o que quiser!”⁶⁷. Em *Cara do Mundo*, a aluna Ariane fala de uma mulher vendendo tecidos africanos e turbantes, e vemos a cultura africana bastante presente nas vestimentas estampadas e coloridas na praça e em Mouhamed Debe. Este aliás conta que andando na rua em São Paulo, foi convidado a fazer testes como modelo e trabalha para uma agência. Conta também que aprendeu português já no Brasil; antes de ir nem sabia nossa língua ou nossa moeda; diziam que era dólar.

A abordagem comentada de *Bagages* é comparável a uma das formas de se contar as histórias de *Cara do Mundo*. Na introdução sobre Lenna (17:43-18:07), os alunos estão na sede do projeto e ouvimos a voz da moçambicana se apresentando. Sons e canto levam a uma cena de palco (18:08-18:31). Em sala, as alunas contam que foram a sua casa (18:32-21:17). Vemos a artista cantar e tocar, antes de responder às questões. A sequência se apresenta como mostrado na Tabela 7:

Tabela 7 – *Cara do Mundo* – Esquema da sequência de apresentação a Lenna

Entrevista	Sede do projeto	Cenas de palco
	1: Introdução sobre Lenna I: Todos os alunos na sede do projeto, olhando para uma tela A: Lenna falando que o trabalho do pai despertou seu interesse pela música desde cedo	2: Oficinas de Lenna A: Sons e canto preenchem o ambiente I: Lenna cantando e dançando à frente, com várias pessoas atrás fazendo coro

⁶⁷ « Tout est changé (...). La façon comment je m’habille est changée. (...) En Iran je ne peux pas m’habiller comme je veux ; je m’habille comme ils veulent » ; « Tu peux enlever, c’est correct, ici c’est Canada ! Tu peux faire qu’est-ce que tu veux [sic] ! ».

	3 - Alunas contam que a encontraram na véspera e foram a sua casa.	
4 – I: Na casa de Lenna, a artista canta e toca A: Alunas falando de Lenna / Música de Lenna, que é então entrevistada.		

Lenna faz sua música com objetos particulares como bacia de água e tornozeleira de conchas, não sabemos se adquiridos no Brasil ou em Moçambique, mas possivelmente inspirada em suas raízes africanas. Em *Bagages*, outro exercício em sala que vira cena na peça (Figura 13) compreende cada aluno trazer um objeto de valor pessoal, do seu país de origem (11:32-13:23). Também como forma de manifestar sua cultura, os alunos trazem peças tradicionais tais quais um objeto decorativo para trazer sorte no ano novo chinês, um conjunto de louças e estátua de um rei iraniano, além de artigos mais sentimentais como cartas de amigos em espanhol, um urso de pelúcia e uma pedra assinada trazida de uma montanha brasileira.

Passando mais propriamente às linguagens artísticas observadas nos filmes, podemos mencionar que nessa ocasião na escola canadense um dos alunos traz um violão, que depois surge em cena sendo tocado pelo mesmo aluno (14min45). No fim, também vemos os alunos participando de aula de música (48:24-48:37), e os vemos dançar (49:00-49:17). Entretanto, nota-se que em *Bagages* a música é percebida principalmente na forma de trilha sonora adicionada, muitas vezes acompanhando e sublinhando as emoções dos personagens.

Já os objetos únicos de Lenna produzem em *Cara do Mundo* sons e músicas que acabam se tornando parte da trilha sonora, como nas situações citadas acima, além de fundo musical durante os créditos finais. Na Praça da República, muitos jovens africanos tocam instrumentos próprios (24:15). A música também está presente, literalmente, em cenas correspondentes a todas as origens retratadas, em algumas mais outras menos, sendo a maioria produzida pelos próprios personagens; principais, secundários ou pelos estrangeiros do ambiente como na mesquita. Além das apresentações musicais bolivianas (23min13) e o encontro na praça com música, dança, e cantos africanos, com seus gestuais e coreografias próprios (41:25-42:21), temos ainda, entre outros, performances como as dos tradicionais dragões chineses, manipulados por humanos (27min39). As oficinas de dança moçambicana conduzidas por

Lenna (37min46) também mostram diversidade cultural e expressão artística, uma vez que os participantes locais vestem-se com panos pelo corpo e cabeça, em meio a música e coreografias.

Em *Bagages*, o teatro aparece desde o primeiro minuto, com a entrada dos alunos no palco no (Figura 9); antes mesmo de a professora mencionar que farão uma peça de teatro. Na primeira aula com os alunos estrangeiros (1:30-2:17), Melissa Lefebvre introduz o projeto: “Vocês estão se perguntando, talvez, por que há uma câmera na sala. Eu vou explicar”⁶⁸, e então esclarece “Porque este ano o projeto que vamos fazer é um filme. Um filme sobre o quê? Um filme sobre vocês. Na disciplina de Artes Dramáticas, vamos criar uma peça de teatro sobre o que é ser um adolescente imigrante [sic; a professora não menciona refugiados] que chega ao Québec. Quais são seus medos, seus desafios, seus lutos, suas esperanças. Vamos colocar no palco suas histórias, o que vocês têm vontade de dizer”⁶⁹. E é o que fazem, no palco e no filme.

Em *Cara do Mundo*, outra expressão artística observada envolve as artes visuais. O jovem Satoro mostra um objeto particular: seu desenho do mapa da América do Sul, com os países e cidades em japonês (29min 27). Satoro também fotografa, e Vinícius pergunta (30min48): “O seu gosto por tirar fotos começou aqui?”. Ele responde que sim e que não o fazia no Japão; sequer tinha câmera. Mostra também um livro cujo autor fez um filme sobre imigrantes japoneses no Brasil. E um caderno onde anota as expressões brasileiras, explicando (30min13): “As pessoas daqui usa [sic] muitas palavras que não existem no dicionário, e pra aprender essas palavras novas ou gírias, esse caderno funciona muito bem”. Os personagens concordam que é ele capturando São Paulo do seu jeito: por meio de fotos, cadernos e mapa.

Na segunda metade de *Bagages*, vemos também os ensaios para a peça. É notável que com as orientações em francês, os alunos acabam por aprender e praticar mais o idioma: mesmo o aluno que vimos no terceiro dia de aula sem entender acompanha o grupo e participa da encenação. Não vemos toda a peça, apenas algumas partes (Figura 13), e por fim (49:18-49:25) os alunos, com figurino e em meio ao cenário, agradecem, ouvem os aplausos e descem à platéia. O final do filme mostrando o fim da peça (51:07-51:55) remete à cena inicial: todos os alunos no palco, com as malas (Figura 9), e o mesmo aluno inicia, falando: “Eu lhes contei uma parte da minha história”. Em seguida eles se alternam: “Uma parte de mim.”; “De quem eu sou”

⁶⁸ « Vous vous demandez peut-être pourquoi il y a une caméra dans la classe. Je vais l'expliquer ».

⁶⁹ « Parce que cette année le projet qu'on va faire c'est un film. Un film sur quoi ? Un film sur vous. Dans le cours d'art dramatique on va monter une pièce de théâtre sur c'est quoi être un adolescent immigrant qui arrive au Québec. C'est quoi [sic] vos peurs, vos défis, vos deuils, vos espoirs. On va mettre en scène votre histoire, ce que vous avez envie de dire ».

– [todos repetem:] ‘*Quem eu sou*’ –; “Eu estou em transformação”; “Eu sou livre”. “Eu espero uma coisa. Que esse ‘de fora’ não seja uma barreira. Que ele nos abra portas bem grandes”⁷⁰.

Bagages encerra com os alunos no palco (Figura 9) e os dizeres dos alunos: “Na minha mala tem agora uma parte daqui”; “Uma parte de vocês”; “E eu espero que na sua tenha...; [todos dizem:] ‘*uma parte de nós!*’ ”.⁷¹ Alguns mandam recados para seus familiares distantes, na língua natal. As malas, que já foram usadas para indicar a mudança e para os alunos se protegerem abaixando-se em cena, são significativas durante todo o filme. No início eles estão de costas com ela em diferentes pontos de Montreal: não sabemos quem são nem de onde vêm. No fim, vemos os estrangeiros nos mesmos locais do início, porém agora de frente para a câmera e com as malas abertas. Agora sabemos quem são: são jovens que, como os de *Cara do Mundo*, têm sua cultura e merecem ser ouvidos.

⁷⁰ « Je vous ai raconté une partie de mon histoire » / « Une partie de moi » ; « De qui je suis. *Qui je suis* ». ; « Je suis en changement » ; « Je suis libre ». « J’espère une chose. Que cet ailleurs ne soit pas une frontière. Que cet ailleurs nous ouvre toutes grandes ses portes ».

⁷¹ / « Dans ma valise, il y a maintenant une partie d’ici » ; « Une partie de vous » ; « Et j’espère que dans la vôtre il y a... *Une partie de nous !* ».

5 DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A ALTERIDADE PERCEBIDA NAS OBRAS

Percebe-se, curiosamente, que tanto em *Bagages* como em *Cara do Mundo* os estrangeiros não são a princípio identificados como “imigrantes” ou “refugiados” – embora, como vimos no item 2.4 - Comunidade, migrantes, refugiados e imigrantes, os termos absolutamente não sejam equivalentes. Com efeito, ambos os filmes partem da premissa de que todos os entrevistados são imigrantes, citando continuamente tal nomenclatura. Ao longo das narrativas, revela-se que há refugiados não por menção direta, mas por referências à guerra ou por declaração própria, como é o caso de Gael em *Cara do Mundo*, com apenas breve referência à passagem da situação de refugiado para a conquista da residência no Brasil.

Em uma reflexão mais profunda, podemos criticar o fato de os termos “imigrante” e “refugiado” não terem sido distinguidos, reprovando-o. Ao mesmo tempo, entretanto, podemos julgar que a ausência do esclarecimento contribuiu para o conhecimento e a escuta dos estrangeiros de forma mais genuína ou desarmada, sem pré-conceitos. A não distinção prévia ou a não intenção de fixar quem é o quê pode ter possibilitado aos realizadores dos filmes dirigirem-se aos estrangeiros ou apresentá-los simplesmente como pessoas atrás de uma vida melhor no presente, independentemente de seu passado. Como consequência, a abordagem permite também aos espectadores conhecerem os personagens estrangeiros sem ideias pré-concebidas a respeito de imigrantes ou refugiados.

Considerando essa alternativa válida e portadora de méritos, podemos não obstante considerar ainda outra hipótese, na qual a distinção entre os termos seja feita desde o início das obras audiovisuais. No caso de documentários tratando de imigrantes e de refugiados, com explicação pertinente às diferenças entre os termos logo nos primeiros minutos, o passado dos entrevistados poderia ser tratado com mais cuidado. Por exemplo: no que diz respeito a questões envolvendo traumas e lutos, mais frequentes em estrangeiros fugindo da guerra, como é o caso de muitos refugiados. A não-distinção entre os termos arriscaria, sob essa ótica, tratar todos como pessoas na mesma situação, o que não é o caso; além de perder a chance de trazer à tona problemas humanitários graves, como a perseguição e a não-liberdade de crença, de expressão, ou de convicções políticas.

Para não nos atermos aos extremos (não-distinção dos termos ou distinção logo no início), uma terceira abordagem incluiria, em dado momento do filme, ou até mesmo ao final, algum tipo de explicação sobre o que distingue imigrantes e refugiados. Esse acréscimo esclareceria a nomenclatura para as próprias partes envolvidas na realização do filme, assim como para espectadores desconhecedores das particularidades cruciais dos termos em questão,

sem ideias pré-formadas desde o início a respeito dos personagens. A forma de tratamento aos personagens seria igualmente justificada, podendo-se respeitar mais particularmente as dores e as histórias de cada um. Tal hipótese nos parece uma boa opção, uma vez que privilegiaria o conhecimento sem estabelecer o pré-julgamento passível de ocorrer com a descrição inicial, mas também sem desconsiderar as peculiaridades, como ocorre quando não os distinguimos.

Outros aspectos relativos à alteridade percebida em função dos status dos estrangeiros podem ser levantados e discutidos. Primeiramente, voltemos ao conceito de Empatia (Capítulo 3 - Alteridades possíveis graças à diferença e à diversidade cultural, p. 38), pensado nesta dissertação como base para relações e conexões mais profundas entre pessoas de diferentes origens. Considerando que envolve as ideias de aproximação, de reconhecimento e até de colocar-se no lugar do outro, vemos nos imigrantes e refugiados manifestações genuínas do termo em relação a seus colegas.

Para além disso, quando Bakhtin (2003, p. 10) trata “(...) a ideia da Empatia (*Einfühlung*) como princípio de conteúdo-forma que sedimenta a relação do autor-contemplador com [o objeto em sentido geral e] a personagem (...)”, sabemos que se refere mais à arte como um todo (à literatura, por exemplo). Entretanto, podemos, mediante a análise, pensar na professora Melissa como autora (afinal, lhe é atribuída a menção “Ideia original” e também a roteirização do filme canadense) e nos alunos estrangeiros como personagens. Foi o que identificamos nesse trecho de *Bagages*, percebendo a empatia sendo sedimentada entre autor e personagens (no caso deste filme, todos personagens principais):

Nas entrevistas (13:25-17:02), a professora pede aos alunos que fechem os olhos e digam o que imaginam ao pensar em seu país: o que vêem e ouvem, se há cheiros⁷². Muitos sorriem ou choram citando seus avós, sua família, a avó cozinhando, o pai, o irmão, todos os seus amigos, a praia, as melhores amigas, a bandeira nacional, a casa, a escola, alunos jogando bola descalços, o véu na cabeça das mulheres ou a língua materna. Essas cenas, filmadas individualmente, são então exibidas em sala de aula e todos assistem atentamente, vários com olhar de reconhecimento da dor do outro ou mesmo chorando. A professora diz (17min 02) que gostaria de ouvi-los falar sobre o que viram e ouviram⁷³. Percebendo uma aluna que chora mais, Melissa indaga (17min22): “É como se isso que ela dizia, você pensasse um pouco a mesma coisa?”⁷⁴. A menina concorda. Outro aluno, menino, responde (17min32): “Se eu responder, eu vou chorar”, imediatamente escondendo o rosto na camisa, ao que um colega complementa:

⁷² « Qu'est-ce que tu imagines quand tu penses à ton pays ? Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu entends ? Est-ce qu'il y a des odeurs ? ».

⁷³ « J'aimerais ça vous entendre parlant de vos réactions, parlant de ce que vous avez vu et entendu ».

⁷⁴ « C'est comme si ce qu'elle disait, tu pensais un peu la même chose ? ».

“Porque ele está entre muitas emoções”⁷⁵. Melissa o acalma: “Está tudo bem, acho que todo mundo te entende aqui. Tudo bem a gente falar disso”⁷⁶.

Pensando mais particularmente na ideia de troca que a alteridade possibilita entre o “eu” e o “outro”, bem como nas demonstrações de estranhamento e de pertencimento apontadas por Bakhtin (apud Souza e Albuquerque - Capítulo 3, p. 38) e na possibilidade de a alteridade impactar mutualmente, há outro exemplo relevante em *Bagages*. Uma das alunas comenta quão difícil é o sentimento de estar no Canadá e a família em outro continente, podendo perdê-la a qualquer momento, enquanto a colega ao lado chora. A mesma aluna questiona a professora (18min32): “Vocês têm sentimentos de tristeza? Vocês pensam nos imigrantes e nos sentimentos que eles têm?”⁷⁷. A professora lhe responde: “Mesmo que eu não tenha vivido isso, eu entendo um pouco como pode ser. Na verdade eu tento imaginar como pode ser, e isso faz com que eu ache vocês verdadeiramente fortes; de estarem aqui, de estarem felizes mesmo que seja difícil continuar indo adiante. Eu tenho total admiração [por vocês]”⁷⁸.

Da mesma forma, manifestações de alteridade são percebidas em *Cara do Mundo*, entre os locais e os estrangeiros. Ao explicar a proposta ao grupo de alunos no primeiro encontro, o diretor Raphael elucida (2min20): “Só que [eu] queria que a gente pensasse que mais interessante do que simplesmente documentar a presença desses jovens imigrantes entre a gente é a gente entender a relação que a gente tem com eles”. Um dos alunos, Vinícius, levanta questionamentos que podem ser feitos aos jovens: como era a realidade no país deles, por que foram ao Brasil, ou como foi o choque de realidade entre as culturas. O diretor completa sua intenção: “A gente quer se entregar também, a troca tem que ser dos dois lados: não só o que a gente quer deles mas o que a gente pode oferecer para eles também”.

Percebe-se assim que em ambos os filmes a alteridade entre realizadores e personagens é um fator comum, seja como consequência do resultado espontâneo das interações com os estrangeiros ou da estratégia pensada desde o início. Sem termos certeza de até que ponto os realizadores dos filmes imaginavam impactar ou serem impactados por seus personagens, podemos no entanto afirmar, pois várias cenas o demonstram, que ambas as partes aprenderam mais sobre a realidade do outro e possivelmente mudaram ou ampliaram seus pontos de vista. No caso dos personagens estrangeiros, sejam eles imigrantes ou refugiados, todos têm histórias

⁷⁵ « Si je dis, je vais pleurer » / « Parce qu’il est dans plein d’émotions ».

⁷⁶ « Ça va, je pense que tout le monde te comprend ici. C’est correct qu’on en parle ».

⁷⁷ « Est-ce que vous avez des sentiments de tristesse, vous pensez aux immigrants et les sentiments qu’ils ont ? ».

⁷⁸ « Même si j’ai pas [sic] vécu ça, je comprends un peu qu’est-ce que ça peut être. En fait, j’essaie d’imaginer qu’est-ce que ça peut être, et ça fait en sorte que je vous trouve vraiment forts ; d’être ici, d’être heureux même si c’est difficile de continuer d’aller en avant. Je suis remplie d’admiration ».

de superação próprias que inspiram e que, por sua vez, também podem ser enriquecidas graças à interação com os personagens locais. Permitindo que isso aconteça, todos têm a ganhar.

Ainda sobre a situação dos estrangeiros, nas entrevistas finais de *Bagages* alguns alunos confirmam: “É uma bela ideia, contar nossas histórias”; “Me faz pensar em uma família, nós temos as mesmas histórias”; e um deles em especial observa: “Deve-se contar as histórias, os problemas dos imigrantes. Tem gente que não consegue entender esses problemas, então eu acho que devemos ajudá-los [a entender]”⁷⁹. O aluno ressalta a importância de deixar as pessoas cientes da situação em que vivem tantos, no Canadá, no Brasil, e no mundo. E mais uma vez percebemos que a alteridade se faz presente (mesmo que não citada diretamente), neste caso em relação a quem tiver contato com a obra: o público da peça, os espectadores do filme. Acharmos que qualquer um pode estranhar a situação dos alunos e jovens em princípio, porém o contato com suas histórias de vida, ainda mais por meio de linguagens artísticas, favorece a aceitação, a compreensão, e o pertencimento desses estrangeiros nas novas comunidades.

Como exposto na Introdução, procuramos neste trabalho focar na alteridade vista entre realizadores e personagens, sem dar ênfase à recepção das obras. Em respeito a esse assunto e ao que o aluno acima comenta, devemos entretanto enriquecer a discussão com ao menos um exemplo ilustrativo da alteridade em relação a quem vê o filme. *Bagages* foi visto pessoalmente pela autora na exibição pública da Université de Montréal em 2019. Ao final, realizadores e alguns alunos-personagens conversaram com o público. Questionados sobre os impactos do documentário em suas vidas e se a família chegou a vê-lo, a aluna moldava que no filme pede desculpas ao pai pela decisão de partir com a mãe ao Canadá respondeu assertivamente que a obra audiovisual “mudou tudo” - de sua experiência na escola até sua relação com o pai. Contou que ele assistiu ao filme online e disse ter chorado muito, mas ao mesmo tempo conseguiu entender melhor seus motivos e sua nova vida, e pôde enfim perdoá-la por tê-lo abandonado.

Nossa convicção é reforçada, assim, no sentido de que os documentários analisados contribuem para situações de alteridade, especialmente entre realizadores e entrevistados; primeira relação estabelecida para a construção dos filmes - mas não exclusivamente entre eles. No segundo encontro de *Cara do Mundo*, a aluna Evelyn comenta com o diretor (5min26) que alguns “imigrantes” com quem conversaram se mostraram bem prestativos, e observa: “Eu acho que eles ficam querendo falar e não têm onde”. Além de serem ouvidos, como em *Bagages*, neste caso o contato com os alunos brasileiros provocou mais abertura à comunidade local,

⁷⁹ « C’est une belle idée, de raconter notre histoire » / « Ça me fait penser à une famille, on a les mêmes histoires » / « Il faut raconter des histoires, des problèmes des immigrants. Il y a des gens qui peuvent pas [sic] comprendre ces problèmes, donc je pense qu’on doit les aider ».

como visto na análise. Na ocasião do encontro mencionado, o grupo paulista devia decidir entre ampliar o número de entrevistados ou aprofundar em menos personagens. O aluno Vinícius considera (6min08): “Eu acho melhor a gente aprofundar em cada um [sic] no seu personagem do que acabar abrindo um leque de vários caras com histórias não tão profundas”.

Como vimos nos créditos de *Bagages*, na escola montrealense com alunos estrangeiros participaram do filme, seja pela presença nas *classes d'accueil* e/ou nas aulas de Artes Dramáticas e na peça. Em *Cara do Mundo*, são apresentados e ouvidos oito imigrantes e refugiados. Curiosamente, podemos relacionar a fala de Vinícius ao pensamento manifestado por um aluno imigrante (coincidentemente brasileiro) no início de *Bagages*, dizendo que a sua “Não é uma boa história, não tem nada de especial!”. Não obstante, pela natureza própria de histórias de vida repletas de mudanças, adaptações e desafios vividos por pessoas que passam por situações de imigração ou mais particularmente ainda de refúgio, afirmamos, contrariando a ingenuidade bem intencionada de Vinícius ou a modéstia do aluno brasileiro, que todas eles têm histórias profundas. Basta ouvir de fato um imigrante ou refugiado para saber - e ambos os filmes o provam, seguindo as propostas ao longo de suas narrativas - que, independente do número de personagens, as histórias envolvendo cada um desses estrangeiros são complexas e merecem portanto serem contadas à sociedade.

Sobre a poética, notamos também que as obras aplicam a ideia sobre a qual discorre Froger (2009, p. 14), de abordar o documentário “como prática, mais do que como discurso”⁸⁰. Embora sejam expostas as reuniões preparatórias, as adversidades encontradas e até a logística de *Cara do Mundo*, percebemos uma poética mais espontânea, onde na prática vemos os personagens e os locais de filmagem sendo estabelecidos de acordo com as interações (se os alunos são convidados a ir à casa dos estrangeiros ou se podem ir à mesquita, vão); e na qual por exemplo o show de rap ao final provavelmente não foi discutido ao se planejar o projeto. Em *Bagages*, a poética da narrativa não tão à mostra revela-se mais delimitada e estruturada: os locais de filmagens são precisos (dependências da escola e algumas cenas exteriores) e a condução das entrevistas e dos exercícios têm parâmetros bem estabelecidos. Mas, por sua vez, os próprios ensaios e apresentação da peça dependem da prática, mais do que do discurso, e fazem parte da consideração mais próxima à Integração percebida no filme canadense.

Em *Bagages*, a abordagem posiciona-se por exemplo mais no sentido de falar “sobre” o outro – neste caso, sobre os alunos estrangeiros. Vemos e ouvimos a professora Melissa com frequência, mas na grande maioria do tempo apenas no sentido de provocar, mostrar e transmitir

⁸⁰ « *Le documentaire est abordé en tant que pratique, plutôt que discours* » (tradução livre da autora).

relatos pertinentes aos alunos. Nada mais é apresentado a respeito dela ou de qualquer outro personagem. Percebe-se que a alteridade é um aspecto bastante presente entre os próprios estudantes estrangeiros, que se reconhecem nas histórias uns dos outros, muitas vezes se emocionando com isso. Em dado momento, percebe-se também, com o questionamento (ou confronto) de uma aluna sobre o reconhecimento dos sentimentos dos estrangeiros dirigido à professora Melissa, que há alteridade. Ela se sensibiliza com a história deles mesmo sem jamais ter passado por aquela situação. Mas mais do que isso, percebe-se que essa interação causou-lhe impacto: aprendizados e admiração pelas experiências de vida descobertas.

Não saberíamos avaliar (embora achemos que a oportunidade de participar da peça e do filme tenha marcado a história pessoal dos alunos) se as trocas com Melissa, durante esses meses, causou impactos mais profundos nos estrangeiros, afinal isso não é mostrado. Além disso, percebe-se a criação de quase que um espaço exclusivo no filme, isolando os alunos imigrantes e refugiados do resto da comunidade. Vários outros aspectos se relacionam mais à ideia de integração, como visto no documento da CONPED (Anexo C), do que à de “Inclusão” mencionada entre as palavras-chave do filme no site do NFB. Eles passam pela preparação em classes especiais (*classes d'accueil*) - condição para melhor acompanharem as classes regulares; devem aprender francês e muitos se esforçam para se adaptar ao carregado sotaque local e assim se encaixarem melhor no sistema vigente; e as aulas de Artes Dramáticas são frequentadas e a peça é encenada exclusivamente por um seleto grupo de alunos estrangeiros.

Se por um lado tal convivência em sala de aula permite que aprendam certos costumes e façam amizade com outros estrangeiros com experiências parecidas, essas opções na construção do documentário não favorecem uma maior troca entre esses jovens e seus colegas canadenses, por exemplo. Podemos mencionar que na exibição pública ocorrida na Université de Montréal foi dito que, ao ver o filme, os demais alunos na escola passaram a ser muito mais amistosos e interessados nas histórias dos estrangeiros (em outras palavras, que o documentário favoreceu o despertar da alteridade entre os novos alunos e quem o assistiu). Porém, no próprio filme, não podemos saber se qualquer tipo de conexão é estabelecida entre alunos locais e alunos de fora ou se no cotidiano os estrangeiros ficam restritos ao contato entre si próprios.

Já em *Cara do Mundo*, não se percebe tanto a ideia de “nós versus eles”, e sim a de “nós e eles”, o que remete a uma perspectiva mais aproximada à ideia de Inclusão. Os jovens estrangeiros se relacionam em espaços públicos e privados tanto com outros estrangeiros como com pessoas da comunidade local. O filme permite assim que se traga esses “excluídos” (Rodrigues, 2020 (vide p. 29) e Tabela da CONPED (Anexo C)) para o cinema brasileiro, interagindo de igual para igual com os alunos locais - a ponto de um jovem entrevistado se

sentir à vontade para pedir uma aluna brasileira em namoro. Pela reação dos colegas e os sorrisos da aluna na ocasião, e vendo outras situações entre os personagens deste filme, como a parceria musical e demais trocas entre entrevistados e alunos, arriscamos dizer que com isso todos ganham.

O contato e interação mais genuína entre os personagens nos permitem notar que nesse caso os realizadores falam “com” os estrangeiros, para além de falar “sobre” eles. Na perspectiva do falar “com” o outro, *Cara do Mundo* nos dá um exemplo claro de que “com o gradual apagamento das distâncias e protocolos entre quem filma e quem é filmado, a obra se converteria numa espécie de ‘dança a dois’ (...)”, como apontado por Rodrigues (2020, p. 2). O autor complementa com uma ideia, já mencionada na análise (item 4.3.2 - A integração em *Bagages* e a inclusão em *Cara do Mundo*), que passa a se aplicar aos alunos brasileiros: “Nessa tendência, o documentarista não é mais um mediador, mas alguém que deixa o antecampo, ocupa a cena e partilha conosco algumas de suas inquietações pessoais, num transbordamento subjetivo surpreendente, não raro com tonalidades autobiográficas” (ibid, p. 6).

Assim, *Cara do Mundo* mostra a inclusão dos estrangeiros, enquanto a troca com os alunos brasileiros que realizam o filme fica bem mais evidente. Se a princípio o documentário é sobre aqueles, esses aparecem seguidamente e são vistos tanto quanto os imigrantes e refugiados, que estão também em situações repletas de outros membros da comunidade, como feiras livres ou oficinas de arte. Com a presença acentuada dos alunos realizadores, surgem também desafios: “(...) como conectar outras alteridades num discurso marcado pela explicitação do íntimo? Como converter este relato de si também em uma narrativa de outros?” (ibid). Rodrigues critica quando o “eu” do realizador se sobressai egoisticamente no filme. Neste caso, pensamos que o posicionamento dos alunos brasileiros não diminui a questão dos jovens estrangeiros, ao contrário; amplia o foco sobre suas questões e permite-lhes (e ao público) se reconhecerem no outro e por ele serem modificados, parecendo haver real abertura para isso. A ideia inicial de falar sobre os estrangeiros somada à intenção de aprendizado mútuo dá assim lugar à alteridade mais perceptível entre os personagens.

Em *Bagages*, as transformações suscitadas durante o filme visam afetar principalmente a minoria dos alunos imigrantes e refugiados existentes na escola, e não diretamente a comunidade ou a sociedade como um todo: característica pertinente à integração (vide Tabela da CONPED (Anexo C)). Como contrapartida, os alunos estrangeiros ganharam espaço de fala e visibilidade na escola e no cinema do Québec, pois o filme foi exibido em várias cidades da

província⁸¹. Como desvantagem, pondera-se que o caráter dessa iniciativa é excepcional: uma vez apresentada a peça e concluído o filme, os alunos envolvidos e os novos alunos estrangeiros que chegam à escola não necessariamente continuam a ter suas histórias ouvidas, respeitadas ou compreendidas. Além disso, há o fato de que há muitos outros alunos em situações semelhantes, em outras escolas, que não participaram da peça ou do filme.

Por outro lado, em *Cara do Mundo* vemos a inserção mais total e irrestrita defendida pela inclusão, com a abrangência mais universal de suas consequências. No início do filme, já se traz a intenção dos realizadores de também serem afetados, e a ideia pleonástica de que “a troca tem que ser dos dois lados”. Ao longo da obra, vários são os indícios de que o foi. Uma das provas de que a inclusão dos estrangeiros impactou a comunidade são os testemunhos dos brasileiros ao final do filme. Além de Evelyn, aluna que diz ter se sensibilizado e se reconhecido na história do malinês Adama por também já ter ficado longe da família, outros alunos dão seus depoimentos. Agnis confessa que a experiência lhe fez mudar des atitudes (48min13): “Eu tenho corrigido muito isso em mim, assim: quando eu tô andando em São Paulo (...) de olhar pras pessoas e falar: ‘Oi, boa tarde!’”. Maryanne admite (48min22): “Eu não achei que a gente ia conseguir criar essa empatia e esse laço com os imigrantes (...). Eu criei um laço com esse pessoal e uma identificação com a história deles (...). [Aprendi a] Olhar o mundo de outra maneira... eu não imaginava que isso ia acontecer (...)!”. Já vimos que não se trata apenas de uma questão de empatia. Com a abertura dos alunos e sua posição ativa, tal qual defendida por Bakhtin (2003), disposta a buscar e escutar o outro, além de impactar e ser impactados pelos estrangeiros, o laço mencionado por Maryane parece-nos mais ligado à ideia de alteridade.

Nas considerações finais do grupo, reflete-se sobre a aproximação ao imigrante [sic; aplica-se também aos refugiados] como forma de conhecer mais a própria cidade, e o diretor questiona (46min57): “Eles queriam descobrir o mundo, não é? Que mundo eles descobriram?”. E complementa: “Eu acho que tem uma coisa que a gente tem visto esses meses que é: a leitura não é tão fácil. E o imigrante dá pra gente essa coisa da leitura rasa, da gente enxergar um cara e falar ‘Ele é boliviano’. E você bota dentro de um quadradinho: boliviano, ou africano, ou chinês, né. São os estereótipos muito fáceis”. Carolina argumenta: “(...) você vai cada hora descobrindo uma coisa; não tem um momento de falar ‘não, agora... esse é o senegalês’ e tal. Não. Cada hora você vai descobrindo uma coisa (...)”. É um exemplo do “não-encerramento do ser em suas próprias pretensas certezas, verdades e conclusões” que comentamos no Capítulo 3 - Alteridades possíveis graças à diferença e à diversidade cultural (p. 39).

⁸¹ Como percebido na página do projeto: www.facebook.com/Bagages.film/.

Essa nova percepção do outro, indo além da superficialidade de julgar uma pessoa por sua aparência ou status e permitindo-se ser modificado pela relação estabelecida, novamente como defende Bakhtin (2003), também ilustra a alteridade. O aluno Vinícius comenta seu grande medo de arriscar algo novo e dificuldade de sair da zona do conforto, reconhecendo e enaltecendo a coragem do japonês Satoro de sair de seu país para descobrir uma vida nova no Brasil (32min35). O brasileiro diz não saber se “seria capaz de fazer o que ele fez”, porém ter visto como o imigrante se preparou e ver que é possível aumenta as chances de poder um dia fazer o mesmo. Carolina comenta mais à frente (42min15), nesse sentido: “Nossa, eles conseguem sair do país deles e conquistar tudo o que eles conquistaram aqui; por que que eu acho que eu não vou conseguir conquistar o que eu quero? É meio que uma lição de vida (...) a força de vontade e a coragem, mas nesse sentido: não de descobrir o que eu era, mas de saber o que eu posso ser também”.

Todas as experiências mencionadas, tanto dos alunos estrangeiros entre si e com a professora de *Bagages* como dos jovens estrangeiros de *Cara do Mundo* com os alunos brasileiros e com a própria comunidade, nos remetem à ideia já comentada por Souza e Albuquerque (Capítulo 3, p. 39) de que “o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia”. As reflexões de Evelyn o confirmam (44min56): “Todos eles foram muito carinhosos, muito amigáveis em conversar com a gente e se abrir, confiar, enfim... é de você pensar muito no outro”. Ela cita Adama novamente, comentando que o sonho da vida dele era:

“Ver o mundo feliz. E não foi um sonho pra ele que ele pensou; ele pensou num sonho que envolvesse outras pessoas (...). Isso aí me tocou bastante, porque (...) eu sempre pensava em mim mesma, no meu individual. Ah, eu quero fazer isso, quero fazer aquilo. Eu nunca tinha parado pra pensar num sonho meu que envolvesse outras pessoas”.

Novamente constatamos que a alteridade pode provocar modificações profundas nas pessoas envolvidas, pois uma mudança de pensamento pode gerar uma série de infinitas ações.

Podemos mencionar ainda a tendência à generalização da integração contra a tendência à individualização da inclusão. Em *Bagages*, até mesmo fora da escola, os alunos são tratados como um bloco homogêneo que não interaje com pessoas locais e comunica-se apenas entre si. Pouco ouvimos seus nomes durante o filme, e apenas nos créditos, contra o fundo preto, vemos o rol dos nomes completos. Em *Cara do Mundo*, também se nota que nem todos os nomes dos estrangeiros são citados ao longo do filme. Porém, no encerramento, a individualidade de cada um é valorizada, com as fotos e a identificação por nome completo e origem de cada um, reforçando a ideia de que de fato o conceito de inclusão é o mais adequado para esta obra.

Assim, alguns aspectos são comuns às abordagens de *Bagages* e *Cara do Mundo*, como o fato de estrangeiros interagirem com seus conterrâneos e outros estrangeiros, e de que tanto imigrantes quanto refugiados têm capacidade de se inserir na comunidade local. Outros aspectos são particulares em cada filme, e determinados pontos do Anexo C foram discutidos na análise e aqui. Julgamos ter sido importante esclarecer os conceitos no início (itens 2.4 e 2.5), pois como vimos nem sempre o refugiado tem seu status considerado e a distinção ao imigrante é feita, e o mesmo ocorre com relação às definições de integração e inclusão.

No fim de *Cara do Mundo* (42:30-43:36), vemos o aluno Tuiuiu e o jovem haitiano entre outros jovens. Gael canta em creole, ao som de uma batida no celular, e graças ao francês é possível compreender que canta algo envolvendo as ideias de entrevista, Brasileiro, participação e documentário, além de dizer “eu sou Haitiano”⁸². Na mesma batida, um jovem brasileiro é ouvido cantando em português versos do rap que exaltam o novo morador do Brasil, como: “Vim mostrar o Gael, que é um pouco do conhecimento: mano lá do Haiti, guerreiro na humildade (...)”. Tuiuiu e Gael são vistos andando de costas pelo bairro como dois amigos e Gael alega (43min37): “A música faz também... mas também eu sou assim mesmo, gosto de amizade, gosto de trocar ideia com qualquer pessoa. Eu gosto de todo mundo, eu não tenho nada a ver com nação! Você é brasileiro, eu sou haitiano, aí eu não posso ficar perto de você?”.

Essas palavras provocam a reflexão de Tuiuiu, que de volta à sede do projeto comenta a tendência a um sentimento de posse em relação a nosso país, mas na verdade “não existe isso; a terra é de todos e é ocupada por quem tá em cima dela”. Ele conclui (44min12): “A gente vai pra cima do cara achando que é nossa terra” e que por ele estar nela devemos integrá-lo à nossa terra, “mas na verdade tá todo mundo integrado já; a partir do momento que ele tá aqui, é dele também”. Esse exemplo serve para notarmos como os termos integração e inclusão nem sempre são distinguidos, como ocorre nos filmes com as menções aos imigrantes e refugiados.

Por outro lado, esse exemplo serve também para ilustrar que a música, assim com outras linguagens artísticas, contribui para o estabelecimento de experiências de alteridade. Além dele, temos a música cantada por Lenna em suas oficinas. Ouvimos a artista moçambicana além disso em uma bela canção durante os créditos, e podemos considerar que a menção das “Trilhas sonoras gentilmente cedidas” ao fim de *Cara do Mundo* contribui igualmente para a inclusão – até mesmo artística e profissional - desses estrangeiros na comunidade. Os realizadores brasileiros dão assim espaço, inclusive cultural, para jovens imigrantes e refugiados mostrarem mais de si, como suas tradições e sua arte.

⁸² Em meio ao creole, as seguintes palavras em francês podem ser entendidas: « entrevue » ; « Brésilien » ; « documentaire » ; « participé » ; « Moi c'est Haïtien ».

É de se pensar então que os casos estudados em *Bagages* e *Cara do Mundo*, com os alunos matriculados naquela escola de Montreal; e os jovens entrevistados por aquele grupo em São Paulo, confirmam que o Cinema pode ser ferramenta para a inserção social em nossos dias. Em *Bagages*, o fazer da peça somado às entrevistas e às atividades de sala, sabendo que isso viraria um filme contando sua história, aproximou os alunos uns dos outros e ressaltou diferenças e a diversidade cultural existente na escola. Em *Cara do Mundo*, o próprio fazer do filme respeitando o tempo, o acaso e o espaço dos jovens estrangeiros descobertos produziu uma obra que também revela diferenças e enaltece a diversidade cultural da cidade. Ambos os filmes nos reiteram a potência do cinema e de outras linguagens artísticas para tratar da alteridade.

Em relação às iniciativas dos estrangeiros e de cada filme, ressaltamos de imediato que elas só puderam ser percebidas graças ao que já comentamos: o “não-encerramento do ser em suas próprias pretensas certezas, verdades e conclusões” (p. 39). Todos os realizadores de *Bagages* e *Cara do Mundo*, de forma mais ou menos explícita ou conclusiva, respeitam o que é dito pelos personagens estrangeiros: vemos todos os tipos de histórias pessoais contadas pelos imigrantes e refugiados, apesar de não sabermos exatamente o que ficou de fora na edição. Acreditamos que tanto o diretor Paul Tom e a professora Melisa Lefebvre quanto o diretor Raphael Erichsen e os alunos do Énois Laboratório de Jornalismo tiveram essa atitude de lucidez na construção de suas obras e esse movimento de abertura em relação ao outro a fim de ver o que esse outro lhe proporcionaria. Também para proceder à análise, foi necessário desarmarmos emoções prévias, pré-julgamentos e opiniões sobre as situações apresentadas.

Em um esquema sintético, vemos que as histórias dos estrangeiros são reunidas e mostradas, alternadamente, deste modo:

<i>Bagages</i>	Entrevistas e exercícios em sala → Ensaios → Peça
<i>Cara do Mundo</i>	Entrevistas que viram conversas e diálogos
	Manifestações e apresentações culturais e artísticas

Em nossa investigação sobre alteridade, é interessante fazer um paralelo entre a teoria de Bakhtin (2003) e uma das falas de Adama em *Cara do Mundo*. Como comentado no Capítulo 3 (p. 39), o autor argumenta que “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (...). A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros” (2003, p. 373). Já Adama, como mencionado na análise no item 4.3.3 - As diferenças, a diversidade cultural e as linguagens artísticas (p. 69) afirma que “com conhecer a nossa cultura dá pra nós andar qualquer lugar [sic], porque cada pessoa tem o

caminho dele [sic] diferente”. Tomando os dois pontos de vista, nessa ordem, temos que 1) para eu ser eu e descobrir quem sou, dependendo inicialmente dos outros, 2) conhecendo minha cultura, consigo me relacionar melhor com os outros. Podemos concluir que para me reconhecer e me relacionar, preciso dos outros, do diferente; conseqüentemente, que a diferença não apenas faz parte de nossas vidas desde o início, mas é necessária inclusive para nosso crescimento.

Ainda em *Cara do Mundo*, a aluna Ariane comenta que o boliviano Antonio se mostrou muito interessado no projeto do documentário por acreditar que poderia ajudar a dar voz aos imigrantes. Isso nos remete novamente à teoria de Bakhtin (2003, p. 341, mencionada no Capítulo 3, p. 40), pois podemos pensar que assim como o imigrante avaliou que participar do documentário poderia beneficiar os conterrâneos ao lhes dar espaço de fala, eles mesmos se tornariam mais conscientes de sua cultura ao se deixarem filmar, afinal estariam se “revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Isso poderia ocorrer com todos os entrevistados: ao permitir terem suas histórias mostradas, e da forma como a construção da narrativa é feita, com o encadeamento dos personagens feito pelo outro - equipe do filme -, os estrangeiros são levados a encarar suas histórias em contraposição umas às outras. Isso não só os faz verem que pessoas de outras culturas têm algumas das mesmas dificuldades que as suas no novo país, mas também que entendam melhor como a sua cultura se situa em relação à do novo país que habitam, neste caso o Brasil.

A afirmação de que uma pessoa se torna mais consciente de si ao se revelar para o outro, e por seu intermédio e auxílio, é então particularmente especial ao incluirmos o meio audiovisual. No dia-a-dia, os alunos de *Bagages* estão concentrados em sobreviver face às novas realidades que os cercam, em aprender francês, e em serem aprovados nas disciplinas escolares. Os jovens estrangeiros de *Cara do Mundo* também estão focados nos processos de descobrir as realidades da sociedade brasileira, de aprender português e de conseguirem se estabelecer face às complexidades de nosso País. Ao trazer o cinema para perto desses personagens nas próprias entrevistas – ou melhor, ao incluí-los na prática audiovisual – (além de que em *Bagages* vemos os alunos no ambiente montado para realizá-las, e em *Cara do Mundo* vemos os estrangeiros ao lado de parte do equipamento usado), diríamos que suas experiências de alteridade ganham uma outra camada, nos remetendo às experiências e constatações de Alain Bergala.

Tratando o audiovisual não simplesmente como algo visto pelos estrangeiros (embora as entrevistas assistidas pelos alunos em *Bagages* tenham também sua importância, mais na questão da empatia), mas como “recurso experienciável” (cf. mencionado no Capítulo 3, p. 40),

afinal os alunos e jovens vêm de perto como os filmes são feitos, uma vez que deles participam, podemos pensar a alteridade decorrente. Ao envolver os alunos no processo de construção da peça, pois esta é levantada a partir dos depoimentos de exercícios em sala e das entrevistas, e logo do filme que documenta o processo, os realizadores de *Bagages* permitem aos alunos exporem seus pontos de vista - nem sempre esperados, como a confissão de não se reconhecer no nome ocidental que lhe foi atribuído. Talvez até esse momento o aluno não tenha tido a oportunidade de expressar seu descontentamento, mas com a pergunta da professora e o registro em vídeo, a situação pode ser reconhecida e mudada. Um exemplo simples seria os colegas e/ou a professora passarem a chamá-lo pelo nome original.

Essa abertura ao outro que nos permite rever pontos de vista e até mudar opiniões e tomar atitudes diz respeito à alteridade. Proporcionada ou facilitada pelo meio audiovisual, aplica-se em outras situações apresentadas em *Bagages*, assim como em várias das situações com os jovens estrangeiros em *Cara do Mundo*. Do primeiro filme, podemos mencionar que a abordagem do mesmo tema várias vezes pautado em entrevistas e exercícios, seguidos de ensaios e finalmente da apresentação da peça, nem sempre nessa ordem e sim na que mais faz sentido na montagem (como visto na sequência apresentada no item 4.3.3), também é forma de usar o audiovisual em função da alteridade. No esquema transcrito (p. 73-74), a exposição sequencial de como se sentem os alunos ao chegar na escola sem falar o idioma local: a) em situação real de sala de aula, b) nos testemunhos vistos nas entrevistas, c) na representação em cenas da peça, reforça a ideia de que de fato esse é um problema comum a vários alunos. Esse esclarecimento poderia, entre outros, provocar a ação da escola, reforçando a acolhida com formas mais divertidas e rápidas de aprender o francês, por exemplo.

Usando o cinema como vivência na escola montrealense, a hipótese de Bergala é então mais uma vez confirmada: dessa experiência podem sair benefícios para todos os envolvidos. Em *Cara do Mundo*, um exemplo da alteridade entre personagens proporcionado pela prática audiovisual seria a apresentação final de Rap feita por Gael e um brasileiro no meio da rua. Sabemos que mesmo se houve alguma hesitação inicial tal parceria poderia ter ocorrido de qualquer maneira. Mas os fatos de estar sendo feito um filme, de terem tido assim tempo de se conhecer, de a apresentação ser registrada e por fim de ter virado trilha sonora de encerramento da obra contribui para que os alunos mudem seus pontos de vista – por exemplo, sobre o francês e o creole, tendo nova opinião sobre a realidade haitiana e passando a valorizar mais sua música.

Assim, se refletirmos mais profundamente, os realizadores de ambas as obras – sobretudo os brasileiros de *Cara do Mundo* por se permitirem maior abertura e troca com os entrevistados estrangeiros, mas também em certo nível a professora e o diretor de *Bagages* –

também acabam por, ao longo do processo de construção do filme (que pode ter durado dias, semanas ou meses de contatos com os estrangeiros) descobrindo partes de suas próprias personalidades graças aos imigrantes e refugiados entrevistados. É o que vemos por exemplo com a resposta de Melissa à aluna que a questiona, e mais ainda com os depoimentos dos alunos paulistas - como Vinícius sobre sua dificuldade de sair da zona de conforto apesar de sua vontade, contrastadas à experiência de Satoro indo sozinho para o Brasil.

Além da alteridade possível entre estrangeiros e realizadores, pensamos que algumas das iniciativas poderiam ter servido para fortalecer os laços de alteridade entre estrangeiros e pessoas locais, como outros alunos da escola no caso de *Bagages*. No exercício em sala feito na sequência de *Bagages* detalhada na análise, permite-se falar na língua materna - para a alegria dos alunos, que chegam a exclamar “Uau!” e “Aleluia!”. A professora explica que um deles ensinará seu idioma aos outros, e ao exemplificar com o ensino do “moldavo” é corrigida por um aluno, dizendo que falam russo. Isso já nos indica que mesmo a professora tem muito a aprender com os alunos. Também ilustra a posição de Bakhtin de que “uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação” (citado no Capítulo 3, p. 42, apud Souza; Albuquerque, 2012, p. 115).

O russo é assim ensinado, bem como o chinês, com suas peculiaridades de escrita e de pronúncia. Os alunos não nativos se vêem em situação complicada, comparada no filme à posição do aluno que não entende francês. Ocorre que esses alunos já conhecem essa dificuldade e os sentimentos de frustração que podem dela advir, por terem passado eles mesmos pela experiência de aprender o francês. Essa cena parece provocar então o sentimento de empatia a quem vê o filme – que consegue talvez se pôr no lugar dos alunos estrangeiros nesse aprendizado. Entretanto, para haver a experiência de alteridade, seria interessante por exemplo realizar esse mesmo exercício não com os alunos estrangeiros, mas com os alunos canadenses da escola. Ao tentarem aprender russo, chinês ou qualquer língua que não o francês ou o inglês com os alunos estrangeiros, os estudantes nativos entenderiam melhor como os estrangeiros se sentem chegando à escola sem falar francês, talvez ajudando-os mais.

Nota-se que poder mostrar sua cultura e falar sua língua é por si só uma ocasião de inserção; um momento em que o estrangeiro deixa temporariamente de lado os esforços de se adequar à cultura alheia e se sente ouvido e respeitado. Em *Bagages*, por exemplo, os alunos deixam claro que se esforçam para falar, se portar, e até agir como no Québec, o que por um lado até arrisca terem sua cultura menosprezada ou minimizada. Porém, o filme - e a peça - deu-lhes a chance de mostrar sua cultura também, com a enorme experiência de vida que cada um carrega em sua bagagem emocional. Essas mesmas iniciativas deram à escola e ao Québec

a chance de valorizá-los, como indivíduos que são na nova sociedade em que vivem. Assim, a troca é positiva pois ambos os lados se beneficiam e saem mais enriquecidos, graças ao outro.

A afirmação de que a alteridade se faria presente mediante a consciência de si ao revelar-se por meio e com o auxílio do outro também pode envolver vários aspectos relacionados às diferenças culturais comentados na análise. Entre eles, os novos hábitos adquiridos em função da mudança de estações, no caso de *Bagages*. Ao se adaptar às restrições climáticas do inverno canadense, os alunos estrangeiros acabam por aprender as tradições gastronômicas, a se cobrir como os nativos, e até os esportes de inverno, ampliando seu contato com a comunidade local, apesar de isso não ser mostrado no filme. Ao irem a uma “cabana de açúcar” e cantarem canções de seu próprio país, os alunos também apresentam às pessoas locais sua cultura. Muitas vezes esses estabelecimentos sazonais são afastados da cidade, até na beira na estrada, e o contato com estrangeiros não é tão frequente. A ida do grupo de adolescentes ajuda os donos dos restaurantes e demais clientes a enxergarem a diferença e a diversidade, acostumando-se a ela e evitando que se torne um problema, afinal pagaram a refeição trazendo alegria.

Também os objetos dos estrangeiros, citados na análise, contribuem para a percepção de si por meio do outro (Bakhtin, 2003). Quando os alunos de *Bagages* trazem objetos que lhes são caros, seja a pedra do Brasil, cartas dos amigos em espanhol, artigos simbólicos da China ou Irã, ou até um ursinho da Moldávia, há grande carga de emoções associadas. Ao compartilhar com os colegas e depois trazer esses objetos para o palco, e vê-los no filme, inevitavelmente os alunos os olham com novos pontos de vista: não exclusivamente com o seu olhar ou o de sua família, mas com o olhar do outro; do – para ele – estrangeiro; do diferente. Outro exemplo em que isso é ainda mais perceptível são os objetos usados por Lenna em *Cara do Mundo* pra sua música. Para outra pessoa, uma bacia seria apenas uma bacia; as conchas da praia ficariam na areia. Nas mãos da moçambicana, viram poesia sonora. Não sabemos se a artista trouxe os “instrumentos” como tradição de seu país, se inspirou-se em algo de lá para fazê-los ou se é inteiramente sua própria criação, mas é de se notar que tomar conhecimento de uma arte de objetos tão atípicos impactou os alunos brasileiros e talvez os espectadores, possivelmente fazendo alguns deles pensar em novas formas de fazer e apreciar arte, por exemplo.

Já a questão da vestimenta, como visto e citado pelos estrangeiros em ambos os filmes, seria uma forma muito pessoal de se firmar a consciência de quem se é. Os panos que cobrem o corpo, com diferentes cores, texturas e cortes, podem representar tradições seculares como é o caso para os povos bolivianos e africanos. Por outro lado, como visto em *Bagages*, a roupa nem sempre é escolha pessoal, pois há locais onde a forma de se vestir é imposta como no Irã. Já em relação à diversidade cultural ligada à religião, é observada sobretudo em *Cara do Mundo*

nas cenas da mesquita, mas também em *Bagages* quando se fala das tradições muçulmanas. Enquanto alunas da escola montrealense comentam o uso do véu, há um estranhamento por parte das alunas paulistas com o fato de as mulheres não poderem frequentar todos os espaços, ficarem com o corpo e a cabeça cobertos e serem as únicas responsáveis por cuidar das crianças. Percebendo o outro, as diferentes formas de existir, elas também refletem sobre sua cultura.

Há momentos que abordam diferenças culturais em paralelo a questões sociais de forma ainda mais explícita. Em um deles, vemos a oficina de danças moçambicanas conduzida por Lenna (37min46) contraposta à cena de Agnis, aluna brasileira ela mesma também negra, na sede do projeto falando do choque de realidade que Lenna lhe deu. Em entrevista (40min03), Lenna diz que quando chegou “não tinha a mínima ideia, não sabia o que era racismo”. Morava num país de negros, onde ao se ver um branco pensava-se apenas “ele é branco, eu sou negro”, então levou muito tempo para entender a diferença no tratamento em São Paulo: “inclusive eu andava na rua (...) tranquila, entrando nos lugares que precisava entrar pra fazer o que precisava fazer; não pensando que aqui eu poderia ser discriminada ou não”. Ela reflete: “Hoje eu me vejo pensando mais nisso.. me vejo me segurando mais pra fazer as coisas, ou pra entrar nos lugares, ou pra abordar as pessoas”. Uma aluna brasileira diz: “é horrível isso, né?”. Lenna não hesita em responder: “Nossa, é muito ruim! É muito ruim, porque você se sente observado o tempo inteiro (...)”. Apesar de já falar o idioma e isso não ser um entrave, e mesmo sendo reconhecida na sua área de atuação, a moçambicana vive um problema que é infelizmente grave no Brasil.

Deve-se apontar que em geral as situações comentadas acima só foram possíveis nos filmes graças às bases de alteridade estabelecidas entre realizadores e estrangeiros. Muitas são as diferenças entre eles, mas em ambos os documentários vemos a vontade de ouvir o outro, o respeito mútuo e a abertura para o diálogo (esta um pouco mais em *Cara do Mundo* que em *Bagages*, como vimos, graças à abordagem de inclusão no lugar de integração). Mesmo que se trate de cinema, logo uma situação controlada por definições de pré-produção e decisões de edição na pós-produção, fica evidente o encontro genuíno entre as partes. Embora não possamos garantir que em todas as ocasiões os dois lados tenham saído modificados desta relação, podemos afirmar que em muitas das cenas analisadas as pistas de alteridade estão presentes.

Como visto no Capítulo 3 - Alteridades possíveis graças à diferença e à diversidade cultural, as mesmas diferenças culturais que podem gerar trocas, aprendizados e crescimento riquíssimos entre pessoas com diferentes históricos pessoais, dando lugar à alteridade, também podem originar problemas devido à não-escuta, à intolerância ou ao radicalismo, inclusive problemas sérios como guerras. Um dos motivos para escolhermos ressaltar as experiências de

alteridade observadas nesses filmes é que neles não vemos as diferenças expostas se tornando motivo de conflitos ou disputas, como ocorre frequentemente na sociedade.

Em *Bagages*, ao tratar as dificuldades com o aprendizado do francês em momentos distintos - em sala de aula, nas entrevistas e na peça - os realizadores de *Bagages* optam por fazer o oposto de ignorar ou minimizar a situação: escutam e dão-lhe espaço e atenção, trazendo o problema à tona para que seja conhecido e assim possivelmente melhor articulado na escola. A professora Melissa não invalida os sentimentos dos alunos, ao contrário, tenta deixá-los à vontade para exporem o que desejam, mostrando-se suscetível a aprender com eles. A presença dos alunos estrangeiros na “cabana de açúcar” não é rechaçada, nem eles tentam impôr sua cultura de maneira agressiva. Ambas as situações são exemplos de como as diferenças poderiam resultar em problemas, mas aqui permitem o desenvolvimento da alteridade.

Em *Cara do Mundo*, poderíamos ver conflitos caso a dança dos africanos ou a música dos bolivianos fossem hostilizadas na praça, por exemplo. Na mesquita (Figura 15), percebe-se certa tensão em relação às regras rígidas do local com os comentários das alunas brasileiras sobre o tratamento dado às mulheres. No entanto, prevalece a posição da equipe de observar e aprender sobre aquela cultura, e não de confronto àquelas práticas ou àquela religião, ou de dizer-lhes o que considera certo ou errado. Além disso, questões de cunho cultural e social como o desabafo de Lenna sobre o racismo sentido em São Paulo poderiam ir por outro caminho se o interlocutor ou interlocutora fosse ele/a mesm/a preconceituoso ou racista, neste caso. Nesse caso em especial, pelo fato de a aluna Agnis também passar por reflexões constantes a esse respeito, o depoimento de Lenna lhe deu mais consciência e perspectivas sobre a causa.

Refletindo sobre problemas quando diferenças culturais não são respeitadas, podemos pensar em instância anterior: na relação de pessoas nativas de uma terra com quem hoje ocupa determinado espaço, citando apenas um exemplo de cada país. Em 1997, o líder indígena Galdino Jesus dos Santos foi brutalmente assassinado por cinco homens de classe média alta em Brasília. Em 2021, a descoberta dos restos mortais de duzentas e quinze crianças no terreno de um pensionato ao qual nativos (*autochtones*) eram enviados pelo governo chocou o Canadá, chamada de “genocídio cultural”. Acrescidas de questões políticas complexas, podemos ainda lembrar ataques como o 11 de setembro de 2001 por militantes extremistas islâmicos em local onde trabalhavam muitos estrangeiros nos Estados Unidos ou na mesma data, em 1973, o golpe de Estado no Chile com grandes indícios de apoio dos próprios Estados Unidos. Se a alteridade fosse mais presente e as diferenças culturais tivessem sido tratadas de modo diferente em todas essas ocasiões – e tantas outras –, é muito possível que os desfechos não fossem tão trágicos.

Já nas situações acima mencionadas dos documentários em questão, entre outras, vemos que houve a preocupação, ainda que inconsciente ou não propositalmente raciocinada, de que a alteridade estivesse presente nas abordagens. Mesmo que não seja perceptível em todos os momentos dos filmes, não vislumbramos ocasiões em que ela fosse categoricamente anulada. A relação estabelecida entre realizadores e estrangeiros mostra assim uma abertura permanente para o olhar alheio, assim como para as interações com o outro. Mais do que isso, ao proporcionar aos alunos momentos de falarem na sua língua em sala de aula e na peça no caso de *Bagages*, e ao inserir músicas em línguas nativas dos entrevistados na trilha sonora no caso de *Cara do Mundo*, os realizadores não só permitem à voz e à visão dos estrangeiros virem à tona, como respeitam e incentivam as diferenças e a diversidade cultural.

Ressaltando as vantagens das trocas interculturais, validando o potencial do audiovisual e reiterando o que Adama havia dito sobre imigrantes e refugiados, vemos que em dado momento (45min39) o malinês lê um texto cuja procedência não é identificada, mas parece conter trechos da Constituição da República Centro-Africana de 2016⁸³, assim como da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸⁴:

O que é a liberdade? A mera independência. A pessoa humana é sagrada e inviolável. Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade, segurança e integridade de sua pessoa. Toda pessoa tem direitos a liberdades de pensamento, consciência de religião, adoração e de opinião, de expressão e criatividade, respeitando a lei. Nada é mais precioso do que a liberdade e independência.

Caso o texto tivesse sido falado apenas para uma aluna, talvez já tivesse o impacto desejado. Porém, ao ser declamado com a câmera ligada, em close, e em registro que viraria um filme, essas palavras podem chegar a várias pessoas, fazendo com que alguém mude de opinião em relação ao que entende por liberdade, passe a valorizar mais sua independência e seus direitos, ou até resolva abraçar a causa, tornando-se militante em prol dos refugiados, por exemplo. Nesse discurso também vemos um exemplo do conceito para Hartog (apud Serafim; Vieira, p. 399), mencionado no Capítulo 3, p. 41), qual seja de que a alteridade é a “ausência aparente de fronteira fixa”, uma vez que as palavras de Adama se dirigem e dizem respeito a todo ser humano, independente de onde estiver no mapa.

Alguns temas perpassam culturas, como a própria liberdade e as questões amorosas; sempre de interesse dos jovens. Em *Cara do Mundo*, vemos a possibilidade de surgir um

⁸³ Art. 1º: “A pessoa humana é sagrada e inviolável”, visto em <https://jus.com.br/artigos/97964/constituicao-da-republica-centro-africana-de-2016>.

⁸⁴ Art. 18: “Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (...)”; Art. 19: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão (...)”, visto em www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

romance intercultural e interracial, e a não-heterossexualidade é mencionada. Em *Bagages*, os alunos comentam a possibilidade de gostar de pessoas do mesmo sexo e o fato de se falar neste assunto mais abertamente e comumente do que em outros países. Vemos que até neste assunto o que é apresentado nos filmes respeita as ideias relacionadas à diversidade cultural na Convenção da UNESCO, em especial seus objetivos (mencionados no Capítulo 3, p. 45). Mais pontualmente, os documentários dão sua dose de contribuição para que “as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo”, além de encorajar “o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz” (UNESCO, 2005, Artigo 1º, p. 3).

Em relação a *Bagages*, optamos por focar nas diferenças culturais e diversidade trazidas pelos alunos, e em como a alteridade surge no filme. Não aprofundamos, na análise e reflexões, em outros pontos apresentados: a percepção dos alunos sobre os relacionamentos no Québec ou considerações particulares à região; as peculiaridades do sotaque québequense; a adaptação dos pais comentada pelos alunos; ou o sentir-se ou não quebequense. Percebe-se no filme certa ênfase dada ao Québec, arriscando-se colocá-lo num lugar de possível tábua de salvação, ignorando as demais províncias canadenses e minimizando os países de origem dos alunos. Apesar dos comentários negativos em relação ao local (alunos mencionando querer ir embora, e palavras como “frustração”, “solidão” “tristeza”, por exemplo), há também a perspectiva de que o Canadá, e mais especificamente o Québec, é muito aberto para outras nacionalidades, porém na prática não é mostrada a relação dos alunos com a comunidade para sabermos. De fato, a própria realização do filme demonstra uma certa urgência de maior aceitação e contato com os alunos estrangeiros, pois se tais já fossem naturais, não haveria necessidade de um filme a respeito. Essa iniciativa da realização, por sua vez, demonstra uma vontade quebequense de que essa inserção exista e se aprimore cada vez mais.

Por outro lado, vemos que as interações dos realizadores brasileiros de *Cara do Mundo* com os jovens imigrantes e refugiados provocam constantemente a reflexão e o questionamento de perspectivas pessoais nos alunos brasileiros. Todos eles comentam em algum momento algo que aprenderam graças às entrevistas, como visto em alguns trechos na análise. Podemos dizer que essa posição vai ao encontro do princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas visto na mesma Convenção acima mencionada, uma vez que ressalta a dignidade e o respeito a todas as culturas, incluindo as minoritárias, como é o caso das pessoas e grupos estrangeiros vivendo em São Paulo.

Percebemos enfim que a diversidade cultural é elemento-chave para entender a alteridade, sendo essa de grande importância para o evitamento de conflitos surgidos da

intolerância às diferenças, em especial no que concerne jovens imigrantes e refugiados. Vimos que para que a alteridade ocorra o ser humano deve estar aberto a ouvir e a ser impactado pelo outro. Vimos ainda no Capítulo 3 (p. 42) que, para Bakhtin, “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos”. Nesse sentido, o comentário final de uma aluna de *Bagages* após participar do filme e ter contato com todas as histórias dos colegas ilustra bem os efeitos da alteridade: “Antes eu achava que toda mudança é ruim, mas agora eu não acho tão ruim. A gente só precisa de tempo para amar essas mudanças”⁸⁵ (48min46).

Entendendo a arte como parte da cultura de um povo, e assumindo-a também como potencial articuladora de experiências de alteridade, analisamos então como as linguagens artísticas são percebidas nos filmes. A música está presente em diversos momentos, seja em *Bagages* quando um dos alunos traz um violão como objeto pessoal, na aula de música ou na trilha sonora como linguagem utilizada no filme; seja em *Cara do Mundo* como expressão artística de africanos, bolivianos, muçulmanos, nas oficinas de Lenna ou no Rap que acabou aproximando Tuiuiu de Gael. Nesses dois últimos casos, pelo fato de os alunos de Lenna se envolverem com o que estão apresentando, e o haitiano e o brasileiro apresentarem-se em plena via pública, pensamos que a experiência de alteridade foi mais intensa, para ambos os lados.

O teatro também tem seu papel, trazendo à tona em *Bagages* toda a diversidade cultural descoberta em sala de aula, melhor compreendida nas entrevistas, e explorada nos ensaios. As emoções vistas nas respostas genuínas dos alunos às perguntas da professora e mesmo nas aulas, entre exercícios envolvendo suas realidades, passado, presente e futuro, são processadas de modo a trazer para o palco muito do que há em comum entre alunos de origens tão distintas. Durante meses de construção da peça, é certo que houve alteridade entre alunos e professora de teatro, embora não possamos garantir o mesmo entre outras pessoas.

Demais linguagens artísticas como o desenho, a fotografia, a dança e a performance mostram ao outro como é a visão de um estrangeiro em relação àquela realidade, favorecendo a mudança de perspectivas sobre a cidade, o idioma, as tradições e os modos de se expressar. Ao trazer e dar espaço a outras culturas em *Bagages* e *Cara do Mundo*, os realizadores contribuem para a disseminação de outros pontos de vista, para a reflexão, para a discussão, e logo para experiências construtivas de alteridade.

⁸⁵ « Avant je pensais que changements [sic] sont toujours mauvais, mais maintenant je pense que c'est pas [sic] si mauvais. C'est juste qu'on a besoin de temps pour aimer ces changements ».

CONCLUSÃO

Com a análise comparativa entre *Bagages* e *Cara do Mundo*, tínhamos o objetivo de perceber como os filmes contribuem para a realização de experiências de alteridade. Em outras palavras, de investigar como as narrativas documentais estudadas se inserem e são apropriadas em processos sociais específicos, mediante a reflexão sobre a potência desses produtos audiovisuais em processos de construção de experiências de alteridade e de inserção social envolvendo jovens imigrantes e refugiados. Paralelamente, gostaríamos de apurar como tais poéticas contribuem para reconhecermos as diferenças culturais de forma positiva, no sentido de diminuir as angústias e as dificuldades dos recém-chegados e de respeitar a diversidade cultural por eles trazida. Para isso, analisamos aspectos particulares e comuns às obras.

Bagages foi escolhido como fonte por tratar da chegada dos alunos estrangeiros à escola, apresentando situações de uma transição que se repete mundo afora. Já em *Cara do Mundo*, alunos realizadores de São Paulo vão ao encontro desses jovens estrangeiros pela cidade. Em ambos os filmes, as histórias dos imigrantes e refugiados são descobertas em entrevistas mas também contadas por meio da cultura que trazem consigo: expressada em seus costumes e tradições, no idioma e por linguagens artísticas como teatro, dança e música, entre outros.

Em *Bagages*, a criação filmada de uma peça de teatro é o principal recurso escolhido além das entrevistas. O documentário permitiu que os sentimentos e as atividades realizadas pelos estudantes até então desconhecidos fossem exibidos e discutidos por eles mesmos e pela comunidade em geral. Com um grande número de alunos na mesma situação em outras escolas e cidades da enorme província do Québec, o filme suscita que a linguagem cinematográfica pode ser bastante útil no processo de acolhida desses jovens. Construída na realidade provincial, a iniciativa poderia inspirar diversas outras pelo Canadá e em países que recebem imigrantes e refugiados, reafirmando que o cinema pode ser excelente dispositivo para a inserção social. Podemos até cogitar se a mesma estratégia – exercícios em sala, realização de entrevistas, de uma peça de teatro e de um filme – poderia ser usada em demais situações de dificuldade de adaptação na escola, como no caso de alunos com deficiências intelectuais ou físicas.

Em *Cara do Mundo*, as conversas e diversas imersões nas manifestações culturais e artísticas expressas pelos estrangeiros ampliou a visão e impactou os alunos brasileiros, o encadeamento das histórias mostrou aos entrevistados que não estão sozinhos: há muitos como eles em São Paulo; e os depoimentos tanto dos estrangeiros quanto dos alunos ofereceram aos espectadores outros modos de se pensar ou repensar a vida. Ao mesmo tempo que deixam claro que somos todos seres humanos com passados, capacidades e sonhos diversos, os alunos

brasileiros terminam por revelar como os encontros lhes impactaram e a admiração sentida pelas histórias de coragem e superação dos entrevistados. A iniciativa também merece ser valorizada, exibida e discutida em várias cidades, sendo o Brasil um País tão rico em culturas.

Reitera-se que não podemos afirmar que a alteridade é garantida entre os personagens e os espectadores do filme, porém acreditamos na sensibilidade proporcionável por meio da arte, mais ainda em casos metalinguísticos como estes em tela; de artes – teatro, música, artes visuais, entre outras – dentro de outra arte – o cinema documentário. Quem vê as histórias dos alunos contadas em *Bagages* é mais susceptível de lhes prestar mais atenção, nas ocasiões escolares ou mesmo no ponto de ônibus. Quem ouve o Rap de Gael no filme e em seguida música parecida na rua, ou quem vê a amizade entre os africanos dançando na praça e a história de Adama, tende a estar mais aberto ao próximo estrangeiro desconhecido com quem cruzar, ou ao menos a diminuir preconceitos ao passar por grupo semelhante no centro de São Paulo, do Rio de Janeiro, ou de qualquer outra cidade.

Em outras palavras, é possível que os filmes tenham despertado empatia nos espectadores. Porém além disso, o fazer documentário provocou comprovadamente situações e experiências de alteridade entre realizadores e entrevistados. Mais do que qualquer moeda, é cara a noção de que as trocas interculturais, inclusive aquelas envolvendo as diferentes linguagens artísticas - tais quais vemos em tantas cenas entre alunos de diferentes origens em *Bagages* ou entre brasileiros e estrangeiros em *Cara do Mundo* - são responsáveis por favorecer a convivência humana e a formação das subjetividades que culminam em experiências de alteridade.

Sobre *Cara do Mundo*, acreditamos que antes das filmagens os alunos brasileiros não reparassem nesses estrangeiros com tanta atenção, ou sequer os notassem em meio à multidão da principal metrópole brasileira. Depois do filme, ousamos dizer que não lhes serão mais indiferentes: ao cruzar com eles, indagarão, ainda que bem brevemente, suas origens e histórias. O projeto termina por mostrar que o audiovisual é ferramenta para reflexão e transformação dos jovens, o que se evidencia mais ainda no final ao se intercalar imagens, nomes e locais de origem dos alunos realizadores e dos imigrantes entrevistados, assumindo-os todos como personagens igualmente importantes para a narrativa; e assim pessoas igualmente importantes na sociedade.

Sobre *Bagages* podemos dizer que houve transformação na professora Melissa e nos alunos estrangeiros, que normalmente não seriam tão notados: sem o filme, o problema da inserção e da adaptação dos imigrantes e refugiados continuaria a ser mais facilmente ignorado. Com o documentário e sua exibição na escola, em festivais e demais eventos públicos no

Québec, os alunos canadenses, professores, outras pessoas da escola, pessoas de outras escolas e até responsáveis pela elaboração de políticas públicas da província puderam ter acesso à versão dos alunos estrangeiros dos fatos, além de terem a ocasião de perceber como a arte – a exemplo da peça e do documentário – pode proporcionar momentos de alteridade.

Como resultado da análise e desta pesquisa como um todo, confirmamos então que de fato experiências de alteridade podem ser alcançadas por meio da poética documental, independentemente de o jovem estrangeiro estar na situação de imigrante, refugiado, residente ou outra classificação. Na verdade, o que importa não é o status legal (muitas vezes nem compreendido pelos membros da comunidade local, uma vez que não lhe diz respeito), e sim a abertura das partes envolvidas e a disposição genuína para a troca.

Notamos que tais experiências ocorreram mais quando houve inclusão em *Cara do Mundo* do que integração em *Bagages*. Apesar de não desmerecermos os méritos desta, ressaltamos que para que experiências de alteridade ocorram, os processos são necessariamente dialógicos e participativos: o que se aplicaria à inclusão e em certa medida à integração. Como averiguamos em vários momentos, enquanto os alunos estrangeiros são sobretudo ouvidos e têm suas histórias expostas no caso de *Bagages*, os jovens estrangeiros e os alunos brasileiros dialogam, participam e se deixam impactar muito mais em *Cara do Mundo*. Reforçamos que não é papel desta pesquisa defender uma abordagem ou outra, mas refletir sobre a potência da narrativa documental em prol da alteridade envolvendo questões sociais e culturais, objetivo que graças à análise detalhada sobre os filmes escolhidos pudemos alcançar.

Destacamos finalmente a convicção de que as diferenças e a diversidade cultural são recursos preciosos nas experiências de alteridade. Como uma das formas de se expressar a cultura, riquíssimas por si só, as linguagens artísticas têm papel fundamental. Especialmente em contextos de exclusão social e em espaços de formação, a arte é capaz de oferecer consigo a renovação do olhar e dos pontos de vista, pela inovação e pela criatividade, aflorando a sensibilidade e a escuta do outro e do diferente, possibilitando assim trocas mais profundas entre pessoas de mundos distintos. Deste modo, as diferenças e a diversidade cultural, inclusive acrescidas da complexidade advinda de linguagens artísticas dialogando entre si - em particular envolvendo o cinema documentário, como ocorre em ambos os filmes - podem promover situações de alteridade com benefícios para todos os envolvidos.

Concluimos portanto que todas as instâncias investigadas, conforme resultado da análise comparativa de *Bagages* e *Cara do Mundo*, são capazes de contribuir para o estabelecimento de experiências de alteridade que merecem – e devem – ser valorizadas, cada vez mais.

Para encerrar este trabalho, seguem considerações finais e pessoais sobre o trajeto:

A primeira vez que assisti *Bagages* meus olhos se tornaram nascentes de rios, vendo tantas questões que foram marcos em minha vida juntas – escola no exterior, teatro, imigrantes e refugiados, tudo mostrado com muita sensibilidade pelo cinema, arte à qual decidi retornar. A segunda e a terceira, viraram riachos. Na quarta, já com a pesquisa na Université de Montréal em curso, as emoções passaram a ser canalizadas pela visão de um trabalho que, embora não tenha ido adiante em parte por minha dificuldade de delimitar seus contornos (tudo nesse filme suscita tanto!), foi base importante para esta dissertação.

Os bons ventos no turbilhão de acontecimentos ruins ligados à pandemia de Covid-19 fizeram com que esta pesquisa chegasse à Universidade Federal de Sergipe, e alguns filmes brasileiros com jovens estrangeiros se adaptando à nossa realidade nacional foram descobertos. Assisti a *Cara do Mundo* uma, duas, três vezes e a situação aquática ocular piorou: pude me ver não apenas no lugar dos jovens imigrantes, mas também no dos alunos realizadores brasileiros. Eis que na disciplina Metodologia de pesquisa em Cinema e Interdisciplinaridade o texto “Psicanálise do Fogo”, de Bachelard, foi logo o primeiro a ser discutido - e a necessidade da apreensão mais objetiva e menos sentimental do objeto de pesquisa ficou latente.

Nas tentativas de reenquadrar e delimitar a dissertação, não conseguia sequer captar os frames dos filmes sem gotas marotas nos olhos. Mesmo algumas semanas sem tocar no texto, a cada retorno aos filmes, era inevitável: o peito apertava, a razão titubeava e o colírio invejava. Finalmente durante a análise, confiante de que minha intuição podia ser pista para algo concreto, pude começar a pensar *Bagages* e *Cara do Mundo* para além de minhas memórias e realidades. Sigo agora com a expectativa de que outras iniciativas possam partir deste trabalho, e que a conclusão deste mestrado destacando Alteridades possíveis no cinema e em contextos interculturais e artísticos seja o final feliz de mais um ciclo entre tantos, para o início de outros.

Tal como para a imensa maioria de migrantes e refugiados com quem já cruzei, seja nas Américas, na Europa ou algures, fica por fim a esperança, oprimida ou evidente, de sabermos que um dia ainda

Vou voltar... Sei que ainda vou...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR – página “Help Brasil” <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ACNUR – notícia: “Brasil reconhece mais 7,7 mil venezuelanos como refugiados”. Publicado em 28/08/2020 www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados. Acesso em: 10 jan. 2022.

AUMONT, Jacques. « *Que reste-t-il du cinéma* ». Paris: Vrin, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *A ciência da literatura hoje* (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*) (1970). In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARROS, José Márcio (Org.). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Disponível em: <https://observatoriodadiversidade.org.br/publicacao/diversidade-cultural-da-protecao-a-promocao/>. Acesso em: 10 set. 2022.

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta). Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTIN, Raymond. « *Là où naît d’espoir* », Revista JEU, Montreal, edição 166, p. 4-6. 2018.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliane L. L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. *Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente*. Revista Ibero-americana de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Brasil), n.º 59/3 – 15/07/12. 2012.

BURN, Andrew. *Reflections on The Cinema Hypothesis: A response to Alain Bergala*. UCL Institute of Education, UK, Film Education Journal, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.05>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CANADA.CA – página do “National Film Board of Canada” www.canada.ca/en/national-film-board.html.

CARDOSO, João Batista. *Hibridismo cultural na América Latina*. Araraquara: Itinerários, n. 27, p. 79-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACÊDO, Marília; PEREDA, L. Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. “A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e

refugiado no mercado de trabalho formal”. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF : OBMigra2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 1 set. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACÊDO, Marília. Relatório Anual 2019. “Imigração e Refúgio no Brasil”. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 1 set. 2022.

COGO, Denise e TEIXEIRA, Rafael Tassi. *Diáspora, interculturalidade e memória em 'En tierra extraña' ”*. In: Galaxia, n. 36, set-dez.. São Paulo, online, p. 72-84, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554232967>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COLUCCI, Maria Beatriz. *Educação e cidadania nas narrativas documentais de autorrepresentação*. Revista TIC's & EAD em foco. São Luís/MA: UEMA, p. 1-14, 2017.

COLUCCI, Maria Beatriz e NASCIMENTO, Moema Costa. *Experiências com cinema e educação e a construção de narrativas audiovisuais participativas*. In: Atas do XIX Encontro Anual da A.I.M. Lisboa: Ed. Associação dos Investigadores da Imagem em Movimento, p. 324- 335, 2019.

CUCHE, Denys. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. *Notas sobre a alteridade em Bakhtin*. In: PASCHOAL, Cristiano [et al.] (Orgs.) - *Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética* [livro eletrônico]. Coleção de estudos bakhtinianos - Porto Alegre: Polifonia, p. 7-28, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19772/2/Notas_sobre_a_alteridade_em_Bakhtin.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

ESCOBAR, Amanda Greff e CHARLOT, Ygor Gabriel Cápuia da Silva. *Uma reflexão sobre as medidas adotadas para proteção e assistência dos refugiados no Brasil*. Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” da UFS, 2020. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/uma_reflexao_sobre_as_medidas_adotadas_para_protecao_e_assistencia.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *As plataformas de video on demand como janela de oportunidade para o novíssimo cinema brasileiro*. In: NOGUEIRA, Adriana Dantas; FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro; SILVA, Renato Izidoro (Orgs.) - *Cinema e Interdisciplinaridade: convergências, gêneros e discursos*, v. 3. Aracaju: Criação, p. 51-75, 2019. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/site-vol3.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

FROGER, Marion. « *Le Cinéma à l'épreuve de la communauté* ». Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2009.

GIANATI, Maurice. « *Alice Guy a-t-elle existé ?* » In: GIANATI, Maurice; MANNONI, Laurent (Dir.) - « *Alice Guy, Léon Gaumont et les débuts du film sonore* », p. 1-52. Herts: John Libbey Publishing, 2012.

GIBBS, Alexis. *Film education otherwise: A response to Bergala's dialectics of cinema and schooling*. University of Winchester, UK, Film Education Journal, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.08>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GUERREIRO, Alexandre Silva. *Por uma poética humanista - Alteridade, Cinema e Mundo na sistemática dos Irmãos Dardenne*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16599>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do outro*. Jacyntho Lins Brandão (Trad.), 2ª ed. Belo horizonte: UFMG. 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel C. Leão, Gilvan Fogel, Márcia S. C. Schuback. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2012.

KYMLICKA, Will. *Multiculturalism: Success, failure and the future*. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2012. Disponível em: www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-Multiculturalism-Web.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

LAMOTHE-Lachaine, Audrey. « *Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil* ». Identité, école et migration. Diversité urbaine, p. 95–112, 2017. Disponível em: www.erudit.org/fr/revues/du/2017-v17-du03767/1047979ar. Acesso em: 12 dez. 2021.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. *Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução do cinema na escola*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2012. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/04/dGisela.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MENDES, João Maria. *Culturas Narrativas Dominantes – o caso do Cinema*, 1ª edição. Lisboa: Observatório de Relações Exteriores e EDIUAL, 2009. Disponível em: <https://observare.autonoma.pt/wp-content/uploads/2020/02/cinema.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

MCKIERNAN, D.W. “Cinema and community”. [capítulos *Reading community in the cinema*, p. 1-23 e *Globalization, mobility and community*, p. 140-166]. Nova York: Palgrave Macmillan, 2008.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus Editora, 2005.

PADILHA, Patrícia Carvalho. *Arte imigrante: inclusão identidade e sobrevivência*. Trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Sociologia (Universidade Federal do Sergipe), 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13889/2/ArteImigrante.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAIVA, Wilson Alves; SCOTT, David; GERELUK, Dianne. *O Multiculturalismo Liberal de Kymlicka na Educação Canadense e o Contexto Brasileiro*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1149-1169, jul./set. 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/edreal/a/hycfVLY6yRhbJnFVBxLzL/?lang=pt#. Acesso em: 29 ago. 2022.

PIEDADE, Carlos Henrique P. e ANJOS, Rodrigo Oliveira. *Diálogos do refúgio: dilemas, inovações, perspectivas e desafios na integração local de refugiados* (Universidade Federal da Bahia). Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12816/2/DialogosRefugio.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PIOVEZAN, Stefhanie. *Transformações da Narrativa Cinematográfica: do Primeiro Cinema à Digitalização*. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, 2011.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Estudos de Cinema na universidade brasileira*. ALCEU - v. 10 - n. 20 - p. 161 a 167 - jan./jun. 2010. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu20_Ramos.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

RAMOS, Natália e SERAFIM, José Francisco. *Cinema Documentário e Representação da Migração*. In: Avanca Cinema. International Conference 2016. Coord. António Costa Valente & Rita Capucho. Ed. Cine-Clube de Avanca, Avanca, p. 464 a 470, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9452>. Acesso em: 9 jun. 2022.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Os professores e o cinema na companhia de Bergala*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 5, n. 10, p. 7-11, jul/dez 2010.

RODRIGUES, Laercio Ricardo de Aquino. *Notas sobre o documentário contemporâneo*. Revista FAMECOS, 27, e35896, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.35896>. Acesso em: 9 jun. 2022.

ROGUET, Patrícia. *Direitos e deveres dos refugiados na Lei no. 9.474/97*. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2009. Disponível em: www.dominionpublico.gov.br/download/teste/arqs/cp107618.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

SACHET, Ambre. « *Activités au secondaire : pour voir le cinéma autrement* ». Ciné-Bulles, 35 (3), p. 12–14, 2017. Disponível em: www.erudit.org/fr/revues/cb/2017-v35-n3-cb03133/85957ac. Acesso em: 17 jun. 2021.

SANCHES, Isabel e TEODORO, António. *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, p. 63-83. 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SERAFIM, Vanda Fortuna e VIEIRA, Gabriella Bertrami. *Filmar é escutar: história, documentário e a escuta sensível da alteridade em 'Santo forte' (1999)*. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História EM TEMPO DE HISTÓRIAS. Universidade de Brasília, n. 37, p. 390-407, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/34190>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2), p. 109-122, Jul./Dez, 2012.

UNICEF – página “Crise migratória venezuelana no Brasil”. www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil.

WALLER, Gregory. “*Getting the Habit: Moving Pictures, Vaudeville, and Commercial Entertainment in the Nickelodeon Period*”, em *Main Street Amusements: Movies and Commercial Entertainment in a Southern City, 1896-1930*, 65-95. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1995.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. “Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências”. www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Medida provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001. “Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema - ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional - PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional - FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição”. www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2228-1.htm. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 485, de 20 de dezembro de 2006. “Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005”. www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2006/decretolegislativo-485-20-dezembro-2006-548645-convencao-63819-pl.html. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007. “Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005”. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. “Institui a Lei de Migração”. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 2 ago. 2022.

CONPED. “Principais Diferenças entre Inclusão e Integração”. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/inclusao_integracao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

ONU. Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951). www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

ONU. Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados. www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

ONU / UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2001. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. BR/2007/PI/H/1, UNESCO, Paris, 20 de outubro de 2005. www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

5000KM: Uma jornada de esperança. Coordenação: Rafael Foletto. Universidade Federal de Santa Maria - Documentário desenvolvido pelo projeto de extensão “Comunicação e refugiados venezuelanos: a interculturalidade por meio do audiovisual”. Brasil, 2019. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=E9M56uSrwIc.

BAGAGES. Direção: Paul Tom e Méliissa Lefebvre. Produção: Picbois Productions. Canadá, 2017. Disponível em: <https://video.telequebec.tv/player/32224/stream?assetType=movies>.

CARA do Mundo. Direção: Raphael Erichsen com Carolina Serrano, Agnis Freitas, Ariane Assunção, Evelyn Oliveira, Tiago Luan, Maryane Silva e Vinícius Cordeiro. Iniciativa da Énois Inteligência Jovem. Brasil, 2016. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4JxnecB6L1s.

CRISE dentro de uma crise: Covid-19 e Imigração. Direção: Herifrania T. Aragão. Produção: Universidade Tiradentes/SE. Brasil, 2020. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Y3uhJ6WFgSs&feature=youtu.be.

EDIFÍCIO Master. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: VídeoFilmes. Brasil, 2002.

ERA o Hotel Cambridge. Direção: Eliane Caffé. Produção: Aurora Filmes. Brasil, 2017.

IT'S Alright Michel. Direção: Marie-Pierre Grenier. Produção: La Distributrice de films. Canadá, 2017.

L'AUTRE Rio. Direção: Émilie B. Guérette. Produção: Colonelle Films. Canadá, 2017.

LA Fée aux choux. Direção: Alice Guy-Blaché. França, 1896. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=qS22S5MTHoI&ab_channel=iconauta.

LES 18 du 57, Boulevard de Strasbourg. Direção: Collectif des Cinéastes pour les sans-papiers. França, 2014. Disponível em: www.france24.com/fr/20141024-cineastes-soutien-sans-papiers-salon-coiffure-paris-immigration-travail-afrique-mali-niger-france-mafia.

LIXO Extraordinário. Direção: João Jardim, Lucy Walker, Karen Harley. Produção: 02 Filmes. Brasil, 2010.

MIGRAÇÃO como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo. Realização: Programa “Escravo, nem pensar!”, da ONG Repórter Brasil. Brasil, 2016. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=26Wdm3XzCg.

NOUS, “sans-papiers” de France. Direção: Collectif des Cinéastes pour les sans-papiers. França, 1997. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ZRi8ewZGE_U&ab_channel=CollectifdesCin%C3%A9astespourlessans-papiers

POURQUOI le cinéma ?. Direção: Livia A. Nascimento. Université de Montréal, 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/321095778> e <https://vimeo.com/339674889>.

UNIVERSITÉ de Montréal. Et du monde?. Direção: Livia A. Nascimento. Université de Montréal, 2019. Disponível em: <https://vimeo.com/360886361>.

ANEXO A – ARTIGO *LÀ OÙ NAÎT L'ESPOIR*, DE RAYMOND BERTIN, NA REVISTA “JEU”

4 | CHRONIQUES JEU 166

Là où naît l'espoir

Raymond Bertin

La démarche créative d'une enseignante en art dramatique au niveau secondaire, Mélissa Lefebvre, pour amener des jeunes en classe d'accueil à partager leur expérience d'immigration au Québec, suscite un espoir d'ouverture pour l'avenir de notre société.



Mélissa Lefebvre. © Picbois Productions

Appelé l'automne dernier à couvrir, pour le site Internet de *Jeu*, la sortie du film documentaire *Bagages*, j'ai d'abord été happé par la bande-annonce qui, en quelques secondes, distillait une bonne dose d'émotion. Véritable choc, *Bagages* est l'aboutissement du travail de plusieurs années d'une enseignante en art dramatique à l'école Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, Mélissa Lefebvre. Formée en enseignement du théâtre à l'UQAM, elle a développé une approche théâtrale originale pour amener ses élèves en classe d'accueil, venus des quatre coins du monde, à s'exprimer en toute confiance sur leur parcours migratoire, avec ce qu'il a pu contenir de craintes, de déchirements, de questions et de découvertes.



Bagages de Paul Tarn, d'après une idée originale de Mélissa Lefebvre, qui cosigne également le scénario du film (Pitobis Productions, 2017). © Pitobis Productions

Ma première surprise fut de constater l'existence de ces jeunes immigrants, filles et garçons originaires du Brésil, de la Bulgarie, de la Chine ou de la Colombie, de la Corée du Sud, de l'Iran, d'Israël, du Liban, de la Moldavie ou de la Russie, de l'île de Saint-Vincent comme de la Syrie, de l'Ukraine et du Vietnam, dans une école secondaire québécoise comme une autre. On sait bien que des immigrants arrivent par centaines chaque année au Québec – j'enseigne à des classes multiethniques d'adultes qui pourraient être les parents de ces enfants. Pourtant, il est facile d'oublier que ces gens, qu'on ne rencontre pas dans nos milieux, qu'on ne voit ni dans nos théâtres ni sur nos écrans, sont des citoyens, j'allais écrire « à part entière », de notre ville, de notre

province, auxquelles ils ne demandent qu'à s'intégrer rapidement et le plus doucement possible. Le film *Bagages* nous plonge dans leur réalité intime, nous fait partager leurs rêves et aspirations, leurs doutes, et nous place devant un miroir qui reflète clairement notre aveuglement.

En entrevue, l'enseignante m'expliquait qu'au moment où elle a entrepris cette démarche, il y a six ans, les élèves des classes d'accueil étaient totalement ignorés par les autres élèves de l'école. Ils se côtoyaient dans les corridors, dans les vestiaires ou à la cafétéria, mais ne se parlaient pas, n'avaient aucun échange. Sa première idée fut d'organiser de petites interventions théâtrales ambulatoires, où ses élèves

faisaient le tour des classes pour y jouer de courtes situations illustrant leurs histoires d'immigration. Quelle ne fut pas sa surprise de constater que l'accueil reçu était chaque fois enthousiaste! On en redemandait, on les accueillait à bras ouverts, et les jeunes saltimbanques en devenir étaient charmés. Leur professeure eut donc l'idée, après deux ans, de monter une pièce dans laquelle elle les invitait à narrer leur histoire.

L'ŒUVRE REMARQUABLE DE MÉLISSA LEFEBVRE

Mon second étonnement vint de la maîtrise inattendue de notre langue, ce français si difficile, que possédaient ces adolescents et adolescentes débarqués chez nous depuis



Bagages de Paul Tom, d'après une idée originale de Mélissa Lefebvre, qui cosigne également le scénario du film (Picobis Productions, 2017). © Picobis Productions

parfois peu de temps : les entendre parler avec des mots précis, hésitant parfois, cherchant et débusquant l'expression juste, pour bien faire comprendre leurs sensations, leurs sentiments, m'a paru une leçon dont bien des petits Québécois francophones tireraient profit. De la maîtrise de la langue, mais aussi de ces récits de vie qui, à en croire Mélissa Lefebvre, suscitent des réactions ferventes et émues, partout où le film est projeté. En Abitibi, où elle s'est rendue avec trois participants du documentaire, l'accueil a été chaleureux, voire affectueux, bien que la présence d'immigrants ne soit pas si importante dans cette région jadis fondée par des travailleurs étrangers qui firent office de défricheurs !

Tout au long de l'année scolaire, en complicité avec Nathalie Vézina, l'enseignante de français, Mélissa Lefebvre organise des ateliers, dans lesquels elle invite ses élèves à parler de leur pays, à raconter leur histoire. Y compris dans leur propre langue, ce qui

crée chez eux une joie communicative. Elle leur demande d'évoquer l'école telle qu'ils et elles l'ont connue en la comparant avec celle d'ici, de dire l'impact, terrible, de la décision de partir vers un monde inconnu et les bouleversements vécus dans leur société d'adoption. Ce matériau a donné lieu à la création d'une pièce de théâtre. Lauréate du prix Essor 2014-2015 du ministère de la Culture et des Communications et du prix Forces Avenir 2015-2016 pour le meilleur « projet engagé », l'équipe fut par la suite encouragée à tourner un documentaire, afin d'élargir le rayonnement d'une si belle initiative. Réalisé avec sensibilité par le cinéaste Paul Tom, lui-même né de parents cambodgiens dans un camp de réfugiés en Thaïlande, le film montre la démarche inspirante de l'enseignante, son ouverture d'esprit et sa grande estime pour ses élèves.

Des extraits de la pièce en création, montés en alternance avec des bribes de discussions ou d'exercices en atelier, sont suivis

d'entrevues individuelles à la caméra, nous plongeant au cœur des questionnements intimes des jeunes, qui s'ouvrent avec générosité, et composent une œuvre bouleversante. Présenté dans des festivals de cinéma québécois l'automne dernier, *Bagages* a récolté plusieurs prix¹. Mélissa Lefebvre souhaite à présent rédiger un guide pédagogique qui pourrait servir à d'autres enseignants intéressés par sa démarche. Elle aimerait aussi reprendre la pièce sur scène, avec des élèves qui apparaissent dans le film et d'autres qui s'y joindraient. Certains ont déjà manifesté leur intérêt à entamer des études en théâtre ou en cinéma. Une chose est sûre : tous et toutes auront à cœur, comme citoyens et citoyennes, d'offrir le meilleur de leurs talents à la société qui les aura entendus. ●

1. Prix du public – longs métrages canadiens (Festival de cinéma de la ville de Québec), Prix Télébec – meilleur court ou moyen métrage (Festival de cinéma international en Abitibi-Témiscamingue) et Prix du jury des détenues (Rencontres internationales du documentaire de Montréal).

ANEXO B – DESCRIÇÃO DO PROJETO 5000KM: UMA JORNADA DE ESPERANÇA

(Também disponível em

<https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=63216>)

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data/Hora: 23/06/2021 21:16 Autenticação: 14DB.C6FC.D0EA.2B40.1095.55DD.0CC8.0888 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
PROJETO NA ÍNTEGRA		
Título: Comunicação e refugiados venezuelanos no Norte do Rio Grande do Sul: a interculturalidade por meio do audiovisual		
Número: 051345	Classificação: Extensão	Registrado em: 13/03/2019
Situação: Em andamento	Início: 13/03/2019	Término: 31/12/2021
Avaliação: Avaliado		Última avaliação: 17/12/2020
Fundação: Não necessita contratar fundação		Número na fundação: Não se aplica
Supervisor financeiro: Não se aplica		
Tipos de público:		
Sexo: Feminino, Masculino		
Gênero: Feminino, Masculino		
Faixa Etária: Adulto		
Nível de Escolaridade: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Superior Incompleto, Pós Graduação, Mestrado, Doutorado		
Estratificação Social: Alta vulnerabilidade social, Baixa vulnerabilidade social		
Domicílio/ Residência: Rural, Urbana		
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção		
Tipo de evento: Não se aplica	Carga Horária: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica
		Alunos concluintes: Não se aplica
Palavras-chave: Direitos Humanos, Audiovisual, Refugiados, Venezuela		
Resumo: Busca-se debater sobre a relação entre o campo da comunicação e a questão dos Direitos Humanos e da interculturalidade, tendo como mote o recente fluxo migratório de refugiados venezuelanos no Brasil, que abrange diversas regiões do país, entre elas, o norte do Rio Grande do Sul, destacando-se o município de Chapada, uma das primeiras cidades a receber os refugiados vindos do país vizinho. Utiliza-se, para tanto, da produção audiovisual como um recurso que contribua para a reflexão e questionamento da complexidade da sociedade contemporânea. Desse modo, objetiva-se, ao longo de um ano, levantar materiais e relatos em conjunto com os refugiados, para a construção de um documentário que apresente, contextualize e problematize o seu cotidiano e a sua situação de refúgio, bem como as suas visões de mundo e usos e apropriações dos meios de comunicação. Assim sendo, espera-se compreender a forma como o conteúdo midiático incide nas relações socioculturais, por meio do olhar dos sujeitos, acionando a função didática que desempenham as mídias, em particular, o audiovisual, como produtores e difusores de conteúdo, a exemplo dos diferentes contextos que envolvem o processo de acolhimento dos refugiados.		

Objetivos: Registrar, informar e produzir conhecimento sobre o recente fluxo migratório de venezuelanos no Brasil, por meio da realização de um documentário, tendo por base o relato dos sujeitos em situação de refúgio no norte do Rio Grande do Sul. Estimular os refugiados como agentes participantes do processo de realização do audiovisual, por intermédio de oficinas, buscando capacitá-los a produzir o próprio conteúdo e contar a própria história. Desse modo, busca-se uma comunicação plural e dialógica, construída coletivamente, ampliando, dessa forma, a possibilidade dos diversos sujeitos serem produtores de informação e não apenas receptores. Ampliar a discussão sobre a relação entre comunicação e direitos humanos, a partir da capacidade do audiovisual de ser um importante espaço para a construção de relatos sobre a realidade sociocultural, no intuito de construir fontes de informação inclusivas e democráticas destinadas a prolongar as práticas de interculturalidade. Contribuir para o processo de acolhimento dos refugiados na região acionando, para tanto, a função didática que desempenham os meios de comunicação, em particular, o audiovisual, como produtores e difusores de conteúdo positivo e integrador sobre a questão dos sujeitos em situação de refúgio. Apresentar o filme em festivais, divulgando o seu conteúdo a diversos públicos, ampliando a discussão sobre a questão dos refugiados.

Justificativa: Acredita-se que a presente proposição de projeto se apresenta como relevante ao se debruçar na contextualização dos aspectos comunicacionais, sociais, históricos, culturais e políticos relevantes para compreender as configurações midiáticas, sociais e culturais e as distintas relações que fazem parte do panorama atual da América Latina. Ainda, por oferecer interessantes ângulos para se observar as recentes mudanças que vêm acontecendo no continente, e a forma como essas transformações podem ser apresentadas em estruturas, sistemas e produtos midiáticos, bem como as consequências dessas construções em outros processos, como o da integração regional e o da constituição da cidadania e da interculturalidade. Ainda, possibilita dimensionar e apreender configurações midiáticas que constroem os seus produtos em diálogo com as visões de mundo e relações sociais dos indivíduos, observando-os como participantes do contexto sociopolítico e midiático. Pois, ademais da dimensão racional, existe uma dimensão sensível e emotiva que apresenta lógicas diversificadas. De maneira semelhante, torna-se necessário produções midiáticas que priorizem a vinculação de uma visão de integração regional latino-americana, focada em ações afirmativas e inclusivas, contribuindo para a construção de conhecimentos qualificados, ampliados e produtivos sobre a questão. Enfim, apresentando-se como instâncias potencializadoras para o desenvolvimento de culturas comunicacionais, cidadãs e políticas inovadoras e transformadoras. Enfim, pensa-se que, por meio da realização de um produto audiovisual, em ativa colaboração com os refugiados, dar visibilidade as demandas desse grupo social de modo a contribuir no enfrentamento de demandas relativas a realidade desses sujeitos, como a questão do acolhimento por parte das comunidades do norte do Rio Grande do Sul, região na qual o Campus de Frederico Westphalen, da Universidade Federal de Santa Maria está inserido. Acredita-se que os produtos audiovisuais são ações relevantes de extensão para a publicização e difusão de questões prementes da realidade social, contribuindo para não apenas aproximar a Universidade com os diferentes públicos, mas também para buscar a transformação dessa realidade, por meio dos anseios advindos da sociedade.

Resultados esperados: Contribuir para o processo de acolhimento dos refugiados na comunidade na qual estão inseridos, por meio da contextualização qualificada do recente fluxo migratório no Brasil e da apresentação de uma narrativa baseada na interculturalidade, de modo trazer os elementos socioculturais que fazem parte desse processo. Dar visibilidade as demandas dos refugiados, por intermédio da exibição do conteúdo audiovisual a diferentes públicos. Qualificar a importância dos meios de comunicação para alargar a discussão a respeito da questão dos direitos humanos, ressaltando a capacidade das mídias como produtores e difusores de conteúdo. Fomentar a formação dos estudantes do Departamento de Ciências da Comunicação na produção audiovisual, capacitando os discentes a compreender e realizar todas as etapas de um projeto audiovisual, tornando-se assim autônomos para elaboração de seus próprios projetos, para efeito de seleção em editais públicos ou co-produção.

Página 2 de 4

PARTICIPANTES								
MATRÍCULA	NOME	VÍNCULO	CURSO/LOTAÇÃO	FUNÇÃO	C.H.*	INÍCIO	TÉRMINO	
201810991	ANNA JULIA CARLOS DA SILVA	Aluno de Graduação	Jornalismo Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Participante	4	13/05/2019	31/01/2020	
224146	BRUNA BONADEO	Externo	-	Colaborador	4	15/04/2019	07/08/2019	
2019520213	BRUNA BONADEO	Aluno de Graduação	Relações Públicas Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Participante	4	05/08/2019	31/12/2021	
201913208	CAMILA AMORIM DE OLIVEIRA	Aluno de Graduação	Jornalismo Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Participante	4	04/06/2021	31/12/2021	
2016510300	GABRIEL MASARRO DE ARAUJO	Aluno de Graduação	Jornalismo Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Participante	4	13/03/2019	12/04/2019	
2016510300	GABRIEL MASARRO DE ARAUJO	Aluno de Graduação	Jornalismo Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Bolsista	12	15/04/2019	31/12/2019	
1945948	JOEL FELIPE GUINDANI	Docente	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - UFSM-FW	Colaborador	2	13/03/2019	31/01/2021	
2274764	JOÃO VICTOR DE ALMEIDA MIGNONI	Técnico-Administrativo em Educação	SEÇÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO - UFSM-FW	Colaborador	2	13/03/2019	31/01/2020	
202012791	KARINE FLORES BARACHO	Aluno de Graduação	Jornalismo Bacharelado - CAMPUS UFSM-FW	Bolsista	20	01/06/2021	31/12/2021	
223246	Lisiane Machado Aguiar	Externo	-	Colaborador	2	13/03/2019	31/01/2020	
2241645	RAFAEL FOLETTO	Docente	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - UFSM-FW	Coordenador	8	13/03/2019	31/12/2021	
* carga horária semanal								
UNIDADES VINCULADAS								
UNIDADE				FUNÇÃO	VALOR	INÍCIO	TÉRMINO	
33.23.00.00.0 - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - UFSM-FW				Responsável		13/03/2019	31/12/2021	
CLASSIFICAÇÕES								
TIPO DE CLASSIFICAÇÃO			CLASSIFICAÇÃO					
Classificação CNPq			6.09.00.00-8 - COMUNICAÇÃO					
Caracterização das ações de extensão			05 - PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS					
Áreas temáticas (Política de extensão/2019)			03 - DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA					
Linhas de extensão (Política de extensão/2019)			03.03 - GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS					

Página 3 de 4

ANEXO C – DOCUMENTO “PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO”, PUBLICADO NO SITE DO CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (CONPED).

(Também disponível em

http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/inclusao_integracao.pdf)

Principais Diferenças entre Inclusão e Integração

Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham)	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito de pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS	Insere nos sistemas os grupo de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor, cegos são excelentes massagistas etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.