

PEDAGOGIA DO OLHAR: ESTRATÉGIAS DAS ADAPTAÇÕES E O CINEMA NACIONAL NA ESCOLA / *THE PEDAGOGY OF THE LOOK: ADAPTATION STRATEGIES AND THE NATIONAL FILM IN SCHOOL*

Claudio NOVAES*

RESUMO

O dispositivo 13.006 acrescenta na Lei das Diretrizes de Base da Educação/LDB um inciso com a seguinte redação: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. A partir deste marco legal sobre a inclusão do cinema na sala de aula problematizamos em três etapas este tema: qual é a estrutura institucional da escola brasileira e formação do professor para executar este dispositivo; e, para finalizar, apresentamos um exemplo de análise cinematográfica focada na inserção contextualizada do cinema como instrumento de formação pedagógica do olhar.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Educação. Escola. Lei.

ABSTRACT

No. 13.006 devise added to the law of the basic education directions/LDB introduces an incision with the following statement: “Film presentations of national origin will constitute a part of curriculum incorporated within a pedagogical proposal of the given school whereas its presentation will be required in the extent of, at least, 2 hours per month”. It is on the basis of this legal landmark dealing with school cinematographic presentation that this article questions this topic in three following parts: what is a Brazilian school institutional structure and the given professor’s training to introduce and present such a devise; and, as a conclusion, the article introduces an example of cinematographic analysis focused on the contextualized insertion of the cinema as a device of pedagogical training.

KEYWORDS: *Movie. Education. School. Law.*

* UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Letras e Artes. Feira de Santana – BA – Brasil. E-mail: ccnovaes.orientacoes@gmail.com

Cinema e linguagens na prática pedagógica para a formação do olhar

A lei 13.006, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidenta da república do Brasil, em 26 de junho de 2014, acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996 – a Lei das Diretrizes de Base da Educação-LDB – o inciso 8º, a seguinte redação: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Após inclusão desse aditivo da LDB, houve várias indagações sobre os dispositivos econômicos, sociais e culturais que da leitura de filmes na escola impulsionariam. Avaliando estas discussões nos meios de comunicação observamos alguns pontos para se refletir sobre o tema do cinema na escola, principalmente destacando o papel da linguagem cinematográfica como potencial pedagógico na instituição escolar oficial.

Algumas notícias veiculadas destacam a possibilidade da lei formar público para o cinema brasileiro; outras abordam o potencial do filme na sala de aula como estímulo para discussões sobre temas nacionais de maneira interdisciplinar; outras vozes são céticas, quanto ao avanço da recepção de filmes nacionais, com a obrigatoriedade da inclusão de obras no currículo escolar.

São muitas questões apontadas na mídia por especialistas do cinema e da educação, mas poucas reflexões trazem algo de novo sobre a questão do cinema na escola como ferramenta didática. As pesquisas acadêmicas sobre este dispositivo didático-pedagógico já estão bem estruturadas atualmente, pois já há vários grupos que são bastante produtivos nas universidades brasileiras. Por outro lado, há antigos registros de experiências históricas do cinema no processo da educação no país, que pontam para experiências do início do século XX, quando se discutia as tentativas de normatizar institucionalmente o potencial imagético/sensitivo do cinema no processo de ensino formal.

Uma discussão precursora sobre o tema do cinema educativo está na obra de Canuto Mendes, que, segundo Maria Eneida Fachini Saliba, nos anos 1920 inseriu no

âmbito do debate sobre o desenvolvimento do país o papel do cinema na educação dos jovens. Para essa pesquisadora:

De um ângulo mais geral, Canuto Mendes pensou a educação como um elemento mediador do processo mais amplo de adaptação do indivíduo à sociedade. Esta concepção de educação, como mediadora na adaptação do indivíduo à sociedade pode ser melhor detalhada quando Canuto discorria, no seu livro, sobre os efeitos morais do “cinema mercantil” sobre as pessoas (2003, p. 109).

A obrigatoriedade do cinema na escola pela lei que foi aprovada recentemente não altera em si mesma a relação da sociedade em geral e da comunidade escolar com a linguagem cinematográfica. O Estado institui o mecanismo legal, que ampara os professores e professoras obstinados na prática pedagógica com o cinema, mas a legitimação desta prática pedagógica mediante as normas legislativas deve se dar por via, também, de discussões teóricas e críticas, a partir dos conhecimentos acadêmicos gerados sobre a problemática educacional no país.

Muitas vezes, a prática do cinema na escola é cerceada pela rigidez da estrutura curricular ou impedida de se desenvolver por falta absoluta de estruturas física, material e profissional adequadas nas instituições escolares, a despeito da pedagogia do olhar cinematográfico já ser prática antiga de professores que estimulam a formação cinematográfica na escola, através de redes oficiais ou alternativas, articulando conhecimentos do imaginário do cinema introduzidos nas práticas docentes inovadoras. Mas, quanto há uma alteração cultural mais amplificada da relação do espectador com o cinema, essa prática ainda é bastante insipiente, quando se propõe ao diálogo cinema-escola como meramente informativo, resumindo a atividade apenas à exibição de filmes na sala da aula.

Avaliando estas práticas, fizemos algumas perguntas e, ao mesmo tempo, propomos algumas respostas para esta alternativa didática do cinema na escola: será que os legisladores proponentes da lei, os gestores que deverão efetivá-la nas escolas e os professores que deverão promovê-la como prática pedagógica obrigatória, todos eles, estão conscientes de que o cinema é linguagem?

O cinema articula esteticamente o processo de comunicação e expressão acionando no expectador percepções éticas sobre o mundo, segundo cada estilo desta interlocução entre o filme e o espectador. Como define Marcel Martin:

Convertido em linguagem graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema tornou-se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, o que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte (2007, p. 16).

A prática pedagógica com o cinema não se resume a apresentar conteúdos disciplinares através das imagens-em-movimento, mas sim articular o conhecimento que emerge da forma de se exprimir a realidade em linguagem cinematográfica, que é constituída de recursos audiovisuais acionados na exibição de um filme.

Como qualquer arte, a linguagem no cinema tem particularidades que instituem sentidos específicos e identidades audiovisuais alternativas das coisas narradas. O leitor de cinema necessita decodificar mecanismos dessa linguagem, mesmo em se tratando de jovens em formação inicial. Para tornar os estudantes parte ativa das práticas de sessões obrigatórias de filmes na escola as exibições têm de serem algo mais sistemático do que apenas proporcionar momentos de fluência do espetáculo fílmico.

A pedagogia do olhar é a estratégia de articular a fluência do olho com a fruição do olhar sobre os conhecimentos possibilitados num programa disciplinar montado segundo a perspectiva de um projeto problematizador do conhecimento escolar. A prática da leitura fílmica pode ser o momento inclusivo para novas expectativas formadoras na escola tradicional, tornando a lei aprovada pelo congresso mais do que um simples instrumento institucional para legitimar a mostra de filmes com objetivos apenas ilustrativos. Caso a prática não supere a lógica convencional, ao invés de capacitar público para o cinema nacional – como preveem os entusiastas da lei – as exibições de filmes asseguradas pela legislação apenas reforçarão os conceitos pré-estabelecidos sobre o cinema brasileiro, inibindo as novas percepções sobre a diversidade cinematográfica dentro e fora da indústria cultural hegemônica.

Se o cinema nacional for mal articulado como prática de leitura nas instituições escolares pode cair no mesmo dilema da leitura literária sequestrada pela escola

tradicional, que incluía as diversas artes no currículo, mas a discussão se dá sobre os componentes exteriores e contextuais das linguagens, como as historiografias e as biografias de autores, sendo apenas um instrumento de ilustração de saberes e não potência do conhecimento da literatura, das artes plásticas e, agora, do cinema. Estes métodos tradicionais distanciam o estudante do texto, o que acontece com o ensino da literatura e das demais linguagens das artes nas grades escolares, pois, na prática o tipo de leitura dos jovens o distancia do prazer interior do texto e da efetiva percepção dos sentidos da linguagem, inibindo a formação de leitores perceptíveis do mundo literário e artístico por falta de uma pedagogia problematizadora.

Como qualquer outra arte, o “cinema pensa”, criando conceitos através de imagens visuais, assim como a literatura o faz com imagens verbais. Portanto a leitura deve partir do texto/filme e explorar as possibilidades de ir além das simples palavras e imagens que emolduram ações, para que o espectador/leitor possa desconstruir os significados transmitidos de fora para dentro da obra e legitimados pelo poder do ambiente escolar. Como diz Julio Cabrera, “o cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente” (2006, p. 21). O cinema comunica pela visibilidade da imagem-em-movimento, mas, ao mesmo tempo, a imagem do simulacro nega o objetivismo da visualidade, deslocando o logocentrismo realista fotográfico da verdade mimética absoluta. A mesma imagem pode possuir uma relação de similitude com o mundo por diferentes formas e por infinitos significados. Ítalo Calvino discute essa paradoxal correspondência entre o mundo real e aos mundos representados nas artes, como na literatura e no cinema. Segundo ele:

A fantasia do artista é um mundo de potencialidades que nenhuma obra conseguirá transformar em ato; o mundo em que exercemos nossa experiência de vida é um outro mundo, que corresponde a outras formas de ordem e de desordem (...) poderíamos classificá-lo como *indecidível*, como o paradoxo de um conjunto infinito que contivesse outros conjuntos infinitos (1993, p. 113).

O cinema remete o espectador ao processo objetivo do visual da câmera, captando a imagem fotográfica real, mas, ao mesmo tempo, o cenário visível quer convencer este mesmo espectador de que a imagem é uma ilusão da realidade, simulada

pela tecnologia e associada à arte audiovisual. A capacidade ilusória da imagem cinematográfica é proporcional ao sentido de que a realidade do filme é construção pactuada pela ficção da montagem, mesmo no filme documentário. O fenômeno ilusionista do real na linguagem do cinema leva o espectador a uma interrupção do fluxo exterior da imagem, para que ele se concentre também nos mecanismos de construção mágica do mundo cinematográfico que produz e reproduz o seu próprio imaginário, como se fosse um mundo autônomo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o cinema mostra o espaço de fora no seu tempo interior, o filme ressignifica o signo exterior narrado nas imagens. O filme ensina ao espectador/leitor que existe uma alteridade radical entre as muitas realidades e verdades mostradas sobre o mesmo objeto-signo. Só é possível entender o jogo ético e lúdico do cinema percebendo a potência da linguagem visual que faz o tempo assumir outra cronologia e o espaço ter outras dimensões de simulacros. Como diz Jean-Claude Carrière, o filme fecha um ciclo de tempo para abrir outros, e “uma hora e meia depois nós nos encontramos no ponto de partida, que agora é o nosso destino” (2006, p. 112).

Apreender o significado dos conteúdos produzidos pelo olhar fílmico pressupõe que as exhibições de filmes nas escolas sejam amparadas por um treinamento do olhar. O espectador deve ser estimulado a perceber as estratégias da linguagem audiovisual, para compreender os sentidos das imagens projetadas no jogo de dentro para fora e de fora para dentro da realidade, articulando códigos da gramática audiovisual e mobilizando sentidos da/na linguagem cinematográfica.

O objetivo central que nos interessa – enquanto professor formador e pesquisador das linguagens – é discutir o potencial pedagógico do cinema indicando, junto com os profissionais da educação, alguns caminhos teóricos e compromissos práticos com a lei da exibição do filme na escola. Considerando que exhibir filmes não pode ser apenas ilustração vazia e evasiva de temas já abordados em outras disciplinas, vislumbramos que o significado cinematográfico na formação do olhar contemporâneo é fundamental para a cidadania em sociedade que se alimenta material e simbolicamente por meio da comunicação audiovisual.

A formação do olhar do espectador é a efetiva novidade que a recente lei do filme na escola pode proporcionar. Se não for assim, a prática obrigatória será mais uma repetição dos estragos cognitivos que a instituição escolar tradicional produz nas suas práticas pedagógicas das disciplinas do campo das artes e das linguagens. É preciso instrumentalizar os docentes e os discentes para o potencial lógico e as demandas reflexivas que as linguagens requerem no processo formativo educacional.

O cinema como formador do olhar moderno e como linguagem de massa é radicalmente desmistificador da aura do conhecimento estético tradicional, sendo este viés discutido, desde os anos 1930, em um dos primeiros textos filosóficos desveladores do imaginário cinematográfico na sociedade de consumo, “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”. No texto em questão, Walter Benjamin anuncia o lugar do cinema na sensibilidade da sociedade moderna e discute como se constrói esta identidade na comunicação audiovisual pautada na estética da tecnologia. A pedagogia do olhar nos instrumentaliza para lermos os significados do imaginário cinematográfico e seu impacto no campo intelectual e no cotidiano da modernidade. Para Benjamin:

pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreender mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (1993, p. 167).

Isto distingue o cinema-linguagem do espetáculo-entretenimento, este último aparentemente sem consequências, pode trazer sérios danos cognitivos quando consumido como estratégia de formação escolar. Os recursos estilísticos da gramática audiovisual instigam atitudes de recepção e novas práticas pedagógicas de assistência de filmes nas escolas. O ensino e a aprendizagem audiovisual devem exercitar ações que explorem os sentidos da vida no mundo reproduzido pela imagem. A disciplinarização desta prática por lei deve empreender a utilização do cinema na escola sem privilegiar os filmes assistidos apenas como ilustrações de conteúdos de outros campos disciplinares, mas sim identificar neste conteúdo disciplinar um campo de estudo específico e essencialmente transdisciplinar mobilizado pela linguagem fílmica.

A assistência de filmes na escola pode ser uma prática interdisciplinar importante, mas é essencial acionar a estética do olhar cinematográfico como problematizador dos significados representados nos filmes. Potencializar o pensamento do cinema através de diálogos com a linguagem fílmica nas sessões escolares estimula a razão e a emoção dos estudantes, para além dos conteúdos pré-estabelecidos nas disciplinas, possibilitando a emergência de novos sentidos manifestados na forma da linguagem da comunicação cinematográfica, o que pressupõe uma leitura pelo viés da pedagogia do olhar, que, inclusive, permite ao professor praticar novos laboratórios de aprendizagem, estimulando os alunos/espectadores a perceberem as impressões dos simulacros imagéticos como formas dominantes de comunicação no cotidiano, desmitificando as normas de conhecimentos compartimentalizadas em disciplinas, para incluir no repertório da escola a liberdade da estética cinematográfica que parte de uma imagem visual chapada para uma poética da imagem virtual.

Como afirma Rosália Duarte, o conhecimento sistematizado recebe um novo tratamento quando a pedagogia se envolve com novas práticas de ensino e recursos didáticos que desmistificam as hierarquias entre os saberes. Segundo ela:

Apesar de mais sofisticados, do ponto de vista da atividade intelectual, conhecimentos escolares e/ou acadêmicos não parecem ter um peso maior do que os demais recursos utilizados na interpretação que fazemos de um filme quando estamos em contato com ele. Nesse momento (e talvez somente nesse), a “magia” do cinema parece nos atingir a todos de modo mais ou menos semelhante. (...) Tudo indica que os conhecimentos adquiridos pela escolarização atuam de modo mais significativo em etapas posteriores do processo de significação, ou seja, quando deixamos a sala de cinema (ou saímos de frente da tevê) e construímos nossos discursos sobre o que vimos. (2002, p. 23)

Teorias da adaptação como ferramenta da pedagogia do olhar na escola

Como nos alerta Linda Hutcheon, o tema, os personagens e outras unidades distintas de um referente adaptado são instrumentos importantes para leitura do mundo

comparativamente, pois são aferidas as correspondências entre os textos adaptados. No entanto, para ela:

se deixamos de considerar apenas a mídia dessa maneira e passamos a investigar mudanças mais gerais na forma de apresentação de uma história, outras diferenças começam a aparecer no que é adaptado. Isso acontece porque cada forma envolve um modo de engajamento distinto por parte do público e do adaptador (2011, p. 35).

Considerando a condição acima como primordial no conceito de adaptação, instrumentalizamos esta reflexão sobre como adotar o cinema na prática escolar, a partir de análises dos parâmetros didáticos da nova lei que torna obrigatória a exibição de filmes do cinema nacional na sala de aula do ensino básico.

O espaço disciplinar de “no mínimo duas horas mensais”, como prevê a lei, deve possibilitar um contraponto entre a mediação de temas de outras disciplinas através de filmes e a exibição de filmes pelo caráter intrínseco de prazeres e de saberes que a linguagem cinematográfica desperta por si mesma. Um dos mecanismos mais importante para se pensar a potencialidade da permuta de conhecimentos por meio do cinema é analisar o filme de forma a fazer sobressair a sua capacidade de tradução e adaptação das várias informações e mensagens de outras disciplinas, linguagens, ou mesmo, tomar o cinema como versão duplicada e adaptada da realidade cotidiana. A escola pode produzir novas leituras de mundo com a estratégia pedagógica do cinema, apropriando-se de mecanismos de sensibilidade mobilizados pelos recursos das imagens cinematográficas, como a forma de reconstituir ideias convencionais sobre espaço e tempo; sobre a objetividade da imagem e subjetividade do imaginário; sobre a permanência do concreto e a fluidez do dissoluto, tudo isto mobilizado na mesma imagem visual cinematográfica; ou ainda, a pedagogia do olhar estimular a percepção das convergências e divergências entre as coisas reais e as suas simulações virtuais. Segundo Deleuze:

A imagem-movimento tem duas faces, uma em relação ao objeto cuja posição relativa ela faz variar, a outra em relação a um todo cuja mudança absoluta ela exprime. As posições estão no espaço, mas o todo que muda está no tempo. Se assimilarmos a imagem-movimento

ao plano, chamaremos de enquadramento à primeira face do plano, voltada para os objetos, e de montagem a outra face, voltada para o todo. Daí uma primeira tese: é a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do tempo. Ela é, portanto, o ato principal do cinema (2005, p. 48).

A conjunção mais fundamental do cinema com o pensamento é saber como a reprodução dos objetos em sua totalidade na tela é produto da montagem. Ou seja, da representação visual como escrita. Portanto, a imagem fílmica registra mais o tempo da ação narrativa do que a presença física do espaço mostrado na imagem, o que é um contraponto fundamental, ante a lógica do cinema de espetáculo que é fundamentado no movimento visual sensitivo de uma ação no espaço. A definição do cinema por Deleuze, como conjugação de tempo, é fundamental na pedagogia do olhar, porque é neste sentido que o cinema se apropria do olhar humano simulando o modo de ver do olho de uma forma que não percebemos no olhar cotidiano. O olho é uma porta entreaberta do mundo externo para o nosso interior, mas essa adaptação mecânica do objeto externo em uma sensação interna do olhar pode ser mais ou menos limitada, a depender do grau de formação e informação que se tenha sobre este objeto. A imagem nos ilude de que estamos vendo a totalidade da coisa mostrada, quando somente estamos enxergando os limites da sua construção visual limitada pela capacidade restrita do olhar humano em captar no seu interior a complexidade do objeto exterior.

A imagem do cinema é a simulação mecânica da realidade, assim como a imagem gerada pelo sistema do olho humano e integrada aos mecanismos de montagem do cérebro. Mas a ação cinematográfica é acrescida de novas circunstâncias pela tecnologia, que simula o movimento das imagens, contando com ajuda da ilusão ótica proporcionada pelo olho humano diante da fugacidade do tempo. A noção de tempo é fundamental nesta lógica imaginária do cinema, pois é o sentido de temporalidade que produz a sensação de realidade na reprodução e adaptação do espaço fílmico simulado da natureza, traduzindo no olhar do cinema a potência das limitações do olho humano sobre o movimento do tempo. A reconstituição do simulacro temporal, como forma do cinema adaptar na sua linguagem a fugacidade do mundo é o processo fundador do olhar cinematográfico enquanto instância semiótica.

Sem estes exercícios para pensar a adaptação e a simulação do mundo no olho cinematográfico não é possível constituir uma disciplina focada na pedagogia do olhar. Sem esta disciplina do olhar, os objetivos da lei que obriga a exibição do cinema nacional na escola serão uma prática inócua, mesmo que o seu alvo seja apenas familiarizar o público jovem com filmes do cinema brasileiro. Sem serem incitados pedagogicamente a refletir sobre os efeitos estéticos do filme, os jovens serão logo capturados pela agenda do imaginário cinematográfico convencional, que disputa o mercado de consumo com foco na promoção de uma memória fílmica meramente espacial em que os movimentos das ações são apenas simulacros ociosos sem a memória do tempo. A informação negada promove a formação de um leitor incompleto, para quem os textos são quase sempre planos e chapados, sem profundidades, seja um filme, uma literatura, uma fotografia e quaisquer outras obras de arte, pois o significado está também na forma de adaptação da linguagem. O processo de adaptar o mundo é uma operação estética do olho mecânico da câmera, que faz coincidir e diferenciar os olhares sobre a realidade, tonando o filme único, mas diverso nas interpretações. Isto reivindica da pedagogia do olhar compreender a forma de simulação e adaptação dos espaços externos ao olho na simulação da imagem-tempo no filme.

As teorias de cinema têm suas matrizes articuladas com outras disciplinas, passando pelas ciências humanas, pelas artes plásticas, pela literatura, pelas ciências biológicas e pelas exatas. O cinema não é usado somente para discutir adaptações de temas de outras ciências, mas também como uma disciplina que institui um sentido próprio de relacionamento com o mundo contemporâneo sendo, por si mesmo, uma percepção científica do mundo a partir de mecanismos tecnológicos e de mobilizações sensoriais e cognitivas geradas nos espectadores, que passam a identificar os objetos externos adaptados na interioridade do mundo virtual do cinema. Este processo assume, contemporaneamente, uma condição de sistema de comunicação de valores objetivos e subjetivos esclarecedores de parte da realidade atual, ancorada pelo audiovisual; traduz, nos índices imaginários, princípios de “verdades” que somente o cinema pode demonstrar, enquanto ciência, pautando-se em seus métodos semióticos. Como diz André Parente:

A análise de um conjunto de fenômenos físicos ditos caóticos dá lugar a novos modelos de interpretação do real pelo virtual: autossimilaridade, auto-organização, sistemas dinâmicos dissipativos. O que une as diversas disciplinas que estudam os sistemas dinâmicos caóticos na matemática, na física ou na biologia é que, nelas, o mundo já não se divide em grupos de diferentes objetos estantes, mas em grupos de diferentes interações, que se tornam mais e mais complexas quando se passa ao estudo de sistemas abertos, os organismos vivos. Para quebrar de uma vez por todas com o determinismo clássico e romper com a mecanologia ocidental, para desatar o nó que retém o novo, a ciência contemporânea pensa o virtual como condição de possibilidade de interações reais (2013, p. 195).

A perspectiva metodológica da complementaridade no uso do cinema como recurso pedagógico e da articulação da lógica virtual do filme – não apenas da expressão narrativa de seu conteúdo –, como nas demais disciplinas e linguagens, propõe articular os campos disciplinares e problematizar os conceitos de adaptação e de montagem. Tal ação possibilita fazer do cinema componente curricular interdisciplinarmente constituído para problematizar questões contemporâneas sobre a realidade desde as primeiras experiências de leituras fílmicas nas escolas, como é o caso da nova lei para exibição de filmes na escola básica.

Acionando dispositivos da pedagogia do olhar para a leitura dos filmes, a lei do cinema na escola pode ser um processo didático valioso e inovador que contribuirá para a formação de espectadores/leitores no ambiente escolar desde as séries básicas da educação formal.

Cinema nacional como exemplos da pedagogia do olhar: o sertão em movimento

No cinema nacional, a narrativa sertaneja aparece nas primeiras experiências de ficção e documentários sobre cangaço, nos anos 1920. Mas é com o filme *O cangaceiro* (1953), de Lima Barreto, com o roteiro escrito por Rachel de Queiroz, que temos o primeiro sucesso internacional do cinema brasileiro.



A ação clássica das imagens maniqueístas encenadas num espaço imaginário social construído sobre o cangaço leva o filme à premiação no festival de Cannes, definindo o modelo da indústria cinematográfica global adaptada no Brasil pela Companhia Vera Cruz, que segue os traços da linguagem hegemônica hollywoodiana, adaptando aos temas locais. Esta obra é, ao mesmo tempo, seguida e contestada pela intensa produção do cinema nacional sobre o Nordeste entre os anos 1950 e 1960, período de modernização do cinema brasileiro e o momento em que grande parte da produção de filmes é de adaptação literária, em diálogos mais e menos instigantes entre cinema e literatura.

Um contraponto a *O Cangaceiro* é *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos para, em seguida, surgir os casos emblemáticos, que vão marcar a virada da linguagem nacionalista de vanguarda, como alternativa do cinema moderno ao modelo clássico representado pelo filme de Lima Barreto. Um destes novos modelos é o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) de Glauber Rocha, que tem o olhar referenciado na tradição sertaneja, mas simultaneamente se desvia dessa tradição por um processo antropofágico: Glauber dialoga antropofagicamente com a obra de Euclides da Cunha – *Os sertões* –, assim como romances de José Lins do Rego, Jorge Amado e Guimarães Rosa.

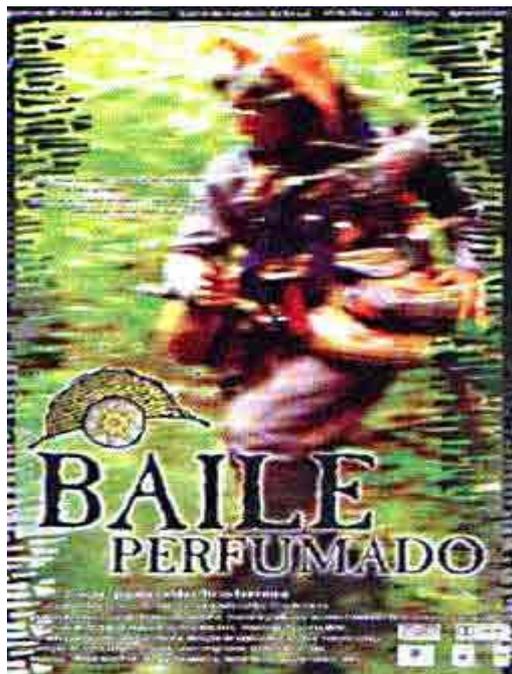


O filme de Glauber Rocha não é adaptação literária em sentido comum, mas sim um diálogo entre linguagens, fechando o ciclo do cinema sertanejo nascido com um cinema clássico. Os anos 60, auge das produções comerciais e também das obras de vanguardas no cinema brasileiro, é fundamentado no imaginário nacional-popular, adaptando da literatura e da política os temas identitários locais redimensionando os projetos éticos e estéticos de valorização do popular.

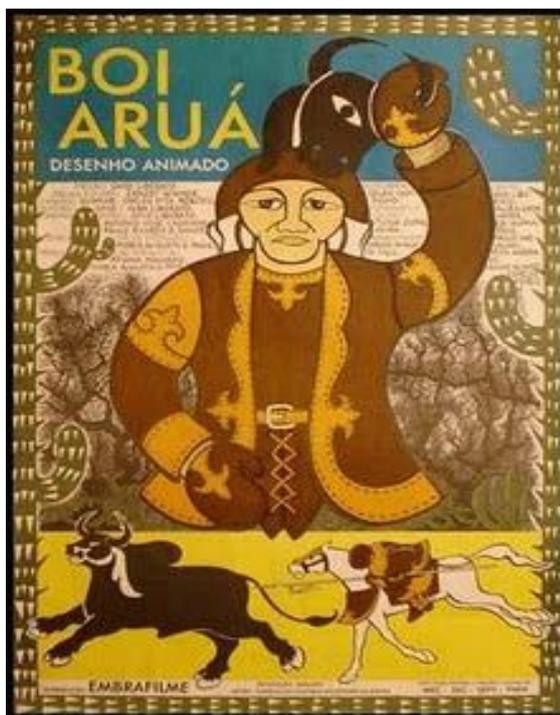
Filmes como os de Glauber Rocha tem a dimensão pedagógica do olhar radical sobre a ideia de cultura brasileira, absorvendo nas imagens em movimento as contradições políticas de uma temporalidade engendrada pela memória colonial. Os paradoxos deste colonialismo aparecem em imagens como a do personagem Corisco, em contraponto com as imagens de cangaceiro dos filmes clássicos, como o de Lima Barreto. O mesmo personagem nacional, ora é expressão de ambiguidades positivadoras de uma transvaloração da cultura, ora é um produto negativo do maniqueísmo cultural.

As imagens do sertão como emblema da nacionalidade no cinema nacional contemporâneo também absorvem os modelos históricos do cinema e incorpora a estas experiências novas formas de linguagem. A experiência híbrida do filme *Baile*

Perfumado (1996) de Lírio Ferreira e Paulo Calda, é produto de processo arqueológico das imagens nacionais sertanejas, trazendo ao imaginário cinematográfico contemporâneo registros materiais e simbólicos que traduzem a história do cangaço como tempo passado, mas também como memória do presente. Este filme leva em consideração elementos éticos da cultura política tradicional, bem como os elementos estéticos que estabelecem contrapontos de imagens documentais do acervo cinematográfico brasileiro, como as cenas dos grupos de Lampião captadas por Benjamin Abraão, nos anos 1930, que são ressignificadas no presente num formato cinematográfico em que a linguagem fílmica contemporânea torna a mística do rei do cangaço numa fusão de cultura popular e manifestação *pop* da era midiática. As imagens recuperadas do cangaceiro espelham um personagem construído e mediatizado em jornais, filmes e fotografias de época, o que permite aos diretores estruturarem um tema do passado numa verossimilhança estética com a *performance* contemporânea do vídeo-clip.



Enfim, para concluir estes exemplos de como a pedagogia do olhar é um complexo interdisciplinar formidável que o cinema pode promover na escola, tomamos as imagens de um desenho animado, *Boi Aruá* (1984), de Chico Liberato, para mostrar como a análise do imaginário fílmico independe da sua forma, ou mesmo do seu material de expressão para tornar o espectador um potencial leitor de signos do real construídos na linguagem documental ou ficcional.



No filme animado *Boi Aruá*, a aparente transparência da linguagem realista do desenho torna-se opaca, devido à forma de adaptação do imaginário cultural em narrativa que altera a lógica linear da memória tradicional. A poética da oralidade no filme gera disfunções na objetividade dos estereótipos sertanejos apresentados nas imagens. O filme narra a trajetória épica do fazendeiro Tibúrcio em luta contra um misterioso boi, mas o percurso épico assume o tom de provação dramática da soberbia do homem sertanejo. O boi desafiador é o “devir animal” dos fantasmas da memória cultural do sertão conservador e a narrativa realista transborda o simbolismo deste imaginário para o espectador através dos traços, cores e movimentos das ilustrações, principalmente quando o desafio do boi ao homem remete ao enfrentamento interior de

Tibúrcio contra a sua ostentação de fazendeiro ancorado no tempo da memória do patriarcado ocidental.

Os desenhos de Chico Liberato captam a cultura do sertão em traços que reconfiguram a aparente simplicidade das imagens maniqueístas. As performances plásticas dos personagens humanos e animais assumem as complexas metamorfoses de uma realidade fragmentada em cores e movimentos, simulando outras camadas de leituras sobre os estereótipos da mitologia sertaneja. No filme, os enunciados verbais são intensificados pelos silêncios e ruídos que suplementam a língua articulada dos personagens.

A narrativa estrutura o enredo em falas captadas *in locus* em conversas gravadas com os habitantes da região, dando o tom documental ao desenho animado. As falas sintetizam uma ética do sertão ao traduzir o devir humano do fazendeiro obcecado em expressões do personagem papagaio, por exemplo, externando o contraponto ao orgulho do fazendeiro: “êee! Deus primeiro, o boi em segundo, fazendeiro por derradeiro!”. Assim como as máscaras, o preto velho e a beata traduzem a potência do devir animal do fazendeiro em luta contra a natureza que ele afirma dominar: “você não pega esse boi! Esse boi você não pega”.

As vozes destes personagens são sinais da luta interior do fazendeiro, o que é mostrado no lema apresentado em grande plano na sequência inicial do filme, que traz a personalidade de Tibúrcio estampada no seu retrato enquadrado na parede: “Eu por primeiro os outros por derradeiro”.

Ao final da narrativa, após a destruição do emblema do mal e a redenção do fazendeiro, o boi misterioso se metamorfoseia em dócil bezerro branco e os personagens animais da fábula anunciam esta transformação: “Fazendeiro, fazendeiro: Deus em primeiro, tu em segundo e o boi por derradeiro”, confirma o papagaio. A imagem do fazendeiro redimida e mostrada no close do novo lema no quadro afixado na parede: “Os amigos primeiro eu por derradeiro”, o que inverte a ética de Tibúrcio, após ele vencer o seu orgulho e convocar a comunidade de vaqueiros para a captura do Boi Aruá coletivamente. Os encorados aparecem numa das mais belas cenas da memória poética da região, animando os desenhos com aspectos memoriais das cruzadas e as encenações

de lutas épicas nos sertões. O filme *Boi Aruá* absorve este imaginário tendo como diálogo o cancionero erudito e popular, montando estas imagens da sequência da cavalgada dos encourados em contraponto com a poética da voz do cantador Elomar Figueira de Melo.

Encerrando a jornada de provação do personagem, o filme aciona uma pedagogia do olhar para o espectador do cinema se tornar um leitor de si mesmo, em busca de imagens visuais e mentais que estruturam autocríticas profundas em sua aprendizagem no mundo, tendo o modo de vida sertanejo como alegoria.

Por tais exemplos, notamos que o papel fundamental da escola é dar a opção de olhares autônomos sobre a realidade, mediando a aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina. Portanto o cinema nacional na escola se insere nesta potencialidade institucional do ensino-aprendizagem, já que a prática pedagógica não é um momento para a diversão cinematográfica sem propósitos, pois não há olhar inocente e sem compromissos, muito menos do cinema. Os filmes podem ser assistidos como distração com as ações, mas também tornar consciente uma captura inconsciente que da indústria cultural sobre o espectador.

A potência da comunicação cinematográfica implica no compromisso intensificado pela objetividade da linguagem do audiovisual, que mimetiza e substitui a dos indivíduos. Portanto, o conteúdo aparentemente inocente de qualquer filme pode ser problematizado como linguagem, senão a escola produz um efeito contrário ao seu papel: torna os estudantes prisioneiros do olhar audiovisual, ao invés de torna-los cidadãos livres para consumir quaisquer tipos de imaginários cinematográficos, sem necessariamente reproduzi-los – pois é sempre necessária a atitude crítica de transvaloração dos conhecimentos instituídos para nos tornarmos, diante da captura emocional do olhar cinematográfico, animais racionais e autônomos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas* – magia e técnica, arte e política. 6ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CABRERA, J. *O Cinema Pensa* – uma introdução à filosofia através dos filmes. Trad. Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem Secreta do Cinema*. Trad. Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DELEUZE, G. *A imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

MARTIN, M. *A Linguagem Cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PARENTE, A. (org). *Cinema/Deleuze*. São Paulo: Papyrus, 2013.

SALIBA, M. E. F. *Cinema Contra Cinema – o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)*. São Paulo: Annablume, 2003.

Recebido em: 22 de jun. 2015

Aceito em: 23 de nov. 2015