ISSN Impresso 1809-3280 | ISSN Eletrônico 2177-1758
www. esmarn.tjrn.jus.br/revistas

CINEMA: FERRAMENTA OU ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA?

CINEMA: TOOL OR STRATEGY TO LEGAL EDUCATION?

Anna Clara Lehmann Martins*

RESUMO: O presente trabalho visa a abordar algumas das limitações e potencialidades oferecidas pelo cinema ao ensino do direito, a partir da presença ou ausência de um elemento problemático específico durante seu uso: o esforço de contextualização. A abordagem utilizará como substrato comparativo duas concepções distintas de emprego de material cinematográfico como recurso didático-pedagógico: aquela do cinema como ferramenta e aquela do cinema como estratégia. Cada uma dessas concepções relaciona-se de forma diversa com o esforço de contextualização, a primeira pela sua prescindibilidade e a segunda tendo-o por essencial. Partindo da hipótese de que ambas as concepções podem ser aplicadas em classe com relativo êxito, a depender da proposta da aula, este artigo desdobra-se em dois objetivos: primeiramente, verificar, por meio de pesquisa bibliográfica, as limitações e potencialidades desencadeadas por tais concepções para a aprendizagem em direito, à luz dos critérios de tempo e de formação de consciência crítica; e, em seguida, demonstrar a aplicabilidade concreta de ambas as concepções, mediante sugestões de emprego do filme *Monsieur Verdoux* (1947), de Charles Chaplin, em sala de aula, conferindo uma coloração viva aos pontos levantados anteriormente em âmbito teórico.
Palavras-chave: Cinema. Contextualização. Educação jurídica. Estratégia didática. Ferramenta.

ABSTRACT: This article aims to approach some of the limitations and potentialities offered by the cinema to the teaching of law, departing from the presence or absence of a specific problematic element during its use: the effort of contextualization. Our approach uses as comparative substrate two distinct conceptions of using cinema as a didactical pedagogical resource: cinema as tool and cinema as strategy. Each of these conceptions relate differently to the effort of contextualization, the former for its dispensability, the latter taking it as essential. Assuming that both conceptions can be applied with relative success in classes, depending on the proposal of the lesson, this work unfolds into two objectives: first, to verify, through bibliographic research, the limitations and potentialities unleashed by such conceptions to the learning of law, under the criteria of time and development of

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Florianópolis – Santa Catarina – Brasil.

critical awareness; and, then, by suggesting the practical applicability of both conceptions in classrooms, through suggestions the use of Charles Chaplin's film "*Monsieur Verdoux*" (1947), providing a lifeful color to the points raised earlier under theoretical form. **Keywords:** Cinema. Contextualization. Legal education. Didactical strategy. Tool.

SUMÁRIO: 1 INTRODUÇÃO; 2 DUAS CONCEPÇÕES DE EMPREGO DIDÁTICO DO CINEMA: FERRAMENTA E ESTRATÉGIA**; 3 CONCRETIZANDO AS CONCEPÇÕES EM SALA DE AULA:** POSSIBILIDADES EM *MONSIEUR VERDOUX*; **4 CONCLUSÃO; REFERÊNCIAS.**

1 INTRODUÇÃO

A educação jurídica apresenta sérios problemas; esse é um ponto de partida recorrente na literatura sobre o tema. O presente trabalho pinça um deles especificamente: a desconexão entre a educação jurídica e a realidade. Dentro desse horizonte, o ensino do direito é percebido como eminentemente dogmático, técnico e acrítico, prisioneiro de uma tautologia do "ensino do direito pelo direito", em que ele é identificado como norma abstrata, sem maiores variações. Ao mesmo tempo que esse viés é observado – e duramente criticado – em âmbito teórico (LYRA FILHO, 1980; RODRIGUES, 1993; SANCHES, 2006), encontra sua confirmação sob perspectivas empíricas (ROCHA, 2012). Entretanto, a preocupação com o isolamento do direito também dá ensejo a perspectivas construtivas, que buscam restabelecer o vínculo entre a sala de aula e "o mundo lá fora", por meio de novas propostas metodológicas; entre elas, está o recurso à arte, mais especificamente ao cinema.

Sob o olhar de pesquisadores como Carvalho e Costa (2010), Dobarro (2014), Modro (2009), Pinho e Demartini (2013), Sousa e Nascimento (2010), entre outros, o cinema surge como um meio privilegiado de conexão entre a educação jurídica e a realidade. Seu uso como recurso didático-pedagógico possibilitaria o resgate de aspectos mormente alheios à experiência tradicional de ensino do direito, como a sensibilidade, a imaginação e a consciência de que o fenômeno jurídico insere-se em um mundo complexo, multifacetado, estando o direito em constante interação com outros componentes. Em que pese essa perspectiva promissora, cabe recordar, no entanto,

que o cinema não é a realidade propriamente, mas uma representação do real, variando entre a veracidade, a verossimilhança e a fantasia. Como tal, possui suas limitações, mas também suas potencialidades. O professor, como peça fundamental (mas não solitária ou solipsista) para a coordenação das atividades envolvendo o recurso, deve estar atento a esses dois elementos, buscando utilizar ambos em favor do processo de ensino-aprendizagem e dos objetivos específicos da disciplina.

Nesse sentido, o presente artigo visa a abordar algumas das limitações e potencialidades oferecidas pelo cinema ao ensino do direito, a partir da presença ou ausência de um elemento problemático específico durante seu uso: o esforço de contextualização[1]. A abordagem utilizará como substrato comparativo duas concepções distintas de emprego de material cinematográfico como recurso didático-pedagógico (SANZ, 2010; SOUSA; NASCIMENTO, 2010): aquela do cinema como ferramenta e aquela do cinema como estratégia. Cada uma dessas concepções relaciona-se de forma diversa com o esforço de contextualização, a primeira pela sua prescindibilidade e a segunda tendo-o por essencial. Partindo da hipótese de que ambas as concepções podem ser aplicadas em classe com relativo êxito, a depender da proposta da aula, este artigo desdobra-se em dois objetivos: primeiramente, verificar, por meio de pesquisa bibliográfica, as limitações e as potencialidades desencadeadas por tais concepções para a aprendizagem em direito, à luz dos critérios de tempo e de formação de consciência crítica; e, em seguida, demonstrar a aplicabilidade concreta de ambas as concepções, mediante sugestões de emprego do filme *Monsieur Verdoux* (1947), de Charles Chaplin, em sala de aula, conferindo uma coloração viva aos pontos levantados anteriormente em âmbito teórico.

1 Por esforço de contextualização entende-se a atividade de resgate do conjunto de circunstâncias que envolvem a manifestação artística, desde o âmbito interno (quais são os períodos e espaços que a película busca retratar? A história desenvolve-se a partir de um ponto de vista específico?) até o âmbito externo autoral (a película advém de uma obra literária ou se trata de roteiro original? Quem é o roteirista? Quem é o diretor? Em que época viveu? Qual é a sua marca autoral? Qual é a sua relação com o período e o espaço que é retratado na película?) e, inclusive, o âmbito externo receptor (quem assiste a essa película?).

2 DUAS CONCEPÇÕES DE EMPREGO DIDÁTICO DO CINEMA: FERRAMENTA E ESTRATÉGIA

Segundo Sanz (2010), o cinema pode ser utilizado de duas formas distintas em sala de aula: como ferramenta e como estratégia didática. No primeiro caso, o recurso cinematográfico surge como complemento, como um instrumento auxiliar para a explicação de determinada lição ou tema de estudo. O autor relaciona essa opção metodológica à categoria "educar com cinema", ou seja, utilizá-lo de modo meramente exemplificativo, ilustrativo, sem uma preocupação sobre o que é o cinema ou sobre como valorá-lo como arte – tampouco sobre como essas percepções poderiam ser aproveitadas no âmbito da disciplina.

Em contraposição a essa escolha, está o cinema como estratégia didática. Dessa vez, o recurso é admitido em sua substantividade própria. Adentra-se na categoria "educar em cinema", na qual os alunos são estimulados a apreciar a película cinematográfica como um todo autônomo, como uma obra de arte. Nesse sentido, segundo Sanz (2010), o cinema desponta como um instrumento para fazer pensar e sentir, implicando uma participação ativa por parte do professor e dos alunos. O emprego do recurso, segue o autor, consubstancia uma aprendizagem integrada, caracterizada pela construção de novas significações para o mundo, além de novas competências, habilidades e relações. Essa abordagem é seguida de perto por Pinho e Demartini (2013) e Sousa e Nascimento (2010), bem como guarda significativa compatibilidade com as propostas waratianas de pedagogia surrealista e de carnavalização do discurso jurídico[2].

2 Ambas as propostas de Warat (2004a, 2004b), fulcradas em grande monta na linguística e na semiologia, pautam-se pela desestabilização do discurso jurídico como manifestação neutra e apaziguadora. Nesse sentido, o primeiro passo é a desocultação. O autor busca demonstrar que o discurso jurídico da modernidade não encarna o universal, mas se institui sobre bases específicas, como o formalismo e o racionalismo abstrato, traduzidos em uma estrutura castradora, movida pelo medo e pela coerção. Esse exercício de contextualização abre caminho para o novo: a palavra, que antes se acreditava unívoca, torna-se ponto de partida para a experimentação de novos significados. É por meio dessa linha de pensamento que Warat (2004a, 2004b) vê a possibilidade de introdução do desejo, da imaginação, da criatividade, do fantástico e do poético no âmbito da educação jurídica, exortando uma forma de aprendizagem democrática, em constante

Considerando essas duas formas de utilizar o cinema na aula de direito, o elemento problemático que de pronto impõe-se é a conveniência – ou não – de um esforço de contextualização da obra. Trata-se de uma escolha que, como se verá, carrega aspectos de potencialidade e de limitação.

Ost (2007, p. 35), ao tratar da relação entre a obra de arte e o direito[3], põe em destaque a posição de especificidade concreta da manifestação artística, em contraposição ao caráter geral abstrato do discurso jurídico:

> [...] o imaginário propõe intrigas singulares que têm por efeito desarranjar (desafiar ainda) o universal formal que gostaria de codificar todo o real. Poder-se-ia dizer que a obra de arte altera o universal [...] como se a figura singular convocasse uma forma enriquecida, diversificada, de universal. A obra de arte certamente não refuta a verdade estabelecida – faz algo melhor: ela a multiplica infinitamente.

Essa especificidade remete ao complexo contextual de que a obra – e mais precisamente, o filme – faz parte: trata-se de uma representação específica que dialoga com referenciais (reais) específicos[4], a partir da lente autoral específica de vários sujeitos, entre eles, o ator, o roteirista e, em especial, o

transformação. O uso do cinema como estratégia, ao permitir a integração entre razão e sentimento e o vislumbre de outras camadas de sentido, parece se coadunar com esse duplo exercício waratiano de desestabilização e invenção.

3 Ainda que as colocações de Ost (2007) insiram-se no âmbito da relação entre direito e literatura, elas parecem ser plenamente compatíveis com a relação entre direito e cinema, dada a proximidade entre as duas formas de arte. Ressalte-se que o autor, dentro do leque de possibilidades de estudos em direito e literatura, opta pelo viés do direito **na** literatura, isto é, a abordagem da "maneira como a literatura trata questões de justiça e de poder subjacentes à ordem jurídica" (p. 48). Não aprofunda, portanto, as perspectivas do direito **como** literatura (abordagem do discurso jurídico mediante métodos de análise literária) e do direito **da** literatura (abordagem do tratamento legal e jurisprudencial conferido à obra de arte, especialmente em seu aspecto autoral). O presente artigo posta-se de modo análogo, privilegiando a perspectiva didática do direito **no** cinema.

4 Tais referenciais reais encontram eco nas diferentes mimésis em que Ost (2007), valendo-se de Ricoeur, situa o texto de ficção: a primeira, de prefiguração (correspondente ao mundo de pré-compreensões em que se instala a intriga); a segunda, de configuração (correspondente ao trabalho criativo autoral, propriamente); e a terceira, de refiguração (correspondente à retomada criativa da obra por parte de seus leitores).

diretor. Também não se pode esquecer do papel criativo desempenhado pelo leitor/observador – e aí se incluem professor e alunos –, que confere à obra uma recepção interpretativa singular, tendo em vista a sua própria bagagem de referenciais[5]. Frente a essa problemática, o professor tem duas escolhas: ou ignorar o fator contexto, ou considerá-lo, estando consciente das limitações e potencialidades implicadas para cada decisão.

É verdade que o esforço de contextualização requer uma carga significativa de tempo e de formação para o professor; como coordenador das atividades, faz-se necessário que ele esteja minimamente munido de um olhar sensível às diversas camadas de sentido ensejadas pela obra cinematográfica. Esse é um ponto repetidamente mencionado na literatura sobre o tema (BRESSAN; MENDES, 2012; MODRO, 2008). Trata-se de estar acostumado ao texto audiovisual e à sua plasticidade, logrando realizar, em conjunto com os alunos, uma apreciação criteriosa – e por isso, crítica – da obra, apta a estabelecer diferenças entre ficção e realidade e a distinguir as múltiplas intenções projetadas e os diversos interesses – educativos, culturais, econômicos, sociais, ideológicos – ocultos (RODRÍGUEZ, 2009).

Entretanto, o professor pode não dispor de tempo, meios ou mesmo interesse para arcar com a preparação que o esforço de contextualização requer, recusando, por isso, o enfrentamento da questão. Tal escolha, frise-se, não impede a utilização de películas cinematográficas em sala de aula; antes, encontra acolhida na concepção do cinema como ferramenta. Como se viu, nessa abordagem o recurso é revestido de caráter exemplificativo, buscando-se tão somente fornecer um substrato audiovisual a algo que poderia ser exposto da forma tradicional (exposição oral, com apoio de quadro e giz). Trata-se de um procedimento que oferece suas vantagens: além de chamar

5 Dworkin (2005, p. 225) reconhece a riqueza interpretativa da posição do leitor ao compará-la à do autor para a valoração da arte: "A arte é boa na medida em que é comunicação bem-sucedida no sentido comum? Se for, então uma boa interpretação irá concentrar-se no que o autor pretendeu, porque a comunicação só tem êxito quando expressa o que um falante quer expressar. Ou a arte é boa quando é expressiva em um sentido diferente, na medida em que tem a capacidade de estimular ou inspirar a vida daqueles que a desfrutam? Se for, a interpretação colocará o leitor (ou ouvinte ou observador) no primeiro plano. Indicará a leitura da obra que a torna mais valiosa – melhor como obra de arte – nesse sentido".

a atenção dos alunos pelo uso de um elemento que exerce pronunciada atração – a imagem –, favorecendo a fixação de conteúdos, viabiliza-se um trabalho eficiente dentro de limites relativamente pequenos de tempo, uma vez que é possível exibir apenas as partes da obra que são interessantes ao ponto estudado.

No entanto, cabe considerar que a prescindibilidade de contextualização abarcada por essa abordagem oferece o risco de a representação ser tomada por realidade, dando ensejo a outras correlações igualmente perigosas e deformadoras, como a equivalência entre conhecimento jurídico e senso comum jurídico[6] e entre institutos jurídicos brasileiros e institutos jurídicos provenientes de outros países[7]. Escapar a esses problemas por outras vias que não a da contextualização acaba redundando em limitações ainda mais profundas, pois o professor vê-se compelido a buscar películas ou trechos audiovisuais pobres em camadas de sentido, aptos estritamente à ilustração do conteúdo que deseja apresentar. Os elementos não jurídicos são ignorados[8].

6 Manrique (2014, p. 3-4), ao reconhecer a forte relação entre cinema e senso comum sobre direito, escapa da armadilha de equivalência ao destacar que a academia deve desempenhar um papel de confrontação entre a representação – e, por extensão, o senso comum – e o conhecimento jurídico, determinando graus de fidelidade ou infidelidade, bem como buscando as razões para uma e outra: "*[...] la imagen del derecho que nos transmite el cine es popular, es decir, es indicativa de las opiniones dominantes entre la gente, y tiene que serlo así porque el cine es una de las grandes industrias del entretenimiento, algo a lo que se alude cuando se lo califica de comercial, y no podría serlo si su forma de representar el derecho se alejase demasiado de las convicciones de los espectadores. Cierto es que no todo el cine es comercial, o no en la misma medida, y también lo es que su visión del derecho es con mucha frecuencia una visión crítica. Pero estos no son obstáculos para afirmar que las ideas acerca del derecho que se encuentran en el cine no son solo las de esos pocos afortunados que dirigen películas o elaboran sus guiones sino también, y al mismo tiempo, las de la mayoría o por lo menos buena parte de los ciudadanos. Por eso, porque el cine nos ofrece una de las mejores representaciones populares del mundo jurídico, la academia debe ocuparse de ella, para tratar de determinar su fidelidad o infidelidad y las razones de la una y, sobre todo, de la otra*".

7 Trata-se de um problema de relevo, na medida em que grande parte dos filmes comerciais com uma temática jurídica tradicional (por exemplo, julgamento, tribunal do júri, pena) refere-se ao sistema jurídico norte-americano. Lacerda (2007) evita a armadilha de transposição de institutos ao prever uma contextualização mínima para elementos específicos, colocando em foco questões de âmbito geral e, por isso, comuns a ambos os contextos, brasileiro e estadunidense.

8 Rivaya (2006, p. 150), no contexto da educação jurídica por meio do cinema, posiciona-se de forma frontalmente contrária a tal perspectiva de compartimentação da realidade: "*El gran sentido de estudios como los de* Derecho y Cine *consiste en romper con una visión*

O cinema arrisca aparecer, enfim, como reflexo de uma realidade unívoca, a única possível, aquela que "fala por si mesma", sem mediações.

Em contraposição a esse panorama, o professor pode optar afirmativamente pelo esforço de contextualização, escolha que se insere na perspectiva do cinema como estratégia didática. É uma opção trabalhosa, mas, em que pese a necessidade de uma mínima preparação prévia, o professor não deve concentrar todos os esforços em si. Como sugerido por Modro (2008), é recomendado que os alunos participem ativamente do processo por meio de exercícios de pesquisa, com produção escrita ou oral. Tais atividades podem tomar lugar tanto antes quanto depois da exibição da película. A partir dos resultados obtidos, que espelham a forma como a turma reage ao novo recurso e ao respectivo exercício de contextualização, o professor terá um guia relativamente preciso quanto ao caminho a seguir: quais são as dificuldades a ser enfrentadas? Quais são os preconceitos a ser quebrados? Quais são os pontos a ser repisados? Quais são as táticas a ser alteradas? Quais são as qualidades a ser exploradas?

Nesse âmbito, o principal benefício trazido pelo esforço de contextualização é a sensibilização crítica. Por meio da experiência de assistir, pesquisar e debater, o aluno é trazido para uma dimensão situada além da técnica dogmática: as construções jurídicas, antes tidas por universais e estáticas, revelam-se específicas e dinâmicas. Mais: o direito perde o aspecto puro e estável que ostenta nos manuais; nota-se que ele não está sozinho, antes, interage com elementos pertencentes a outras áreas do conhecimento, entra em diálogo com as artes, com a história – desdobrada em passado, presente e também futuro –, aparece disfarçado com máscaras do senso comum, é polemizado – e inclusive transformado! – durante a confrontação com outras esferas, como o social, o econômico, o político, o ético.

compartimentada de la realidad, que a fuerza de tanta distinción que declara que múltiples facetas de la vida no son interesantes, acaba por convertir en idiota al especialista, que sólo sabe de un sector de la realidad, pero es incapaz de ponerlo en relación con los otros, lo que es tanto como decir que convierte en incomprensible el propio trozo de la totalidad en el que está especializado. Por eso si se quiere una educación jurídica integral, holística, es razonable pedir al estudiante de Derecho que no se ciña sólo a tratados y leyes, y que aprenda hasta del 'material no jurídico', también del cine".

Em poucas palavras, percebe-se que, mediante o filtro da arte, o fenômeno jurídico reveste-se de contingência, encrava-se nela. A zona de conforto engendrada no apego à norma cede espaço para o questionamento, afinal, segundo Ost (2007, p. 34), "a obra de arte, como a narrativa de ficção, testemunha [...] que o próprio real não é senão uma modalidade do possível". A pergunta surge quase naturalmente: quais são os outros possíveis[9]? Em um jogo entre memória e renovação[10], aí está a crítica: na oportunidade de enxergar a estrutura jurídica normalizada como "outra", como uma estranha, abrindo-se à perspectiva do novo[11].

9 Sanz (2014, p. 10) deixa clara a fecundidade dessas novas possibilidades para a própria realidade, na medida em que esta consubstancia o referencial daquelas: "*Una característica compartida por los relatos literarios y cinematográficos es que, de alguna manera, han de tener como referente a la realidad, pero suelen representar algún mundo rescatado de la obviedad, embellecido o empobrecido, hiperrealista o imaginario, hasta lleno de intersticios estéticos que pretenden captar la atención del lector o del espectador. El texto – o también la película- pretendidamente real acaba por convertirse en un 'texto virtual' que puede vincular nuestro interés por los pasados 'alternativos' con nuestra libertad de elección de futuros 'alternativos' al preguntarnos qué hubiera ocurrido en el futuro en el caso de que el pasado hubiese sido distinto. Por ello, la narratividad permite comprender un mundo que no es prístino sino que acaba por ser visto desde diversas perspectivas posibles*".

10 Ost (2007, p. 33-34) dá ênfase ao vínculo simultâneo que a obra de arte estabelece com o passado e com o futuro, especialmente no que tange a narrativas jurídicas, ao compará-la a uma "regeneração": "[...] sua rejeição da criação [isto é, 'o desafio ao mundo herdado'] não é senão a condição necessária à liberação de uma outra criação possível, sua revogação do efetivo é um prelúdio à produção de um acréscimo de realidade, algo como a regeneração (no sentido próprio do termo) do dado. [...] a obra de arte é sempre, num certo aspecto, exercício de memória ou de renovação: como se, ao liberar uma forma nova, o artista revelasse o vestígio de um sentido, a lembrança de uma forma que adormecia na memória coletiva". Esse procedimento regenerador da arte parece capaz de atingir o discurso jurídico, na medida em que ambos partilham do mesmo substrato: o imaginário coletivo e a linguagem.

11 Warat (2004a, p. 238-239) delineia um panorama similar ao contrapor à razão cartesiana do discurso jurídico a razão surrealista da arte: "A razão surrealista não busca a produção de textos, em cuja interioridade os sentidos se organizem, para provocar uma construção coerente e fechada sobre si mesma, uma construção que deixa a impressão de que tudo estará sempre sobre [sic] controle. A razão surrealista não aceita que os sentidos residam na interioridade dos textos. Para os surrealistas, os sentidos dependem também da moral e das paixões. Eles não podem depender só de uma conceitualização instrumental. Não podemos compreender a vida através de conceitos insensíveis. [...] Os textos unívocos provocam o efeito de uma linguagem naturalista que termina deixando o amargo sabor de um mundo vazio. Os textos carnavalizados ou surrealistas, pelo contrário, criam um clima vital, um devir incessante de novos pontos de vista".

Divisa-se, então, que não é apenas a representação que, uma vez contextualizada, incita à reflexão; o próprio instituto, conforme consta no livro, também pertence a um local específico, a uma situação toda sua, e, como tal, convida ao repensar, ao imaginar, ao questionar. Trata-se de um duplo movimento reflexivo (MANRIQUE, 2014): ao mesmo tempo que a arte oferece uma oportunidade de reflexão sobre o direito representado, mobiliza a atenção crítica do aluno para o direito aprendido em sala de aula e reproduzido em outras instâncias do real. Transcende-se a mera fixação de conteúdos, despertando o potencial criativo e transformador da aprendizagem pela via cinematográfica, na esteira do pensamento waratiano: "O mundo só se transforma a partir de novas perspectivas significativas que vão alterando o que, culturalmente, se vai instituindo como realidade" (WARAT, 2004a, p. 239).

Entretanto, o esforço de contextualização, inserido no uso do cinema como estratégia didática, traz consigo certas limitações: a disciplina deve dispor de um período contínuo de tempo mais prolongado para a preparação e a realização de atividades; do contrário, corre-se o risco de fragmentação do raciocínio e, por conseguinte, dispersão por parte dos alunos. O ideal é que as atividades de exibição, contextualização e debate sejam realizadas no mesmo período. Contudo, esse requisito temporal faz com que se indague sobre a aplicabilidade dessa proposta a todas as disciplinas curriculares. Levanta-se, enfim, a questão da conveniência de uma disciplina própria de direito e cinema ou de um ciclo extracurricular com finalidade análoga; trata-se de uma opção atraente pela maleabilidade do uso do tempo, mas, simultaneamente, poderia sufocar a transversalidade disciplinar ínsita no recurso.

Além disso, tendo em vista que essa proposta põe em relevo o potencial criativo e questionador do aluno, o professor deve estar atento ao risco de perda de foco da disciplina. Em que pesem as propriedades fecundas da perspectiva de "educar em cinema", a aula continua sendo de direito e, como tal, possui objetivos pedagógicos precisos que devem ser observados. O professor, por meio da estratégia inovadora, pode fornecer novas – e mais criteriosas – lentes aos alunos, mas deve cuidar para que o objeto de

observação, o fenômeno jurídico, não desapareça em meio aos apelos sedutores da discussão estética, dramática, psicanalítica e filosófica.

Realizadas essas colocações, tendo sido enfrentada a problemática do esforço de contextualização dentro do substrato comparativo fornecido pelo par cinema como ferramenta e cinema como estratégia didática – à luz, frise-se, dos critérios de tempo e de formação de consciência crítica –, passa-se à concretização de ambas as concepções, por meio de sugestões de aplicação didática de um mesmo filme.

3 CONCRETIZANDO AS CONCEPÇÕES EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES EM *MONSIEUR VERDOUX*

A presente seção dedica-se a demonstrar a aplicabilidade prática das concepções de cinema como recurso didático, até o momento tão somente delineadas em seus contornos teóricos. Para isso, utilizar-se-á a película *Monsieur Verdoux* (1947), de Charles Chaplin, como material de experimentação, articulando-se sugestões de emprego da obra na aula de direito, seja ela dogmática ou propedêutica. Desde pronto, alerta-se para o fato de que tais sugestões são revestidas de caráter exemplificativo, traduzindo uma opção da autora, e não exaurem, por isso, as possibilidades que a obra contém.

Antes de trazer à baila os recortes de uso didático, afigura-se relevante apresentar um breve resumo do filme, de modo que o leitor, munido de uma visão do todo, possa melhor se situar dentro das opções posteriores. Assim, ambientada na França do Entre Guerras, *Monsieur Verdoux* é uma comédia de humor negro que retrata o *métier* singular de Henri Verdoux[12] para sobreviver aos tempos de crise econômica. Depois de ser demitido do banco em que trabalhara por mais de 30 anos, dedica-se a seduzir e casar com viúvas ricas da sociedade francesa, não tardando a matá-las tão logo necessitasse de dinheiro. Verdoux aplica as somas auferidas na Bolsa de Valores, crendo ser a melhor opção para sustentar sua verdadeira família – a mulher inválida e

12 A personagem de Verdoux é inspirada no assassino em série francês Henri Désiré Landru (1869-1922). Para um panorama das semelhanças e diferenças entre realidade e ficção, consulte-se Lemonnier (2007).

o filho pequeno. De fato, sua frieza calculista com relação às suas vítimas[13] é constantemente contrastada com atos que traduzem o lado compassivo e íntegro da personagem (veja-se, por exemplo, a generosidade com que trata seus entes queridos e a garota inominada e mesmo o cuidado que demonstra com relação aos animais, notavelmente os gatos). Enfim, após muitas peripécias, Verdoux, já desencantado com o avanço da Grande Depressão de 1929, deixa-se prender pela polícia e é condenado à guilhotina por seus crimes. Durante o julgamento, e mesmo momentos antes de ser guiado ao cadafalso, tece duras críticas à sociedade circundante e sua hipocrisia, que condena pessoas como ele – que mataram poucos – e, não obstante, louva os heróis de guerra – que mataram muitos.

Realizada essa síntese informativa, passa-se à concretização didática propriamente, começando pela concepção do cinema como ferramenta. Como se viu, tal concepção implica uma dinâmica independente do esforço de contextualização, adequada a períodos reduzidos de tempo. Nesse sentido, vislumbra-se a possibilidade de utilizar o filme em uma classe de direito penal especial, tipicamente dogmática, em que o professor pode desafiar os alunos a classificar os atos da personagem principal de acordo com tipos penais específicos, presentes no Código Penal (CP) brasileiro, abrangendo desde a falsa identidade (afinal, Verdoux esbanja dos nomes falsos, a fim de não ser reconhecido pela polícia) até o estelionato e o homicídio. Não é difícil perceber, a partir daí, perspectivas de aprofundamento; por exemplo, no que concerne ao crime de estelionato, tendo em mente que a personagem contraía matrimônio com suas vítimas, poder-se-ia indagar se a pena por estelionato estaria afastada ou não, em razão de sua situação de cônjuge (cf. art. 181, I, do CP). O problema toma matizes ainda mais complexas ao considerar que Verdoux também responde pelo crime de bigamia. Outro viés interessante é aquele que toca no ponto do homicídio e nos motivos para aumento ou diminuição da pena: se o crime é qualificado, quais qualificações

13 Ressalte-se que o comportamento frívolo e/ou exagerado das viúvas assassinadas, aliado a uma apresentação sutil das mortes (no sentido de que o espectador jamais vê Verdoux no ato explícito de matar, restando tal ato sempre subentendido), ameniza o significado (moral e juridicamente) reprovável das ações de Verdoux, angariando à personagem a simpatia do público.

são incidentes (Verdoux, nesse sentido, oferece um rol muito rico, que vai desde envenenamento até a investida à traição; quanto ao motivo dos crimes, poder-se-ia considerá-lo fútil?) e como sua cumulação articula-se no cálculo da pena (abstraindo, evidentemente, a pena de morte exposta no filme e colocando o foco no arbítrio da pena segundo o ordenamento pátrio).

Dentro dessa perspectiva, parece recomendável assistir ao filme completo, de forma a permitir uma apreensão precisa dos crimes em suas minúcias. No entanto, não se exclui a possibilidade de expor um recorte temporal menor, de modo a ilustrar um ponto dogmático específico. Como exemplo, tem-se a cena em que Verdoux convida uma garota que conhece na rua (a inominada, interpretada por Marilyn Nash) para jantar, esperando testar a eficácia de um novo tipo de veneno. Ele realiza todos os atos preparatórios do crime, chega a estender à moça o cálice letal e, no entanto, suspende seu proceder ao descobrir que sua vítima encara o amor sob a perspectiva do sacrifício e da esperança, diferentemente do catálogo de viúvas frívolas com que estava acostumado. Esse momento poderia ser bem aproveitado em uma classe de direito penal geral, no tópico sobre desistência voluntária e arrependimento eficaz (cf. art. 15 do CP).

Entretanto, as sugestões aqui expostas não devem fazer crer que a concepção do cinema como ferramenta esteja fechada às disciplinas propedêuticas. Pelo contrário, a reflexão lançada por Verdoux no desfecho do filme, sobre a coerência de seus atos com a sociedade que o forjara[14], abre a possibilidade de levantar a velha – mas jamais resolvida – questão sobre até que ponto o meio influencia e é, inclusive, capaz de justificar as ações do indivíduo. Ora, alfineta a personagem, em uma sociedade em que o conflito é encarado como um negócio cuja contrapartida necessária é a matança, resta tão somente uma diferença quantitativa entre o assassino e o soldado[15].

14 Essa posição torna-se plenamente visível no julgamento, quando Verdoux, ao se saber culpado, declara: "Quanto a ser um assassino em massa, o mundo não o incentiva? Não fabricam armas de destruição com o propósito de matar em massa? Não mandam mulheres e crianças indefesas pelos ares? E o fazem de forma muito científica. Por comparação, sou um assassino em massa amador" (MONSIEUR..., 1947).

15 Nessa direção vão as palavras memoráveis de Verdoux, já em sua cela, à espera da execução: "Um assassinato faz um vilão; milhares fazem um herói. Números santificam, meu amigo" (Ibid.).

Trata-se de tópico que encontra compatibilidade com disciplinas como filosofia do direito, ética profissional e criminologia.

Note-se que, até então, as indicações didáticas prescindiram do esforço de contextualização, em estreita consonância com a concepção do cinema como ferramenta. A obra, nesse panorama, vem a servir como mote, como ilustração eficaz para o levantamento de questões contemporâneas, situadas no ordenamento que é objeto de aprendizado. O foco de atenção está nas ações da trama, as quais, uma vez despojadas de seu cenário original, são objeto de um exercício de transposição para o discurso jurídico estudado, no sentido de que, por exemplo, quando Verdoux tenta matar a Sra. Bonheur por meio de um cálice de vinho que ele crê envenenado – mas que, na verdade, não está –, esse ato "equivale" a um crime impossível, segundo o CP. Não há dúvida de que se trata de operação que deve ser cuidadosamente conduzida, na medida em que ronda o perigo de se passar a impressão de que as ações desenvolvidas no filme revestem-se de um caráter "universal", desvinculado do tempo e do espaço. Por conta disso, é prudente que o professor comunique aos alunos as premissas de seu trabalho, esclarecendo o que será levado em conta (a ação) e o que será deixado em segundo plano (o contexto).

No que toca à concretização da concepção do cinema como estratégia didática, a abordagem é algo mais complexa. Não por acaso a entrada em cena do esforço de contextualização parece mais compatível com as disciplinas propedêuticas, em especial, história do direito. Isso porque contextualizar é justamente localizar temporal e espacialmente – historicamente, portanto. Nesse sentido, *Monsieur Verdoux* abre a possibilidade de estudo do direito dentro de dois grandes panoramas históricos: o panorama em que a trama situa-se, isto é, o contexto da França do Entre Guerras, adentrando na Grande Depressão; e o panorama histórico em que o autor da trama[16], Chaplin, posta-se, qual seja, o contexto dos Estados Unidos em começos de

16 Em que pese Chaplin ter se baseado em uma ideia de Orson Welles para o filme, é inegável sua posição dominante como autor, dado que foi responsável não apenas pela direção, mas pela redação do roteiro e pela interpretação da personagem principal.

Guerra Fria, sob os efeitos de um obsessivo macarthismo – do qual, ressalte-se, o próprio Chaplin foi vítima[17].

Quanto ao primeiro recorte, aventa-se a possibilidade de explorar a relação histórica entre direito, política e economia, contrastando o paradigma liberal que modula a atmosfera de Verdoux, fulcrado na liberdade individual de transação – que vai às últimas consequências quando o ato de matar é equiparado a um negócio –, e os paradigmas posteriores, caracterizados por uma maior preocupação por parte do Estado em refrear os desequilíbrios econômicos, tendo em vista a necessidade de salvaguarda da esfera social. O viés, destaque-se, permite elasticidade para os dois lados: ao mesmo tempo que abre caminho para o resgate dos pressupostos liberais, nascidos em um longínquo século XVII, permite reflexões sobre o estado atual da relação entre direito e economia, em que desponta a forte instabilidade do cenário financeiro segundo o paradigma neoliberal. Dada a inflexão interdisciplinar do tema, percebe-se que ele bem poderia se adequar a outras disciplinas propedêuticas, como ciência política, teoria do Estado ou direito e economia.

Possibilidades semelhantes exsurgem do segundo panorama levantado, aquele do macarthismo, agora sobre o tema da perseguição política – e de sua consequente legitimação jurídica. Mais uma vez lançando mão da operação comparativa, poderiam ser colocados, frente a frente, o regime de McCarthy, capitalista, caracterizado pela caça a simpatizantes do comunismo, e o regime de Stalin, socialista, caracterizado pela caça a dissidentes ideológicos. O que separa e o que aproxima, afinal, o macarthismo dos totalitarismos "tradicionais" (por exemplo, nazismo, fascismo, stalinismo etc.)? Novamente, tem-se um tema de forte apelo às disciplinas que efetuam pontes entre direito e política.

Finalmente, escapando ao isolamento das disciplinas propedêuticas e reconhecendo-as como parte (que deveria ser) integrante de todas as disciplinas dogmáticas, o esforço de contextualização parece permitir a aderência de singular profundidade aos institutos estudados. Resgatando o exemplo que se encaixou no âmbito da classe de direito penal especial, no que toca à pena, torna-se possível distinguir quais circunstâncias fundamentavam

17 Sobre a relação entre Chaplin, o macarthismo e o fracasso de bilheteria de *Monsieur Verdoux*, ver Davis (1987) e Sbardellati e Shaw (2003).

então, no tempo e no espaço ficcional de Verdoux, a pena de morte e quais circunstâncias atuais, também temporais e espaciais, descartam tal medida. A abordagem do instituto ganha em delimitação (a "pena", em seu sentido universal, é substituída pela "pena de morte" do início do século e pela "pena de reclusão" de hoje), em contingência, permitindo, por isso mesmo, a crítica pela via da comparação, no sentido da apreensão de que a realidade não é estanque, que ela pode ser outra.

No âmbito dessa dinâmica, percebe-se que a crítica de Chaplin, na pele do réu Verdoux, à sociedade capitalista e militarizada[18] é capaz de descortinar um complexo jogo de comparações: como esse discurso incide sobre o período da Grande Depressão? E sobre o período do macarthismo? E sobre a contemporaneidade? Sob quais bases a crítica segue pertinente? Quais rupturas podem ser observadas? E quais continuidades? Ao longo de todo esse exercício, em que pese sua exigência de tempo (para mais de uma aula, certamente), percebe-se a riqueza interpretativa – e crítica – do esforço de contextualização, pela via do uso do cinema como estratégia propicia.

Feita essa exposição, certamente não exaustiva, dos aspectos passíveis de exploração didática em *Monsieur Verdoux*, mas suficiente aos propósitos demonstrativos do presente trabalho, passa-se à conclusão.

4 CONCLUSÃO

Por todo o exposto, pôde-se perceber que a escolha quanto à prescindibilidade ou não da remissão contextual, dentro das concepções do cinema como ferramenta e do cinema como estratégia didática, traz consigo consequências complexas para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do direito. Cada via é marcada por limites e potenciais diversos, conexos às questões de tempo e de desenvolvimento da competência crítica.

A concepção do cinema como ferramenta, ao prescindir da atividade de contextualização em prol da ilustratividade, consegue atrair a atenção dos alunos e promover a fixação de conteúdo em períodos relativamente curtos

18 Sobre a crítica social chapliniana em *Monsieur Verdoux*, ver os ensaios constantes em Bazin (2006). Contrapontos interessantes podem ser observados em García Landa (2010).

de tempo. Por outro lado, a ausência contextual dá vazão a problemas significativos, como a desconsideração de elementos problemáticos (mormente não jurídicos), desprovidos de um encaixe preciso aos objetivos da disciplina, e a apreensão acrítica da representação como realidade.

Por sua vez, a concepção do cinema como estratégia didática, ao acolher o esforço de contextualização em sua intrincada complexidade, ganha em sensibilidade crítica: o reconhecimento da posição específica e da pluralidade de texturas de sentido da representação artística dá margem para enxergar o direito aprendido como localizado, dinâmico, parte de uma integração maior com outros campos do saber. Ainda assim, a opção não está livre de limitações, pois o complexo de atividades a ser realizadas requer um tempo de que certas disciplinas podem não dispor. Além disso, o professor deve manter-se continuamente atento ao risco de perda de foco das discussões em sala de aula, dado o apelo das outras esferas que dialogam com a jurídica.

Enfim, evidenciou-se a possibilidade de concretização de ambas as concepções, por meio da apresentação de sugestões de emprego do filme *Monsieur Verdoux* (1947), de Charles Chaplin, em sala de aula. Ao mesmo tempo que foram levantadas opções de uso instrumental da obra, levando em conta as limitações temporais e o caráter ilustrativo do recurso, aventaram-se formas de utilização estratégica, primando pelo exercício – mais prolongado, evidentemente – da comparação e da crítica, com ênfase ao apelo interdisciplinar que a abordagem suscita.

O conjunto dessas observações, dentro do escopo de objetivos do presente artigo, revela o cinema como um recurso fecundo, desafiador, e, tendo em vista sua plasticidade, é de se esperar que entre os extremos representados pelo cinema como ferramenta e como estratégia seja possível divisar termos médios. Surgem, então, hipóteses interessantes de hibridações: no âmbito do cinema como ferramenta, seria viável introduzir atividades rápidas de contextualização? E por que não encarar o cinema simultaneamente como ferramenta e estratégia? Não seria possível, nessas bases, pensá-lo em um âmbito mais articulado, para além da disciplina isolada, dentro de uma rede de disciplinas debruçadas sobre diferentes aspectos de uma mesma obra? Tais indagações só serão devidamente respondidas na situação prática, uma

vez que esta envolve não apenas a circunstância do docente, mas também a receptividade dos discentes, o encaixe específico da disciplina – ou, em nível mais complexo ainda, a harmonia da rede de disciplinas – e a disponibilidade de infraestrutura institucional. Trata-se, enfim, de "outros possíveis" ainda a ser explorados no campo da educação jurídica.

REFERÊNCIAS

BAZIN, André. **Charlie Chaplin**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRESSAN, Luiza Liene; MENDES, Marioly Oze. O cinema como ferramenta no ensino da argumentação. **Ponto de Vista Jurídico**, Fraiburgo, ano I, v. I, p. 106-116, 2012.

CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. O cinema como ferramenta do ensino jurídico. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa/FaCom, 2010.

DAVIS, D. William. A tale of two movies: Charlie Chaplin, United Artists, and the Red Scare. **Cinema Journal**, Texas, v. 27, n. 1, p. 47-62, 1987.

DOBARRO, Sergio Leandro Carmo. Luz! Câmera! Direito!: a sétima arte como recurso didático à compreensão do direito. **Revista Direito e Liberdade**, Natal, v. 16, n. 1, p. 155-169, jan./abr. 2014.

DWORKIN, Ronald. De que maneira o direito se assemelha à literatura. In: _____. **Uma questão de princípio**. Tradução de Luis Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e Direito).

GARCÍA LANDA, José Ángel. **'Monsieur Verdoux'**: notas sobre un caso ambiguo. 2010. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1734979>. Acesso em: 21 ago. 2014.

LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LEMONNIER, Delphine. Un Landru et deux comédies. **Criminocorpus**, Crimes et criminels au cinéma, 2007. Disponível em: <http://criminocorpus.revues.org/211>. Acesso em: 21 ago. 2014.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília, DF: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília, 1980.

MANRIQUE, Ricardo García. La mirada de Atticus Finch: sobre el cine como objeto del saber jurídico. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, n. 9, p. 1-6, set. 2013/mar. 2014.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Nas entrelinhas do cinema**. Joinville: Univille, 2008.

_____. **O mundo jurídico no cinema**. Blumenau: Nova Letra, 2009.

MONSIEUR Verdoux. Direção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin, Mady Correll, Allison Roddan, Robert Lewis. Reino Unido: [s.n.], 1947. 124 min. PB.

OST, François. **Contar a lei**: as fontes do imaginário jurídico. Tradução de Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. (Coleção Díke).

PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. O cinema como prática didático-pedagógica no ensino jurídico. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 17, v. 30, n. 1, p. 561-594, jan./jun. 2013.

RIVAYA, Benjamín. Derecho y cine: todo lo que siempre quiso saber sobre el derecho y nunca se atrevió a preguntar. **Ratio Juris**, Medellín, n. 3, p. 135-151, 2006.

ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de direito**: uma pesquisa de caráter etnográfico. Curitiba: CRV, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRÍGUEZ, Víctor Manuel Amar. **El cine y otras miradas**: contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2009.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito. In: Congresso Nacional do CONPEDI/UEA, 15., 2006, Manaus. **Anais...** Manaus: CONPEDI, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi .org.br/anais_manaus.html>. Acesso em: 6 jun. 2014.

SANZ, Mario Ruiz. La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, n. 2, p. 1-16, abr./set. 2010.

_____. Instruir en derecho y cine: una apuesta entre elecciones y pasiones. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, n. 9, p. 1-22, set. 2003/ mar. 2014.

SBARDELLATI, John; SHAW, Tony. Booting a tramp: Charlie Chaplin, the FBI, and the construction of the subversive image in Red Scare America. **Pacific Historical Review**, California, v. 72, n. 4, p. 495-530, 2003.

SOUSA, Ana Maria Viola de; NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira. Direito e cinema: uma visão interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UFC, 19., 2010, Fortaleza. **Anais...**

Fortaleza: CONPEDI, 2010. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/ anais/fortaleza/Integra.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2014.

WARAT, Luis Alberto. Manifestos para uma ecologia do desejo. In: MEZZAROBA, Orides et al. (Coord.). **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2004a.

_____. A ciência jurídica e seus dois maridos. In: MEZZAROBA, Orides et al. (Coord.). **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2004b.

Correspondência | Correspondence:

Anna Clara Lehmann Martins
Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Centro de Ciências Jurídicas, Sala 313 (3º andar), Trindade, CEP 88.040-900. Florianópolis, SC, Brasil.
Fone: (43) 3721-6739.
Email: laclaramartins@gmail.com

Recebido: 20/06/2014.
Aprovado: 25/09/2014.

Nota referencial:

MARTINS, Anna Clara Lehmann. Cinema: ferramenta ou estratégia para a educação jurídica?. **Revista Direito e Liberdade**, Natal, v. 16, n. 3, p. 37-57, set./dez. 2014. Quadrimestral.