

UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE CINEMA E LITERATURA

ELISANDRA FILETTI*

RESUMO

Este artigo pretende estabelecer uma relação entre a leitura literária e a leitura cinematográfica de obras adaptadas para o cinema, tendo por objetivo investigar como o estudante compreende, dialoga e interpreta o entrecruzamento dos discursos literário e cinematográfico ao relacioná-los a temas universais e à sua condição de leitor e cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Cinema, diálogo, leitura, adaptação.

An interdisciplinary look at the cinema and literature

ABSTRACT

This paper aims at establishing a relation between the literary reading and the cinematographic reading of literary works adapted for the cinema as well as investigating how the student understand, dialogue and interpret the intertwining of literary and cinematographic discourse when relating them to universal themes and to the condition of reader and citizen.

KEY WORDS: Literature, Cinema, dialogue, reading, adaptation.

INTRODUÇÃO

O olhar que se lança sobre um objeto, assim como os sentidos depreendidos a partir desse olhar, nos permitem construir a função de uma obra de arte. Este trabalho é oriundo de uma pesquisa realizada com alunos de Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), e trata da relação entre Cinema e Literatura como linguagens artísticas, como gêneros discursivos e, sobretudo, como discursos aos quais os alunos têm acesso e que possibilitam reflexões sobre a linguagem e sobre o homem.

Nesta pesquisa, buscamos entender como o interesse do leitor por obras literárias clássicas pode ser desenvolvido, mediante a indicação do

* Professora de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG. Mestre em Linguística pela UFG. E-mail: elisandra.filetti@uol.com.br.

professor, sujeito legitimado socialmente que desencadeia o processo de apresentação de uma obra literária/cinematográfica e que é responsável pela análise de tais obras. Algumas das reflexões aqui apresentadas são originadas da idéia de que a linguagem se constitui na interação com outros falantes e em diversas situações comunicativas. Nesse sentido, a linguagem humana é concebida como uma produção interativa, associada a atividades sociais e por meio da qual os falantes emitem juízos acerca dos fatos do mundo.

É sob efeito desse processo que o discurso se organiza. É por meio de signos lingüísticos que o homem consegue estabelecer correspondência entre as representações que faz desses signos e das entidades do mundo. Segundo Bronckart (2003) e Bakhtin (2002), essa atividade se organiza semioticamente em discursos que se constituem historicamente.

Considerando esses princípios, uma das atividades de minha investigação refere-se à recepção da leitura literária de clássicos, bem como o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, e a formação desse um leitor.

Paralelamente ao trabalho que desenvolvi no Cepae, a partir da leitura de obras clássicas da literatura, foi também proposto aos alunos uma comparação entre as obras lidas e suas adaptações para o Cinema. O diálogo estabelecido por essas duas linguagens teve por objetivo estabelecer um paradigma que nos permitisse entender se o interesse de alunos do Ensino Médio em ler obras literárias clássicas pode ser incentivado pela inserção de uma outra linguagem: a *cinematográfica*, especialmente devido ao fato de vivermos uma época mediada pelo poder da imagem.

A seleção e a indicação das obras recomendadas como leitura obrigatória aos meus alunos é parte de um trabalho de reflexão do grupo de pesquisa *A Prática Social da Leitura*, no qual se discute a pertinência e adequação das obras literárias indicadas, para cada ano, além de outras situações que envolvam a leitura literária na escola. Dentre algumas das obras, de leitura obrigatória, indicadas aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, detenho-me na análise do processo de leitura e discussão do romance *Desmundo*, de Ana Miranda, bem como a adaptação dessa obra para o Cinema, dirigida por Alain Fresnot.

A metodologia que segui teve por objetivo levar os alunos, primeiramente, à leitura das obras em questão. Assim, houve discussão e estudo de ambas as linguagens quanto à composição estrutural do romance e do filme como discursos que podem se entrecruzar. A escolha dessa conduta

buscou observar como a adaptação da obra literária pelo Cinema poderia interferir na compreensão e aceitação da obra literária original. Atividades como a contextualização social e histórica que cria o ambiente das obras foram realizadas, o que parece ter contribuído significativamente para aceitação das obras pelos alunos.

Nas seções seguintes, todo o processo de reflexão teórica, que subsidiou as discussões com os leitores/alunos, além das observações que estes fizeram ao longo desta pesquisa, serão apresentados.

CINEMA E LITERATURA: DIÁLOGOS

Em primeiro lugar, antes de introduzir a discussão sobre a relação entre Cinema e Literatura, é necessário retomar as reflexões acerca da função dessa disciplina na escola. Recentemente, foi publicado um novo volume dos PCN em que se discutem os princípios que devem nortear o trabalho com a Literatura no Ensino Básico. Algumas considerações ali feitas são importantes, como a que se segue:

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus *desejos imediatos* [grifo nosso], que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. (PCN, 2006, p. 61)

Essa citação nos alerta a respeito das práticas de leitura que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas. O que orienta os leitores a adquirirem um livro, em grande parte dos casos, tem sido o que este, como objeto, tem a oferecer “esteticamente”. Há todo um processo de marketing em torno da venda de livros: uma capa interessante, brindes que o acompanham e todas as estratégias de sedução que o mercado editorial possa exercer para conquistar mais leitores. Não há uma preocupação baseada em critérios mais complexos como relação obra-gênero, enredo ou se o livro é um clássico ou um contemporâneo. A sedução do leitor deveria se dar, principalmente, pela qualidade da obra e por seu conteúdo, não por aspectos não-literários.

Essas novas práticas, muitas vezes veiculadas pela mídia, estão envoltas num grande processo de marketing que indica uma lista com os

livros mais vendidos. Não que isso seja problema. Na verdade, o problema é que ao leitor não tem sido apresentado um leque de variedades para que ele possa escolher e constituir-se como tal. Atualmente, o leitor tem ficado mais à mercê das oscilações e preferências do mercado, e tem sofrido pouca intervenção e motivação da família e da escola na sua formação.

Se pensarmos o processo de formação do leitor na escola, durante o Ensino Fundamental, a leitura se restringe, ainda, a obras que apresentam o mundo por meio de aventuras imaginárias. Já no Ensino Médio, esse mesmo leitor, ao tomar contato com uma literatura “mais densa”, num primeiro momento parece rejeitar essa mudança de enfoque. Evidentemente, há outros fatores que dificultam essa aceitação como, por exemplo, o contato com uma linguagem formal, mais elaborada, com a profusão de pontos de vista diversos, diferentemente dos *best-sellers* tão divulgados na mídia, que, em geral, têm uma estrutura narrativa simples, assim como a linguagem.

Uma instância fundamental para a formação do futuro leitor é, sem dúvida, a família. A leitura na infância, quando mediada por ela, exerce um fascínio sobre a criança, propiciando um conhecimento transfigurado pela fantasia e pelo prazer, sem que o leitor seja avaliado formalmente pela sociedade. É claro que a exigência social também existe na infância, em menor grau, mas o que predomina é muito mais a descoberta, pela criança, do código lingüístico, das situações narrativas, das possibilidades sonoras e da multiplicidade de sentidos.

Na escola, espera-se do leitor, além dessas reações, o estabelecimento de analogia com o que lê e que isso o defina como ser social. Portanto, é nela que a leitura de uma obra literária vai ser encarada como parte do processo de aprimoramento intelectual do indivíduo, de sua capacidade de reflexão sobre o mundo, sem, contudo, deixar de encontrar nesta tarefa prazer, o prazer da consciência a respeito da função que a Literatura tem como linguagem, das possibilidades sonoras e da multiplicidade de sentidos.

A escola institui, portanto, o espaço formal em que o leitor toma consciência do ato de ler e se responsabiliza por ele. Por meio da intervenção do professor, é proposto, ao jovem leitor, indicações do que se poderia chamar de “os clássicos da Literatura”¹, que são, conforme afirma Calvino

¹ A leitura de clássicos é aqui entendida no sentido exposto por Calvino (1997), segundo o qual os clássicos da literatura de uma língua constituem um conjunto de obras que,

(1997, p. 10-11), “livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Os clássicos da Literatura vão sendo oferecidos pelo professor como um estímulo à descoberta de uma linguagem artística, que promova o prazer não somente mediante a contemplação do Belo, mas de todas as circunstâncias que se impõem ao homem, o que permite ao leitor neófito um parâmetro para fazer suas próprias escolhas.

À escola cabe o papel, por vezes ingrato, de “impor” essa leitura e, muitas vezes, de “cobrar resultados”. Tradicionalmente, muitas atividades de leitura, propostas por professores, resumem-se à interpretação linear dos fatos narrados e de uma breve exposição a respeito do que o aluno leu. Não sou avessa à necessidade de se entender como o estudante compreende a obra que lê. Acredito que essa análise é parte de um processo maior. Entretanto, a análise da leitura proficiente não se restringe em saber se o educando sabe “recontar” uma história, ou se de fato leu o livro indicado. A leitura deve, em sala de aula, ser permeada por uma situação de reflexão que contribua para o debate de idéias, provenientes do “incômodo” que o exercício de interpretação, provocado pela leitura, deveria despertar no leitor.

É essa inquietude que torna salutar a discussão sobre uma dada obra e é esse tipo de leitor que interessa à escola formar. Assim, é de responsabilidade dessa instituição apresentar ao aluno as opções de títulos que a Literatura pode oferecer como alternativa de leitura, para que então, no futuro, o leitor mais maduro possa construir sua lista de clássicos, revisitando, por vezes, as propostas inicialmente sugeridas pela escola e descobrindo nesses textos novos sentidos que o seduzem (Calvino, 1997, p. 11-13).

Entendo que a escola deve tratar a relação Literatura e Cinema como manifestações artísticas, como um conjunto de técnicas diferenciadas que constituem um sistema cultural, histórico. Por isso, a perspectiva deste trabalho contrapõe-se às idéias e práticas de utilização de obras literárias e cinematográficas como *pretextos* para uma discussão temática.

Se Cinema e Literatura são construtos sociais e culturais, não podem ser tomados como um texto suplementar de outras atividades de linguagem. Assim, o ensino de Literatura deve se pautar, ao recorrer ao

por motivos estéticos, são ícones de uma dada cultura, segundo a crítica literária. No entanto, o leitor pode, a partir dessa lista prévia, estabelecer seus próprios clássicos, ou seja, aqueles livros que representam a ele e a seus valores em sua cultura.

uso de filmes, às adaptações de obras literárias, em especial, e conceber Cinema e Literatura como discursos estéticos que devem ser analisados como tais.

FORMAÇÃO DO LEITOR

As práticas de leitura estão intimamente relacionadas à evolução tecnológica, histórica e social de um povo. Com a Revolução Industrial, no século XIX, passou a haver um número cada vez maior de leitores. Esta ampliação deve-se principalmente às decorrências da Revolução Industrial que propiciaram o avanço de técnicas sofisticadas de divulgação e distribuição de livros, o que, conseqüentemente, disponibilizou uma diversidade de textos que antes ficavam restritos a pequenos grupos de leitores elitizados. Assim, durante o século XIX, novas categorias de leitores e gêneros surgiram e novos comportamentos também (Chartier, 2002a).

Segundo essa mudança de comportamento, Chartier (2002a, p. 100) indaga a respeito da construção de imagens que o leitor pode criar através da leitura, ponto semelhante a nossa concepção, segundo a qual a leitura de uma obra se dá por meio da construção de imagens que organizam o sentido do que se lê, como se observa na citação a seguir:

[...] que poderes da linguagem deve-se convocar e mobilizar para que na leitura apareça uma imagem, primeiro pairando, errando como uma sombra elísea, em seguida insistente, obsessiva, logo enfeitando, invadindo a alma, ocupando o espírito, trabalhando o sentido, os sentidos, prestes a cruzar as fronteiras do interior e do exterior, transformando-se em visão ou alucinação.

Para Chartier (2002b, p. 103), alguns aspectos parecem ser primordiais para a constituição de um leitor. Em primeiro lugar, o *leitor real* se identifica com o *leitor-simulacro*, que faz uma “releitura” de uma leitura já feita, pressupondo a existência de outros leitores e textos anteriores ao leitor em formação. Em segundo lugar, pode se constituir tanto como leitor solitário quanto coletivo e, por último, mais um importante aspecto: a leitura leva-o a tornar-se um homem que se desvencilha das urgências do mundo para se dedicar à reflexão, o que promove o aprimoramento de seu espírito.

Ao integrar-se ao mundo narrado, ficção e leitor tornam-se um só. A leitura toma conta do leitor e este passa a identificar-se com as persona-

gens, com a situação posta, “ele decifra sua existência por meio da ficção” (Chartier, 2002b, p. 108). Esse comportamento nos leva a refletir sobre tais práticas na modernidade, tão urgentes e opressoras, pois o leitor não tem mais o tempo disponível para se dedicar à leitura de um texto.

A leitura que hoje se faz é sempre emergencial. De alguma maneira, o leitor que tem sido formado não é mais o leitor do século XIX, evidentemente, pois aquele dispunha de um tempo menos atribulado para dedicar-se à leitura e esta era uma ação que lhe conferia *status*. Atualmente, o perfil do leitor é daquele que busca sanar sua necessidade de formação/informação de uma maneira mais rápida e objetiva e as práticas de leitura têm seguido essa tendência. Há que se observar, mais detidamente, como os leitores virtuais têm se comportado diante dessas novas tecnologias, objeto de investigação de um outro momento.

Na pesquisa que desenvolvi, evidenciou-se que o envolvimento do leitor com a obra literária ou cinematográfica se dá a partir de sua identificação com as situações retratadas, com o conhecimento de mundo desse leitor. No entanto, a leitura não é vista por todos como um elemento importante para seu reconhecimento social como cidadão, principalmente se seu círculo social mais próximo não tem o hábito de ler, de ir ao cinema. Nesses casos, essas práticas são vistas como supérfluas e desinteressantes, pois não fazem sentido para essas pessoas.

A proposta de trabalho com a leitura literária, em sala de aula, mediada pela adaptação dessas obras para o Cinema, propicia ao leitor a interação com as situações retratadas mas, sobretudo, com um universo novo para o leitor. Enfim, permite a esse leitor/espectador experimentar pontos de vistas diversos e, ao mesmo tempo, intervir nesse processo dialógico estabelecido entre Literatura/Cinema, Escola e Aluno. À medida que o jovem leitor experimenta novas situações enunciativas, este se torna capaz de selecionar os textos que lhe são importantes, seus próprios clássicos, como afirma Calvino (1997). E essa é a principal função da escola: oferecer ao aluno condições de escolha, permitir a análise, a expressão de idéias.

Nesse sentido, a escola contribui para a formação de um leitor autônomo porque lhe oferece um conjunto de autores e obras que representam estética, filosófica, social e historicamente o perfil cultural de um povo, suas idéias, transmitido pela Literatura de uma língua, expressando o que nela há de melhor, conforme a opinião de uma comunidade autorizada socialmente. A Arte se perpetua mediante o movimento de permanência

de algumas obras, idéias e do renascimento de outras, envolvidas num processo cíclico entre o novo e o tradicional, como afirma T. S. Eliot (1997).

A oportunidade de o indivíduo tomar contato com o universo artístico contribui para que o aluno, por exemplo, seja arrebatado pelo mundo da leitura e torne-se um leitor que deixa de ler por imposição institucional, mas por vontade própria, por prazer. Se a escola consegue arrebatá-los, está, de fato, cumprindo seu papel social de permitir o acesso ao conhecimento.

A leitura literária oferece ao leitor jovem um registro de identificação e de possibilidade de reflexão acurada, conforme afirma Hébrard (2002, p. 70), segundo o qual esse registro proporciona todas as faces da história literária nacional, sem os limites que exige a laicidade. Enquanto na Escola Fundamental, a leitura literária tem como principal motivação despertar o leitor infantil para o mundo da linguagem ficcional, no Ensino Médio, ela tem de levar esse leitor a pensar sobre a obra como um ícone de uma cultura, e, principalmente, como obra de arte, como uma importante manifestação de linguagem.

No processo de difusão da leitura, na escola, têm sido estabelecidas práticas pedagógicas que tomavam os textos literários não por seu valor estético, mas como suporte para situações de redação ou de reflexão sobre outro texto qualquer. Esse tipo de prática constitui um *pretexto* para o trabalho com outros temas, não um momento de formação do gosto pela Arte.

É fundamental que um romance seja lido e compreendido como uma obra de arte, com sua função própria, como um gênero discursivo independente. As relações de sentido que se possa fazer a partir dele, com outros textos, é uma questão complementar. É importante que o estudo da Literatura não se esqueça da materialidade de que é composta, assim como de sua importância estética; o mesmo se pode dizer em relação ao uso do Cinema ou de qualquer outra manifestação artística em sala de aula.

A imagem em movimento interferindo na leitura literária

O surgimento do Cinema, no início do século XX, permitiu e ampliou o acesso de uma parte da sociedade menos privilegiada a uma arte de natureza mais popular, uma vez que o mercado cinematográfico direcionava-se, sob uma perspectiva capitalista, para se tornar uma arte democrática, destinada a um grande público.

Do ponto de vista relativo ao tratamento das imagens, logo no início do século passado, um aspecto importante advindo da democratização das técnicas fotográficas e, depois, das cinematográficas, consiste no “crescimento do patrimônio das imagens: a fotografia permite ver um grande número de coisas que escapam não só à percepção, mas também a atenção visual” (Argan, 2002, p. 79-80).

Nesse sentido, a urgência dos tempos modernos trouxe o aprimoramento da tecnologia de apreensão das imagens e, assim, surgem as técnicas que deram origem ao Cinema. Além disso, o espectador também tornou-se diferente, assim como sua percepção do tempo e do espaço em que a narrativa fílmica surgia.

Segundo Charney (2000, p. 324), “o cinema tornou-se a forma de arte definidora da experiência temporal da modernidade”. O homem do século XX foi arrebatado inicialmente pela captação da imagem cristalizada – a *fotografia* – e, logo depois, pela imagem em movimento – o *Cinema* dos irmãos Lumière. Desde o início dos tempos, o homem sempre desejou reproduzir o movimento das imagens. E o cinema nasce causando sensações indescritíveis aos espectadores:

“[...] Nunca o mundo foi tão ávido e pródigo de imagens como hoje. O aparato tecnológico-organizativo da economia industrial não limita, e sim potencia a função da imagem. [...] Sem a informação por meio da imagem, não existiria uma cultura de massa” (Argan, 2000, p. 509).

Charney (2000) afirma que a percepção do presente transformou a experiência do *tempo* na modernidade, já que o espectador de um filme presencia o momento de realização de uma narrativa – *tempo real* – enquanto ela já se configurou como tal, uma vez que as cenas expressas foram gravadas previamente. Charney (idem, p. 319-320) define essa mudança de perspectiva da compreensão por parte do espectador porque

“[...] a sensação e cognição não podem habitar o mesmo instante, então o presente está perdido; [...] uma vez que a mente pode reconhecer o presente somente depois que ele não é mais presente; o presente pode ser reconhecido somente depois de ter se tornado passado”.

O presente se reconhece quando a narrativa fílmica, já elaborada, é apresentada ao espectador. Cria-se, então, outra percepção da categoria

tempo. Esse jogo entre presente/passado se relaciona com a compreensão que o leitor desenvolve diante da experiência de leitura do filme e do tempo anterior à construção da narrativa. O leitor/espectador, ao assistir a um filme, experimenta a visão de um modo não racional, e essa experiência é que permite a sensação de se estar presente num presente fictício, de um tempo passado, narrado, anterior à execução da cena. Trata-se do tempo de criação da imagem em movimento e de seu tempo de interpretação. É essa sensação que marca o êxtase, a contemplação da obra artística.

A essência de um filme consiste na habilidade de movimento e dança no tempo e no espaço. Em um filme, o espectador reporta-se à ação narrativa, convivendo com as personagens e seus conflitos, mas, ao mesmo tempo, coloca-se exteriormente à cena. Esse distanciamento é necessário para se compreender as nuances do texto fílmico e, até mesmo, do literário (Bernadet, 2000; Charney e Schwartz, 2000). É verdade que isso também pode ocorrer durante a leitura de um romance, uma vez que há a abstração necessária ao leitor para entender os jogos temporais, marcados lingüisticamente, em ambas as linguagens, aproximando-as muito.

A escolha por trabalhar com duas linguagens extremamente ricas – a do Cinema e a da Literatura –, com meus alunos de Ensino Médio, teve por objetivo suscitar questões relativas à aceitação da leitura de textos literários indicados pela escola e a reação desses educandos ao entrarem em contato com esses textos. Além disso, a inclusão de adaptações de filmes, como *Desmundo* (Fresnot), aliado à leitura do romance de Ana Miranda, possibilitou-nos discutir, em sala de aula, o papel da adaptação de obras literárias, bem como explorar outro universo discursivo, o do Cinema.

Desmundo retrata a história de uma moça portuguesa, Oribela, que vem ao Brasil, durante a colonização portuguesa, juntamente com outras órfãs, a fim de desposarem os homens brancos portugueses, que aqui estavam, segundo a moral cristã “em pecado com as índias”. Assim, ao virem para o Brasil, essas mulheres estavam cumprindo seu papel de mulher cristã, submissa ao Estado e à Igreja e, conseqüentemente, ao marido. Nessa situação, Oribela conhece o novo país e seus costumes como uma espécie de não-mundo e, semelhantemente a muitos portugueses que aqui chegaram, sonha com a possibilidade de retornar a Portugal. Nessa luta pelo regresso à terra natal e durante a tentativa de desvencilhar-se de Francisco de Albuquerque, seu marido, Oribela se envolve com outro homem, Ximeno, o que deflagra todo o conflito da trama.

Tanto o romance quanto o filme são duas abordagens críticas da História Colonial do Brasil, durante o período quinhentista, e, principalmente, é uma leitura acurada da situação que deu origem à formação do povo brasileiro. *Desmundo* oferece diversos aspectos a serem discutidos, tanto em sua constituição como obra literária como em sua forma cinematográfica. Ao retratar o Brasil, recém-ocupado pelos portugueses, é discutido o *tempo histórico* [do fato histórico] retratado nos documentos existentes e como essa circunstância foi trabalhada pela ficção, tanto no plano cinematográfico quanto no literário.

Uma das afirmações de meus alunos que leram o romance e assistiram ao filme foi a de que “*a ficção muitas vezes apresenta, com tamanha nitidez, os fatos que poderiam muito bem ser um documento*”. Essa linha de pensamento revela como esses estudantes estão relacionando os conhecimentos históricos, literários e a percepção que têm da linguagem cinematográfica, assim como da relação interdiscursiva dessas obras. Os alunos observaram também que a criação fictícia de uma situação histórica adaptada ao Cinema estabelece outro contexto de análise, pois cria-se um novo objeto, uma vez que há não só a interferência do veículo de comunicação e da linguagem cinematográfica, mas, também, a interferência do olhar do diretor que fez a alteração na obra adaptada. A linguagem cinematográfica tende a ser mais concisa que a de um romance, em geral, devido à execução temporal da narrativa e isso já é razão suficiente para estabelecer a diferença entre os gêneros literário e cinematográfico.

A compreensão dos elementos constituidores tanto da narrativa literária como da narrativa fílmica fazem com que o leitor-espectador compreenda que “o cinema, o plano, a vista cinematográfica são, em compensação, *tempo em estado puro*” (Aumont, 2004, p. 100). Essa compreensão da linguagem cinematográfica modifica consideravelmente a disposição do leitor, pois, até metade do século XIX, era possível que um espectador de um quadro ou de uma fotografia se detivesse infinitamente na ação contemplativa da obra. Com o advento de tecnologias mais modernas e rápidas como o Cinema, o espectador passa a mudar seu comportamento como “leitor”, pois a rapidez com que as cenas chegam ao público, de maneira condensada, rápida, cria no leitor uma disposição diferente no que se refere à sua dedicação à leitura de uma obra artística. Trata-se da urgência dos tempos modernos.

Reconhecer as alterações nos processos de criação e recepção de obras literárias, bem como das cinematográficas, promove no educando um reconhecimento do momento em que vive e, principalmente, do *processo de autoria*, da constituição de cada gênero discursivo, o que contribui significativamente para sua maturidade como leitor.

SOBRE A ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA

Ao pensar a inclusão de adaptações dos romances escolhidos para o Cinema, dois fatores motivaram o desenvolvimento desta pesquisa: a curiosidade em saber se o interesse dos alunos por filmes, em geral, poderia gerar uma cumplicidade maior com a leitura de obras clássicas da Literatura ou se eles considerariam que a *adaptação cinematográfica* desses romances seria suficiente e suplantaria a leitura do texto original.

Minha hipótese foi a de que os estudantes chegariam à conclusão de que mesmo que se trate de uma adaptação de uma obra literária para o Cinema, cada linguagem ocupa seu espaço e conduz a narrativa a seu modo, apesar de, em geral, desejarem substituir o filme pela leitura do texto. Essa hipótese veio a se confirmar posteriormente.

Pensando nessas questões, deparei-me com reflexões de vários teóricos acerca do papel da adaptação de romances ou contos para o Cinema e, dentre elas, cito a discussão estabelecida por Jozef (2002, p. 145):

A adaptação cinematográfica não consiste em encontrar equivalentes lingüísticos, expressivos ou artísticos ao texto fílmico. Ela faz do texto um reservatório de instruções nas quais o cineasta mergulha livremente (a autoria), tratando de modo cinematográfico essas instruções. O romance afirma-se por sua literariedade, e o cinema, por uma voz fílmica singular em sua especificidade.

Quando a autora afirma que “o cineasta mergulha livremente” na leitura que faz da obra, refere-se ao fato de que a obra literária, ao ser lida e moldada por um outro veículo, cria uma outra linguagem e esta pode também ter sua estrutura alterada, o que não invalida sua beleza e relevância. Assim, as relações de autoria e de co-autoria são determinadas pelas condições em que se inserem os sujeitos que desvendam a obra de arte e, a partir dela, estabelecem relações de sentido.

A adaptação de *Desmundo*, por exemplo, realizada por Alain Fresnot, em muitos pontos é similar ao romance de Ana Miranda, mas possui um trabalho conceitual em relação à pesquisa histórica para montagem do cenário, além da interpretação dos atores e da linguagem, que retoma o Português Arcaico.

Para meus alunos, em uma primeira avaliação, o filme havia deixado de retratar integralmente o romance, pois tinham a compreensão de que uma adaptação deveria seguir fielmente o enredo do texto original. Nesse momento houve, então, a oportunidade de discutirmos o papel da linguagem cinematográfica, a necessidade que o Cinema como gênero tem de condensar diálogos, cenas etc., assim como a liberdade que o cineasta tem de *fazer escolhas* perante o universo construído em *Desmundo*, e, sobretudo, o que significa adaptar uma obra a outra linguagem.

Todas essas considerações retomam o que Benjamin (1997) afirma sobre a imagem: o homem encanta-se com a possibilidade de a imagem prestar-se a ilimitadas reproduções, ampliações e reduções. A cena de um romance pode ser reconstruída pela imagem cinematográfica e evidenciar o sentido pretendido. Além disso, o deslocamento do filme como objeto virtual torna-o capaz de, simultaneamente, ser visto por milhares de pessoas em diferentes lugares.

Há, no entanto, segundo afirma Benjamin (1994, p. 31), “uma espécie de concorrência histórica entre as várias formas de comunicação”. Talvez esteja no acesso a muitas outras práticas de leitura, permeadas de informações e estratégias de sedução imediata, a origem da recusa de muitos leitores em se aventurar pela leitura literária, uma vez que essa necessita da *solidão*, de concentração do indivíduo naquela atividade, e, nem sempre, o Cinema exige tanta dedicação. Segundo Benjamin (idem, 1994, p. 69),

[...] o romance não tem significado porque representa, talvez de maneira instrutiva, um destino estranho, mas porque esse destino estranho, graças à chama pela qual é devorado, nos transmite um calor que nunca podemos obter do nosso. O que arrasta o leitor para o romance é a esperança de aquecer sua vida enregelada numa morte que ele vivencia através da leitura.

Essas considerações teóricas permitem ao educador orientar-se quanto à sua prática em sala de aula, que nem sempre demonstra imediatamente resultados sólidos. Muitas vezes, surgem apenas alguns traços

que indicam que o jovem leitor, estudante, está construindo seu próprio caminho em direção à leitura (Napolitano, 2005).

REFLEXÃO INICIAL SOBRE OS DADOS

Para entender melhor o comportamento de meus alunos leitores e suas práticas de leitura, estabeleci, primeiramente, um questionário que teve por objetivo a apresentação de alguns trechos que expressam sua opinião acerca da relação entre a linguagem cinematográfica e literária de *Desmundo*. Inicialmente, são 23 questões, das quais apenas 7 são transcritas aqui.

QUADRO 1: Aspectos de motivação e contato com Literatura e Cinema

Total de questões: 23	Total de participantes: 23	Respostas parciais ou nulas	Não responderam
1. Incentivo familiar à leitura	15	05	03
2. Considera-se bom leitor	10	12	01
3. Lê freqüentemente	23	0	-
4. Tem biblioteca em casa	19	03	01
5. Freqüentava o cinema quando criança	22	01	-
6. Freqüenta hoje o cinema	20	03	-
7. Tem hábito de locar filmes	19	04	-

Conforme os dados apresentados, nenhum dos alunos entrevistados afirmou que não lia freqüentemente. No item (3), consideraram como referência de leitura os mais diversos gêneros, não só aqueles pedidos pela escola. Entretanto, desses 23 participantes que afirmam *ler freqüentemente*, 12 consideram-se maus leitores e a maioria tem o hábito de ir ao cinema. Esses dados iniciais indicam que, pelo menos dentre esses alunos, há o

incentivo familiar e escolar para que tenham contato com a leitura e outras atividades artísticas.

Em relação ao tipo de leitura que fazem, sem interferência de pais ou professores, citaram como as mais marcantes os *best sellers* como *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis*; livros como *Alice no país das Maravilhas*, *Dom Quixote*, *Menino Maluquinho* e, ainda, contos de fadas e histórias em quadrinhos, bem como algumas revistas e jornais. Pouquíssimos são os casos em que citaram obras da literatura nacional ou universal, sugeridos pela escola.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir da leitura de *Desmundo* e das discussões a respeito da situação histórico-econômica e social do Brasil-Colônia, os alunos apresentaram um interesse maior pelo desenvolvimento da narrativa. Além da situação histórica, foram discutidos o papel da mulher na sociedade quinhentista e sua inserção social no mundo contemporâneo.

Alguns resultados interessantes decorrentes desta pesquisa têm motivado não só os alunos envolvidos como a mim mesma. O número de textos de apoio a essas discussões tem aumentado consideravelmente, ainda mais porque eles constituem apoio não só às aulas de Literatura, mas também de análise lingüística e produção de texto. As produções textuais dos alunos têm mostrado maiores e melhores relações entre os discursos presentes tanto nos textos literários quanto nos cinematográficos, assim como a relação com conhecimentos de disciplinas como História e Filosofia. Acredito que um outro fato significativo seja o interesse de estagiários dos cursos de Letras da UFG, por mim orientados, que abraçaram o projeto com afinco.

Assim, a partir desses dados parciais, creio que minha hipótese inicial vem se confirmando, uma vez que os textos literários e cinematográficos representam possibilidades infinitas de se ler um texto e de transpô-los para uma outra linguagem. Embora muitos alunos tenham preferido a leitura do romance, cerca de 80% dos estudantes envolvidos, indicaram também que os filmes constituem um texto de apoio para repensarem as questões presentes no texto original, o literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O não-acesso à leitura do *clássico* (às artes, em geral) cria uma dificuldade para a formação de leitores, desencadeando o surgimento de leitores instantâneos, de um tipo de leitura efêmera, durante a qual os leitores

não percebem, muitas vezes, a existência de uma obra e de seu valor estético como algo derivado de um processo histórico, social.

À escola interessa formar um leitor ativo que está em busca de novos conceitos, em busca de alguém que assista a uma adaptação cinematográfica de um livro e observe que o filme tem sua linguagem específica, sua sintaxe própria; alguém que procure decifrar essas linguagens durante ou após o contato com elas. O leitor competente não somente se deleita com a linguagem “bela”, mas aprende a ver que mesmo no grotesco há arte:

Assim, a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, que escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o *corpus* dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza do sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem. (Hébrard, 2002, p. 77)

Se a leitura de uma obra se detém no tempo e no espaço imaginário, ela torna-se apenas uma leitura lúdica, de entretenimento. Se, entretanto, essa leitura é estendida para outros aspectos da vida do leitor, então o estranhamento causado pela leitura pode levar o leitor a reflexões sobre a existência humana e a perturbar as estruturas de sua existência. É importante que a escola tenha em mente que, para o aluno nutrir seu interesse pela leitura e se tornar um leitor maduro, é necessário um distanciamento desse objeto para seu processo de educação como leitor.

A angústia que nos aflige como educadores advém, muitas vezes, de nossa exigência em relação ao desempenho desses alunos – que não deve ser menosprezado – mas que tem como parâmetro o leitor maduro que pensamos ser. Penso que os leitores que gostaria de formar devem ser aqueles que são intimamente insatisfeitos, que buscam explicações para os dilemas da vida, retratados pelas obras de arte e discutidos a partir delas.

Os alunos, mediante as leituras já realizadas, apresentaram a opinião de que a leitura dos romances é mais interessante que a adaptação dos filmes. Sua justificativa é a de que a obra literária lhes permite uma maior liberdade na criação das imagens que têm das personagens; os alunos consideraram, também, que o enredo se desenvolve com maior coerência e que, como a linguagem cinematográfica está restrita pelo tempo, o filme adaptado deixa de captar cenas e fatos que, à primeira vista, parecem secundários, mas, na verdade, são fundamentais para o leitor/espectador. À

medida que forem internalizando, ao longo de sua experiência com as linguagens literária e cinematográfica, e forem experimentando novas leituras e outras obras do cinema, constatarão se de fato as adaptações recriam ou transformam a obra original.

Esse desafio para a escola consiste, em minha opinião, nas estratégias que o professor exerce a fim de arrebatar mais leitores e tentar convencê-los a se tornarem mais perspicazes. No caso dessa pesquisa, os alunos atestaram que não só o uso da adaptação da obra literária ao Cinema pode contribuir para a compreensão e aceitação do texto literário, mas, principalmente, o levantamento de pontos temáticos subjacentes à obra são tão relevantes como a contextualização sócio-histórica do enredo.

Alguns alunos afirmaram, também, que nem sempre uma adaptação de obra literária para o Cinema é bem aceita, pois cada autor/diretor tem a liberdade de alterar a trama original e nem sempre o resultado é bem aceito pelo público.

Acredito que um trabalho que necessita ser desenvolvido, em sala de aula, é propor desafios quanto ao procedimento de leitura de filmes e obras literárias. Refiro-me a situações de debate sobre a constituição das duas linguagens, de modo que os alunos demonstrem conhecer elementos da estrutura desses gêneros, do contexto que envolve a narrativa, das relações com outros discursos, como o histórico, em *Desmundo*, e, principalmente, com as relações de sentido que esses alunos/espectadores/leitores possam estabelecer com o conjunto de obras já conhecidas por eles.

A leitura literária, em sala de aula, tem se deparado com barreiras que modificam a formação do leitor atual. Tem deixado de ser um valor para a conquista de um espaço do indivíduo na sociedade, não só no Brasil, mas no mundo todo. As práticas de leitura da modernidade, inclusive as literárias, têm mudado. O gosto dos leitores por obras de linguagem mais acessível é decorrente de uma sociedade sem tempo para dedicar-se à leitura mais demorada, introspectiva, isto é, que exija do leitor uma compreensão mais verticalizada do que lê, porque tudo o que demanda um exercício maior de reflexão é descartado, uma vez que a justificativa maior para a não-dedicação a uma leitura introspectiva, demorada, é a urgência da vida ordinária. O mesmo se dá com as narrativas fílmicas mais elaboradas, densas.

Se, por um lado, a sociedade não exige do indivíduo uma formação mais ampla, torna-se complexo para a escola defender a importância da leitura para o jovem estudante. A urgência do mundo não desqualifica, em

princípio, a necessidade de o cidadão aprofundar seu conhecimento, ao contrário, diante de tantas facilidades que o mundo moderno nos impõe, como o uso de novas tecnologias, o crescimento da ciência, o acesso maior da sociedade às informações, tudo isso deveria desencadear nesse cidadão um crescente interesse pelo Conhecimento. Mas isso só é possível mediante o estudo e a leitura.

A compreensão da Arte (Literatura, Cinema, Teatro, Artes Plásticas) é necessária para esse homem moderno, ainda. A Arte, como constructo cultural, permite ao homem pensar sua condição. Ao menos, isso deveria interessar a esse novo indivíduo que surge, mas que corre o risco de criar uma sociedade altamente especializada e não compreendê-la. Diante desse quadro, este trabalho torna-se, na escola, ainda mais importante, porque não se trata apenas de apresentar ao jovem leitor obras que ele desconhece, mas criar condições para que a leitura ordinária contemple também uma leitura que transforme esse leitor, que o faça tomar consciência de sua condição humana.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, G. C. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- AUMONT, J. *O olho interminável*. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.
- BAKHTIN, N. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BERNADET, J. C. *O que é cinema?* São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. VI. Brasília: MEC, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. de Regina Thompson. 2. ed. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

CHARNEY, L. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In: CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. *O Cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac e Naify, 2004. p. 317-336.

CHARTIER, R. As revoluções de leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002a. p. 19-32.

CHARTIER. *Do palco à página*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002b.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual [1920]. In: _____. *Ensaio de doutrina crítica*. Trad. de Roberto de Mello Moser, J. Monteiro-Grillo (Org.). 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1997.

FRESNOT, A. (Dir.) *Desmundo*. Adaptado do romance *Desmundo*, de Ana Miranda. 101 min. Sony Pictures, 2003. (Brasil).

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

JOSEF, B. A crítica cinematográfica de Jorge Luis Borges. In: SCHWARTZ, J. (Org.). *Borges no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 135-148.

MIRANDA, A. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

Recebido em: 21 jan. 2008

Aceito em: 21 abr. 2008