

ARTE E LITERATURA: ESPERANÇA VÃ DE AVÓS OU SONHO ACORDADO DAS CIVILIZAÇÕES?¹

[ART AND LITERATURE: VAIN HOPE OF GRANDPARENTS OR AWAKE DREAM OF CIVILIZATIONS?]

Amauri Araujo Antunesⁱ

ORCID 0000-0001-6577-1285

Instituto Federal do Sul de Minas – Três Corações, MG, Brasil

Universidade Federal de São João del Rei – São João del-Rei, MG, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo aproximar linguagem audiovisual e literatura, nas salas de aula e no contexto político e social do Brasil contemporâneo. “Direito à literatura”, escrito por Antonio Candido, em 1988, é o eixo articulador de reflexões de Trotski e Raymond Willians sobre Arte e Cultura Popular. A parte final do ensaio emprega referências da Análise Fílmica para sugerir um roteiro didático e pedagógico para o tema.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Literatura; Educação; Cultura.

Abstract: This article aims to bring together audiovisual language and literature, in classrooms and in the political and social context of contemporary Brazil. “Direito à literatura”, written by Antonio Candido in 1988, is the articulating axis of Trotski and Raymond Willians reflections on Art and Popular Culture. The final part of the essay uses references from Film Analysis to suggest a didactic and pedagogical script for the theme.

Keywords: Audiovisual Language; Literature; Education; Culture.

¹ O presente trabalho foi desenvolvido durante residência Pós-doutoral no PROMEL – UFSJ, sob a supervisão da Dra. Miriam de Paiva Vieira, com o apoio institucional do IFSULDEMINAS.

Créditos Iniciais

Escrevo pensando, como parece-me inevitável pensar, na situação contemporânea de nosso país açoitado por pestes e pragas, vírus, gafanhotos e piolhos que liquidam nosso patrimônio, corroem nossa cultura e aviltam nossa civilização. Tento compreender os processos pelos quais as lêmbras conseguiram eclodir e seus rebentos povoaram as cabeças e mentes da população, bem como os poderes supremos da nação.

Releio novamente “O direito à literatura”, ensaio curto e contundente de Antonio Candido: “todos sabemos que nossa época é profundamente bárbara” (...) “no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras” (CANDIDO, 2011, p. 172). Naquela época, no longínquo 1988, vivíamos a esperança decorrente de uma nova constituição e do final dos anos de chumbo, da ditadura militar. Eu, estudante de Direito, em constantes debates com meus colegas de militância sobre os rumos que nosso país deveria tomar, prenhe dos ideais igualitários que enalteciam a construção de uma sociedade mais justa, encontrava naquele pronunciamento de Candido os germes que me levaram a não concluir o bacharelado em Ciências Jurídicas e migrar para as Artes e para as Letras.

Os anos se passaram e, agora, este novo encontro parece-me sombrio em demasia. Esperança vã daqueles avós, considerar que a população poderia ter, em algum momento, necessidade de “ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174). Haveria, hoje, alguma esperança, para nós que tanto nos dedicamos a este “sonho das civilizações”?

Tais questões colocam em dúvida o título que deve ser dado a este texto, afinal o pensamento técnico e científico exige a observância de determinados preceitos, entre os quais, a objetividade. Penso em rebatizá-lo, adotar algo menos subjetivo (não acho indicado aqui o emprego de termos como “literário” ou “poético”), talvez “Antonio Candido: literatura e outras artes”. Esta segunda opção teria a vantagem de fazer uma alusão à formação de Candido em Ciências Sociais, sua militância política e tudo o que pudesse ser considerado como outras artes, além de ressaltar sua dedicação à literatura. Este outro título teria ainda o mérito de manter a coerência com a proposta deste texto, principalmente ao enfatizar a necessidade de, dentro de nossas escolas e no contexto

atual, tratarmos literatura em consonância com outras mídias artísticas, admitindo mudanças sociais que ampliaram em demasia as possibilidades do contato de nossos estudantes com a literatura e, ao mesmo tempo, atuando para proporcionarmos a eles uma formação cultural tão ampla e criteriosa que possa fazer frente a esta verdadeira barbárie em que nos encontramos.

Opto, porém, pela manutenção do primeiro título, por considerar que, apesar de redigido com profundo respeito e admiração ao professor Candido, o cerne da discussão não é uma pessoa, o objetivo deste texto não é enfatizar a trajetória do personagem, mas identificar aspectos de um projeto coletivo no qual ele estava inserido e sugerir procedimentos para que esperança e sonho possam vir a ser substantivos um pouco menos abstratos em nossas práticas docentes.

Tais proposições podem ser vistas como tentativas de sanar uma falha essencial da educação que nos foi imposta durante boa parte do século XX e que ainda predomina. Uma educação que desprestigia a formação humanista em prol de práticas tecnicistas voltadas a uma sociedade industrial que apenas mascara a voracidade imperialista, destruindo valores que eram tão caros naquele momento de abertura social e democrática, pós ditadura militar.

Candido aponta para a necessidade da ampliação de conceitos quando se trata de literatura, ultrapassando os limites estreitos do livro impresso e das classificações, de forma a abranger o núcleo da arte literária:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Em sua trajetória intelectual, Antonio Candido integrou um grupo composto por personalidades decisórias em nossas artes e nossa cultura. Na revista *Clima* (1941-1944), conviveu com Décio de Almeida Prado, crítico teatral; Paulo Emilio Salles Gomes, crítico de cinema; Alfredo Mesquita, fundador da Escola Dramática de São Paulo, entre outros. Depois, quando concebeu o *Suplemento Literário* (1956 – 1974) para o jornal *O Estado de São Paulo*, promoveu um intenso encontro da literatura com outras artes. Foi graças às ideias de Antonio Candido sobre o que deveria ser um caderno dedicado à literatura, que Rogério Sganzerla pode escrever sobre cinema, o

maestro Julio Medaglia sobre a Bossa Nova, e Chico Buarque lançar-se como escritor. Isso sem contar as participações de Lasar Segal, Aldemir Martins, Portinari e Di Cavalcanti ou ainda do economista Paul Singer.

Em síntese, podemos afirmar tratar-se de uma proposta interdisciplinar e aberta à participação de novatos.

Em entrevista concedida à Heloisa Pontes, em 1987, e revista pelo autor em 2001, Candido informava sobre as atividades desenvolvidas por ele e seus companheiros licenciados em filosofia e ciências sociais: “fundamos clubes de cinema e revistas de cultura, fizemos crítica de artes, de literatura, de teatro...” (PONTES, 2001, p.18).

Estas ideias de Candido de uma Literatura em campo ampliado, de artes em contato, de humanismo, parecem ecoar tempos esquecidos! Apontam para ideais que vicejaram em diversos momentos do século XX, no primeiro modernismo, nas vanguardas artísticas do início do século XX, na revolução russa, nos anos 30, momento marcante da formação de Candido, da USP e de São Paulo... Certo, porém, que no final da segunda década do século XXI, este discurso encontra-se ameaçado.

Candido faleceu em 2017, aos 98 anos. Fosse vivo, provavelmente estaria ativo na oposição aos rumos que o país vem tomando, como o fez em tantas outras oportunidades. Em seus textos, no entanto, é possível identificar a matriz que conduziria suas palavras, pela coerência de sua produção e de sua atuação política.

A revisita a Antonio Candido nos mostra as perspectivas de algo semelhante a uma revolução traída, título de uma obra de Trotski dedicada à Revolução Russa de 1917. Ainda que sem a potência renovadora de uma revolução, houve o sonho civilizatório de uma reforma, pautada na humanização, como nos lembra Candido em seu ensaio. Ainda que sem assassinos de picareta a esmagar crânios, temos odes à tortura e a rude ignorância da caserna prevalecendo sobre o sonho democrático.

Trotski, um dos principais líderes da revolução russa, militar e intelectual, assassinado no México, diagnosticava: “O proletariado, embora seja espiritualmente — e por conseguinte artisticamente — sensível, não recebeu educação estética” (TROTSKI, 2007, p. 144) e na mesma obra, um pouco adiante, prescrevia: “o proletariado necessita de alimentação e educação artística” (TROTSKI, 2007, p. 162).

A referência a Trotski não é acidental, ele influenciou Candido durante a formação acadêmica e nas concepções que nortearam suas ações – como este mesmo

afirmou, na entrevista de 1987 anteriormente mencionada: “em 1941 (...) comecei a ler muito a literatura socialista. Li Lenine, li Bukarin, li Plekanov, mas sobretudo Trotski, que me fascinou pela força da sua inteligência e pela beleza do seu estilo” (PONTES, 2001, p. 22).

Para Trotski, uma vez que as massas trabalhadoras não haviam recebido educação estética, a principal tarefa dos intelectuais não estaria na criação artística, mas “no trabalho cultural mais concreto: ajudar de forma sistemática, planificada e crítica as massas atrasadas a assimilar os elementos indispensáveis da cultura já existente.” (TROTSKI, 2007, p. 143).

Ainda que questionável, a premissa de que a classe intelectual deva desempenhar um papel pedagógico é bastante corrente e, de certa forma, compartilhada por Candido e seus companheiros de geração e ideologia que buscaram a estruturação de procedimentos críticos sólidos na análise das diversas instâncias da cultura e da arte, bem como o compartilhamento destes procedimentos nas universidades e em meios de comunicação de massa. Almejavam a aproximação entre a intelectualidade universitária e o restante da população.

O projeto social que norteou a Constituição de 1988, assegurava a educação como direito de todos e determinava que esta seria voltada para o desenvolvimento da pessoa, para a formação cidadã e para o trabalho. Estabelecia também os princípios nos quais o ensino seria baseado, consagrando principalmente a democratização do acesso e da permanência na escola, a gratuidade do ensino público, a liberdade e a diversidade do pensamento. Estabeleceu ainda a necessidade de uma educação básica que ministrasse conteúdos mínimos a serem fixados em lei posterior, de forma a ser garantido um certo padrão comum a todas as regiões e classes sociais.

O projeto socioeducacional da Constituição, complementado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi fundamental para a mudança de perspectivas de nossa sociedade e para alimentar a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Aos poucos, porém, se existia alguma possível ênfase para uma “educação artística”, em alusão ao termo empregado por Trotski, esta ênfase foi-se perdendo, optando-se por questões mais pragmáticas, como a própria formação para o trabalho que ganha mais relevância na segunda década do século XXI.

Tendo em vista os embates atuais da educação, principalmente em relação ao Ensino Médio, a ideia de uma formação voltada para o desenvolvimento pessoal tornou-se um discurso esvaziado. No documento que apresenta as propostas para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular, termos como “desenvolvimento pessoal” ou “formação integral” aparecem apenas duas (02) vezes cada, enquanto “trabalho” é citado vinte e sete (27) vezes e “tecnologia” quarenta e seis (46). Algo semelhante acontece com o conceito de “cidadania” que aparece apenas oito (08) vezes no referido documento. Palavras ligadas à raiz “human”, por sua vez são citadas, ao todo, dezoito (18) vezes.

Tal seleção vocabular é um procedimento dotado de objetividade suficiente para identificar o conceito que predomina neste momento de mudanças no Ensino Médio, apesar de mascarado pelo discurso de uma educação que irá preparar o estudante para desenvolver seu “projeto de vida” (10 ocorrências no documento): a escola como local destinado à formação para o trabalho.

A formação cultural, o desenvolvimento do senso estético, a fruição artística, a exploração das linguagens artísticas e tantos outros territórios anexos a uma educação humanizadora, encontram-se sob ameaça de serem reduzidos a um mínimo, quando não expurgados, na estrutura curricular das escolas, apresentando-se desarticulados e desprovidos de grande parte de seu potencial transformador.

Em 1988, Candido defendia à literatura (e às artes), principalmente, uma função humanizadora. Considerava que caberia à organização da sociedade facilitar ou dificultar a fruição dos bens culturais e artísticos. Ele ressaltava que, na sociedade brasileira, infelizmente, por pobreza ou ignorância, cabia ao homem do povo o acesso apenas à cultura popular ou à cultura de massa, nunca à cultura erudita. Para ele, havia uma segregação que bloqueava o acesso do popular ao erudito, à população a sociedade organizada franqueava apenas a cultura popular, e isto seria, também, uma forma de manutenção das desigualdades que caracterizavam a sociedade brasileira.

Candido analisava a função humanizadora da literatura a partir de pelo menos três faces: uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e um construto estético com estrutura e significado. Estas três faces atuavam de maneira simultânea para produzirem seus efeitos no referido processo de humanização. Ele alertava que, comumente, são observadas a partir de critérios valorativos que colocam a terceira face

como a menos importante, mas que este deveria ser o aspecto crucial, pois ele é decisivo para o caráter artístico da obra.

A sintética exposição sobre parte da produção intelectual de Antonio Candido tem por finalidade a remissão a alguns aspectos que serão desenvolvidos neste ensaio e que podem ser resumidos da seguinte forma: o trabalho com literatura no Ensino Médio objetiva a humanização e, conseqüentemente, a redução das diferenças sociais, para isto é recomendável considerar a cultura e os hábitos mais populares, que serão observados a partir de rigorosa análise estética, de forma a promover maior aproximação entre os polos do erudito e do popular.

Uma educação que não está no script!

A chamada para publicação do presente dossiê menciona o “avanço vertiginoso das tecnologias de comunicação”, cita a popularização e a ampliação do acesso à produção audiovisual e às obras literárias, enfim, contextualiza o presente momento, quando temos tantas condições técnicas e, ao mesmo tempo, nos deparamos com desafios que já considerávamos superados.

É evidente que hoje, no Brasil, faz-se urgente um movimento a favor do humanitarismo e que esta é uma pauta longe de ter sido superada. Por isso, a principal premissa pedagógica, neste momento, é a de que cabe a todos nós a promoção do bem-estar da humanidade. Toda proposta didática que venha a ser adotada precisa voltar-se para uma formação cultural e integral do estudante.

Além disso, é recomendável manter estreita proximidade da literatura com as demais artes e da língua portuguesa com as demais disciplinas. Somente com o incremento da interdisciplinaridade serão desenvolvidas, em sala de aula, as competências necessárias para que o aluno possa realizar uma leitura de mundo ampliada, crítica e autônoma. Esta proximidade interdisciplinar é também uma opção estratégica, posto que se faz necessário o fortalecimento de posições, o cerrar fileiras contra propostas que visam abalar princípios científicos universais e destruir os eixos norteadores da educação nacional preconizados pela Constituição de 1988.

Alguns podem considerar um exagero afirmar que os preceitos educacionais da constituição de 1988 estão sendo ameaçados, mas como caracterizar os discursos contrários à educação gratuita? Ou aqueles que pretendem cercear o professor em sua

liberdade de pensamento, impondo mordanças ideológicas sob a bandeira falsa de uma neutralidade?

Na verdade, a proposta de educação básica expressada em 1988 vem sendo descaracterizada já a muito tempo, por muitos procedimentos, entre os quais a adoção de sistemas apostilados por diversas redes públicas de ensino ou a imposição de obras pouco inovadoras por meio das regras viciadas da milionária indústria dos livros didáticos. É possível destacar ainda a ênfase na preparação para o exame vestibular, o sucateamento na formação de professores, a desvalorização dos profissionais da educação, o crescente número de exceções para que não licenciados ministrem aulas, a redução dos recursos públicos para a educação, a negligência oficial para com atos de violência no espaço escolar...

Enfim, estimular o contato com a literatura, neste momento histórico, é defender os valores humanitários no ambiente escolar, para não deixarmos como legado para as gerações futuras uma série de “ismos” abomináveis: messianismo, charlatanismo, fascismo, negacionismo, revanchismo...

Por muito tempo, a literatura foi uma influência decisória na formação das pessoas, definindo o caráter e desenvolvendo o pensamento. Por muito tempo, as palavras escritas foram o melhor motor de nossa sociedade. O amor pelos livros parecia suficientemente disseminado, um hábito bastante sólido.

Hoje, tal percepção parece ameaçada. O sólido desmanchou-se no ar. Cada vez mais, os hábitos de leitura dos estudantes têm se mostrado frágeis. É comum, em avaliações diagnósticas, os professores descobrirem que os estudantes não costumam ler e que, quando o fazem, muitas vezes o fazem apenas por obrigação, sem prazer.

A pesquisa “Retratos da Leitura” (FAILLA, 2016), promovida pelo Instituto Pró-livro, indica que 84% dos estudantes são leitores. Este índice, no entanto, cai para 46% apenas entre aqueles que não estão mais estudando. Apesar do estímulo que a escola representa à leitura, esta não se torna um hábito para grande parte da população. Entre os entrevistados que não ingressaram no ensino superior ou os representantes das classes sociais D e E o índice de não leitores é superior à 60%. Além disso, há uma crescente porcentagem de pessoas com dificuldades para ler no Brasil. Em 2015, quando foi realizada a quarta edição da pesquisa, 67% dos entrevistados afirmaram ter dificuldades para ler, contra 57% na edição anterior (2011) e 52% na edição de 2007.

Entre as principais dificuldades para a leitura, estão: falta de paciência (24% dos entrevistados) e não conseguir ler com rapidez (20% dos entrevistados).

Paralelamente a esta crescente dificuldade com a leitura de livros, os entrevistados informaram a preferência pela televisão como forma de ocupação do tempo livre, este índice que chegou a 84% da população em 2011, reduziu um pouco em 2015, ficando em 73% (índice igual entre leitores e não leitores). Além disso, entre o público não leitor, as outras ocupações do tempo livre apresentam índices muito pequenos. Ouvir música ou rádio, a segunda opção depois da televisão, foi a resposta de 53% dos entrevistados não leitores.

É evidente que, no Brasil, a população apresenta uma grande familiaridade com audiovisuais, muito maior do que com livros. Entre as maiores audiências da televisão brasileira estão as telenovelas, telejornais, filmes e seriados. Excluindo-se os telejornais, os demais produtos são obras ficcionais e costumam apresentar pequeno grau de inovação estética, geralmente repetem fórmulas consagradas, pautados por uma narrativa linear, o que os torna repetitivos e previsíveis, pouco contribuindo (ou mesmo prejudicando) para o aprimoramento do senso estético e para a formação cultural.

É possível afirmar que o século XX foi marcado pela popularização do audiovisual, em razão das facilidades de acesso decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Ao longo do século, o audiovisual deixou de estar restrito às salas de cinema, e assumiu um enorme número de possibilidades alternativas: transmissões televisivas abertas, canais por assinatura, fitas VHS, DVDs, BLUERAYS, sites na internet, aparelhos celulares, plataformas de streaming e sabe-se lá quantas mais surgirão nos próximos anos. O ritmo de desenvolvimento tecnológico na área é extremamente acelerado.

Raymond Williams (2011), discorrendo sobre o cinema, afirmava que, em seus primeiros momentos, era uma arte que tinha os operários como público prioritário nos grandes centros urbanos. Segundo ele, boa parte dos movimentos de esquerda defendia o cinema como uma alternativa cultural democrática, uma vez que superava a elitização do teatro burguês e, ao mesmo tempo, rompia as barreiras impostas pelo ensino superior às possibilidades de formação cultural ampla. Williams ressalta que, para esta parte das esquerdas, o cinema seria o precursor de um mundo baseado na ciência e na tecnologia, propício à ampliação das ideias e à mobilidade das formas.

Williams analisa que ocorreu com o cinema algo semelhante ao ocorrido com a imprensa séculos antes e com o próprio teatro popular, semelhante também ao que viria a ocorrer posteriormente com o rádio e a televisão: foi contido em seu potencial inovador e revolucionário por interesses comerciais e pela constante regulamentação governamental. Sua argumentação nos leva a refletir sobre as reiteradas vezes em que a produção cultural de caráter popular se torna um produto comercial, sujeito a interesses de mercado, com vistas a obtenção de lucro.

Assim, a maior parte da população que antes era interdita à cultura erudita, como ressaltado anteriormente, a partir das observações de Trotski e Candido, vê-se desprovida de boa parte da cultura popular, apropriada agora pelos instrumentos da cultura de massa e pelo desenvolvimento da indústria cultural, como delineado no estudo clássico de Adorno e Horkheimer (1985).

O interesse comercial em torno do cinema foi imenso, principalmente pela possibilidade de atingir grandes públicos, isto contribuiu para que, em pouco tempo, o cinema também se tornasse um território dominado pela estrutura de produção capitalista, com o aperfeiçoamento da linha produtiva, da distribuição, divulgação e controle de qualidade dos produtos, além, é claro, da garantia de manutenção do mercado consumidor, com a padronização e a eliminação de eventuais ruídos ou distorções.

Desta forma, o audiovisual perdeu muito de seu potencial cultural e educativo. A maior parte da população, desprovida de parâmetros técnicos para avaliar as obras a que assiste, com pouca formação estética, adaptou-se ao modelo proposto e se acomodou à situação de consumo compulsivo, com poucas exigências e pouca análise crítica.

A quebra desta estrutura é primordial para a retomada de uma educação humanista, que privilegie a arte e não a mera repetição, voltada para a formação humana e não para o trabalho. Segundo relatam Paixão & Trevisan (2019), Raymond Williams já havia percebido esta questão em 1950, quando desenvolveu um método para formar bases críticas e conscientes de avaliação cinematográfica. Assumiu uma turma, junto a qual, inicialmente, propôs duas abordagens independentes às quais denominou: crítica integrada e crítica prática. Percebeu que as dificuldades encontradas no preparo para a análise cinematográfica eram muito semelhantes às encontradas quando se tratava de estudo de literatura, resumidamente: “treinar a atenção e a compreensão dos

estudantes”. Metodologicamente, Williams propunha trabalhar inicialmente com exercícios descritivos a partir de filmes bem curtos ou pequenos trechos. Com isso, desenvolvia a capacidade de observar e memorizar dos estudantes. Em uma segunda etapa, foram passadas informações de caráter técnico sobre os filmes, bem como apresentado repertório conceitual. Passaram então a adotar o seguinte procedimento: assistir a filmes completos, discutir o filme, produzir textos analíticos, discutir os textos produzidos e assistir a trechos do filme, novamente.

Baseamo-nos nesta metodologia para desenvolvermos uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento do senso crítico em relação ao audiovisual, observado principalmente no plano estético e contando com os recursos tecnológicos modernos que nos permitem acesso facilitado a diversas produções, além de possibilidades de exibição que, nos anos 50, seriam impensáveis.

Audiovisual em sala, com análise e critério.

Será infrutífera qualquer tentativa da escola para enfrentar o hábito popular de acesso à televisão e de consumo de audiovisuais. Os interessados na manutenção desta engrenagem são muito poderosos, possuem grande capacidade financeira e contam com apoio governamental. Assim, uma ação mais promissora será a utilização dos hábitos de consumo e a familiaridade dos estudantes com audiovisuais a favor do aprendizado, do desenvolvimento de senso estético e da consciência crítica. Em sala de aula, é preciso transformar o vídeo em instrumento de educação. Da mesma forma, é preciso lembrar sempre que o plano estético é crucial para que a obra artística cumpra sua função humanizadora.

Primeiramente, convém romper com a tendência de explorar a obra superficialmente ou como divulgação ideológica. Infelizmente, isto foi e tem sido uma constante tanto por parte de professores, quanto de órgãos oficiais e pouco contribui para o nível de formação aqui almejado.

Há numerosos exemplos de filmes que retratam o ambiente escolar, os professores ou os estudantes em suas questões individuais ou mesmo inseridos em contextos coletivos. A exploração destes filmes em sala de aula, porém, raramente contribui para a abordagem aqui proposta. Geralmente, estes filmes dão muita ênfase ao tema e isto costuma dificultar uma exploração estética, uma vez que a temática emocional e

prevalece. Igualmente, não se enquadra aqui a exibição de filmes como ilustração de passagens históricas ou para estimular a discussão sobre obras escritas.

Considera-se que, de início, o foco seja a compreensão e o domínio sobre a linguagem cinematográfica, a qualificação do público a partir da educação do olhar, da percepção dos recursos empregados pelo artista para organizar o caos. De certa forma, é o equivalente a, em termos mais diretamente ligados à literatura, ressaltar o estilo de um autor, mais do que resumir sua obra. Algo como destacar as figuras de linguagem e a técnica empregada na escrita.

A seleção do audiovisual deve incluir obras que primem por valores estéticos e obras de senso comum, de forma a ampliar o repertório e permitir o estabelecimento de referenciais. É claro que este procedimento não se pretende definitivo ou permanente. Trata-se de uma primeira etapa, uma desencadeadora de alterações no hábito de consumo de audiovisuais, por parte dos estudantes. Dado início ao processo de redirecionamento do olhar, torna-se muito mais factível uma abordagem temática ou mesmo o direcionamento deste hábito para as obras escritas.

São diversas as possibilidades de análise de um audiovisual, muitos autores desenvolveram estruturas que podem contribuir neste sentido. A seguir são comentadas, muito brevemente, duas abordagens que contribuíram mais ativamente para a estruturação da presente proposta.

Aumont e Marie (2010) alertam que não há um método que abarque todas as possibilidades de análise de um filme, para eles, cada obra deve ser observada em sua especificidade, independentemente do método adotado. A partir desta reflexão, apresentam alguns sistemas utilizáveis para realizar análises fílmicas. Sugerem a possibilidade de um sistema baseado em três eixos de análise, os eixos descritivo, citacional e documental. No eixo descritivo, são observadas as imagens, os planos, a segmentação. No eixo citacional, a velocidade da cena e as pausas. No eixo documental, por sua vez, as informações extra filme, as reportagens, entrevistas, roteiros etc. Em nossa proposta, haveria ênfase inicial nos dois primeiros eixos.

Além desta proposta, os autores apresentam outros procedimentos analíticos (semióticos, narratológicos, semânticos, psicanalíticos etc) os quais não serão comentados aqui, por não se relacionarem diretamente com nosso propósito neste artigo. Interessa-nos, porém, o estudo que sugerem sobre as imagens (enquadramentos,

montagem, campo fílmico) e os sons, com distinções entre trilha sonora, ruídos e diálogos, como retomaremos adiante.

Casetti e Di Chio (2013) indicam um procedimento que primeiramente decompõe o filme para, posteriormente, recompô-lo atribuindo-lhe significados. A primeira parte deste procedimento é basicamente um reconhecimento dos componentes da obra, dos códigos visuais, gráficos, sonoros e tecnológicos. A ideia central é proceder uma análise descritiva com finalidades interpretativas, ao mesmo tempo em que a interpretação está apoiada na descrição. Decomposição (descrição) e recomposição (interpretação) não são momentos isolados, interligam-se durante a análise.

Conciliando a experiência didática desenvolvida por Raymond Williams na educação de adultos, anteriormente mencionada, e os procedimentos da análise fílmica mencionados acima, tornou-se possível a elaboração de um protótipo que visa orientar a abordagem do audiovisual em sala de aula.

Inicialmente, cabe a distinção sobre a observação de uma obra audiovisual a partir da distinção entre os níveis do Plano (espaço entre um corte e outro, na edição das imagens), da Sequência (organização de planos que resulta em um discurso perceptível) e do Conjunto (a obra analisada de maneira global). O procedimento aqui apresentado privilegia os níveis do Plano e da Sequência, ou seja: inicialmente, não é recomendável a exibição do filme inteiro, mas de trechos selecionados ou mesmo de um único quadro (um fotograma).

Pensando de maneira mais prática: uma possível abordagem não convencional da obra audiovisual em sala de aula seria a paralisação do filme em um quadro e a solicitação de sua descrição. Tal atividade poderia resultar em produção de texto, por exemplo. Além disso, seria possível ser analisado o “ponto de vista” da imagem, verificando-se se seria subjetivo (como se fosse um personagem observando o quadro) ou objetivo (enquadramento externo à cena), de forma paralela a uma narrativa em primeira ou terceira pessoa. O ângulo a partir do qual a imagem foi captada também nos traz informações importantes. Quando a observação se dá de baixo para cima, por exemplo, o objeto focalizado ganha superioridade em relação ao espectador (*contre-plongée*), um posicionamento inverso (de cima para baixo – *plongée*) inferioriza o objeto enquadrado. Enquadramentos laterais, diagonais, ou mesmo em linha reta podem trazer informações inesperadas, sobretudo quando fixamos a atenção em uma imagem

congelada. Também é possível estimar a distância entre o observador (ponto de vista) e o objeto observado. Um enquadramento aberto (panorâmico) indica grande distância e, conseqüentemente, pequeno envolvimento com a situação retratada. Close-ups, por sua vez, buscam realçar aspectos emocionais do objeto fotografado, provocar maior envolvimento entre espectador e objeto. As imagens podem estar nítidas, bem focadas, ou embaçadas, imprecisas. Enfim, a ideia é estimular a observação e a descrição detalhada, muito semelhante à proposta de Williams, podendo, porém, ser utilizado o vocabulário específico desde o primeiro momento, uma vez que muitos podem já estar familiarizados com esta terminologia.

As observações trazem informações sobre a imagem captada, contribuem para a recepção e a compreensão da obra. É possível então, iniciar-se a construção de uma narrativa, a partir de tais elementos, verificando-se como as intenções, os gestos, as relações estão sendo construídas, por meio de olhares, figurinos, adereços, cores, contrastes, texturas. Até aqui, a abordagem é estritamente visual. Nela, como podemos ver, já estão presentes diversos elementos da linguagem.

Após a observação de diversos quadros de uma mesma sequência, um próximo estágio seria explorar a imagem em movimento e o som, quando outros aspectos da linguagem se farão presentes. Neste sentido, para proporcionar nova exposição inusual, o que contribui para despertar atenção e curiosidade, procede-se à eliminação da imagem, passando a ouvir-se apenas o som da sequência, identificando as intenções presentes nos diálogos, os ruídos de ambientação e a própria trilha sonora. São passíveis de destaque o timbre, o ritmo, a harmonia utilizada. Sem as imagens, o som costuma ganhar outra perspectiva, muitas vezes revelando-se enquanto composição que une os três elementos acima citados em um só arranjo. Neste ponto, cabe uma consideração junto aos estudantes sobre o prejuízo decorrente da dublagem.

Ao retornar à sequência, agora é a hora de retirar o som e perceber a forma como os Planos foram unidos, o ritmo em quem são expostos, as transições, as fusões de imagens, enfim: a construção de sentidos por meio de recursos de “montagem cinematográfica”. É possível perceber o ritmo que indica ação intensa, geralmente indicado pela intercalação rápida de Planos (próximos a 3 segundos de duração), ou momentos reflexivos caracterizados por tomadas longas, por vezes acompanhadas de

aproximação até o detalhe em close. Em algumas obras, como videocliques por exemplo, é identificável um padrão quase que mecânico de intercalação de Planos.

Uma análise acurada permitirá perceber a forma como cenário integra-se ao discurso quando o ponto de vista se desloca. Será perceptível também a forma como vão sendo construídos os elementos significativos, as metáforas visuais, a construção de signos visuais. Ao serem unidos, áudio e vídeo, ampliarão a potência discursiva da obra.

Não há a necessidade de observar a obra inteira, a seleção de fragmentos permite um excelente exercício sobre a linguagem e seus recursos. Em pouco tempo, será possível a exibição de várias sequências em uma mesma aula, pois os estudantes já estarão familiarizados com o procedimento.

Será o momento de ampliar ou redirecionar os estudos. Uma ampliação permitiria identificar características comuns de um cineasta, verificando-se sequências de diversos filmes de sua autoria, ou a proposição de um estudo comparativo entre diversos artistas, identificando influências, citações ou referências. Da mesma forma, um redirecionamento permitiria a exploração de outras mídias artísticas. Por fim, todo este processo fará com que os estudantes comecem a perceber que há muito mais em um audiovisual do que a história.

Considerações finais

Um dos principais inconvenientes do trabalho com audiovisual em sala de aula é o fato de, comumente, resultar em abordagens superficiais ou em concessões ao entretenimento e à distração. Tais situações acabam por indicar ao estudante que o espaço de estudo, a escola, é muito pouco diferenciado em relação a suas observações cotidianas.

É claro que a identificação do estudante com seu ambiente escolar é desejada, mas quando ele compreende a importância de um estudo sistematizado, de uma abordagem criteriosa, de uma análise científica, ele redimensiona seu campo de ação e amplia suas possibilidades de intervenção na sociedade.

A abordagem de audiovisuais em sala de aula permite a exploração de campos inusuais da percepção do estudante, com a vantagem de ser um território muito familiar à maioria da população, o que nem sempre acontece com os textos literários.

Pensar o estudo da linguagem audiovisual em paralelo ao estudo da literatura permite desprender-se da hegemonia da narrativa sobre a obra. Como já alertava Candido, o princípio estético é crucial para a organização do caos, a obra precisa ser observada como um construto do artista.

Nesse sentido, uma educação humanista implica na apreciação artística, no desenvolvimento de senso estético, na análise comparativa, no estabelecimento de critérios. Somente com uma educação humanista poderemos obter avanços sociais e minorar a grande cadeia de desigualdades sobre a qual a sociedade brasileira se estruturou e que uma parte significativa da população deseja perpetuar. Cinema e Literatura têm muito a ganhar e a oferecer para nossa sociedade, desde que abordados com a finalidade principal de ampliar a compreensão e o domínio das linguagens por parte da população, ponto central de nossa proposição.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W; HORKEHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*; Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A Análise do Filme*. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 de jul. 2020.
- CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul Editora, 2011, p. 171-191.
- CASSETTI, Francesco; Di CHIO, Federico. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 2013.
- FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da Leitura no Brasil - 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- PAIXÃO, Alexandro Henrique; TREVISAN, Anderson Ricardo. Cinema educativo em cena: Raymond Williams, análise fílmica e produção de um saber. *Revista ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 21, n. 3 p. 738-759, jun. 2019. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652292>>.
Acesso em: 03 de jun. de 2020.

PONTES, Heloisa. Entrevista com Antonio Candido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*: revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, São Paulo, vol. 16, n. 7, out. 2001.

TROTSKI, Leon. *Literatura e Revolução*. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

WILLIAMS, Raymond. Cinema e socialismo. In: WILLIAMS, Raymond. *Política do modernismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: UNESP, 2011.

Recebido em 10/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Amauri Araujo Antunes** é Mestre em Teoria Literária (Unicamp), Doutor em Teatro (Unirio). Bacharel em Letras, Bacharel em Artes Cênicas. Licenciado em Arte, Licenciado em Letras – Português e Licenciado em Filosofia. Professor de Arte e de Língua Portuguesa no IFSULDEMINAS – Três Corações (MG). O presente trabalho foi desenvolvido durante residência Pós-doutoral no PROMEL – UFSJ, sob a supervisão da Dra. Miriam de Paiva Vieira, com o apoio institucional do IFSULDEMINAS. **E-mail:** amauri.antunes@ifsuldeminas.edu.br