

A letra e a imagem: o ensino da literatura e o cinema

Este texto fez parte, na sua forma original, do relatório intitulado *A letra e a imagem: relações entre a literatura e o cinema*, que o autor apresentou, em 1994, a concurso para o lugar de Professor Associado do Grupo de Estudos Norte-Americanos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. No relatório propõe-se a leccionação de um curso da disciplina de Literatura Inglesa III, cujo programa integre não apenas obras literárias, mas, igualmente, obras cinematográficas. O carácter inédito da proposta consiste em considerar a inclusão dos filmes não como mero material didáctico complementar ao estudo dos textos narrativos de autores ingleses, mas como uma forma autónoma de expressão, tão central no curso como a literatura. O diálogo estabelecido a partir do encontro entre textos e filmes constitui, na proposta, o ponto de partida para uma reflexão sobre duas formas narrativas centrais do nosso tempo: uma construída pela letra, a outra pela imagem.¹

Objecto de conhecimento dos estudos literários, a literatura constituiu, durante longo tempo, o sinal de distinção entre o indivíduo *inculto*, e por isso alvo de todo o tipo de exploração, e o indivíduo *culto*, pertencente a uma *élite* detentora do saber. Esse traço distintivo da literatura conferia assim às humanidades a função, entre outras, de definir um certo elitismo cultural a partir de normas definidas pelos centros do poder social, político, económico e cultural. Actualmente, num período que vai em pouco mais de

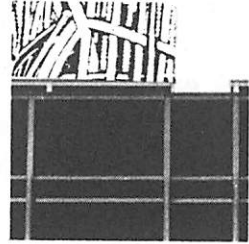
¹ A segunda parte do relatório foi publicada em *Senso*, nº 1 (1995), revista de estudos fílmicos da Faculdade de Letras de Coimbra, com o título «Narrativas: da letra no filme à imagem no texto».

duas décadas, o valor social da cultura literária sofreu uma diminuição considerável e o livro parece ser, cada vez menos, o *instrumento espiritual* de que falava Mallarmé (cf. Doubrovsky, 1971: 12-13). Ao mesmo tempo, porém, as práticas expressivas que se reconhecem como culturais são hoje em número cada vez maior e revestem formas cada vez mais variadas: e o certo é que a cultura contemporânea se reconhece mais depressa nos discursos audiovisuais ou nos produtos interactivos da ciência informática, por exemplo, do que nos textos literários de James Joyce, de Marcel Proust ou de Thomas Mann, para já não falar em autores anteriores ao nosso século. É um facto, facilmente verificado por quem tem o ofício de ensinar literatura, que aquilo a que chamamos a nossa herança cultural, em especial a sua componente literária, se afasta a velocidade crescente das actuais gerações de estudantes, a ponto de muitas das referências que há duas ou três décadas eram usadas de modo não problemático em aulas de literatura se terem tornado totalmente incompreensíveis e sem sentido para uma maioria acentuada dos seus destinatários. E no entanto, a maior parte de nós, professores de literatura, persiste, obstinadamente, em tentar *transmitir uma herança* que os alunos têm cada vez menos desejo de receber. De um modo geral, continuamos, com maior ou menor paixão, a comentar os grandes autores que o cânone consagra, muitas vezes com a certeza de que estamos a pregar no deserto. Resta saber se o fazemos por convicção, por conformismo ou por um desajustado sentido de propriedade da cultura.

Sintomaticamente, a desvalorização social da literatura (e, em simultâneo, do acto de a ensinar) iniciou-se menos de um século depois da plena institucionalização dos estudos literários nas universidades e tem coincido, a partir dos anos sessenta, com uma extraordinária multiplicidade de modelos teóricos e propostas interpretativas nesta área do saber. É certo que a institucionalização universitária contribuiu decisivamente para o estatuto de dignidade científica que os estudos literários entretanto alcançaram (cf. Silva, 1990: 13) e o aprofundamento do debate teórico traduziu-se num indiscutível enriquecimento da investigação efectuada no âmbito deste campo do conhecimento. No que diz respeito, porém, à prática

do ensino da literatura, tal como ele é ministrado nas universidades portuguesas, as mudanças têm sido significativamente menos profundas.

Ensinar literatura envolve, evidentemente, a análise de um determinado *corpus* literário escrito numa determinada língua. Esse *corpus*, seja qual for a sua amplitude ou o seu lugar no cânone definido pela instituição, constitui sempre um produto de diversificadas e complexas relações sociais, culturais e artísticas. Na verdade, nenhuma prática cultural ou artística é homogênea, estática ou imune à contaminação de outras práticas (sejam elas culturais, artísticas ou não). Pelo contrário, toda a cultura se constrói sobre diferenças e é da interação entre elas que nascem novas formas de expressão e novas linguagens artísticas. Como escreveu Salman Rushdie:



Cultural mixture, cultural impurity ... is nothing new ... impurity is the norm in the history of cultures ... and notions of purity are the aberration There is no such thing as a homogeneous culture (Rushdie, 1988: 35).

Ou seja, não há práticas significantes estanques, que se bastem a si mesmas; o que existe são relações dinâmicas entre sistemas culturais em permanente mutação, numa constante e sempre incompleta definição de novas fronteiras, novos reordenamentos e novas interdependências.

Ensinar literatura constitui, para além disso, um modo de oferecer e transmitir determinados conjuntos de pressupostos ideológicos, valores culturais e preconceitos sociais. A definição do programa e a selecção dos respectivos textos, os modos como estes são dados a conhecer, os problemas que são propostos para reflexão a propósito desses textos e do seu ensino, não podem deixar de reflectir a perspectiva de quem ensina na instituição universitária sobre as questões mais diversas, de natureza cultural, social ou política, muitas vezes artificialmente afastadas do contexto da sala de aula. Parece por isso relevante que um curso de literatura possibilite aos

estudantes a oportunidade (não, necessariamente, a obrigatoriedade) de confrontarem textos canônicos com textos não canônicos ou de refletirem sobre expressões e formas artísticas não literárias, de maneira a evitar a marginalização de práticas significantes com as quais a literatura estabelece relações de diálogo ou conflito. No ensino da literatura, como no poema que a seguir se transcreve, «there's no such thing as 'only literature'. Every line commits you»:

*When the mob swerved
at him
he screamed
'I'm not the man you're after,
I'm Cinna the poet,
I never meddled in politics!'*

*The mob knew better, 'Then tear him,'
it screamed back, 'tear him
for his bad verses!'*

*It was then he learned
too late
there's no such thing as 'only literature'.
Every line commits you...*

(Baugh, 1978)

Na lição inaugural que proferiu em 13 de Outubro de 1992, no National Film Theatre, em Londres, por ocasião da abertura de um Mestrado em Cinema e Televisão oferecido conjuntamente pelo Birkbeck College e pelo British Film Institute, Colin MacCabe, na sua qualidade de Director do Departamento de Investigação da segunda daquelas instituições, começou por citar Dante e recordar a importância de que se revestiu a decisão que o poeta

tomou de escrever a sua obra maior, a *Divina Comédia*, não em latim mas em vernáculo (MacCabe, 1993: 5)². No seu texto, MacCabe regista a reacção indignada de um contemporâneo do poeta, Giovanni Del Virgilio, para quem era totalmente inapropriada a utilização do vernáculo, em vez do Latim, no tratamento de temas de tamanha elevação como os que ganhavam corpo no admirável texto de Dante. Para MacCabe, a questão está carregada de um significado de grande relevo: chegara o momento em que aquela que desde os tempos de Augusto e da constituição do Império Romano e ao longo de toda a Idade Média fora a língua oficial da Europa devia dar lugar, irreversivelmente, às línguas vernáculas de uma nova Europa em construção.³

Quando escreveu a *Divina Comédia*, o exilado de Florença fê-lo para aqueles que ele próprio designou por *vulgari e non litterati*, ou seja, para os que, muito embora de poucas letras, se iam tornando cada vez mais capazes de ler o italiano.⁴ Em termos políticos, a decisão de Dante significou uma vontade manifesta de alargar substancialmente o número dos destinatários da sua obra. Não significou, porém, como MacCabe tem o cuidado de lembrar, que o poeta procurasse um público universal, no qual estivesse igualmente incluída a gente plebeia: o que Dante procurou foi, em boa verdade, o público que fazia parte da sua própria classe e das classes sociais mais elevadas, pois era convicção do poeta que estes grupos deviam ser afastados da zona de influência de uma política papal que ele considerava corrupta e a que contrapunha um ideal social em que a ordem política se pudesse fundir com a ordem moral de forma a encorajar, em vez de frustrar, o pleno desenvolvimento do indivíduo. A exclusão das classes pobres do universo dos potenciais destinatários do poema torna claro que, embora

² O título da lição de MacCabe joga, evidentemente, com *De vulgari eloquentia*, o ensaio inacabado em que Dante advogava o uso do vernáculo.

³ Até Dante, com efeito, como assinala MacCabe, a poesia escrita em vernáculo havia-se confinado às canções de amor dos poetas provençais, que eram escritas em *langue d'oc* e se destinavam a um público muito restrito.

⁴ A expressão *vulgari e non litterati* é usada por Dante em *Il Convivio*. Cf. MacCabe, 1993: 6.

interessado numa cultura que fizesse frente à dominação do clero e da nobreza, Dante não concebia ainda uma cultura de natureza democrática. Mas a linguagem do poeta mostra também como a configuração ideal de um público é, ainda na perspicaz análise de Colin MacCabe, um acto simultaneamente de inclusão e de exclusão, e como é justamente essa prática de exclusão, lida de forma diferente nas diferentes línguas, que as principais culturas europeias partilham com Dante (*Id.*: 6-7).

O exemplo de Dante serviu a MacCabe e serve agora ao autor destas linhas, juntamente com os outros aspectos acima evocados, para sublinhar como a reflexão sobre a literatura ou a arte em geral e as suas diversas manifestações individuais integra, de forma inevitável, a análise de problemas de natureza social e ideológica. Texto e sociedade não são, como acima se escreveu, categorias separadas, aquele faz também parte desta, um e outra constituem entidades e estruturas que estabelecem relações dinâmicas e agem dialogicamente uma sobre a outra. Estas questões tornam-se particularmente relevantes quando estão associadas à necessidade de reflectir sobre a definição de um campo de conhecimentos, sobre o sentido das práticas culturais, científicas e pedagógicas que se exercem no interior desse campo e sobre a adequação destas ao contexto em que têm lugar e aos destinatários a quem se oferecem.

Algumas das hesitações e tensões que marcam as estruturas científicas e pedagógicas da instituição universitária – lugar onde a prática educativa e cultural nem sempre é sujeita a uma indispensável reflexão teórica – são por vezes explicadas ou justificadas pela crescente multiplicidade e diversidade de correntes ou orientações teóricas que caracterizam a situação actual em diversos campos de conhecimento, designadamente no dos estudos literários. É certo que a falta de um paradigma perturba sempre o típico funcionamento institucional. No entanto, parece ser mais produtivo, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, que essa aparente precariedade dos modelos teóricos seja entendida menos como sintoma de uma ameaçadora *babelização* (Silva, 1990: 13-14) e mais como um estímulo à criação de novas, mais flexíveis e mais adequadas estratégias de reorientação e restru-

turação do próprio campo, tendo em conta, designadamente, os seus efeitos nas práticas pedagógicas. Neste contexto, torna-se necessário reconceber e reorganizar os *curricula* e as relações entre as várias disciplinas que os compõem, bem como pensar de forma *realmente diferente* as relações entre as várias áreas do saber.⁵ Concretamente, não é possível adiar por mais tempo a reorganização das relações entre as disciplinas que estudam as diferentes formas de expressão artística.

Instalado há mais de um século na instituição académica universitária, o estudo e o ensino das línguas e das literaturas têm tido por objectivo produzir o que Dante designava por *litterati*, com a diferença de que para o poeta florentino tal designação significava o conhecimento dos clássicos, ao passo que a partir, sobretudo, do último quartel do século XIX, o mesmo conceito passou a significar o conhecimento das literaturas nacionais, cujas origens remontam ao momento em que o mundo herdado do império romano se dissolveu nas novas nações estados da Europa. As expressões que designam os nomes das disciplinas que actualmente se ensinam nas universidades (Literatura Portuguesa, Literatura Francesa, Literatura Inglesa, etc.) não são senão exemplos de um estatuto que continua a manter-se inalterado no final deste século XX.

Mas se o estudo da literatura, pelo lugar canónico que ocupa, mantém intacto o estatuto de dignidade científica, já o mesmo não se passa no domínio dos estudos filmicos. O cinema não nasceu, com efeito, no interior dessa autoridade cultural que ligou os clássicos à tradição nacional. O seu aparecimento como espectáculo e a sua expansão como divertimento estão profundamente associados à vivência das camadas mais pobres e mais iletradas do espaço social urbano, em particular na sociedade norte-americana da viragem do século XIX para o actual. As elites culturais e os grupos sociais dominantes dessa sociedade viam mesmo nas primeiras exibições

⁵ Como afirmou Pierre Macherey, «it is not simply a question of the mechanical introduction and consideration of new material in literary studies; we must also completely change the system in which the categories of literary studies are thought out» (Mercer; Radford, 1977).

cinematográficas um exemplo das práticas corruptas que haviam germinado nas zonas pobres das cidades e consideravam os *nickelodeons* como instituições pertencentes à mesma categoria dos bares, das salas de jogo, dos espectáculos de *vaudeville*, dos salões de dança, dos bordéis e dos antros esconso da droga.

Contudo, o que verdadeiramente se passava era que as classes média e superiores tinham perdido, momentaneamente é certo, o domínio sobre os valores e as formas de comportamento sócio-cultural das classes ditas inferiores. Os populares *nickelodeons*⁶ não eram senão o sinal mais visível de que as camadas marginalizadas do ponto de vista social, político, económico e cultural (afinal, gente plebeia como aquela que Dante não incluía no seu público) haviam descoberto e adoptado, por si só, a sua própria forma de divertimento, a sua própria fonte de informação e os seus próprios instrumentos e práticas culturais, sem que para tal tivessem estado sujeitos à supervisão e à aprovação das instituições reguladoras (as polícias, as escolas e as igrejas) e dos grupos detentores da cultura oficial.⁷

O início do nosso século assistiu assim ao nascimento de novas formas de expressão – não pode esquecer-se, além do cinema, a imprensa popular e também a rádio –, que alcançaram públicos numa escala que as literaturas nacionais nunca haviam atingido nem poderiam sequer sonhar atingir. A verdade, porém, é que foi preciso esperar até às últimas décadas deste mesmo século para que essas formas de expressão – todas elas dirigidas, fundamentalmente, na sua origem, a um público de iletrados – pudessem conquistar o estatuto de objecto digno do discurso científico e da reflexão

⁶ A partir de 1905, a afluência aos espectáculos de cinema era tal que nas zonas operárias de New York começaram a ser construídas as salas de projecção que vieram a ficar conhecidas na história do cinema pela sugestiva designação de *nickelodeons*. Um ano depois, na mesma cidade, havia já mais de 600 destas salas, com uma frequência que se situava entre os 300 e os 400 mil espectadores *por dia*.

⁷ Se é certo que esta análise vale, fundamentalmente, como acima se refere, para o que ocorreu na sociedade norte-americana no final da última década do século XIX e na primeira década deste, importa não esquecer que foi sobretudo a partir dessa mesma sociedade e transportando as marcas desse contexto original que o cinema partiu à conquista de um público universal.

teórica, estatuto que constituiu o direito original das artes institucionalizadas como a literatura, a pintura ou a música, a que o cinema veio fazer companhia.

Actualmente, os estudos fílmicos têm já um peso significativamente importante nos *curricula* das universidades norte-americanas e de um número apreciável de instituições universitárias europeias. Em Portugal, contudo, dão-se agora os primeiros passos neste domínio. Se a inclusão do cinema como componente não meramente documental ou acessória num programa de Literatura Inglesa, apresentado num relatório destinado a um concurso académico formal que permite a subida na escala da carreira docente universitária, tem algum sentido institucional e se reveste de alguma importância – e o autor deste estudo entende, obviamente, que tem – isso deriva de tal facto marcar o preciso momento em que os estudos fílmicos procuram um lugar de pleno direito na estrutura científica e pedagógica de uma Faculdade de Letras de uma universidade clássica (isto é, tradicional) e por essa razão tal acto poder aspirar ao mérito de constituir uma proposta inovadora no processo sempre difícil de renovação curricular e modernização cultural da escola.

De regresso à lição de Colin MacCabe – que é, não o esqueçamos, um notável professor e investigador, tanto no campo dos estudos literários como no dos estudos fílmicos –, registe-se a sua verificação de que se vai tornando cada vez mais difícil ensinar a nossa tradição literária, uma vez que o livro tem agora a companhia de tantas outras fontes de informação e de instrução que muitas das categorias fundamentais necessárias para receber e compreender aquela tradição deixaram de ser, simplesmente, operativas. O primeiro passo a dar para tornar essa tradição literária disponível à maior parte das actuais gerações de estudantes deveria ser constituído pela adopção de um esquema conceptual que tornasse essa tradição inteligível. Ora o estudo do cinema, do audiovisual e dos *media* em geral é, segundo MacCabe, a disciplina que pode viabilizar este objectivo. Há nesta área do conhecimento conceitos que podem auxiliar as actuais gerações de estudantes (seja qual for o grau de ensino a que pertencem) a produzirem sentido a

partir do confronto com uma tradição literária e cultural que se lhes afigura cada vez mais distante e difícil de compreender. MacCabe enuncia alguns, inspirando-se num projecto curricular de Cary Bazalgette, igualmente investigadora do British Film Institute:

Media agencies (who is communicating and why), media categories (what type of text it is), media technologies (how do we know what it means), media audiences (who receives it and what sense do they make of it) and media representation (what is the relation between the text and reality).

E acrescenta:

It is a paradox only for those who could not care less what happens to our literary tradition, that if we are going to teach it to our children, it will have to be in the context of media studies. Let there be no mistake about the radical proposition I am advancing here. My argument is that there can be no sense to a teaching of literature which is not a branch of media studies (MacCabe, 1993: 21-2)⁸.

O programa de Literatura Inglesa apresentado pelo autor deste estudo na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra procura enfrentar, directamente, alguns destes problemas e reflectir sobre eles, abrindo-se assim, numa disciplina que não perdeu a aura teológica a que Macherey se refere na entrevista atrás citada (Mercer; Radford, 1977: 8-9), a áreas do saber frequentemente secundarizadas e mesmo omitidas nos planos de estudos e nos programas universitários; procura, também, aprofundar questões de natureza multicultural, na perspectiva de que não basta questionar a construção tradicional da história literária, mas é necessário, simultaneamente, alterar as convenções pedagógicas e o *curriculum* que têm enformado as relações poder-saber no estudo das línguas e das literaturas modernas. Estes pressupostos significam privilegiar modos mais activos de ensino e de aprendizagem, introduzir novas categorias de textos e analisar modos e

⁸ O projecto a que se alude na primeira parte desta citação é apresentado em Bazalgette, 1989: 8 e 20.

técnicas de produção artística tradicionalmente associados à cultura de massas, e por isso mesmo quase nunca incluídos no *curriculum* universitário, seja de forma autónoma seja em associação a áreas canónicas como a da literatura.

Em suma, um programa de literatura deste tipo permite reservar espaço na situação de ensino-aprendizagem para uma reflexão sobre práticas culturais não institucionalizadas e sobre as formas variadas de que pode revestir-se o exercício da hegemonia cultural, valorizando, simultaneamente, os aspectos que revelam a natureza polissémica da linguagem e pondo em prática uma metodologia que signifique uma reflexão crítica sobre o modelo que continua a manter o ensino universitário dentro dos limites estritos da tradição e da disciplina. O cerne de um curso desta natureza não é nem a reiteração do canónico nem a sua eliminação, mas a confrontação do canónico com aspectos não normativos ou consensuais da cultura, procurando reflectir sobre os processos dialógicos a partir dos quais se tornam precárias noções como as de cânone, norma ou desvio, isto é, sobre a construção não natural, mas histórica, política e cultural das identidades, dos sistemas e das normas. Como afirma James Donald sobre os novos desafios no ensino do Inglês, trata-se menos de impor a identidade ou o consenso do que de organizar o dis-senso (Donald, 1989: 16).

Entre a literatura e o cinema existe uma relação que compreende, simultaneamente, a convergência e a conflitualidade. O estudo dos aspectos convergentes entre a linguagem literária e a linguagem fílmica têm constituído a principal preocupação de uma perspectiva comparativista que, no essencial, tem procurado explicar o cinema pela influência que este, desde praticamente o seu nascimento, recebeu da literatura. Por sua vez, a análise dos aspectos conflituais tem sido realizada, sobretudo, em trabalhos de investigação cuja metodologia se centra na determinação dos limites e das especificidades de cada uma das linguagens. Em qualquer dos casos, porém, o estudo das relações entre o cinema e a literatura pressupunha, até há não muitos anos, a aceitação, tácita ou expressa, de uma hierarquia das artes, em

que o cinema se via sistematicamente relegado para um estatuto de marginalidade e de manifesta subordinação relativamente à literatura.

A reflexão que aqui se propõe parte, exactamente, do pressuposto contrário: numa sociedade que a si mesma se apelida de civilização da imagem, não faz sentido abordar a relação entre uma linguagem assente na palavra e outra na imagem senão a partir da recusa de qualquer ideia de hierarquia entre diferentes formas de expressão artística. Esta perspectiva permite uma reflexão mais consequente e mais rigorosa acerca das estruturas e dos modos de produção dos sentidos na literatura e no cinema – mais concretamente, como é o caso deste estudo, na narrativa literária e na narrativa fílmica – bem como acerca dos actos de leitura e dos respectivos contextos em que se envolvem os destinatários de uma e de outra prática artística.

Tal reflexão deverá, por sua vez, aprofundar a consciência crítica dos limites inerentes aos processos de análise que se baseiam numa concepção hierarquizante das artes, ou seja, na valorização das relações de simples causalidade ou de dependência directa entre a literatura e o cinema. É certo que um filme poderá sempre ser utilizado para construir uma leitura possível de um texto literário; mas um romance pode, do mesmo modo, ser usado para melhor se entender o acto de narração fílmica e as formas como nela se geram os sentidos. Por outras palavras, numa reflexão sobre as relações que se estabelecem entre objectos culturais diferentes, não há que transformar o filme em substituto menor ou simples adjuvante do estudo da literatura; deve, sim, conferir-se à narrativa fílmica um lugar tão central quanto o que se reserva à narrativa literária, reflectindo sobre o filme enquanto prática de valor estético não inferior ao das artes institucionalizadas, mas apenas distinto. Um filme é também – como Julia Kristeva escreve a propósito do texto literário, propondo a sua noção de intertextualidade a partir da noção de dialogismo de Bakhtine – um mosaico de citações; e a escrita fílmica, tal como a literária, configura-se como um cruzamento de superfícies textuais que instaura relações com outros enunciados, do mesmo sistema semiótico ou de um outro (cf. Bakhtine, 1970 e 1978; Kristeva, 1967: 438-465).

A história da arte regista inúmeros testemunhos sobre as relações que sempre se estabeleceram entre a literatura e as outras artes, em especial a pintura (cf. Hatzfeld, 1947; Souriau, 1947; Praz, 1971; Mitchell, 1985; Steiner, 1988). O romance realista e naturalista do século XIX, de cuja herança os cineastas frequentemente se reivindicaram, não foi, como se sabe, alheio às inovações da pintura impressionista, com a qual criou uma relação que para Sergei Eisenstein antecedeu a que iria, pouco tempo depois, ligar a literatura ao cinema. E se as influências da pintura na literatura constituem, há muito, tema de docência e objecto de investigação académica, não há qualquer motivo, se eliminarmos aqueles que resultam de puros preconceitos institucionais, para não conferir, nessas mesmas docência e investigação, um lugar central ao estudo das relações entre o cinema e a literatura, designadamente, ao facto de o cinema ter já imprimido, de modo profundo e indelével, as suas marcas nas formas literárias, muito em especial no que toca aos textos narrativos.

Efectivamente, o cinema parece ter ocupado o lugar da pintura como referente privilegiado de alguns efeitos literários aos quais se reconhece um elevado grau de visualidade. Os modos como o romance, por exemplo, organiza a componente do espaço na sua relação com os movimentos e o olhar das personagens, ou a descrição dos gestos e das atitudes destas em plena actividade comunicativa de natureza não verbal, têm sido explicados, com frequência cada vez maior, pela influência que a linguagem cinematográfica vem exercendo na narrativa literária. Por isso, desde que se evite o erro de tentar visualizar uma obra literária como se se tratasse simplesmente de a imaginar em filme, sem cuidar do seu funcionamento específico enquanto escrita literária, o estudo da literatura em associação com o cinema proporciona, sobretudo no que respeita ao romance, a descoberta de novas experiências no domínio da expressão, dificilmente analisáveis sem o recurso a tal contexto teórico e metodológico. O estudo concreto de textos em que se pode demonstrar que uma determinada construção literária muito dificilmente teria possibilidade de ocorrer antes do nascimento do

cinema permitirá chegar a conclusões interessantes sobre o contributo trazido à literatura por esta jovem arte de cem anos.

Foi apenas nas décadas de sessenta e setenta, e depois de superada uma longa fase dominada por uma concepção elitista da literatura e pela tendência para atribuir ao filme um estatuto de menoridade estética, que os estudos literários começaram a dedicar ao fenómeno cinematográfico uma atenção mais objectiva e mais sistemática; anteriormente a este período, apenas os formalistas russos haviam reflectido de modo consequente sobre esta nova forma de expressão artística (cf. Eikhenbaum, 1973; Jakobson, 1981). As análises semióticas elaboradas por Christian Metz a partir dos anos sessenta passam a constituir o ponto de referência essencial (cf. Metz, 1968, 1971, 1977), num trabalho pioneiro que veio depois a ser continuado por numerosos estudos, de que se destacam, entre outros, os de Umberto Eco (1970, 1971), Yuri Lotman (1977), Seymour Chatman (1978) ou François Jost (1978). Já nos anos 80, e com particular incidência no domínio da narratologia, sobressaem André Gardies (1983), David Bordwell (1985), Bruce Morrisette (1985) e André Gaudreault (1988).

A nova e variada produção crítica e teórica revela o cinema como uma pluralidade de linguagens, uma linguagem composta e heterogénea, produto da contaminação de diferentes formas de expressão de que o cinema se apropriara (tanto na área das artes do espectáculo, como na das artes narrativas e na das artes plásticas) e que se materializam na multiplicidade de elementos que compõem a imagem e o som (Metz, 1971: 25-6). Cabe, sem dúvida, ao florescimento dos modelos teóricos das últimas décadas um dos papéis mais relevantes no sentido de passar a reconhecer-se no cinema uma forma artística privilegiada para o exercício do trabalho de investigação interdisciplinar.⁹

⁹ Nunca é demais salientar, porém, o trabalho precursor de Sergei Eisenstein, que a semiótica moderna viria, em parte, a adoptar. Sensível à relação entre o cinema e as artes que o antecederam, Eisenstein compara os filmes à literatura, que é também para ele uma «art of viewing – not only the eye, but *viewing* – both meanings embraced in this term» (Eisenstein, 1957: 242-3).

Um dos pontos mais controversos no confronto entre a literatura e o cinema é o que diz respeito aos contributos que aquela recebeu e continua a receber deste. A definição de um espaço comum entre as duas linguagens, caracterizado pela partilha de códigos, estruturas e dispositivos narrativos comuns, permite constituir um ponto de partida teórico e metodológico adequado a uma reflexão que evite as analogias impressionistas e os discursos metafóricos, presentes ainda hoje em grande parte dos estudos sobre esta matéria. Os problemas que se põem são, no essencial, de natureza histórica, estética e semiótica. De uma forma geral, dizem respeito a questões como as que definem as condições em que podem estabelecer-se trocas entre sistemas semióticos diferentes; os critérios que permitem determinar o que há de idêntico entre um texto literário e um filme; a importância da prioridade histórica da literatura sobre o cinema; e a capacidade demonstrada pela literatura para encontrar, dentro da sua própria tradição, até mesmo aqueles efeitos que se consideram específicos do cinema ou, pelo menos, profundamente ligados ao funcionamento da linguagem cinematográfica.

É frequente encontrar, em análises de textos literários, sobretudo nas que se ocupam da ficção narrativa, termos e expressões reconhecidamente provenientes do vocabulário dos estudos fílmicos. A maior parte desses termos designam aquilo que Christian Metz denomina de *figuras*, isto é, unidades significativas mínimas dos códigos cinematográficos, tais como grande plano, panorâmica, montagem paralela, *flashback*, câmara lenta ou encadeado (Metz, 1971: 99-100). É certo que uma simples aplicação mecânica destes termos à análise dos textos narrativos literários pode resultar no tipo de discurso superficial, eminentemente metafórico que acima se referiu e, por conseguinte, num empobrecimento do estudo dos fenómenos de transcodificação, uma vez que os processos pelos quais se verifica a transposição de elementos de um sistema semiótico para outro não resultam da aplicação de meros procedimentos técnicos. Mas se, como o próprio Metz reconhece, a narrativa literária moderna foi aprendendo a recorrer, com frequência cada vez maior e com consequências cada vez mais profundas, a

categorias operativas da linguagem fílmica que no novo contexto continuam a evidenciar as marcas do seu uso original, há que, com a consciência de algumas limitações terminológicas, aprofundar o estudo dos possíveis paralelismos, procurando, sobretudo, descrever os sentidos que uma categoria oriunda do discurso fílmico pode gerar quando utilizada num texto literário.

Ao estudar as interações que se verificam entre os sistemas semióticos, Metz destaca os códigos de manifestações múltiplas (entre os quais se conta, por exemplo, o ritmo) como categorias que possuem a capacidade de serem partilhadas por linguagens diferentes, quando nestas exista um conjunto de marcas comuns e pertinentes em relação ao código em causa (*Id.*: 163). Por exemplo, a sequência das imagens no discurso fílmico e a cadeia da linguagem verbal no discurso literário apresentam um conjunto de marcas comuns, entre as quais se contam a temporalidade e a sequencialidade, que são pertinentes, justamente, para a manifestação dos códigos rítmicos. Também a sucessão dos planos no filme obedece a uma ordem do discurso, estabelecida segundo regras idênticas às regras linguísticas, as quais, como assinala Odile Baechler, permitem ler o filme como um discurso organizado da esquerda para a direita (Baechler, s/d). A análise comparativa da disposição sequencial dos significantes na dimensão temporal do discurso literário e na dimensão espacial e temporal do discurso fílmico permite descobrir e explicar quer as convergências quer as diferenças nos modos como os sentidos são produzidos na literatura e no cinema.

A competência linguística do leitor é condição necessária para se obter informação e até para ter acesso ao significado literal do texto, mas não é suficiente para aceder ao sentido, dado que este não é produzido (nem no texto literário nem em qualquer outro texto artístico) pela simples soma dos signos que constituem o discurso, mas sim pelo funcionamento textual dos referidos signos. A interpretação do texto requer por isso uma competência de leitura que se não esgota na língua, mas passa pelo conhecimento dos códigos que estruturam as mensagens (Eco, 1979: 102-110). Por tal motivo, na análise dos fenómenos de interação entre a literatura e o cinema, im-

porta determinar não só os elementos comuns e os limites da própria interação, mas definir também os elementos específicos que distinguem um sistema do outro. O que se torna relevante é, utilizando palavras de Antonio Prete, encontrar métodos adequados a

ritrovare l'unità a partire da un analisi delle differenze tra immagine fílmica e immagine poetica, tra struttura dal racconto fílmico e struttura dal racconto letterario, a partire dal riconoscimento della valenza conoscitiva dell'immagine fílmica, dell'immagine poetica, della scrittura narrativa, cioè a partire dalla ricerca del senso, che è la sola realtà al di qua della specificazione dei singoli linguaggi, al di qua dei mezzi tecnici, dei procedimenti, dei processi di produzione (Prete, 1972: 38).

Isto é, numa reflexão sobre as diferenças e as semelhanças existentes entre os comportamentos narrativos e discursivos das duas práticas artísticas, será sobretudo a percepção das diferenças, das soluções específicas de cada linguagem (por exemplo no modo como cada uma procede à articulação do tempo, do espaço ou do ponto de vista) que nos permitirá uma compreensão mais profunda e mais completa de uma interação profundamente dialógica a que a literatura se tem mostrado particularmente receptiva.

Abilio Hernandez Cardoso é Professor Associado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde lecciona as disciplinas de Literatura Inglesa e História e Estética do Cinema. É director da *Senso - Revista de Estudos Fílmicos*. É Pró-Reitor de Cultura da Universidade de Coimbra e Director do Teatro Académico Gil Vicente.

Referências bibliográficas

- BAECHLER, Odile (s/d) – «La sémiologie générative au cinéma», *CinemAction*, n. 58, p. 48.
- BAKHTINE, Mikhail (1970) – *La poétique de Dostoievsky*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE, Mikhail (1978) – *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAUGH, Edward (1978) – «Truth and Consequence», *The Sunday Gleaner Magazine* (Jamaica), 9.4.1978. *Apud* Liz Gerschel & Susheila Nasta – «English Teaching in an Anti-Racist and Multicultural Context», in Brooker & Humm, 1989: 132.
- BAZALGETTE, Cary (ed.) (1989) – *Primary Media Education – A Curriculum Statement*, London, BFI Publishing.
- BORDWELL, David (1985) – *Narration in the Fiction Film*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BROOKER, Peter; HUMM, Peter (eds.) (1989) – *Dialogue and Difference: English into the Nineties*, London, Routledge.
- CHATMAN, Seymour (1978) – *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Ithaca, Cornell University Press.
- CHATMAN, Seymour (1980) – «What Novels Can Do That Films Can't (And Vice Versa)», *Critical Inquiry* 7, pp. 121-140.
- DONALD, James (1989) – «Beyond Our Ken: English, Englishness, and the National Curriculum», in Brooker & Humm, 1989: 16.
- DOUBROVSKY, Serge (1971) – «Le point de vue du professeur», in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (dir. de) – *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon.

ECO, Umberto (1970) – «Cine y literatura: la estructura de la trama», in *La definición del arte*, Barcelona, Martinez Roca.

ECO, Umberto (1971) – «Sobre las articulaciones del código cinematográfico», in Manuel Pérez Estremera (ed.) – *Problemas del nuevo cine*, Madrid, Alianza Editorial.

ECO, Umberto (1979) – *Lector in fabula*, Milano, Mondadori.

EIKHENBAUM, Boris (1973) – «Literature and Cinema» [1926], in Stephen Bahn & John Bowlit (eds.) – *Russian Formalism*, New York, Harper and Row, pp. 122-127.

EISENSTEIN, Sergei (1957) – *Film Form*, New York, Harcourt.

EISENSTEIN, Sergei (1974) – «Dickens, Griffith and the Film Today» [1923], in Gerald Mast & Marshall Cohen (eds.) – *Film Theory and Criticism*, New York, Oxford University Press.

GARDIES, André (1983) – *Le cinéma de Robbe-Grillet: essai sémiocritique*, Paris, Albatros.

GAUDREAULT, André (1988) – *Du littéraire au filmique*, Paris, Méridiens Klincksieck.

HATZFELD, Helmut (1947) – «Literary Criticism Through Art and Art Criticism Through Literature», *Journal of Aesthetics*, 6, 1-21.

JAKOBSON, Roman (1981) – «Is the Cinema in Decline?», in Herbert Eagle (ed.) – *Russian Formalist Film Theory*, University of Michigan Slavonic Publications, pp. 161-166.

JOST, François (1978) – *L'oeil-caméra. Entre films et roman*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

- JOST, François (1980) – «Discours cinématographique, narration: deux façons d'envisager le problème de l'énonciation», in Jacques Aumont et J. L. Leutrat (eds.) – *Théorie du film*, Paris, Albatros.
- KRISTEVA, Julia (1967) – «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman», *Critique* 239, pp. 438-465.
- LOTMAN, Yuri (1977) – *Esthétique et sémiotique du cinéma*, Paris, UGE.
- MACCABE, Colin (1985) – *Tracking the Signifier: Theoretical Essays. Film, Linguistics, Literature*, Minneapolis, Minnesota University Press.
- MACCABE, Colin (1993) – *On The Eloquence of the Vulgar: A Justification of the Study of Film and Television*, London, British Film Institute.
- MERCER, Colin; RADFORD, Jean (1977) – «An Interview with Pierre Macherey», *Red Letters*, n. 5 (Summer 1977), 9.
- METZ, Christian (1968) – *Essais sur la signification au cinéma*, Paris, Klincksieck.
- METZ, Christian (1971) – *Langage et cinéma*, Paris, Albatros.
- METZ, Christian (1977) – *Le signifiant imaginaire*, Paris, U.G.E.
- MITCHELL, W. J. T. (ed.) (1985) – *Iconology. Image, Text, Ideology*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORRISSETTE, Bruce (1985) – *Novel and Film: Essays in Two Genres*, Chicago, University of Chicago Press.
- PRAZ, Mario (1971) – *Mnemosine. Parallelo tra la letteratura e le arti visive*, Milano, Mondadori.
- PRETE, Antonio (1972) – «Critica del racconto e critica del film», *IKON. Revue International de Filmologie*, n. 81 (Avril-Juin).

- RUSHDIE, Salman (1988) – «Minority Literatures in a Multicultural Society», in K. H. Peterman & A. Rutherford (eds.) – *Displaced Persons*, London, Dangaroo Press. *Apud* Brooker & Humm, 1989: 136.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1990) – *Teoria e metodologia literárias*, Lisboa, Universidade Aberta.
- SOURIAU, Étienne (1947) – *La correspondance des arts. Éléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion.
- STEINER, Wendy (1988) – *Pictures of Romance: Form Against Context in Painting and Literature*, Chicago, The University of Chicago Press.