

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

LÍLIAM CRISTINA MARINS

**O CINEMA *ESCULPIDO* NA LITERATURA?
A CIRCULAÇÃO MULTIMODAL DO TEXTO LITERÁRIO E SUA RECEPÇÃO NA
DÍADE *PYGMALION/ MY FAIR LADY* POR ALUNOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS-INGLÊS**

**MARINGÁ – PR
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LÍLIAM CRISTINA MARINS

**O CINEMA *ESCULPIDO* NA LITERATURA?
A CIRCULAÇÃO MULTIMODAL DO TEXTO LITERÁRIO E SUA RECEPÇÃO NA
DÍADE *PYGMALION/MY FAIR LADY* POR ALUNOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki.

**MARINGÁ
2010**

LÍLIAM CRISTINA MARINS

**O CINEMA *ESCULPIDO* NA LITERATURA?
A CIRCULAÇÃO MULTIMODAL DO TEXTO LITERÁRIO E SUA RECEPÇÃO NA
DÍADE *PYGMALION/MY FAIR LADY* POR ALUNOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewicki – UEM/ PLE
Presidente e Orientadora

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteadó Martha – UEM/PLE
Membro do corpo docente

Prof. Dr. Acir Dias da Silva – UNIOESTE/ PR
Membro convidado

Aos meus avós que sempre me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

A professora Vera entrou em minha vida por um mero acaso, ainda durante a graduação, e me fez conhecer o mundo plurissignificativo da literatura e suas interfaces. Nunca me esquecerei de quando a professora Rosa Olher, a coordenadora do projeto de tradução técnica do qual eu participava, me deu a notícia de que sairia para doutorado e me convidou para conhecer o projeto da professora Vera, cujo enfoque era na tradução, literatura e sala de aula. Confesso que resisti muito no início, mas decidi enfrentar o desafio. E que desafio! Depois de muita persistência, dei-me conta de que era esse o meu caminho. Portanto agradeço imensamente à professora Vera pela paciência, pela sabedoria, pela amizade, pelo incentivo e até pelos “puxões de orelha”, pois, sem ela, eu jamais teria chegado até aqui.

Agradeço também à minha família, por me apoiar e por compreender a minha ausência durante esses dois anos, principalmente, aos meus pais, por suportarem as horas de choro ao telefone, e à minha irmãzinha Laura, por ser sempre tão querida comigo. Não posso deixar de agradecer aos meus avós e, em especial, ao meu avô Waldomiro, pelo companheirismo nos congressos, nas pesquisas, nos passeios e na vida. Devo a ele tudo que tenho e tudo que sou.

Ao meu companheiro Vinícius, por sempre me fazer ver o lado bom das coisas, pelas incansáveis horas que passou lendo meus textos com tanto cuidado e também pelas horas de descontração que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

A todos os meus amigos, mesmo àqueles que não estiveram tão presentes, pela motivação, em especial, à Cidalli, à Rosiane e à Patrícia, pelo ombro amigo e pelos momentos de diversão, e a Deus, meu amigo fiel em todos os momentos.

À professora Rosa Olher, pela confiança e pelo carinho, e à professora Célia Santos, que me cedeu suas aulas e seu tempo com tanta boa vontade.

À secretária do PLE, Andréa, por tolerar minhas crises de ansiedade e por ser sempre tão prestativa.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos alunos que participaram da pesquisa, os quais permitiram a gravação das aulas e responderam aos questionários com tamanha dedicação.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Acir Dias da Silva e Profa. Dra. Alice Áurea Penteadó Martha, pelo desvelo com que aceitaram o convite, pelo apoio e pelas contribuições essenciais para o enriquecimento do trabalho.

Life is not brief candle to me. It is a sort of splendid torch which I have hold of for the moment, and I want to make it burn as brightly as possible before handing it on to future generations.

(George Bernard Shaw).

RESUMO

Esta dissertação analisa a interface literatura/cinema na peça *Pygmalion* (aproximadamente 1914), de George Bernard Shaw, e em sua versão cinematográfica *My Fair Lady* (1964), de George Cukor, bem como a recepção dessa interface por alunos do curso de Letras, licenciatura Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, com o intuito de verificar relações existentes entre literatura, sala de aula e multimodalidade/intermedialidade. Nesse sentido, este trabalho se justifica não somente pela análise dessa interface e sua relação com o ensino de literatura, mas também pela escassez de pesquisas voltadas para essa questão que, vale ressaltar, é bastante atual devido à inserção tecnológica nos setores educacionais e às novas práticas de leitura. Ao considerar que a pesquisa analisa a díade literatura/cinema e sua recepção, ela se fundamenta em conceitos teóricos de tradução intersemiótica, na Sociologia da Leitura e na Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, de modo a compreender teórica e metodologicamente o processo de transposição de uma linguagem literária para uma linguagem cinematográfica e problematizar e discutir as formas de circulação e de recepção da literatura em meios diferentes do impresso por meio da pesquisa etnográfica, observando de que maneira isso influencia a formação de leitores e práticas pedagógicas em língua inglesa. Verificou-se que *My Fair Lady*, apesar da abordagem acrítica às relações de gênero convencionais, foi uma produção bem-sucedida para o novo meio semiótico do qual passou a fazer parte: o cinematográfico. Além disso, constatou-se que não houve, exatamente, uma frustração por parte dos alunos no que se refere à circulação de *Pygmalion* no meio cinematográfico, pois, embora eles tenham apontado o desfecho romântico do musical como um aspecto negativo por quebrarem as críticas características da comédia satírica de Shaw, houve um alto grau de aceitação desse material, principalmente, devido às imagens. Por fim, os alunos também tiveram uma recepção positiva quanto à utilização de recursos multimidiáticos em sala de aula como ferramenta de aprendizagem e de estímulo à leitura. Os resultados deste estudo são, portanto, voltados para a importância da mediação do formador de professores para o desenvolvimento da leitura crítica no que diz respeito às novas tecnologias em sala de aula e às novas práticas de leitura, para que seja possível promover não somente a intercomunicação de meios semióticos e de artes, mas, também, de experiências estéticas, literárias e culturais.

Palavras-chave: *Pygmalion/My Fair Lady*. Literatura/cinema. Recepção. Multimodalidade/intermedialidade. Ensino de línguas/literaturas.

ABSTRACT

This research analyzes the interface literature/cinema in the play *Pygmalion* (1914), by George Bernard Shaw, and in its cinematographic adaptation *My Fair Lady* (1964), by George Cukor, as well as the reception of this interface by students of *Letras* (language teaching education) at the State University of Maringá, Paraná (Brazil), aiming at verifying the existing relations among literature, classroom and multimedia resources. There are two justifications for the study: the analysis of that interface and its relation with the teaching of literature, and the lack of researches related to this issue, which is very current due to technology insertion in education sectors and new lecture practices. Taking this into consideration, the study is based on theoretical concepts of intersemiotic translation, Sociology of Reading and Aesthetic Response Theory (Wolfgang Iser), in order to understand theoretically and methodologically the process of transferring a literary to a cinematographic language and discuss the ways of circulation and reception of literature in a different media through ethnographic research, observing in which way this influences readers formation and pedagogic practices in English. It was verified that *My Fair Lady*, in spite of its non-critical approach to conventional gender relations, was a successful production to the new semiotic medium towards which it was transferred to: the cinema. In addition to that, it could be observed that the students were not exactly 'disappointed' with the circulation of *Pygmalion* in the cinematographic media. Although they have recognized the romantic ending as a negative aspect, owing to the changes it caused in Shaw's satirical comedy, there was a high acceptance of that material, mainly because of its images. Finally, the students also presented a positive reception concerning the utilization of multimedia resources in classroom as a tool for learning and stimulating reading. The results of this study involve the importance of professors' mediation in language teaching education to the development of a critical reading in relation to new technologies in classroom and new reading practices, in order to promote not only the intercommunication between semiotic media and arts, but, mainly, among aesthetic, literary and cultural experiences.

Keywords: Pygmalion/My Fair Lady. Literature/cinema. Reception. Multimodality/intermediality. Teaching of languages/literatures.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	11
1.2	OBJETIVOS E HIPÓTESES	16
1.3	METODOLOGIA	17
1.4	ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO	20
2	A COMÉDIA SATÍRICA DE GEORGE BERNARD SHAW E O CONTEXTO INGLÊS DO INÍCIO DO SÉCULO XX	22
2.1	COMÉDIA E SÁTIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA	22
2.2	<i>PYGMALION</i> : UMA COMÉDIA SATÍRICA OU UMA COMÉDIA ROMÂNTICA?	25
2.3	A OBRA E A FILOSOFIA DE VIDA DE SHAW: <i>THE FABIAN IDEAS</i>	27
2.4	AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE PÓS-VITORIANA DE <i>PYGMALION</i>	32
2.5	<i>PYGMALION</i> E A MITOLOGIA GREGA	36
2.5.1	As várias adaptações do mito e da peça	41
3	A COMÉDIA ROMÂNTICA <i>MY FAIR LADY</i> E O CONTEXTO ESTADUNIDENSE DA DÉCADA DE 60	43
3.1	BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ARTE CINEMATOGRAFICA	43
3.2	O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO-CULTURAL NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA NA DÉCADA DE 60	47
3.3	<i>MY FAIR LADY</i> : MAIS UMA SUPER PRODUÇÃO HOLLYWOODIANA?	49
3.3.1	<i>My Fair Lady</i>: uma comédia satírica ou uma comédia romântica?	52
3.3.2	As relações de gênero em <i>My Fair Lady</i>	54
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE TEXTOS LITERÁRIOS E AS TEORIAS DE RECEPÇÃO	57
4.1	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	57
4.2	O PROCESSO DE LEGENDAGEM NO CINEMA E <i>MY FAIR LADY</i> – OBSERVAÇÕES GERAIS	62

4.3	ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE TEXTOS LITERÁRIOS: FIDELIDADE OU LIBERDADE?	65
4.4	O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE <i>PYGMALION</i> A UM NOVO MEIO SEMIÓTICO	70
4.5	A TEORIA DO EFEITO, DE WOLFGANG ISER, A TEORIA DA RECEPÇÃO, DE HANS ROBERT JAUSS, E A SOCIOLOGIA DA LEITURA	73
5	A RECEPÇÃO DA INTERFACE LITERATURA/CINEMA POR ALUNOS DE LETRAS	80
5.1	O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL DOS ALUNOS-SUJEITOS.....	81
5.2	<i>PYGMALION</i> E <i>MY FAIR LADY</i> E SEUS RESPECTIVOS REPERTÓRIOS	84
5.3	OS LUGARES VAZIOS PREENCHIDOS E A FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES	89
5.4	O LEITOR IMPLÍCITO DA PEÇA E O ESPECTADOR IMPLÍCITO DO MUSICAL	93
5.5	A UTILIZAÇÃO DE MULTIMÍDIA EM SALA DE AULA E SUA RECEPÇÃO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO	96
6	CONCLUSÃO	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da participação no projeto *Multimodalidade e educação literária: novas tecnologias e a formação da identidade leitora*, coordenado pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, cujo objetivo é analisar a circulação e a recepção da literatura em multimeios e sua relação com a educação literária em língua estrangeira. O projeto está sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, no Curso de Letras, habilitação Português/Inglês, e também no Mestrado em Letras, área de concentração *Estudos Literários*, na linha de pesquisa voltada para a formação do leitor.

Ao considerar o aspecto interfacial que esta dissertação procura abordar, inicialmente, o objetivo era investigar não somente a circulação da literatura no cinema, mas também no teatro, já que o interesse por *Pygmalion* surgiu depois do contato com a peça teatral *My Fair Lady*, inspirada no musical de mesmo nome que, por sua vez, foi baseado na peça de George Bernard Shaw. Como toda pesquisa, o desenvolvimento desta dissertação enfrentou algumas adversidades e, dentre elas, a principal foi a mudança do projeto inicial, cuja ideia era de trabalhar com a tríade literatura/cinema/teatro.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Os termos *multimodalidade* e *intermedialidade* surgiram no final do século XX e estão relacionados, basicamente, aos vários modos semioticamente possíveis para produções textuais que ultrapassam os limites do verbal para atingirem outros meios semióticos/linguagens. Nas últimas décadas, devido ao desenvolvimento tecnológico e às campanhas sociais de inclusão digital, passou a ser cogitada a possibilidade de inserção de novas tecnologias em sala de aula como instrumento de formação crítica e reflexiva de leitores. Em meio a essa era de revolução da informação, é preciso investigar de que maneira o contato com outros meios de circulação da literatura (adaptações cinematográficas, *e-books* e jogos inspirados a partir de textos literários) influencia a formação de uma nova identidade leitora, estabelecendo relações entre meios semióticos e linguagens bastante distintas. Esta dissertação justifica-se, portanto, em função da necessidade de se analisar a possibilidade de inserção do discurso multimodal/intermedial, em primeira instância, na formação de alunos-

leitores na educação superior, especificamente, em cursos de licenciatura em Letras, já que, como futuros professores, os alunos graduados desses cursos, iniciados no tema, podem levar seu conhecimento fundamentado nessas novas concepções de ensino de literatura e formação de leitores para a sala de aula da educação básica.

Segundo Iedema (2003), o termo multimodalidade surgiu para salientar a necessidade de se considerarem os diferentes modos de representação que não se limitam apenas ao verbal. Para o teórico, levar a multimodalidade em consideração significa admitir que língua e imagem são aspectos que se completam e que imagem, língua e som são coordenados e, nesse sentido, a língua deixa de ser o centro da comunicação. A introdução desse termo se deu com os estudos propostos por Halliday, os quais transcendiam os limites da língua para entrar no campo da semiótica. Essas ideias foram divulgadas, principalmente, por meio da revista *Social Semiotics*:

A [revista] ‘Semiótica Social’ [...] se tornou, portanto, o ponto de encontro para aqueles interessados em analisar os aspectos dos textos que não só incluíam como também iam além da linguagem. A semiótica social via a análise do discurso além das oposições que tradicionalmente separavam a pesquisa orientada na linguagem, a semiologia Saussuriana e a semiótica orientada no sistema de signo. Por conseguinte, a Semiótica Social envolvia a análise não de sistemas de signos ou estruturas de textos estáticos, mas de *processos de signos situados socialmente*¹ [Tradução da pesquisadora. Quando não houver traduções publicadas em português, estas serão de responsabilidade da autora do trabalho].

A intermedialidade ainda é um termo em construção e pode aparecer, dessa forma, como sinônimo de outras expressões. Um deles é “estudos interartes”, cujo principal divulgador é Claus Clüver. Apesar de o termo ser relativamente novo, há muito tempo existe um discurso preocupado com a interface entre as diversas artes, e esse discurso é um elemento chave nos estudos interartes. Para Clüver (1997, p. 52),

Mais vale conceber os estudos interartes como discurso transdisciplinar às voltas com as “artes” e suas inter-relações do que como uma disciplina autônoma [...] E, como discurso transdisciplinar, tem preocupações de orientação semiótica, explorando questões de significação e interpretação, de sistemas sógnicos e suas interações, de representação e narração, de tempo e espaço, e de assuntos tradicionalmente tratados na estética.

¹ ‘Social semiotics’ [...] thus became the rallying point for those interested in analysing aspects of texts which included but also went beyond language. Social semiotics took discourse analysis beyond oppositions which traditionally separated language-oriented research, Saussurean semiology and sign-system-oriented semiotics. Social semiotics, then, proclaimed to be about the analysis of not static sign systems or text structures, but of *socially situated sign processes* (IEDEMA, 2003, p. 32).

Tanto o conceito de multimodalidade quanto o de intermedialidade serão abordados na dissertação por esta se utilizar da imagem cinematográfica, o musical *My Fair Lady*, como uma das formas de circulação do texto literário, a peça *Pygmalion*, sendo um novo modo de representação e também uma forma de interligar dois sistemas de signos diferentes, o texto e a imagem, de modo que o visual e o verbal se apresentem em uma relação dialógica.

Em meio a esse novo panorama que está se estabelecendo com o discurso multimodal e intermedial, novas identidades leitoras estão em processo de formação. Assim como a identidade cultural está passando por mudanças na modernidade tardia em virtude da globalização, como discutido por Hall (2005), a identidade leitora também está sofrendo os impactos desse processo; afinal, como faz parte de uma sociedade moderna, com mudanças rápidas e contínuas, as transformações envolvidas “são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos antecedentes” (GIDDENS, 1991, p. 14). Nesse sentido, pode-se arriscar a afirmação de que os diversos modos de representação e o discurso interarte também são desdobramentos dessa sociedade globalizada, cuja preocupação é o diálogo e a interconectabilidade não somente entre comunidades e organizações, mas também entre linguagens e meios semióticos. Segundo Iedema (2003, p. 33),

[...] nosso panorama semiótico vem se tornando cada vez mais repleto de práticas discursivas culturais e sociais complexas. Aqui, a influência da comunicação eletrônica, a globalização do comércio e das relações internacionais e a crescente miscigenação político-cultural dos países nos quais vivemos indicam aspectos importantes neste cenário em processo de mudança².

Nessa perspectiva crítica e pedagógica, pretende-se investigar a interface literatura/cinema a partir da recepção da peça *Pygmalion* e de sua versão cinematográfica *My Fair Lady* por alunos do curso de Letras, a fim de observar como ocorre a circulação e a recepção da literatura em meios diferentes do impresso e de que maneira isso influencia a formação de leitores e a prática pedagógica em língua inglesa. Além disso, pretende-se investigar também se a inclusão da *multimodalidade* e da *intermedialidade* na educação literária colabora para a aprendizagem e estimula o gosto pela leitura crítica.

Como esses termos são significativamente recentes nos estudos sobre o ensino de literatura e de formação da identidade leitora no Brasil, apenas doze trabalhos (dez de Mestrado e dois de Doutorado) envolvendo a multimodalidade e a intermedialidade foram

² our semiotic landscape is becoming more and more populated with complex social and cultural discourse practices. Here, the influence of electronic communication, the globalization of trade and commerce, and the increasingly political-cultural mix of the countries in which we live mark important facets of this changing landscape.

encontrados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, os quais tratavam ou da relação autoria/texto multimodal como Thiago (2007), que investigou de forma crítica o texto multimodal de autoria indígena; ou da tríade leitor/texto multimodal, como o estudo de Fausto (2006), cujo intuito foi conhecer como se comportavam leitores em formação diante da leitura de textos literários com e sem elementos multimodais; ou da tríade multimodalidade/livro didático/sala de aula, como o trabalho de Queiroz (2005), cujo objetivo foi investigar as variedades de gêneros visuais nos livros didáticos, observando como esses gêneros multimodais podiam auxiliar na construção do conhecimento; de Maroun (2006), cujo intuito foi analisar a forma como a multimodalidade dos textos é trabalhada nos livros didáticos do Ensino Médio; de Rocha (2005), que buscou mostrar que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser repensado em uma perspectiva multimodal em todos os níveis de escolaridade; de Santos (2006), que investigou em que medida as práticas discursivas adotadas por determinadas professoras do Ensino Fundamental influenciaram o interesse pela leitura de textos multimodais; de Gomes (2007), o qual analisou três versões de material didático elaboradas para o Curso de Formação de Professores para Educação a Distância de uma universidade do interior de São Paulo, observando a inclusão da multimodalidade. Há, ainda, trabalhos que enfatizam as características do discurso multimodal, como os estudos de Ferreira (2003), o qual buscou contribuir para o entendimento de como significados multimodais são criados, e de Fontenele (2004), cujo objetivo principal foi encontrar características do discurso midiático nas modalidades escrita e gráfico-visuais.

Dentre os trabalhos pesquisados, somente dois tratavam especificamente da relação entre multimodalidade e aprendizagem/construção do conhecimento em aulas de língua inglesa: o de Souza (2007), que investigou a utilização de filmes como instrumento multimodal de aprendizagem nas aulas de inglês, e o de Esch (2005), que pesquisou como uma metodologia baseada na multimodalidade poderia ajudar na aprendizagem da língua inglesa na terceira série do Ensino Fundamental. Já a intermedialidade aparece em apenas uma tese de doutorado, desenvolvida por Gomes Neto (2007), a qual discute as relações intertextuais na obra do artista plástico Arlindo Daibert. Diante dessa situação, esta dissertação pode contribuir tanto para a formação de professores de literaturas estrangeiras, quanto para o delineamento da identidade leitora em face às novas formas de circulação do texto literário.

³ Ver quadro 1 – Dissertações e Teses.

Vale destacar que o número de dissertações e teses envolvendo a obra e a vida do dramaturgo irlandês George Bernard Shaw também é reduzido (quatro dissertações e uma tese) e, mesmo assim, nenhuma delas trata da recepção de sua obra nem da relação interfacial entre uma de suas peças mais famosas, *Pygmalion*, e uma das produções cinematográficas mais bem sucedidas da Broadway, *My Fair Lady*: a dissertação de Gallardo (2001) investigou aspectos lexicogramaticais em *Pygmalion*; a de Rohal (1995) expôs as ideias estéticas do dramaturgo Shaw; a de Wiswanathan (1989) teve como objetivo estudar o feminismo nas peças *The Philanderer* (1893) e *Mrs. Warren's Profession* (1893); a de Magalhães (1987) apresentou um estudo da peça *Pygmalion*, no que se refere à relação entre processos de códigos linguísticos de socialização e violência simbólica; a tese de Haddad (2002) procurou demonstrar a importância da obra ficcional de Shaw em sua dramaturgia. Para fins ilustrativos, no quadro abaixo, há a relação de dissertações e de teses sobre os assuntos abordados nesta dissertação:

Autor	Título	Instituição	Ano
Helena Maria Gramisclletti Magalhães	Middle class morality claims its victim: G.B. Shaw's <i>Pygmalion</i> : a study of symbolic violence in the limelight (dissertação)	UFMG	1987
Uma Wiswanathan	Feminism in two of Shaw's plays (dissertação)	UFSC	1989
Rosalie Haddad Rohal	George Bernard Shaw and the Crusade for a New Theatre (dissertação)	USP	1995
Bárbara Cristina Gallardo	<i>Why can't a woman talk like a man?: an investigation of gender in the play Pygmalion by Bernard Shaw</i> (dissertação)	UFSC	2001
Rosalie Rahad Haddad	Bernard Shaw's novels: his drama of ideas in embryo (tese)	USP	2002
Sidnéa Nunes Ferreira	Understanding text-image relationships in newsweek cover stories: A study of multimodal meaning-making (dissertação)	UFSC	2003
Thais de Oliveira Fontenele	A significação no discurso multimodal midiático (dissertação)	UNB	2004
Harrison da Rocha	Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal (dissertação)	UNB	2005
Regina Maria Braga Esch	A construção do conhecimento em sala de aula de inglês: letramento em gênero e multimodalidade (dissertação)	PUC-RIO	2005
Anne Karine de Queiroz	Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: usos e tipos (dissertação)	UFPE	2005
Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun	A multimodalidade textual no livro didático de português (dissertação)	UNB	2006
Jardélia Moreira dos Santos	Letramento multimodal e o texto em sala de aula (dissertação)	UNB	2006
Fabiana Macedo Fausto	O leitor e o texto multimodal: aspectos afetivos e cognitivos (dissertação)	UFRJ	2006
Gislane Gomes Neto	Eros e Babel na obra intermediária de Arlindo Daibert: processos de leituras intertextuais (dissertação)	UFMG	2007
Mônica da Costa Monteiro de Souza	Filmes como instrumento multimodal de aprendizagem na sala de aula de inglês como língua estrangeira (dissertação)	PUC-RIO	2007
Elisa Maria Costa Pereira S. Thiago	O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, lugar e interculturalidade (tese)	USP	2007

Luiz Fernando Gomes	Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos (tese)	UNICAMP	2007
---------------------	--	---------	------

Quadro 1 – Dissertações e Teses.

Esta dissertação se justifica, então, não somente no âmbito educacional, na formação de leitores em língua estrangeira e na formação de professores, mas também na discussão dessas novas formas de circulação do material literário e na divulgação da vida e da obra de Shaw, um personagem importante para a crítica feminista e social. Como iconoclasta que era, o dramaturgo anglo-irlandês retratava e denunciava em suas peças e romances os valores, os vícios e os preconceitos da era vitoriana com um tom caracteristicamente sarcástico e indiscutivelmente marcado por críticas severas. Em razão disso, a peça escolhida como *corpus* para a dissertação foi *Pygmalion*, pois, além de ter sido uma das peças de leitura obrigatória na grade do curso de Letras em 2008, também pode ser considerada uma obra característica do estilo crítico e satírico de Shaw.

1.2 OBJETIVOS E HIPÓTESES

Como referido anteriormente, o objetivo principal desta dissertação é verificar a recepção da interface literatura/cinema por alunos do último ano do curso de licenciatura em Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, a fim de observar de que maneira ocorre a recepção dessa interface pelos alunos e se as novas tecnologias contribuem para a formação do leitor e para a potencialização das aulas de literatura estrangeira.

Para a consecução do objetivo geral, outros foram buscados: contextualizar a obra e a vida de Shaw; verificar o contexto de produção do musical *My Fair Lady*; apresentar a fundamentação teórica a respeito de traduções intersemióticas e de recepção do texto literário; discutir as concepções de multimodalidade e de intermedialidade, a partir da análise da interface literatura/cinema; verificar a possível contribuição da inserção de novas tecnologias no ensino de literatura estrangeira e na formação de professores/leitores; discutir a questão da fidelidade em traduções intersemióticas; verificar a recepção do material literário veiculado no meio cinematográfico pelos alunos-sujeitos através da pesquisa etnográfica, considerando suas informações socioeconômico-culturais.

Dessa forma, a pergunta de pesquisa foi a seguinte: Como se dá a recepção da interface literatura/cinema por alunos do Curso de licenciatura em Letras, habilitação Português/Inglês? Diante dessa pergunta, as hipóteses são as seguintes: 1) que os alunos, atrelados à ideia de “fidelidade ao original”, tenham se frustrado com a circulação do material literário no meio cinematográfico na díade *Pygmalion/My Fair lady*; 2) que haja um posicionamento favorável com relação à utilização de novas tecnologias em sala de aula. Diante dessa realidade, sugere-se que a utilização de novas tecnologias, se tomadas como instrumento de reflexão e de crítica, pode tornar significativas as aulas de literaturas estrangeiras e colaborar para a formação do leitor e do futuro professor.

1.3 METODOLOGIA

Ao considerar que a proposta de pesquisa que fundamentou esta dissertação está relacionada à descrição e à interpretação do comportamento/atitude de certo grupo de pessoas (alunos) em um determinado ambiente (sala de aula), ela se caracteriza por seu cunho etnográfico. De acordo com os princípios que norteiam a pesquisa etnográfica, um determinado acontecimento deve ser observado em sua relação com o meio.

Quando se estabelece o contato com os sujeitos pesquisados, o pesquisador passa a ocupar uma posição de poder que certamente influenciará os resultados. Isso significa que, no caso deste trabalho, a presença da pesquisadora e de uma câmera filmadora em sala de aula pode ter alterado o desenrolar natural das aulas e o comportamento dos alunos. Todas as aulas foram gravadas e assistidas pela autora com anuência do professor e dos alunos-sujeitos, os quais assinaram documentos permitindo a utilização dos dados obtidos por meio dos questionários (APÊNDICES A, B, C). Apesar de nenhum tipo de direcionamento oral e direto ter sido dado quanto às respostas das perguntas (mesmo que algumas delas apresentem, de forma não intencional, um direcionamento) e de se assegurar aos alunos a não divulgação de seus nomes, isso não garante que as respostas tenham sido espontâneas e verdadeiras.

A abordagem predominante nessa investigação foi a pesquisa qualitativa de natureza histórico-estrutural, dialética, embora o emprego de métodos quantitativos também seja utilizado na descrição dos dados. Vale destacar que os métodos quantitativo e qualitativo não assumem uma relação de oposição, mas de complementaridade. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem sua gênese na Antropologia e, em virtude disso, é conhecida como

investigação etnográfica. Sua relação com a etnografia se dá pelo fato de que as informações de um determinado grupo devem ser interpretadas de forma mais abrangente do que a análise do dado objetivamente. Na pesquisa qualitativa, é preciso que a interpretação da situação de pesquisa seja situada a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos da pesquisa e suas principais características são as seguintes: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; a descrição; a preocupação com o processo e não somente com os resultados; a análise de dados por meio da indução e o significado como preocupação essencial.

Seguindo as características da investigação qualitativa, a descrição foi fundamental como apoio na interpretação dos dados, pois esta se baseou na percepção da situação de pesquisa como o produto de uma visão subjetiva, no que se refere à observação dos dados socioeconômico-culturais dos sujeitos e das respostas fornecidas por eles nos protocolos de leitura, os quais foram analisados simultaneamente e em uma relação de complementaridade. Como a preocupação desse tipo de investigação é com o processo e não só com os resultados, a observação das aulas se deu integralmente, a fim de verificar se a interface literatura/cinema estava sendo trabalhada e, caso afirmativo, de que maneira isso ocorria. O método indutivo foi utilizado, nesse sentido, como uma ferramenta importante na análise dos dados, visto que se partiu de uma observação geral (a sala de aula e os alunos como um todo) para, então, chegar a determinados aspectos (a análise particular de cada aluno-sujeito, seus dados socioeconômico-culturais e suas respostas subjetivas a cada pergunta do questionário).

Na descrição, na análise e na interpretação dos dados, a perspectiva histórico-estrutural e dialética, foi um instrumento importante na procura das causas e das consequências da existência dos fenômenos, buscando explicar sua gênese, relações e mudanças. Diferentemente da perspectiva fenomenológica, a base teórica histórico-estrutural considera também o contexto social do fenômeno. Como destacado por Triviños (1987), o materialismo dialético enfoca historicamente o conhecimento e tem a prática social como critério da verdade. Ao considerar que, nesta dissertação, há uma interconexão entre as informações socioeconômico-culturais dos sujeitos e as informações de leitura desses, essa linha de pensamento foi capaz de melhor fundamentar os propósitos do estudo.

A metodologia do trabalho traçou os seguintes passos: observação, gravação e registro das aulas do último bimestre da disciplina *Literatura Anglo-americana III*, do último ano do curso de licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Maringá. Após essa primeira etapa, três questionários foram aplicados aos alunos-sujeitos: um para verificação de leitura da peça e de participação dos alunos na pesquisa; outro socioeconômico-cultural; e o último, um

protocolo de leitura, cujas respostas foram dadas em português. O primeiro questionário (APÊNDICE A) é composto por três questões discursivas, mas objetivas, ou seja, pressupunham respostas direcionadas a pontos específicos; o segundo questionário (APÊNDICE B) é composto por catorze perguntas ou de assinalar ou de responder direta e objetivamente; e o terceiro (APÊNDICE C), relativamente extenso, é composto por dez perguntas abertas ou semiabertas. Em seguida, realizaram-se leituras teóricas sobre tradução intersemiótica, multimodalidade/intermedialidade e teorias da recepção que serviram de fundamentação para a análise dos dados.

Para a coleta de dados, os materiais utilizados, além dos questionários, foram uma câmera filmadora para o registro das aulas, um televisor, um DVD legendado (o qual continha o filme que foi um dos objetos de análise) e a peça em língua inglesa (o outro objeto de estudo). No total, treze aulas foram observadas e gravadas em vídeo pela pesquisadora (sete aulas do matutino e seis do noturno), entre os dias 1º e 22 de outubro de 2007, período do ano letivo em que o gênero comédia é geralmente trabalhado na disciplina. Os questionários foram aplicados depois de os alunos assistirem ao filme, passado pela pesquisadora, no último dia de aula antes da prova final da matéria. É importante ressaltar que, no dia da reprodução do filme, quando os alunos responderiam ao questionário, a presença não era obrigatória, visto que foi uma atividade complementar. Dessa forma, os alunos participaram voluntariamente da pesquisa. No geral, 34 alunos responderam ao questionário, sendo 19 do período noturno e 15 do matutino.

O método utilizado na coleta e na análise de dados do questionário foi o método de análise de conteúdo, além da técnica da triangulação, a qual tem por objetivo principal abarcar a máxima amplitude na descrição e na compreensão dos fatos (TRIVIÑOS, 1987). Assim como a Sociologia da leitura, a técnica da triangulação sustenta o argumento de que um fenômeno social está interligado a outras realidades sociais, históricas e culturais. Na primeira ponta do triângulo, estão os processos e os produtos, no caso deste estudo, os questionários e a observação das aulas, que servirão de base para a análise das percepções dos alunos-sujeitos. Na segunda ponta do triângulo, estão os elementos produzidos pelo meio, os quais são constituídos, nesta dissertação, pelas gravações das aulas. Na terceira e última ponta, encontram-se os processos e os produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural na qual o sujeito está inserido, informações fornecidas pelo questionário socioeconômico-cultural.

O método de análise de conteúdo se volta para o estudo das motivações, das atitudes, dos valores, das crenças e das tendências que, segundo Bardin (1977), é um método

importante no campo da pesquisa qualitativa e que possui três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e interpretação inferencial. A primeira delas é a organização do material, ou seja, a organização das respostas dos questionários e dos produtos resultantes da observação e da gravação das aulas. Para a organização do material proveniente dos questionários, as respostas foram separadas por questão (tanto no questionário socioeconômico-cultural quanto no protocolo de leitura), seguindo o critério de semelhança entre elas e, em seguida, foram quantificadas e transformadas em dados. As respostas de alguns alunos foram utilizadas como exemplificação da aplicação de teorias, não importando se elas reforçavam ou contrariavam os posicionamentos teóricos. Como na investigação de cunho etnográfico não se revelam os nomes dos sujeitos da pesquisa, esses serão identificados a partir das letras do alfabeto.

Já na exploração do material e tratamento dos resultados, o material organizado na primeira etapa, isto é, o *corpus*, é estudado com minúcia a partir da consideração das hipóteses e do referencial teórico. Por fim, na interpretação inferencial, estabelecem-se relações entre a reflexão, a intuição e os materiais empíricos. Nessa etapa, o pesquisador deve investigar a fundo o conteúdo subentendido, não manifesto, dos documentos, tornando possível a descoberta de tendências e de outros aspectos estruturais, históricos e sociais. Esta última fase se faz imprescindível na análise do cruzamento das informações obtidas de todos os questionários, as quais precisam ser observadas em conjunto. Mesmo privilegiando o caráter inferencial e subjetivo, esse método não elimina as informações quantitativas, por isso, esta dissertação também recorre a essas informações, embora elas se apresentem mais como um instrumento de explicação sistemática dos dados.

1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se dividirá em cinco seções, além da Conclusão, das Referências e dos Apêndices. Na Introdução, abordam-se o tema da dissertação, as adversidades enfrentadas durante o desenvolvimento da dissertação, a problematização, as justificativas, os objetivos, as hipóteses e a metodologia. Na segunda seção, intitulada “A comédia satírica de George Bernard Shaw e o contexto inglês do início do século XX”, discute-se, inicialmente, a comédia satírica sob uma perspectiva teórico-histórica. Apesar de a dissertação não ser baseada na crítica biográfica, não se pode deixar de comentar a filosofia de vida do

dramaturgo, já que, como a peça a ser analisada se trata de uma comédia satírica, é importante compreender as ideias e as ideologias de Shaw, como seu envolvimento político-filosófico com a *Fabian Society*. Posteriormente, as relações de gênero e as relações sociais na sociedade pós-vitoriana são abordadas a fim de fundamentar a análise da peça *Pygmalion*. Em seguida, analisa-se a peça enquanto paródia do mito grego do escultor que se apaixonou por sua obra de arte, além de apresentar as várias adaptações que foram realizadas a partir desse mito.

Na terceira seção, “A comédia romântica *My Fair Lady* e o contexto estadunidense da década de 60”, expõe-se o contexto social nos Estados Unidos na década de 60 e comenta-se a produção do musical *My Fair Lady*. Já na quarta seção, apresenta-se a fundamentação teórica da dissertação no que se refere à adaptação cinematográfica de textos literários e às teorias de recepção da literatura. De forma específica, aborda-se a tradução intersemiótica e a questão da fidelidade nesse processo de passagem de um meio semiótico para outro, de modo a focalizar a versão de *Pygmalion* para o cinema. Na última seção, “A recepção da interface literatura/cinema por alunos de Letras”, abarca-se o contexto socioeconômico-cultural dos alunos-sujeitos para, em seguida, partir para a análise dos repertórios da peça e do musical, do preenchimento dos lugares vazios, da formação de representações e do papel do leitor na peça e no musical. Por fim, trata-se da utilização de novas tecnologias em sala de aula e sua recepção pelos alunos-sujeitos. Nessa seção, aplicam-se as teorias apresentadas nas seções anteriores para a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, de forma a verificar se as hipóteses da dissertação se concretizam ou não.

Finalmente, a conclusão retoma as ideias discutidas durante a dissertação e apresenta um posicionamento crítico a respeito do tema abordado a partir dos resultados obtidos por meio da análise dos dados e da fundamentação teórica. Verifica-se, nesse sentido, se os objetivos do trabalho foram alcançados. Nos apêndices, encontram-se os questionários (APÊNDICES A, B e C) e o termo de consentimento (APÊNDICE D) assinado pelos alunos.

2 A COMÉDIA SATÍRICA DE GEORGE BERNARD SHAW E O CONTEXTO INGLÊS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Em linhas gerais, esta seção tratará dos aspectos pertinentes ao estudo da peça *Pygmalion* a partir de uma perspectiva histórico-teórica, a fim de fundamentar, posteriormente, a análise dos dados no que se refere à leitura dos alunos-sujeitos. Ao considerar que a peça é um tipo específico de comédia, uma comédia satírica, é interessante abordar as características do gênero, bem como sua trajetória ao longo do tempo, já que a comédia, juntamente com a tragédia, são os gêneros mais remotos da história da literatura (Cf. subseções 2.1 e 2.2). Em função de seu estilo satírico e crítico, comentam-se também, na subseção seguinte (2.3), a biografia, o estilo, a obra e a filosofia de vida de Shaw, salientando seu envolvimento político com o socialismo fabiano, cujas ideias estão refletidas em suas obras, inclusive em *Pygmalion*.

A subseção seguinte (2.4) trata do contexto sociocultural do início do século XX na Inglaterra, um período que ainda carregava uma herança social e cultural bastante característica da era vitoriana, com ênfase nas relações de gênero da época sob a perspectiva da crítica feminista. Nas duas últimas subseções (2.5 e 2.5.1), tecem-se comentários a respeito da peça enquanto paródia da mitologia grega e da adaptação e circulação desse mito em multimeios, como o cinema (*My Fair Lady*) e seriados de TV (*Os Simpsons*). Todos esses aspectos são fundamentais para a abordagem da peça como produto literário e serão articulados ou com a fundamentação teórica discutida na seção 4 ou com a análise dos questionários na seção 5.

2.1 COMÉDIA E SÁTIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA

A comédia tornou-se um gênero bastante popular porque, além de recorrer intensivamente ao humor, também é uma forma eficaz de manifestação crítica, tanto na esfera política, quanto na socioeconômica. Por meio da comédia, aquilo que é místico, ideológico ou, até mesmo, sagrado é banalizado e, portanto, passível de riso. É preciso esclarecer, porém, que, segundo alguns teóricos, a comédia não está indiscutivelmente associada ao riso, porque

ele também pode ser provocado por situações nada cômicas, como aquelas causadas pelo demente ou por uma histérica.

Para Aristóteles, na *Poética* (1993), a comédia vem das músicas fálicas: procissões solenes nas quais se carregava um falo como símbolo de fertilidade em homenagem a Dionísio ou Baco e nas quais o povo entoava cânticos de felicitação, dançando e consumindo bebidas alcoólicas. Com o passar do tempo, supõe-se que os cânticos entoados nessas festas passaram a se caracterizar por um tom jocoso ou satírico e algum poeta decidiu juntar essas manifestações em uma peça que veio a se transformar na comédia, “cuja aparição oficial se deu em 486 a.C.” (MOISÉS, 1999, p. 90). Contudo Aristóteles faz uma ressalva quanto às mudanças sofridas pela comédia ao longo do tempo, pois, como só se pôde encontrar escritos sobre ela depois de essa já ter alguma forma, não é possível saber quem foi o responsável pela introdução dos elementos que a caracterizam enquanto gênero.

De acordo com Bowra (1967, p. 197), nesses ritos de fertilidade, um grupo de homens dissolutos, também conhecido como *kômos*, realizava mímicas com o objetivo de incitar a fertilidade da terra. Posteriormente, quando se tornou uma expressão artística, a comédia passou a consagrar tudo o que era obsceno e, apoiando-se

na tradição duma linguagem completamente livre, ela usava de tal liberdade frequentemente, em todas as espécies de assuntos, e não se coibia perante o respeito devido à sensibilidade de personagens eminentes [...] A comédia grega não é de salão. O seu vigor vem da liberdade de linguagem existente nas praças públicas e sempre defendeu, firmemente, o direito de se usar dela sempre que entendesse.

Ainda em relação à etimologia da palavra, Moisés (1999, p. 89), em seu *Dicionário de termos literários*, afirma que a palavra comédia também pode ser associada à *kómas*, que significa “aldeia”, afinal, Aristóteles dizia que os comediantes perambulavam de aldeia em aldeia por não serem estimados na cidade. Já Harvey (1987, p. 131) assevera que há um acordo geral entre os estudiosos modernos de que Aristóteles estava equivocado quando atribuiu a etimologia do termo também à *kome* ou *kómas* (aldeia), pois chegou-se à conclusão de que comédia vem unicamente de *kômos* (folia).

A comédia romana, conforme Tito Lívio (apud HARVEY, 1987, p. 132), teve sua gênese nas danças que eram acompanhadas por flauta de artistas que vinham da Etrúria para venerar os deuses. Essas danças foram, então, imitadas pelos jovens romanos, os quais aprimoraram o ritual ao acrescentarem versos improvisados, e evoluíram até chegar a uma representação dramática mais elaborada, a *satura* ou *miscelânea*. Entre os latinos, quatro

modalidades de comédia podem ser identificadas: a comédia *atelanas*, peças populares, similares àquelas em homenagem a Baco; a *comédia paliata*, equivalente à comédia nova grega; a *comédia togata*, na qual se usava a toga como indumentária; a *comédia praetexta*.

Segundo Harvey (1987), na Grécia, a comédia passou por três fases: a *comédia antiga*, cujo maior representante é Aristófanes, tratava de histórias simples e satíricas envolvendo algum tema de interesse comum, em que o poeta emitia sua própria opinião; a *comédia mediana* ou *comédia intermediária*, representada por Antífanos, caracterizava-se por discorrer sobre assuntos mitológicos ou literários; a *comédia nova* versava sobre paixões e costumes e tem Apolodoro de Carystos e Menandro como seu principal representante. Para o teórico, a *comédia nova* começou a predominar em torno de 336 a. C. e suas características principais são, além do amor romântico, a representação cotidiana e o humor. Esse tipo de comédia foi um ascendente do drama moderno, já que a maior parte das peças foi escrita em uma época de desapontamento político e moral em Atenas.

Ao observar sua trajetória histórica, a comédia praticamente saiu de circulação na Idade Média, passando a denominar toda narrativa ou poema de epílogo feliz, e somente após o século XIII é que a comédia caracteristicamente grega foi retomada. Contudo é entre os séculos XVI e XVII que o teatro cômico se sobressai como nunca com Calderón de la Barca, na Espanha, Shakespeare, na Inglaterra, e Molière, na França (MOISÉS, 1999, p. 91).

Conforme Aristóteles, a comédia pode ser definida como uma imitação de maus costumes, mas não de toda espécie de vício, somente daquele que pode ser chamado de “ridículo”. Em contraposição, Elder Olson (1966 apud MOISÉS, 1999, p. 91) afirma que a comédia não divide exatamente o mesmo espaço com o ridículo, apesar de este estar presente, pois, segundo o teórico, as personagens cômicas não são ridículas, mas, sim, alegres e espirituosas. Já Danziger e Johnson (1974) contrapõem a comédia à poesia épica e à tragédia para melhor defini-la: a ação da comédia não é heróica; por isso, não trata de eventos de importância nacional, como a poesia épica, e, diferentemente da tragédia, não aborda assuntos relativos aos sofrimentos, às grandezas e às fraquezas humanas. Longe disso, a comédia realça os aspectos disparatados do comportamento, da fraqueza e dos vícios humanos, além dos absurdos que envolvem a vida social, representando o homem de forma inferior do que ele, de fato, é.

Moisés (1999) destaca que a comédia passou por várias mutações até chegar à forma modernamente conhecida e, enquanto fonte que desencadeia o riso, pode ser classificada atualmente em *comédia satírica* (relacionada às questões políticas, morais e sociais), *comédia de costumes* (relacionada aos comportamentos das classes altas, criticando hábitos e

costumes), *comédia romântica* (relacionada ao amor idealizado), *comédia negra* (relacionada a uma situação que seria revoltante na vida cotidiana, mas que está sendo ridicularizada na comédia) e *farsa* (relacionada às situações ridículas e aos estereótipos exagerados). Além dessas tipologias, há, ainda, a *comédia de personagens* (ênfata uma personagem representativa de uma tendência do ser humano), a *comédia-“ballet”* (comédia de costumes acompanhada de dança cômica), a *comédia lacrimajante* (utiliza-se das lágrimas para sensibilizar o público) e a *comédia de capa e espada* (trata de intrigas amorosas e é de origem espanhola).

Como contraposição à comédia dita “séria” por Moisés (1999, p. 93), cujo objetivo é, na verdade, uma sociedade sem ridículos que, por meio do riso, fosse capaz de se aperfeiçoar ao tomar consciência de suas faltas, encontra-se a sátira, que usa deliberadamente o ridículo e visa à correção dos costumes por meio do riso. Originariamente latina, embora a comédia grega exiba alguns de seus traços, a sátira foi, inicialmente, identificada com a poesia e, posteriormente, também penetrou obras teatrais. Sua etimologia latina *lanx satura* significa um prato repleto de frutos ofertados à Ceres, deusa das sementes. Atribui-se sua invenção à Lucílio por esse ter dado a ela uma forma definitiva, porém é com Horácio e Juvenal que ela atinge seu clímax, subdividindo-se em sátira horaciana (amena) e sátira juvenaliana (mordaz).

Essa modalidade literária se caracteriza pela crítica às instituições, às pessoas e aos males da sociedade de maneira, às vezes, agressiva e até dissimulada. Apesar de ter resistido enquanto modalidade ao longo do tempo, a sátira se caracteriza por ser efêmera, afinal, para que uma obra satírica perdure, é preciso que as razões que suscitaram as críticas continuem a existir, independentemente das transformações sociais.

2.2 *PYGMALION*: UMA COMÉDIA SATÍRICA OU UMA COMÉDIA ROMÂNTICA?

Uma das características mais marcantes em uma comédia é, segundo Moisés (1999), a aproximação dessa com a vida real, detectando-lhe certos aspectos que provocam o riso. A comédia tira proveito, assim, de momentos em que o imprevisto gera ridículo ou surpresa. Todavia, embora se baseie no ridículo, a comédia “séria” traz, implicitamente, a esperança de uma sociedade que, por meio do riso, seja capaz de se conscientizar de suas falhas.

Desde que foi escrita, por volta de 1914, muito se discute sobre o gênero textual da peça *Pygmalion*, se essa seria uma comédia romântica, já que aborda a história de um casal

que poderia ser, supostamente, um par romântico, ou uma comédia satírica, devido às críticas que podem ser, facilmente, identificadas na trama não só pelas evidências textuais, como também pela biografia política de Shaw. Mesmo levando em consideração a possível existência de uma história de amor entre o professor e a aprendiz, essa possibilidade é completamente desconstruída quando, no final da peça, Eliza abandona Higgins, mostrando que, na verdade, não há uma história de amor, mas, sim, uma tentativa de mostrar a relação desigual e sexista entre homens e mulheres no início do século XX na Inglaterra. Além disso, não se pode deixar de considerar o fato de que as peças de Shaw compunham o chamado “teatro de protesto” que, como o próprio nome já revela, caracteriza-se por seu caráter contestador. De acordo com Brustein (1967, p. 204),

Pelo testemunho de Shaw, seus próprios dons artísticos – sua vivacidade mental, argúcia, estilo, intuição dos personagens e invenção das tramas – são meramente uma “queda literária”, que ajuda a entreter o espectador enquanto comunica a revolta de Shaw, da maneira mais direta e vigorosa.

Nessas linhas, *Pygmalion* pode ser definida como uma comédia que, não bastasse ser “séria” – pois, levando em consideração os ideais políticos de Shaw como socialista, ele buscava com a literatura conscientizar a sociedade dos seus erros –, também é satírica quando crítica, astuciosamente, instituições pré-estabelecidas pela sociedade (como o casamento) e suas falhas socioeconômico-culturais. Na peça, além de haver uma crítica social desnudada, concretizada na diferença socioeconômica claramente expressa nas posições sociais ocupadas pelo professor Higgins (um professor de fonética de prestígio) e por Eliza (uma vendedora ambulante de flores), há também uma crítica quanto às relações de gênero tradicionais baseadas na diferença entre os sexos. Na perspectiva de Shaw, a comédia, compreendida como uma arte “destrutiva”, “crítica” e “negativa”, tinha a virtude de se revoltar contra a “falsidade e impostura” e isso era, para ele, um bem social e religioso (BRUSTEIN, 1967, p. 218).

As críticas na peça justificam-se pelo fato de que Shaw foi, além de um socialista assumido, também um feminista ativo que lutou pelo direito das mulheres ao voto, já que, segundo Oliveira (1990, p. 42), “a literatura feminina incluiria, além de obras de mulheres sobre a experiência feminina, textos de homens, que se tornam *femininos* por rejeitar os estereótipos sexuais da tradição”. Nesse sentido, a possibilidade de *Pygmalion* ser uma comédia romântica é descartada quando se atenta para o fato de que são justamente os

estereótipos sexuais que se tornaram alvos para as farpas de Shaw, crítica que não seria possível com uma história de amor e um *happy ending*.

2.3 A OBRA E A FILOSOFIA DE VIDA DE SHAW: *THE FABIAN IDEAS*

O mestre da crítica ácida George Bernard Shaw nasceu em 26 de julho de 1856, em Dublin, na Irlanda, e faleceu em 02 de novembro de 1950, em Ayot Saint Lawrence, Hertfordshire, na Inglaterra, em virtude de complicações provocadas por um acidente doméstico.

Como figura iconoclasta, suas biografias focalizam, principalmente, seu envolvimento político e filosófico com o socialismo fabiano e suas ideias polêmicas a respeito de instituições respeitadas em sua época, como o casamento e a religião. Dentre elas, as mais conhecidas são *Marriage is popular because it combines the maximum of temptation with the maximum of opportunity* (“O casamento é popular porque combina o máximo de desejo com o máximo de oportunidade”), citação retirada de *Man and Superman* (1903), e *My religion? Well, my dear, I am a Millionaire. That is my religion* (“Minha religião? Bem, meu caro, eu sou um milionário. Essa é minha religião”), de *Major Barbara* (1905).

Apesar de não ser sua biografia oficial, que é de autoria de Henderson, uma das mais conhecidas é *Bernard Shaw: uma biografia irreverente*, de Frank Harris, a qual teve a colaboração e a participação do próprio Shaw. Foi, inicialmente, publicada em Nova Iorque, em 1931, e, posteriormente, no Brasil, em 1947, por meio da tradução de Moacyr Werneck de Castro e é justamente por seu caráter “irreverente” que será utilizada como bibliografia básica. Ao terminar o último capítulo, Harris faleceu, aos 76 anos, deixando para Shaw a responsabilidade de fazer as correções finais, o que foi, para ele, a tarefa mais extraordinária de sua vida, pois Harris era, no ponto de vista de Shaw, o mais insuportável dos biógrafos, buscando sempre “dar uma alma” aos biografados. Harris aborda a vida de Shaw em todos os aspectos, desde os mais íntimos, como a vida matrimonial, até os mais polêmicos, como seu papel de crítico e socialista.

Suas informações biográficas, enquanto crítico, escritor e político, são fundamentais para o estudo de sua obra, já que suas ideias e filosofia de vida estão entremeadas às suas produções. Embora muitos críticos acreditem que o objetivo da arte deva ser somente o de comunicar uma experiência humana e não o de servir como ensinamento, Shaw sempre se

mostrou contrário a essa ideia de “arte pela arte”. Para ele, a crítica social era considerada uma das funções mais importantes de todo tipo de arte. Portanto, como enfatiza Brustein (1967, p. 203), Shaw não considerava suas produções como “meros” instrumentos de prazer, de deleite, mas, essencialmente, de utilidade social, chegando a declarar que “apenas por amor à arte, eu não enfrentaria o árduo trabalho de escrever uma única frase”. Nesse aspecto, Shaw pode ser comparado a Platão, que também deu essa importância à reforma ética, desprezando aqueles que não estivessem envolvidos, assim como ele, com ideias úteis socialmente. Todavia, diferentemente de Platão, que expulsou o artista de seu mundo ideal, Shaw via nele um membro útil para a sociedade.

Segundo Brustein (1967), Shaw fez parte do chamado “teatro de protesto” e foi um dos mais declarados e entusiasmados membros desse movimento. Além de artista rebelde, Shaw foi também um jornalista revolucionário e grande incentivador de reformas socioeconômico-culturais. No entanto, sempre que expunha suas ideias fora do palco, seu posto de artista dialético era diminuído, já que suas percepções complexas eram reduzidas a dogmas uniformizadores. Para o teórico, apesar de Shaw atacar os idealistas românticos, ele não deixava de ser um deles ao idealizar a transformação da natureza humana e a purgação da vida moderna. Sofreu influências de figuras como Nietzsche, Rousseau e Ibsen.

Shaw é conhecido, principalmente, por seu alto teor intelectual, sua ousadia, sua percepção estética apurada e seu estilo provocador. Os exageros cometidos durante a vida, como o de se ajoelhar diante de Stálin e elogiar Hitler (por esses serem anticapitalistas) e o de, praticamente, negar o Prêmio Nobel de Literatura em 1952, devem-se certamente à questão que assolou toda uma época: a ideologia. Não é possível compreender sua carreira como escritor sem conhecer um pouco de sua filosofia social. Sua personalidade e suas peças foram, em grande parte, resultado de seu envolvimento com o socialismo.

Consoante Piza (2000), um dos mais influentes estudiosos do dramaturgo irlandês no Brasil, o sonho de Shaw era, na verdade, ser um artista. No entanto, quando se mudou para Londres, em 1876, os tempos não eram dos mais encorajadores para os artistas devido à crise de 1789. Nessa perspectiva, as leituras, juntamente com o desemprego, influenciaram sua mente, fazendo que ele viesse a participar de um grupo específico de socialistas: os fabianos. Foi essa mistura de artista fracassado e de pensador entusiasmado que lhe rendeu sua primeira carreira, a de crítico, que começou pela arte, passou pelo teatro e terminou na música. As revistas e os jornais foram, nesse sentido, seus pré-palcos. Conforme Harris (1947, p. 122), seus artigos, enquanto crítico, eram muito similares aos seus discursos e às suas futuras peças, com uma simplicidade, clareza e sinceridade ímpares. Para o dramaturgo, o papel do crítico

era fazer que as pessoas pensassem e chegou a dizer que o teatro representava, para seu tempo, o mesmo que a Igreja representava na Idade Média. Além de ativista político e crítico, Shaw também foi um grande defensor dos direitos das mulheres no final do século XIX e, por isso, tinha contato com as principais feministas da época, como Katie Samuel, Janet Achurch e Isabel Sandham, a qual o convidou para discursar no *Women's Committee*, na *Chelsea Liberal Association*.

Em linhas bem gerais, o socialismo pregado por Shaw defendia a socialização dos meios de produção e troca sob o controle do Estado. Além disso, ele acreditava também que a civilização não seria capaz de sobreviver se não houvesse uma equidade de renda, já que a desigualdade, para ele, arruinava o equilíbrio social em termos políticos e econômicos. Em 1884, passou oficialmente a fazer parte da Sociedade Fabiana, cuja ideia principal era a ação constitucional. Sob sua direção e edição, surgiram, em 1889, os *Ensaio Fabianos no Socialismo*, abordando ideias básicas sobre temas como economia, história, indústria, moral e organização da sociedade sob o ponto de vista socialista. Todos os ensaios foram escritos por componentes do Conselho Executivo da Sociedade Fabiana e, portanto, todos os autores se declaravam Democratas Sociais, cuja convicção em comum era a necessidade de outorgar a indústria e a produção a um Estado baseado em uma democracia completa.

No aspecto religioso, Shaw tinha opiniões complexas e filosóficas que são difíceis de serem esclarecidas. Acreditava na *Life Force* ou “Ímpeto Vital” que era, para ele, Deus. Segundo Brustein (1967), esse ímpeto vital do qual Shaw falava é imanente e transcendente e seu propósito é determinar a carreira da evolução humana. Ou seja, assim como o ímpeto vital fez os humanos superiores aos animais, também criaria um ser superior aos próprios humanos. Mas a religião de Shaw não tem muito em comum com a ideia ortodoxa que se tem dela. Para ele, esse “vitalismo” estava relacionado à força de vontade que, agregada à razão, poderia proporcionar ao indivíduo o poder de vencer o desânimo diante da opressão social.

No socialismo, a religião representava uma influência ética positiva sobre os indivíduos e procurava explicar essa confusa ideia de ética a partir da “Evolução Criadora”, que seria, vagamente, algo mais amplo e universal que o socialismo. De acordo com Brustein (1967), essa religião científica de Shaw é o resultado da junção de ideias dos vários filósofos, artistas e cientistas do século XIX com as quais Shaw se mostrou partidário, mas, principalmente, da “religião” da Evolução Criadora, de Bergson, com a “ciência” da Adaptação Funcional, de Lamarck, cujo resultado foi a crença de que o homem evoluiu não por um acidente, como sustentam os darwinistas, mas por um exercício de vontade universal.

Se sua carreira foi próspera como ativista político e crítico, a situação não foi a mesma para sua carreira enquanto escritor. Em 1879, escreveu seu primeiro romance, chamado *Immaturity*, rejeitado por todos os editores de Londres. Segundo Shaw, esse romance havia sido rejeitado porque seu estilo estava atrasado 150 anos, mas suas ideias, por outro lado, estavam 150 anos à frente. Escreveu também *The Irrational Knot* (1880), *Love Among the Artists* (1881), *Cashal Byron's Profession* (1882) e *The Unsocial Socialist* (1883), romances repletos de informações autobiográficas.

Além dos romances, Shaw também escreveu inúmeros ensaios políticos, artigos para revistas e jornais e, aproximadamente, trinta e duas peças teatrais, as quais foram responsáveis pelo seu sucesso como dramaturgo. Em 1895, tornou-se um crítico de drama para a *Saturday Review*, em que criticava arduamente o teatro inglês convencional da década de 1890, as conhecidas “peças-bem-feitas”, e seus artigos foram coletados no *Our Theatres in the Nineties* (1932). Esses ataques serviram como uma preparação para a recepção de um teatro mais realista do qual Shaw faria parte. Sobre música, arte e drama, Shaw escreveu, ainda como crítico, para *The Dramatic Review* (1885-86), *Our Corner* (1885-86), *The Pall Mall Gazette* (1885-88), *The World* (1886-94) e *The Star* (1888-90). Seu trabalho como crítico musical foi recolhido no *Shaw's Music* (1981).

Sua primeira peça foi a comédia *Widowers' Houses*, de 1892, seguida de *Mrs. Warren's Profession*, de 1893, na qual Shaw trata da história de uma mulher moderna, trabalhadora e sem romantismos que era dona de um bordel. Essa peça foi escrita a pedido de Beatrice Webb que, descontente com a obsessão sexual das mulheres em *The Philanderer* (1893), queria ver retratada uma mulher mais independente. Contudo foi com essa peça que se iniciaram os conflitos de Shaw com a censura, justamente por a peça mostrar um antiretrato da mulher romântica. Escreveu também *Arms and the Man* (1894), *You never can tell* (1895/1896) e *Candida* (1897).

Suas primeiras peças foram publicadas como *Plays Unpleasant and Pleasant*. As *unpleasant*, ou seja, as desagradáveis, por exporem cruelmente os problemas sociais (como a corrupção comercial e a decadência moral entre a classe média), foram *Widower's Houses* (1892), *The Philanderer* (1893) e *Mrs. Warren's Profession* (1894). As peças consideradas por ele *pleasant*, ou seja, agradáveis, por conterem uma crítica mais sutil, foram *Arms and the Man* (1894), *The Man of Destiny* (1895), *You never can tell* (1895/96) e *Candida* (1897). A mudança de *Unpleasant* para *Pleasant* tinha por objetivo, além de um trabalho revolucionário, também a modificação da sociedade por meio da comédia, como ressaltou Haddad (1997, p. 78).

Em 1901, Shaw publicou o volume *Three Plays for Puritans*, contendo *The Devil's discipline* (1897), *Caesar and Cleopatra* (1898) e *Captain Brassbound's Conversion* (1900). Mas foi durante o século XX que ele escreveu a maior parte de suas peças mais populares, como: *Man and Superman* (1903), *John Bull's Other Islands* (1904) e *Major Barbara* (1905). Além dessas, há *Getting married* (1908), *Overruled* (1912), *Androcles and the Lion* (1913) e *Pygmalion* (1912/1913), que satiriza o sistema de classes inglês e as relações de gênero do início do século XX e se mostrou um dos trabalhos mais bem-sucedidos de Shaw, transformando-se em um musical ganhador de Oscar em 1964. Logo em seguida, escreveu *Great Catherine* (1913) e *Heartbreak House* (1916), esta última apresenta um tom pessimista o qual sugere que Shaw nunca esteve tão próximo do desânimo e do desespero, conforme Brustein (1967) salienta. Das peças posteriores, *Saint Joan* (1924) é a mais notável.

O trabalho de Shaw como dramaturgo ainda inclui *The Doctor's Dilemma* (1906), *Getting Married* (1908), *The Shewing-Up of Blanco Posnet* (1909), *Misalliance* (1910), *Fanny's First Play* (1911), *O'Flaherty V. C.* (1920), *Back to Methuselah* (1922), *The Apple Cart* (1929), *On the Rocks* (1933), *The Millionairess* (1936) e *Geneva* (1938). *Too True to be Good* (1932), *In Good King Charles's Golden Days* (1939) e *Buoyant Billions* (1949) são consideradas peças menores e/ou não muito conhecidas. No campo da não ficção, seu trabalho mais popular é *The Intelligent Woman's Guide to Socialism and Capitalism* (1928). No entanto, escreveu também uma triade de obras em prosas (ensaios), como forma de protesto à posição anarquista, são elas: *The Impossibilities of Anarchism* (1893), *The Sanity of Art* (1895) e *The Perfect Wagnerite* (1898), além de um ensaio crítico famoso chamado *The Quintessence of Ibsenism* (publicado em 1891), um comentário crítico dos objetivos e dos métodos de Ibsen, dramaturgo norueguês, contendo, inclusive, a avaliação de suas peças.

Extremamente exigente com os atores que encenavam suas peças, Shaw se irritava facilmente com as limitações de sua trupe e mostrava sua preocupação com a baixa qualidade da representação dos atores no final da década de 1890. Na verdade, Shaw havia introduzido um método, baseado em princípios musicais, que era completamente novo para grande parte desses profissionais e, por isso, exigia muito deles. Como feminista, dava preferência para atrizes que se mostravam intelectuais, afinal, admirava e encorajava mulheres que foram capazes de se libertar do estereótipo vitoriano de “anjo do lar” para se aventurar em carreiras extradomésticas. Na época, era um dos poucos defensores da capacidade intelectual da mulher.

Já faz quase sessenta anos que Shaw faleceu e ainda é cultuado no mundo todo. Prova disso são as recorrentes adaptações e produções de suas peças e o famoso *Shaw Festival*,

realizado na cidade canadense *Niagara-on-the-lake*, que envolve uma série de produções teatrais focalizando os trabalhos de Shaw, seus contemporâneos ou as peças de sua época. No entanto, segundo Haddad (1997, p. 11), durante a década de 1890, nem todos os intelectuais e literatos consideravam Shaw um escritor teatral de importância: uns o encaravam com surpresa e outros com desdém, pois o teatro inglês dessa época era caracterizado por peças melodramáticas e comédias ingênuas, controlado por um grupo de profissionais conservadores e prestigiado por uma plateia guiada por valores morais e patrióticos que ninguém tinha o atrevimento de debater. Na época em que Shaw escrevia, nenhuma peça podia ser encenada publicamente até que recebesse um certificado do *Lord Chamberlain*, o qual tinha um *Examiner of Plays* como assistente encarregado de avaliar as peças.

No ponto de vista do censor, praticamente todas as peças de Shaw se apresentavam como impróprias ou por retratarem mulheres se revoltando contra as condições culturais e sociais, ou por retratarem homens como inferiores moral e intelectualmente. Porém o que Shaw não conseguia aceitar era o fato de os censores não mostrarem o mínimo interesse e preocupação com as mensagens sociais presentes nas peças vetadas. Em função disso, o *Independent Theatre* foi fundado por J. T. Grein, em 1891, um teatro de apresentações particulares que evitava a interferência do *Examiner*.

Além da censura, a receptividade de peças que retratavam o lado desagradável das situações não era positiva, ou seja, o teatro vitoriano era uma ficção bem distanciada da vida real. As comédias de Shaw vieram, nessa perspectiva, para atualizar as fórmulas e os temas tradicionalmente abordados nesse teatro “ingênuo”, o que conferiu às suas peças uma nova tipologia: o teatro de ideias. Apesar de um pouco solitária, a luta de Shaw para a criação de um teatro novo não foi em vão. O dramaturgo enfrentou todas as críticas e as adversidades que surgiram ao longo de sua trajetória enquanto artista-filósofo, deixando-nos um grandioso legado de ideias que sobreviveram ao tempo e ainda podem ser relevantes para o mundo contemporâneo.

2.4 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE PÓS-VITORIANA DE *PYGMALION*

Nos estudos feministas, é possível identificar três grandes linhas de pensamento que procuram explicar as origens da opressão feminina, as quais são apresentadas e discutidas por Zolin (2003): a de Engels, fundamentada na questão econômica; a de Lévi-Strauss, assentada na questão estabelecida pela passagem da barbárie à cultura; a de Eisler, baseada na questão

cultural. No entanto, o posicionamento defendido pelas estudiosas feministas está mais próximo àquele sustentado por Eisler, uma vez que elas acreditam que as raízes da opressão feminina estejam significativamente relacionadas à cultura, à criação social e não à natureza.

Nesse sentido, as relações de gênero resultam de um processo de educação que começa a partir do nascimento e é responsável por fortalecer as diferenças e as desigualdades entre os gêneros. Esse quadro de criação e de manutenção das diferenças entre homens e mulheres só pode ser revertido com uma mudança nas estruturas sociais, culturais e tradicionais que incutem valores e determinam papéis que favorecem apenas um grupo específico de cidadãos: os homens. Em razão disso, se os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres não são debatidos, as diferenças se tornam naturalizadas, dificultando o estabelecimento de uma organização social fundamentada na simetria entre os sexos.

Assim como revelou sua biografia, as peças de Shaw eram instrumentos de denúncias sociais, econômicas e culturais e *Pygmalion* não fugiu ao roteiro. Além de criticar mordazmente a sociedade da época, também retrata ironicamente as relações de gênero no início do século XX na Inglaterra. Durante esse período, devido às transformações no pensamento religioso e ao processo de evolução que não atendia aos anseios sociais, o lar se transformou em uma base estável e a mulher, em uma protetora da moralidade e da castidade, uma imagem construída, segundo Monteiro (1999), a partir da vida exemplar da Rainha Vitória, cujo reinado bem-sucedido era atribuído à sua postura moral e à boa convivência no lar.

Como as mulheres foram confinadas à vida doméstica por uma sociedade alicerçada na diferença entre os sexos, elas não tinham muitas opções na vida socioeconômica: ou eram educadas para atrair a atenção de um pretendente ou se preparavam para ser preceptoras, um tipo de professora particular dos filhos da alta classe média. Já as mulheres que não tinham a educação necessária para tais funções, só podiam realizar trabalhos inferiores. São exatamente os vestígios dessa sociedade (do século XIX) que podem ser observados e que são criticados em *Pygmalion*: Mrs Higgins (a mãe do professor Higgins) pode ser incluída no grupo das mulheres “casadoiras” e bem-instruídas da alta sociedade; já Mrs Pearce, a governanta da casa do professor Higgins, pode ser incluída no grupo das preceptoras, pois, mesmo não sendo exatamente uma delas, apresenta as mesmas características sociais típicas dessa classe: solteira e bem-instruída; e Eliza, que pode ser inserida no grupo das mulheres mais marginalizadas: solteira e vendedora ambulante. Como muitas outras mulheres ao longo da história, Eliza sofreu um processo de exclusão que a tornou invisível perante a sociedade e perante a figura do homem, o qual sempre ocupou posições de maior destaque.

Ao levar em consideração que Eliza, a protagonista da história, é uma jovem solteira e desprovida de conhecimentos e aptidões necessárias para ocupar uma posição socioeconômica menos ínfima, por exemplo, a de preceptora ou de proprietária de algum estabelecimento comercial (o sonho de Eliza era ser proprietária de uma floricultura), só lhe restou ser uma vendedora ambulante de flores, um trabalho braçal que contribuiu ainda mais para o rebaixamento de sua condição social. Mulheres sem instrução como Eliza precisavam sobreviver de alguma maneira e, por isso, comercializavam autonomamente esse tipo de trabalho. Consequentemente, elas não recebiam um salário digno nem reconhecimento social. A falta de instrução de Eliza pode ser claramente observada na sua fala pelo uso do *cockney*, uma variedade do inglês falada tipicamente pela classe operária de Londres. Eliza é, assim, objetificada triplamente por ser pobre, sem instrução e mulher.

Muitos aspectos dessa sociedade que fundamentam a relação desigual entre homem e mulher se tornam alvos para as farpas de Shaw em *Pygmalion*, a começar pela ideia de que a mulher é uma protetora da moralidade. A insistência incessante de Eliza em provar que é uma “boa garota” serve, na verdade, como uma crítica àquela ideia de mulher casta herdada da era vitoriana. Um segundo aspecto criticado por Shaw é o casamento com um homem “apropriado” como exigência social para a mulher: sem perspectiva de vida, Eliza, após abandonar Higgins, sugere que irá se casar com um de seus pretendentes, o jovem Freddy, ingênuo e sem bens, e, ainda, que irá trabalhar para sustentar o casal, invertendo as relações costumeiras. Surge, então, uma terceira crítica, dessa vez quanto à divisão sexual do trabalho, na qual Freddy teria que ser o agente, alguém que ocupasse um cargo de importância, impositivo e ciente de suas obrigações, enquanto Eliza seria a passiva, responsável pelos afazeres domésticos, e não o contrário. Esse tipo de ligação na qual a esposa sustentava o marido era admissível, embora ridicularizada, na Inglaterra pós-vitoriana, desde que a esposa tivesse bens de raiz e rendas. Mas a esposa exercer uma profissão a fim de sustentar o casal era uma hipótese que as classes dominantes inglesas julgavam indecorosa.

Nas figuras sarcásticas de Mr Doolittle, pai de Eliza, e de Higgins, o professor, há uma alusão crítica ao sistema patriarcal e também ao período que sucedeu à proibição do incesto, que, segundo Lévi-Strauss, estimulou as trocas interfamiliares de mulheres, tornando-as objetos mercantis. Consoante Bourdieu (2005, p. 57, 55), na economia de bens simbólicos, a mulher e todos os objetos suscetíveis de trocas são transformados em “signos de comunicação que são, indissociavelmente, instrumentos de dominação”, cuja função é “contribuir para a perpetuação ou aumento do capital simbólico em poder dos homens”. Mr Doolittle tentou “negociar” Eliza com Higgins depois que soube que o professor a havia levado para a casa

dele em função do experimento linguístico, como pode ser observado no excerto a seguir (ato dois):

DOOLITTLE [para Higgins] se quiser a garota, não estou tão propenso a tê-la de volta em minha casa, mas estou aberto para um acordo [...] O que significa cinco libras para você? E o que significa Eliza para mim?⁴

A família de Freddy, o jovem pretendente de Eliza, funciona como uma espécie de síntese dos vícios e dos preconceitos ingleses daquele tempo e, em virtude disso, é usada para criticar e denunciar. Enquanto a irmã de Freddy, Clara, está, a todo custo, em busca de inserção social, a senhora Eynsford Hill, a mãe deles, apresenta-se como extremamente conservadora e moralista. Durante o chá na casa da senhora Higgins, onde Eliza faria seu primeiro teste de comportamento como uma dama da alta sociedade, a mãe de Clara critica a maneira de Eliza se comportar e falar (já que o teste foi um verdadeiro fracasso), e Clara contra-argumenta dizendo que sua mãe é antiquada. No entanto, ela não critica sua mãe por pura convicção, mas porque julga erroneamente que Eliza representa o padrão social que ela quer – e deve – imitar.

CLARA: Oh, está bem, mamãe, tudo bem. As pessoas vão pensar que nós nunca vamos a lugar nenhum ou nunca vemos ninguém se você continuar tão “fora de moda”.

[...]

MRS EYENSFORD HILL (mãe de Clara): Eu ousou dizer que estou “fora de moda”; mas eu espero que você não comece a usar aquela expressão [*bloody likely*, uma expressão de baixo calão usada por Eliza que seria equivalente a “nem a pau”], Clara.

[...]

CLARA: Eu vou treinar [o novo vocabulário usado por Eliza]. Adeus. Que tolice todo este pudor vitoriano!⁵

Avesso à concepção de “arte pela arte”, crença que o irritava fervorosamente, Shaw mostrou que a compreensão séria de uma obra de arte deve levar em conta não só categorias estéticas, mas também sociais. Seu teatro, conhecido como *teatro de protesto*, faz de seus

⁴ DOOLITTLE [to Higgins] if you want the girl, I'm not so set on having her back home again but what I might be open to an arrangement [...] Well, what's a five-pound note to you? And what's Eliza to me? (SHAW, 1957, p. 57).

⁵ CLARA: Oh, it's all right, mamma, quite right. People will think we never go anywhere or see anybody if you are so old-fashioned [...] MRS EYENSFORD HILL: I daresay I am very old-fashioned; but I do hope you won't begin using that expression, Clara [...]. CLARA: I will. Goodbye. Such nonsense, all this early Victorian prudery! (SHAW, 1957, p. 79).

personagens os porta-vozes de suas ideias. Em *Pygmalion*, não foi diferente, visto que, a par de seu estilo irreverente e de sua imaginação cênica ímpar, as personagens da peça se tornam seu canal de protesto às relações de gênero da época que, mesmo após a mudança de século, ainda apresentavam resquícios da imagem de mulher “sexo frágil” e de homem “dominador” de um período já ultrapassado: o vitoriano.

2.5 PYGMALION E A MITOLOGIA GREGA

A história da comédia satírica *Pygmalion*, de Shaw, é parodiada da mitologia grega: *Pygmalion* era um escultor que não tinha interesse nas mulheres que conhecia por achá-las imorais e fúteis. Certo dia, ele se deparou com um perfeito pedaço de marfim e decidiu esculpir uma linda mulher nele. Ao terminar o trabalho, o escultor achou a estátua tão adorável que passou a vesti-la como se fosse uma mulher de verdade, chamando-a de *Galatea*. Durante uma festa de Afrodite, a deusa do amor, *Pygmalion* pede a ela que lhe dê uma mulher como a estátua e, ao chegar de volta a casa, vê que seu pedido foi atendido: a estátua havia sido metamorfoseada em humana. *Pygmalion* e *Galatea* se casaram e o escultor nunca se esqueceu de agradecer à deusa do amor pelo maravilhoso presente. Segundo o Dicionário de mitologia grega e romana, de Schimidt (1985, p. 218), *Pygmalion* era

1° - Rei de Tiro, figura por vezes na genealogia de Dido. 2° - Rei lendário de Chipre e escultor famoso [que] dedicara-se ao celibato; tinha-se, entretanto, apaixonado por uma estátua, que representava uma jovem, de que ele próprio era autor. Suplicou então a Afrodite que lhe procurasse uma mulher semelhante à sua obra. A deusa deu vida à estátua, e Pigmalião pôde desposar Galateia, que ele tinha de algum modo criado. Desta união, nasceu Pafo, fundador da cidade cipriota que tem este nome, cidade onde devia erguer-se um famoso santuário a Afrodite.

A paródia é um instrumento significativo no processo de adaptação de textos literários, já que, além de possibilitar a retomada de outros textos e narrativas, também confere um novo olhar sobre eles. Ao serem recontadas, as histórias transpõem as barreiras do tempo e do espaço, promovendo um diálogo intercultural e intertextual. Este último dialogismo opera dentro de qualquer produção cultural, independentemente de seu *status* artístico.

Ao analisar a conceitualização do termo por alguns dos principais teóricos, observa-se que não há uma nomenclatura uniforme para tal. Hutcheon (1985) desenvolve o conceito

tradicional de paródia como recurso estilístico e passa a se referir a ela como um gênero que, devido ao questionamento moderno a respeito da natureza da autorreflexividade dos sistemas humanos, merece consideração. Já Sant’Anna (2004, p. 7) se refere à paródia, mais tradicionalmente, como um efeito de linguagem que conquista um espaço cada vez maior na contemporaneidade. Esse efeito é, para o teórico, um exercício da linguagem, no qual ela se manifesta sobre si mesma, como em um “jogo de espelhos”.

Diferentemente de uma simples adaptação que, mesmo com seu caráter mais libertário em relação ao texto-fonte (quando comparada à tradução, por exemplo), ainda carrega, de certa forma, o peso de uma dependência com o original, a adaptação parodiada, por causa de sua relação popular com a comédia e com a ironia, apresenta-se como uma prática mais “livre”, pois aí se rompe completamente com a noção de fidelidade tão amplamente discutida entre os teóricos do campo das adaptações e das traduções, porque a paródia, embora seja uma duplicação do texto, como apontou Hutcheon (1985), assevera também sua necessidade de se discernir do outro anterior. Conforme a noção de hipertextualidade, a qual chama atenção para todas as operações transformadoras que um texto pode realizar sobre um outro, a paródia pode ser incluída como um tipo de hipertextualidade, pois, de forma irreverente, deprecia e banaliza um texto tido como “nobre” preexistentemente.

A fim de melhor compreender a função exercida pela paródia em *Pygmalion*, é necessário observar as semelhanças e as diferenças entre o mito e a peça, visto que, enquanto as semelhanças interligam as histórias, duplicando-as, as diferenças caracterizam a paródia enquanto estilo, permitindo novas perspectivas e colaborando, conseqüentemente, para sua função crítica. Isso porque são as diferenças que transformaram a peça de um equivalente ao modelo de história romântica, como é o mito grego, para uma comédia satírica. Também são essas diferenças, admitidas pela paródia, que a libertam da procura de equivalências fiéis com o texto-fonte, ou seja, com o mito. É importante convencionar que, sempre que o termo “texto parodiado” aparecer, ele se referirá ao texto-fonte, enquanto que o termo “texto parodístico” se reportará ao texto-alvo.

Entre as semelhanças, está a aversão do professor Higgins e do escultor *Pygmalion* da mitologia com relação às mulheres e às questões amorosas, já que ambos vêm nelas seres levianos e completamente dispensáveis: “A raça dos Propétidas negou a divindade de Vênus e, enfurecida, a deusa transformou suas mulheres em prostitutas. Quando Pigmalião viu a vida que levavam, jurou que permaneceria celibatário” (CARR-GOMM, 2004, p. 185). Assim como o escultor, o professor se declarava um solteirão convicto, já no início da trama:

HIGGINS: [...] Eu acho que, a partir do momento que eu deixo uma mulher ser minha amiga, ela se torna ciumenta, exigente, suspeita e um maldito incômodo. Eu acho que, a partir do momento que eu me permito fazer amizade com uma mulher, eu me torno egoísta e tirano [...] Então, aqui eu estou, um velho solteiro convicto, e que, provavelmente, continuará assim⁶.

Além de ter parodiado analogicamente do mito grego esse aspecto da personalidade do professor Higgins, Shaw também parodiou, nessas linhas, alguns traços da personagem Eliza: *Galatea* era apenas um pedaço de marfim antes de esculpida por *Pygmalion*, o escultor; Eliza era simplesmente mais uma das muitas mulheres londrinas desprovidas de qualquer tipo de educação no início do século anterior. Após as aulas do professor, Eliza se torna uma bela dama, como *Galatea*, depois de esculpida. A diferença nesse ponto se dá no fato de que, enquanto a estátua do escultor grego se torna humana por meio da interferência de uma entidade divina, na história de Shaw, é o próprio professor que “dá vida” à Eliza ao transformá-la em uma nova pessoa pelo jeito de falar e se comportar. Vale ressaltar que, até hoje, a sociedade britânica conserva fronteiras sociais bastante rígidas demarcadas pela pronúncia. O dialeto chamado *cockney* é imediatamente associado à baixa extração social e à falta de oportunidades de educação, por exemplo. Portanto, mais até do que mudar as maneiras da jovem, mudar a pronúncia da língua inglesa era marcá-la como uma dama. Antes dessa transformação, Eliza era considerada como um ser inanimado pelo professor, como pode ser observado quando Colonel Pickering, amigo de Higgins, questiona:

PICKERING: Passa pela sua cabeça, Higgins, que a garota tem sentimentos?
HIGGINS: Ah, não, eu acho que não tem. Pelo menos, nenhum sentimento com que precisamos nos preocupar⁷.

É possível notar, a partir desse diálogo, que Pickering cumpre a função de ser, na trama, a voz da razão e da sabedoria, podendo ser comparado, assim, ao coro grego. Esse elemento típico das tragédias gregas cumpria várias funções, dentre elas, a de dar conselhos, a de exprimir opiniões e também a de propor questionamentos. Em várias passagens, é possível observar como o papel de Pickering é importante para o equilíbrio das emoções e para a moderação do discurso, assim como o coro era para a tragédia, o que é evidenciado pelas

⁶ HIGGINS: [...] I find that the moment I let a woman make friends with me, she becomes jealous, exacting, suspicious, and a damned nuisance. I find that the moment I let myself make friends with a woman, I become selfish and tyrannical [...] So here I am, a confirmed old bachelor, and likely to remain so (SHAW, 1957, p. 49-50).

⁷ PICKERING: Does it occur to you, Higgins, that the girl has some feelings?
HIGGINS: Oh, no, I don't think so. Not any feeling that we need to bother about (SHAW, 1957, p. 43).

seguintes expressões comumente proferidas por ele: “seja razoável/sensato” e “eu devo interferir”. De acordo com Ceia (2005), cabia ao coro também a crítica aos valores sociais e morais e o papel de voz da opinião pública, protestando contra os comportamentos das personagens, assim como o tragediógrafo acreditava que o público resistiria se estivesse em seu lugar. Quando Pickering critica os comportamentos de Higgins com relação à Eliza, ele reage, de certa forma, aos valores morais e sociais da sociedade inglesa daquela época, os quais estão refletidos, principalmente, no personagem do professor.

Outro aspecto semelhante entre a peça e o mito está no fato de que o professor não se apaixonou por Eliza quando a viu, assim como o escultor tampouco sentiu o mesmo pela pedra de marfim bruta. No início da trama, Higgins satirizava a florista ininterruptamente, referindo-se a ela como uma “pomba irritante”, “deliciosamente baixa”, “horivelmente suja”, entre outras expressões depreciativas. Mesmo depois de Eliza ter se transformado em uma *lady*, Higgins continuou desprezando-a, como pode ser notado no ato cinco:

HIGGINS [se dirigindo a Eliza]: [...] Eu te digo que fui eu que criei esta coisa a partir das folhas de um repolho esmagado de *Covent Garden*; e agora ela finge representar a boa dama comigo⁸.

O contraste, nesse momento, se dá em relação às origens de ambas: enquanto *Galatea* nasceu de um perfeito pedaço de marfim, Eliza proveio de um lugar sórdido e torpe. Isso significa que, apesar de *Galatea* ter inspirado a criação de Eliza, suas origens são bastante distintas.

Inicialmente, Eliza é retratada na história como uma jovem sonhadora, marginalizada pela sociedade do início do século XX, cujos valores ainda estavam alicerçados na imagem da mulher “sexo frágil”. A mulher pouco favorecida financeiramente, que precisava trabalhar, era vista como “anormal” do ponto de vista da feminilidade, ou seja, como um ser sexuado, mas desprovido de características como a dependência e a delicadeza que faziam da mulher o objeto da “proteção” masculina. De acordo com as considerações de Duby (1994), essa “feminilidade desviante” se aplicava não só às trabalhadoras, mas a todas as mulheres que não faziam parte da burguesia e não podiam, nesse sentido, corresponder ao seu ideal. Ao longo da trama, todavia, Eliza vai se tornando paulatinamente independente do seu tutor e, ao final, deixa a casa dele com convicção.

⁸ HIGGINS: [...] I tell you I have created this thing out of the squashed cabbage leaves of Covent Garden; and now she pretends to play the fine lady with me (SHAW, 1957, p. 121).

É principalmente nesse momento que a história de Shaw se distingue do mito grego, no qual o escultor se casa com *Galatea* e vive “feliz para sempre” ao seu lado, concretizando a função crítica da paródia que aqui se centra nas relações de gênero, sob o ponto de vista da tradição. Logo, é possível confirmar a pressuposição de que Shaw parodiou satiricamente o mito grego, pois quando, no final da peça, Eliza abandona seu “tutor”, ela desconstrói as dicotomias sexistas tão características do início do século passado. Ao considerar que Shaw foi um feminista enérgico, a recorrência à paródia foi uma forma de criticar tais dicotomias por meio da contraposição da imagem da mulher perfeita, moldada pelo homem, como a veiculada na história grega, com a imagem da mulher independente e audaz, como a retratada na paródia de Shaw.

Ao aplicar a teoria de Hutcheon (1985) na peça, a paródia, enquanto duplicação textual, pode ser observada na caracterização de Eliza e Higgins, já que os principais traços desses personagens são inspirados naqueles do mito grego. Já a paródia, enquanto diferenciação, ou seja, oposição entre textos – o parodiado e o parodístico –, pode ser observada, principalmente, no desfecho do mito e da peça: um romântico e o outro satírico. É a presença desses dois planos, bem como sua relação, que constitui a paródia.

A análise da utilização da paródia em *Pygmalion* mostrou que ela foi um instrumento importante para a caracterização da peça como uma comédia satírica, já que, ao adaptar o mito grego, Shaw alcançou seus objetivos críticos, os quais, vale ressaltar, voltavam-se não somente para as desigualdades sociais, mas também para as relações de gênero características do início do século XX na Inglaterra. Enquanto *Pygmalion*, o escultor, conseguiu seu objeto de desejo, ou seja, a mulher ideal que ele mesmo esculpiu, *Pygmalion*, o professor, não foi capaz de tal façanha, pois a mulher que ele “moldou”, ensinando-lhe a falar e a se comportar como uma *lady*, deixa-o quando se dá conta de que é apenas um objeto de legitimação da supremacia do professor, rompendo, assim, com o estereótipo da mulher submissa e frágil herdado do período vitoriano. Ao conferir um desfecho não romântico à peça, Shaw ironiza, dentre vários aspectos, a “sagrada” onipotência do homem, o qual podia ser comparado ao Criador pelo poder de moldar a “matéria bruta”, ou seja, a jovem florista. Dessa forma, o desfecho não romântico, juntamente com as críticas presentes na peça, é responsável por caracterizar a trama como uma comédia satírica, enquanto o mito, com seu final feliz, apresenta-se mais como um modelo de história romântica.

2.5.1 As várias adaptações do mito e da peça

O mito do escultor grego que se apaixonou por sua obra de arte e a peça de Shaw, uma das grandes responsáveis pela sua divulgação, tornaram-se motivo para outras leituras em outros meios semióticos, como seriados de TV (um episódio de *Os Simpsons*), óperas (*Pygmalion*, de 1748, por Jean-Philippe Rameau; *Il Pigmaliione*, de 1816, por Gaetano Donizetti e *Pygmalion*, final do século XVIII, por Georg Anton Benda), álbuns musicais (*Pygmalion*, 1995, gravado pela banda Slowdive) e filmes (*Pygmalion*, de 1938, baseado na peça de Shaw, dirigido por Anthony Asquith e Leslie Howard; *My Fair Lady*, 1964, também baseado na peça de Shaw, de George Cukor; *Educando Rita*, 1983, do diretor Lewis Gilbert, que conta a história de uma cabeleireira com um inglês atroz a qual aproveita a iniciativa de uma universidade para se educar e, por isso, é igualmente inspirado na peça de Shaw).

Como um dos meios semióticos abordados nesta dissertação é o cinema, ou seja, o meio televisivo, comenta-se, brevemente, a adaptação de *Pygmalion* para o seriado de TV *Os Simpson*, de forma a observar como outros meios semióticos continuam a repercutir o mito grego. Ao considerar que houve, nesse sentido, uma transposição da linguagem literária para a televisiva, ocorreu a chamada “tradução intersemiótica”, um processo pelo qual uma mensagem, caracteristicamente pertencente a um determinado meio semiótico (o literário, por exemplo), passa para um outro tipo de meio (o televisivo, por exemplo). Vale destacar que as traduções intersemióticas de obras literárias canônicas vêm conquistando um espaço privilegiado no mercado cinematográfico/televisivo, chegando ao ponto de, atualmente, grande parte das produções (filmes, novelas, seriados, entre outros) ter como ponto de partida um texto literário.

Para que essa transposição seja possível, são necessárias adaptações, as quais podem provocar, muitas vezes, julgamentos de valor pautados na questão da “fidelidade ao original”. Courseuil (2003, p. 295), ao discutir a interface literatura/cinema, afirma que

É comum ouvirmos comentários e lermos análises a respeito da “fidelidade” ou “infidelidade” do filme em relação ao romance ou peça em que se baseia [...] O filme, por sua vez, é visto como obra que pode ser, até certo ponto, criativa, mas que está necessariamente em condições de dependência ao romance adaptado.

No caso de *Os Simpsons*, um seriado televisivo norte-americano criado por Matt Groening e exibido pela Rede Globo de Televisão no Brasil, há uma releitura da ideia de transformação abordada pela peça, na qual Eliza, a protagonista, transforma-se em uma dama

após aprender a falar corretamente a língua inglesa, e pelo mito, quando *Galatea* se metamorfoseia em uma linda mulher. O episódio chama-se *Pygmoelion* e é o décimo sexto episódio do seriado da décima primeira temporada, exibido no dia 27 de fevereiro de 2000. Esse episódio conta a história de *Moe Szylak*, proprietário de um botequim e notadamente fora dos padrões de beleza. Como comercializa uma determinada marca de cerveja, *Moe* decide participar de um festival, promovido por essa marca, que elegeria o melhor vendedor. Prestigiado pela família *Simpsons* e vencedor da competição, ele seria o “garoto propaganda” da cerveja, mas, por não se encaixar nos padrões de beleza requeridos, é rejeitado. *Moe* decide, então, submeter-se a uma cirurgia plástica que lhe rende o papel de protagonista em uma novela. Ao descobrir que morreria no final da trama, *Moe* e seu amigo *Homer* decidem contar aos telespectadores o que descobriram. Enfurecidos, já que esse não era exatamente o final da história, os diretores despedem *Moe* que, ao sair do *set* de produção, é atingido, acidentalmente, por um pedaço do cenário que cai, voltando à sua aparência natural.

De acordo com Anastácio e Silva (2007), no seriado de TV, há um enfoque diferente daquele abordado no mito e na peça: enquanto em ambas as histórias são mulheres que se tornam “belas damas”, *Galatea* e Eliza, respectivamente, no episódio de *Os Simpsons* é um homem que se transforma em belo. Isso significa que, dessa vez, é a figura masculina que aparece em uma situação inferior, e não a feminina. Além disso, *Moe* não conseguiu se manter na condição de “belo”, assim como *Galatea* e Eliza permaneceram.

Pelo próprio título, um trocadilho, já é possível verificar que a versão de *Os Simpsons* não é um equivalente fiel nem da peça de Shaw, nem do mito grego. É apenas uma alusão cômica e satírica à ideia de beleza ideal, como aquela divulgada no mito, com a ideia de transformação/ascensão social, como aquela retratada na peça.

3 A COMÉDIA ROMÂNTICA *MY FAIR LADY* E O CONTEXTO ESTADUNIDENSE DA DÉCADA DE 60

Nesta seção, como continuação da anterior, serão abordados os aspectos pertinentes ao estudo do musical *My Fair Lady* também a partir de um ponto de vista histórico-teórico. A observação conjunta dessas duas últimas seções servirá de base para a análise dos dados que será realizada na seção 5. Diferentemente do gênero textual de *Pygmalion*, uma comédia satírica, *My Fair Lady* se apresenta preferencialmente como um modelo de história romantizada. Nesse sentido, pretende-se identificar os aspectos característicos da comédia romântica, o que pode ter influenciado essa mudança de perspectiva quando a literatura passou para um outro meio semiótico, e de que forma isso interferiu na representação das relações de gênero (subseções 3.3, 3.3.1 e 3.3.2).

Para tanto, uma breve consideração será feita sobre a trajetória do cinema enquanto arte e sobre o contexto sociopolítico-cultural nos Estados Unidos na década de 60, quando o musical foi produzido (subseções 3.1 e 3.2). Essa contextualização é necessária para melhor compreender a situação de produção do musical, em contraposição àquela da peça *Pygmalion* (seção 2), e se isso influenciou ou não a caracterização desse enquanto comédia romântica.

3.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ARTE CINEMATOGRAFICA

A indústria cinematográfica conquistou prestígio mundial e vem se tornado cada vez mais popular. Por isso, o cinema tem sido considerado recentemente por alguns críticos a primeira das artes, pois, como aponta Stam (1981), a arte cinematográfica acabou se tornando dinamizadora das aspirações miméticas desprezadas pelas outras artes. Sua popularidade inicial deveu-se à sua impressão de realidade (na qual as pessoas se deleitavam com sua capacidade de reproduzir uma imagem parecida com a percepção natural do olho) e à sua verossimilhança.

Para os objetivos desta subseção – traçar um panorama geral sobre a história do cinema –, as considerações de Sadoul (1983) são fundamentais, visto que o teórico discute a história do cinema mundial desde sua invenção até seu êxito enquanto arte.

O caminho condutor para a invenção do cinema foi trilhado nos séculos XVII e XVIII, período no qual Newton e o cavaleiro d'Arcy observaram um fenômeno importante – as imagens que se formavam na retina humana não se dissipavam de modo instantâneo. Baseados nos trabalhos de Newton e d'Arcy, um físico britânico construiu a *Roda de Fogo*, em 1830; enquanto John Herschel deu origem ao primeiro brinquedo óptico com desenhos. Em 1833, já era possível identificar os princípios de reprodução e de registro do cinema. Passado algum tempo, Reynaud, um artífice e autodidata, confeccionou, em 1888, o seu Teatro Óptico, com o qual começou a fazer as primeiras exposições públicas em uma tela, em 1892, na cidade de Paris. Durante esse mesmo período, Thomas Edison proporcionou ao cinema um passo decisivo: produziu um filme moderno de 35 mm. No entanto, as dificuldades técnicas e comerciais impossibilitavam a consolidação do mito do cinema completo. Embora o produto até então desenvolvido fosse constituído por um meio bidimensional e desprovido de som e cor, os inventores nunca deixaram de buscar o sonho da tela colorida, tridimensional e sonora.

No ano de 1895, as representações de cinema multiplicaram-se, mas, como os responsáveis por essas representações ignoravam uns aos outros, há inúmeras controvérsias sobre a invenção da cinematografia. Depois de várias exposições públicas, realizadas a partir de 1895, Louis Lumière, dono de uma fábrica de produtos fotográficos, mandou fabricar seu próprio cinematógrafo – uma máquina significativamente superior a todas as outras já existentes, acontecimento que o tornou mundialmente famoso. Entretanto, somente no fim de 1896, o cinema saiu do laboratório definitivamente.

De acordo com Stam (2006), a história do cinema precisa ser analisada levando em consideração o crescimento do nacionalismo e relacionando-o com o colonialismo. Isso porque, segundo o teórico, os primórdios do cinema se deram concomitantemente com o auge do imperialismo, visto que as primeiras projeções de filmes realizadas por Lumière ocorreram após acontecimentos como a disputa pela África (encetada no final da década de 1870), a ocupação do Egito pelos britânicos (em 1882) e a carnificina em Wounded Knee (em 1890). Além disso, eram a Grã-Bretanha, a França, os Estados Unidos e a Alemanha os maiores produtores de cinema e, coincidentemente, os países que detinham o maior poder imperial.

Ao se tratar da cultura estadunidense, que é o foco de análise, o cinema foi, na primeira metade do século XX, o meio de cultura mais popular e mais influente nos Estados Unidos. Segundo Sklar (1975), o cinema não estava fadado a tamanho sucesso, já que, quando inicialmente projetado para fins apazíveis, pretendia trazer entretenimento somente para as famílias mais abastadas. Contudo o cinema acabou se desenvolvendo durante os anos críticos

de mudança na estrutura social da vida estadunidense. A época que abrange o princípio do cinema e seu estabelecimento como entretenimento de massa coincide com a época em que os Estados Unidos se transformaram em uma sociedade industrial.

A classe operária nos Estados Unidos passava a maior parte do dia no local de trabalho e, por isso, procurava recreações corriqueiras que pudessem proporcionar-lhes uma satisfação momentânea. Nesse sentido, o cinema viria ao encontro desse desejo de diversão imediata. Todavia agradar às pessoas não era, em princípio, o objetivo dos inventores dos filmes cinematográficos, pois, assim como ressalta Sklar (1975, p. 15), esses homens, infelizmente, não puderam viver o bastante para ver que “o grande público era arrastado ao cinema pelas mesmas razões que eles: os filmes sujeitavam o tempo e o movimento à vontade humana”.

Em 1902, o cinema encontrava-se em pleno desenvolvimento nas chamadas “feiras”, um movimento que abrangeu os Estados Unidos e toda a Europa continental e era completamente artesanal. Constituíam-se de barracas e chegavam a comportar centenas de espectadores. Além dessas barracas de feira, havia também os chamados “teatros de *vaudeville*”, lugares bastante populares onde os filmes eram projetados em telas, cuja platéia era constituída, principalmente, por pessoas da classe média, donas-de-casa durante as compras, funcionários de escritórios em suas horas de folga, enfim, todos que tivessem condições de pagar vinte e cinco centavos para se entreter.

Como aponta Sklar (1983), empresários imigrantes, diante do sucesso do *vaudeville* e das feiras, além da necessidade de diversão observada, essencialmente, na classe operária, desenvolveram a ideia do *penny arcades*, que eram centros de diversão em que cada atividade de entretenimento custava apenas um *penny*. O filme era uma dessas atividades, exibido nos fundos das salas e atrás de cortinas, e se tornou tão popular a ponto de esses mesmos empresários transformarem esses centros em cinemas propriamente ditos, fazendo surgir um novo público e substituindo o *penny* pelo níquel, que era mais vantajoso em termos lucrativos. Surgiram, então, as *Nickel Odeons*, cuja clientela estava, principalmente, nas classes mais baixas da sociedade, dentre elas, os imigrantes. Apesar do baixo valor, os lucros semanais de uma sala de cinema eram, em grande parte, suficientes para a abertura de uma nova sala. Ou seja, o capital investido era pequeno e os lucros, grandes. É por isso que, como negócio e fenômeno social, o cinema estadunidense surgiu quando veio em favor das necessidades e dos desejos da classe operária. Ainda assim, para alcançar o verdadeiro *status* de arte, foi preciso que os populares *Nickel Odeons* se transformassem em cinemas requintados.

Como, inicialmente, os filmes eram bidimensionais, mudos e em preto e branco, era o espectador quem dava vida às imagens por meio de seus sentidos e imaginação. Além disso, o

público tinha que enfrentar salas demasiado cheias, com pouca claridade e fétidas. Mesmo assim, o primeiro público do cinema, os operários, não deixava de prestigiar a nova arte, transformando, “por meio dos seus níqueis, um instrumento de ciência e diversão no primeiro meio de entretenimento de massa” (SKLAR, 1975, p. 29).

Porém uma depressão econômica durante 1907 atingiu o setor produtivo de modo geral, inclusive o cinema. Isso significa que a indústria cinematográfica sempre foi condicionada, assim como outras artes, por fatores econômicos e sociais. Como pode ser constatado na história, qualquer abalo no sistema financeiro ou cultural pode levar as expressões artísticas ao fracasso. A respeito da relação “perigosa” entre arte cinematográfica e condições econômico-sociais, Sadoul (1983, p. 146) faz a seguinte observação:

Um país com grandes aglomerados urbanos cuja população viva com certo desafogo e disponha de certos recursos verá, por exemplo, desenvolver-se mais rapidamente a sua rede de cinemas que uma região agrícola, cuja população, dispersa, se vê constrangida a longos dias de trabalho mal pago.

Por outro lado, essa não é, para o teórico, uma regra que pode ser aplicada sem exceções, especialmente quando se trata da qualidade de produção, já que países como a Dinamarca e a Suécia desenvolveram produções magníficas, enquanto a produção de países altamente industrializados, como a Inglaterra e a Alemanha, continuava no nível de mediocridade.

A crise de 1907 foi superada no ano seguinte e Stuart Blackton, produtor de uma companhia de filmes, desenvolveu um trabalho significativamente original, promovendo o verdadeiro surto artístico estadunidense, isto é, as cenas da vida real. Até então, os filmes produzidos eram informes, de má qualidade cênica e mal representados, segundo um artigo publicado por um crítico da época. Depois das produções de Blackton, surgiram obras-primas que ganharam respeito não somente diante dos artistas, como também diante do público. Tal surto artístico derivou também um surto na quantidade de salas de cinema, que se deu em 1909, época em que os Estados Unidos possuíam 10.000 salas, o que lhes conferiu uma supremacia diante dos demais países que detinham um número bastante inferior.

Durante o ano de 1913, a indústria cinematográfica estadunidense investia 175 milhões na construção de salas e na produção de filmes. Já em 1914, devido à Primeira Guerra Mundial, o cinema europeu entrou em declínio, enquanto o estadunidense afirmava sua hegemonia. Mesmo antes da guerra, em 1911, os gráficos de produção já indicavam o declínio do cinema europeu. Seus principais produtores, a Itália e a França, ou se encontravam

em uma situação instável, ou estavam paralisados, ao passo que o cinema estadunidense atingia um alto índice de produções, embora essas não fossem consideradas de excelente qualidade, afinal, os produtores estavam mais preocupados com a quantidade. A partir de 1920, um conjunto significativo de produções se amplia e os novos senhores da arte cinematográfica passam a ser os produtores, dando início a uma nova era de supremacia: a de Hollywood (subseção 3.3).

Na década de 60, a arte do cinema superou as crises, conquistou um grande público (cerca de 20 milhões de espectadores), tornou-se universal e deixou de ser monopolizada por um pequeno grupo de países, transformando-se em um meio de expressão e de cultura para todas as nações e atingindo o mesmo *status* de quaisquer outras artes clássicas.

3.2 O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO-CULTURAL NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA NA DÉCADA DE 60

Quando se reflete sobre a experiência histórica e cultural estadunidense e mundial que caracterizou o cenário político, estético e cultural na década de 1960, é possível observar várias perspectivas que, não bastassem ser desiguais, ainda são, muitas vezes, contraditórias. É por isso que esse período da história exerceu grande influência na sociedade ocidental, uma vez que não somente produziu movimentos questionadores aos valores e às ideias pré-estabelecidos, como também estimulou, em proporções menores, reações conservadoras, dificultando, assim, uma uniformização das características da época. Para os propósitos desta dissertação, apenas os questionadores serão focalizados.

De acordo com Patriota (2005), nessa década, países europeus como a França, a Alemanha e a Itália redimensionaram temas políticos e revisitaram assuntos como sexualidade e repressão, tornando-se símbolos de novos pontos de vista no mundo contemporâneo. Enquanto isso, países como a Tchecoslováquia e a Polônia apresentavam uma insatisfação clara contra a burocracia e o autoritarismo. No Brasil, ocorria, em 1964, um golpe que envolveu a ideia de revolução e foi um marco divisor entre várias orientações, desde as políticas até as estéticas e culturais. O conjunto de ideias e de comportamentos que inspirou essas manifestações pode ser relacionado ao movimento de contracultura estadunidense.

Para a pesquisadora, tais movimentos estadunidenses foram resultado das reivindicações e críticas da Nova Esquerda, do movimento dos Direitos Civis, da luta contra a

Guerra do Vietnã, entre outros. Esse desejo de mudança pode ser explicado, na visão do sociólogo Newfiel (1969), pela neutralidade da década anterior, já que, devido ao movimento político Macartismo, não se podiam discutir novos problemas do pós-guerra. Além disso, os partidos socialista e comunista se dissolveram, fazendo que os radicais fossem expulsos da vida pública e os liberais predestinados ao silêncio, o qual foi quebrado somente com as eleições para o Congresso em 1958. Nessa perspectiva, a década de 60 foi favorável para se reaver uma quantidade considerável de questões, provocando acontecimentos que, segundo Jacoby (1990), originaram-se do conjunto de insatisfações sociopolíticas como a Guerra do Vietnã e o redimensionamento histórico do conceito de civilização.

Em contraposição à apatia política da década de 1950, no campo social da literatura, da poesia e de movimentos culturais, essa época foi bastante frutífera. O surgimento da geração *beat*, os primeiros participantes da contracultura, promoveu um novo reconhecimento do estar no mundo ao proclamar a insatisfação e a revolta de uma época. A década posterior continuou com essa efervescência cultural, período em que, consoante Pithan ([199-?]). emergiram movimentos pela paz e, ao mesmo tempo, contestação de costumes tradicionais por um público jovem, representado por *Beatles*, *Woodstock* e pelos movimentos Híppie e feminista.

Conforme as considerações de Hollanda (2005), as décadas de 60 e 70 foram importantes na abertura de canais de expressão para mulheres, como a imprensa feminista, o cinema de mulher e a área de estudos feministas. Giannotti (2004) também expõe um quadro da mudança de perspectiva na posição da mulher inserida nesse novo contexto: as mulheres estadunidenses haviam descoberto a pílula, manifestavam-se contra a Guerra do Vietnã, discursavam sobre a libertação das mulheres e queimavam sutiãs em praça pública.

Essa ideia de revolução e turbulência na década de 1960 também é reforçada por Pithan ([199-?]), a qual se volta, mais especificamente, para as expressões artísticas dessa época, como a Arte Pop. Para a estudiosa, diferentemente de outras áreas, na arte, as transformações da pós-modernidade começaram não no final do século XIX, mas, mais especificamente, durante as décadas de 50 e 60 do século XX. Ante o hibridismo e a pluralidade, as premissas da arte pura, autônoma e original foram perdendo forças, dando lugar a uma estética mais flexível. Tais mudanças são características de um novo movimento de estilo que se estabeleceu nessa época: a Arte Pop. Nesse novo movimento estilístico, os artistas utilizavam o cotidiano e o popular como temas para suas obras. Como fruto da cultura de massa, esse movimento rompeu as barreiras entre a arte considerada de elite e a arte popular, reconfigurando a compreensão de cultura no século XX.

Diante do cenário multiforme que se estabeleceu na década de 1960, pode-se concluir que isso a tornou um marco na história política, social e cultural do mundo, à medida que rompeu paradigmas e instituiu uma nova era no pensamento ocidental.

3.3 *MY FAIR LADY*: MAIS UMA SUPER PRODUÇÃO HOLLYWOODIANA?

Antes de iniciar o estudo de *My Fair Lady* no contexto hollywoodiano, é interessante dar continuidade à história do cinema abordando, especificamente, a edificação e a consolidação de Hollywood no mercado cinematográfico. De acordo com as reflexões de Sadoul (1983), uma década depois da Primeira Guerra Mundial, o cinema estadunidense vivia um período bastante próspero, já que, diferentemente do cinema europeu, o estadunidense não sofreu as consequências da guerra. No mundo todo, os filmes estadunidenses ocupavam cerca de 60 a 90 por cento de todos os exibidos, transformando o cinema em uma empresa como qualquer outra. Em contraposição, atualmente, Hollywood tem contribuído apenas com uma parte da produção mundial e anual de longas-metragens, embora ainda sustente uma posição hegemônica. Como destacam Corseuil e Caughie (2000), apesar da supremacia da indústria hollywoodiana (rotulada como um “massacre” pela imposição brutal de seus produtos), a necessidade de o cinema se renovar tem permitido a circulação de textos que antes só encontravam espaço de exibição em seus contextos étnico-linguísticos.

Ao considerar que o musical em estudo foi produzido em 1964, a abordagem, a partir desse momento, será em Hollywood, entre os anos de 1945 a 1962. O recorde de público em 1946 (5 milhões de bilhetes vendidos nesse ano) e a conquista dos aliados possibilitaram a Hollywood uma prosperidade ímpar, assim como novos mercados, dentre eles, Japão, Itália e Alemanha. Nessa época, grande parcela da nova geração de Hollywood passou a ser formada por atores da Broadway (Audrey Hepburn e Rex Harrison, protagonistas de *My Fair Lady*, faziam parte da vanguarda de artistas da Broadway). Por volta de 1950, diante do sucesso de vendas de aparelhos televisivos que chegava a 5 milhões, a prosperidade foi sendo substituída pela crise. A publicidade sobre os filmes veio a todo vapor, mas não foi capaz de recuperar o público, fazendo que o número de bilhetes vendidos caísse para 2 milhões nesse ano. Um total de cinco mil salas foi fechado entre 1950 e 1953. Mesmo assim, a produção se manteve entre 350 a 400 filmes por ano, em 1953. Entretanto a crise se tornou mais expressiva entre 1954 e 1955 e a produção caiu expressivamente quando comparada ao ano anterior.

Com a depressão, grandes estúdios fecharam as portas e transformaram-se ou em estúdios de televisão ou em condomínios residenciais e Hollywood ficou, praticamente, paralisada. Como resultado, as produtoras também começaram a desaparecer ou a investir em outros negócios mais rentáveis e estáveis. Em 1959, chegava a 166 o total da produção estadunidense. Segundo Sadoul (1983), a crise teve efeitos positivos quando se tratava da qualidade das produções. Como o número de filmes era limitado, podia-se trabalhar com mais dedicação e mais investimento. Nesse cenário, os veteranos continuavam suas produções e incluíam nomes como o de Clarence Brown, George Cukor, Michael Curtiz, Hathaway, Henry King, entre outros. Cukor dá continuidade à sua especialidade, a comédia, e produz, nesse gênero, *The Girls*, *Born Yesterday*, *A Star is born*, *Heller in pink Tights* e o bem-sucedido musical *My Fair Lady*, baseado na peça *Pygmalion*, de Shaw. Todavia, como Hollywood comercializava talento, havia, de certa forma, uma exploração do trabalho de atores, diretores e escritores, que eram submetidos a contratos de trabalho que os “encarceravam” nos estúdios por cerca de sete anos. Posteriormente a 1960, a crise se mostrou mais tênue, embora a perda de espectadores tivesse colocado na berlinda alguns métodos comerciais já decrépitos.

Consoante as considerações de Sklar (1975, p. 267), “Hollywood sempre mudou e nunca mudou”, afinal, apesar dos altos e baixos, a corrida pelo ouro sempre existiu nesse mundo, mesmo durante o tempo em que sua popularidade e seu prestígio eram inquestionáveis. Para tanto, os riscos e a competição acirrada faziam parte do dia-a-dia da elite cinematográfica, inclusive nas horas de lazer, fazendo que os jogos se transformassem na atividade preferida na vida social dos artistas. Dentre eles, o mais comum eram as corridas de cavalo. Os astros e as estrelas hollywoodianas eram um fenômeno social novo na cultura mundial e se tornaram, rapidamente, símbolos que transpassaram os limites de classe, religião e raça.

Diferentemente dos teóricos em geral, Bordwell, Staiger e Thompson (1985) se referem à Hollywood como um modo distinto de prática filmica com estilo cinematográfico e condições industriais de existência próprias. Isso porque sua prática de produção de filmes constitui um sistema integral, incluindo pessoas e grupos, mas também regras, filmes, máquinas, documentos, instituições, processos de trabalho e conceitos teóricos. Para eles, compreender essa práxis é indispensável para um entendimento geral da arte e da indústria cinematográfica assim como ela existiu na história. O argumento base de seu livro *The classical Hollywood cinema: film style and mode of production to 1960* é ver que a produção de Hollywood entre 1917 e 1960 é um modo unificado de prática filmica e forma um sistema

coerente no qual normas estéticas e modos de produção se reforçavam uns aos outros. Como *My Fair Lady* foi lançado em 1964, é interessante observar o posicionamento crítico dos teóricos com relação às normas estilísticas hollywoodianas nesse período que abrange os anos de 1917 a 1960.

Conforme a tríade (1985, p. 4), é óbvio que o estilo hollywoodiano funcionou, historicamente falando, como um conjunto de normas. No entanto, nenhum filme de Hollywood é um sistema clássico, mas, sim, um “equilíbrio instável” de normas clássicas. Dizer que o estilo hollywoodiano é “padronizado” geralmente implica dizer que as normas se tornaram receitas, repetindo sempre um produto estereotipado. Contudo Bordwell (1985) particularmente afirma que, em qualquer arte, mesmo naquelas que operam dentro de um sistema de produção em massa, o trabalho artístico pode alcançar seu merecido valor ao modificar ou mesmo obedecer, de forma habilidosa, às premissas de um estilo dominante. Isso significa que, para Bordwell, ter um estilo clássico não significa ter seu valor artístico reduzido, dado que, a cada novo trabalho, pode haver uma novidade na reorganização dos elementos dentro do próprio estilo padronizado. Essa é, para ele, a definição dos filmes hollywoodianos dessa fase. Segundo Stam (1981, p. 169), a “pedra de toque” estética do cinema, ou seja, a reconstituição de um mundo fictício com coerência interna e aparente continuidade espacial e temporal, foi alcançada no período clássico do filme de Hollywood.

A primeira apresentação de *Pygmalion*, de Shaw, uma tradução alemã da peça, aconteceu em Viena, em 1913, seguida da produção inglesa, que, em virtude de algumas adversidades na montagem do espetáculo, ocorreu somente um ano depois da de Viena e foi dirigida pelo próprio Shaw. Em 1956, Alan Jay Lerner e Frederick Loewe transformaram-na em musical e, em 1964, devido ao sucesso de bilheteria, o musical *My Fair Lady* passou para o cinema, sob a direção de George Cukor, e, igualmente, foi um sucesso, vencendo oito Oscar nas categorias de melhor filme, melhor direção, melhor ator, melhor direção de arte, melhor fotografia, melhor figurino, melhor trilha sonora e melhor som. O musical no teatro chegou ao Brasil, pela primeira vez, em 1962 e foi re-produzido em 2007 por *Takla Produções Artísticas*.

Apesar do fato de *My Fair Lady* ter sido recebida, em um primeiro momento, com críticas e, posteriormente, ter-se tornado uma das peças mais bem sucedidas comercialmente na história do teatro musicado internacional, quando a Warner Bros pagou a quantia de 5,5 milhões de dólares pelos direitos de imagem, é evidente que o sucesso do musical no cinema estava predestinado. A Warner pagou à atriz Audrey Hepburn (que protagonizou Eliza Doolittle) a soma de um milhão de dólares, fazendo dela a segunda atriz na história de

Hollywood a receber tal quantia por um único filme. Já o misógino professor Higgins conferiu à Rex Harrison o papel mais famoso em sua longa carreira. *My Fair Lady* foi considerada uma das produções mais charmosas e extravagantes dos anos 60, um período em que o público já apresentava sinais de saturação pelos musicais, e uma das maiores bilheteiras de 1964, marcando a época e a história do cinema estadunidense e mundial.

3.3.1 *My Fair Lady*: uma comédia satírica ou uma comédia romântica?

Contrariamente às discussões a respeito do gênero textual de *Pygmalion*, se essa comédia seria romântica ou satírica, o musical *My Fair Lady* se apresentou mais nos moldes de uma típica comédia romântica. Isso porque o enfoque dado à produção cinematográfica parece se voltar para um provável romance entre Eliza e Higgins e não para as críticas quanto à sociedade e às relações de gênero que são tão evidentes no teatro de protesto de Shaw e, em específico, em *Pygmalion*. De acordo com Stam (1981), as produções Hollywoodianas procuram, assim como as peças bem-feitas, reconstituir as continuidades aparentemente “perfeitas” do mundo burguês. Por esse motivo, há todo um sistema de decoro no cinema para preservar essas continuidades e uma lista de regras a serem seguidas por diretores.

Na comédia romântica, o enredo envolve basicamente a história de um casal que, devido a uma discussão ou a outros obstáculos, se separa. No início, eles não se envolvem romanticamente, ou porque acreditam que seu amor não seja recíproco, ou porque um deles já tem um(a) parceiro(a), ou em razão de pressões sociais. Enquanto o casal está separado, um deles se dá conta de que são “perfeitos” um para o outro e que não consegue viver longe da pessoa amada, fazendo um esforço imenso para reencontrá-la. Após o reencontro, com um toque de comicidade, a história termina com um “final feliz”.

Em *My Fair Lady*, é possível observar essa estrutura típica da comédia romântica: Higgins, um professor de fonética, e Eliza, uma vendedora ambulante de flores, encontram-se casualmente durante as coletas de dados do professor. Eliza passa, então, a ser o sujeito de mais um de seus experimentos linguísticos. Depois dos resultados bem-sucedidos do teste que conferiu a Higgins o título de “o melhor professor de fonética” por ter transformado a humilde vendedora de flores em uma dama, Eliza se dá conta de que foi apenas um objeto nas mãos do professor e decide abandoná-lo. No início do experimento, não havia evidências de um envolvimento sentimental entre os dois, principalmente, porque Higgins se declarava um

“solteirão convicto”. Entretanto, após o abandono de Eliza, Higgins percebe o quanto ela lhe faz falta (o que é intensificado pela letra da canção: *“I’ve grown accustomed to her face”* (cena cinquenta) – *“Me acostumei com o rosto dela”*) e, então, vai à busca de sua discípula. O musical termina com Eliza voltando para a casa de seu eterno “tutor”. Esse final, se analisado juntamente com a última cena na qual ela leva os chinelos para o professor, pode sugerir a imagem de uma mulher domesticada, submetida à vontade masculina, bem como um possível romance entre os dois.

A mudança de meio semiótico, da literatura para o cinema, exerceu influência sobre a caracterização da peça enquanto gênero textual, a qual passou de uma comédia satírica a um modelo equivalente de histórias românticas com “final feliz”. Isso pode ser comprovado não somente no enredo, como também na existência de algumas canções, cujas letras expressam o caráter quimérico típico desse gênero. Uma possível justificativa para essa mudança pode estar relacionada ao gosto do público e, conseqüentemente, ao mercado cinematográfico, dado que o *happy ending* é de domínio popular e atrai um grupo maior de espectadores. Isso significa que o fator econômico opera com muito vigor no cinema e, como sugere Stam (1981), poucos ramos da arte estão tão sujeitos à ação do capitalismo como o cinema está. Tim Dirks, crítico cinematográfico e responsável pelos ensaios e pela edição de um site sobre cinema, rotula a produção como “uma comédia romântica musicada” e afirma que:

Este final [o do musical] descuidado, comprometedor, insultante e misógino está, provavelmente, relacionado à questão de bilheteria, já que um final mais árduo e realista devia ser mais difícil para o público assistir⁹.

O cinema, especialmente o hollywoodiano, assim como outras artes, ainda estava, nos anos 60, significativamente fundamentado nos conceitos de deleite e de prazer, assim como o teatro convencional do período vitoriano que se contrapunha ao teatro de protesto do qual Shaw fazia parte. Stam (1981, p. 159) observa que os filmes não só foram como ainda são comercializados como produtos de consumo, como “latas de uma hora e meia de prazer a ser comprado e devorado”, enquanto a instituição cinema vê seu público como “meros circunstantes passivos, ou seja, ‘espectadores’”.

Durante o século XX (e mesmo no século XXI), diante das dificuldades características da vida moderna, enfrentadas em vários setores da vida, inclusive nas relações sentimentais,

⁹ This is a tacked-on, compromising, insulting, misogynistic ending, presumably for box-office considerations, since a harder, more realistic ending might have been more difficult for audiences to watch (DIRKS, [199-?], [f. 3]).

as pessoas ainda buscavam na arte e, em particular, no cinema, experiências agradáveis que viessem a confirmar uma visão otimista da vida. Como Sklar (1975, p. 273) menciona, nessa época, as imagens exibidas no cinema não só proporcionavam uma fuga da realidade, como também vinham ao encontro das perspectivas dos cinemeiros que “queriam ver nas vidas particulares dos seus favoritos ou favoritas prolongamentos diretos dos seus papéis na tela”. Portanto a re-caracterização de *Pygmalion* no musical *My Fair Lady* não deixa de ser, de certa forma, uma estratégia de mercado, visto que possibilitou sua popularização e acessibilidade a uma diversidade maior de públicos.

3.3.2 As relações de gênero em *My Fair Lady*

De acordo com Stam (2006, p. 194), até 1968, o prestígio da vertente marxista entrou em declínio para dar lugar aos novos movimentos sociais, por exemplo, o feminismo. Consequentemente, o foco da teoria do cinema passou, de forma gradual, a se afastar das preocupações com relação às questões sociais para abordar outras preocupações. Quanto aos estudos de cinema, as primeiras manifestações da vertente feminista aconteceram em 1972, com o início dos festivais de cinema de mulheres e com a publicação de livros sobre o tema na década de 70. Esses livros mostravam que o machismo no cinema assumia várias formas – desde a inferiorização das mulheres como castradas e assexuadas até sua representação como mulheres fatais, ou seja, “o cinema deixava as mulheres em um beco sem saída”.

Como pôde ser observado na subseção 2.4, as relações de gênero em *Pygmalion* aparecem sob a forma de crítica ao serem retratadas ironicamente na peça. Já no musical *My Fair Lady*, as relações de gênero são retratadas a partir de uma outra perspectiva, já que o cinema é uma linguagem rica e aberta a todas as representações coletivas, ideológicas e estéticas (STAM, 1981). Conforme discutido na subseção anterior, a mudança de meio semiótico, da literatura para o cinema, influenciou não somente o gênero textual, o qual passou de uma comédia satírica para uma comédia romântica, mas também o modo como as relações de gênero foram abordadas em *Pygmalion*.

Apesar de manter, praticamente, os mesmos personagens e as mesmas falas da peça, o musical conferiu uma nova abordagem à história ao dar-lhe um desfecho romântico, no qual a protagonista volta para o homem que a humilhou e a inferiorizou durante toda a trama, como mostra o excerto:

[Higgins entra em sua casa cabisbaixo e liga o fonógrafo para ouvir a voz de Eliza gravada no início do experimento. Ela chega e o desliga]
 Eliza: Eu lavei minhas mãos antes de vir. Eu lavei.
 Higgins: Onde diabos estão os meus chinelos? [legenda do filme em português]¹⁰

Essa foi a solução “lógica” da trama: a gratidão da jovem “salva” da degradação por seu benfeitor, a quem ela deveria servir e adorar para sempre. É assim que Higgins vê a situação. É por isso que, em *Pygmalion*, quando Eliza o abandona, ela é, para ele, de uma ingratidão revoltante.

Além do desfecho romântico do musical, o qual indiretamente sugeriu que o dominador sempre vence no final, a ausência da personagem Clara (presente no primeiro e no terceiro atos da peça) também serviu para amenizar as críticas de Shaw, dado que ela representa uma outra faceta da aristocracia inglesa: a aristocracia decadente que precisa sobreviver por meio do casamento. Através de Clara, percebe-se a crítica ao comportamento moralista e antiquado de algumas personagens que ainda se deixavam guiar pelos valores tipicamente vitorianos.

Ao considerar que se trata de um musical, *My Fair Lady* se caracteriza, essencialmente, pela presença de canções (produzidas por Frederick Loewe, com letras de Alan Jay Lerner), cujas letras foram formuladas a partir da caracterização de cada personagem. As canções de Eliza são, geralmente, relacionadas a seus desejos, alegrias e tristezas: “*Wouldn't it be lovely?*” – “*Não seria adorável?*” (cena cinco); “*I could have danced all night*” – “*Eu poderia ter dançado a noite toda*” (cena dezenove); ao passo que as canções do professor Higgins são baseadas em um discurso extremamente misógino: “*I'm an ordinary man*” – “*Eu sou um homem comum*” (cena onze) – “*Why can't a woman be like a man?*” – “*Por que uma mulher não pode ser como um homem?*” (cena quarenta e um); e as de Doolittle, pai de Eliza, são expressivamente jocosas: “*With a little bit of luck*” – “*Com um pouquinho de sorte*” (cena doze); “*Get me to the church on time*” – “*Leve-me para a igreja a tempo*” (cena trinta e oito)¹¹.

A presença dessas canções na adaptação de *Pygmalion* para o cinema também intensificou as relações de gênero sob a perspectiva da tradição: o homem como dominador e a mulher como sonhadora e “sexo frágil”. Isso porque, para o adaptador, a trilha sonora no filme funciona como um intensificador que lhe permite eliminar determinada emoção e

¹⁰ Eliza: I washed my 'ands before I come. I did.
 Higgins: Where the devil are my slippers? [legenda do filme em inglês]

¹¹ As traduções dos títulos das canções reproduzem fielmente as legendas apresentadas no DVD.

encaminhá-la em determinada direção. Além dessa função, a trilha sonora também serve para regular as simpatias dos espectadores, emocioná-los, relaxá-los e despertar-lhes o medo (STAM, 1981). Por meio das letras, é possível observar como o discurso masculino se constrói de modo a caracterizar o homem como ser supremo e a mulher como ser inferior.

É perceptível que, mesmo com os movimentos socioculturais nos Estados Unidos na década de 1960 (como a contracultura, o surgimento dos estudos feministas, a Arte Pop, entre outros), a arte cinematográfica desse período, representada pelo musical *My Fair Lady*, ainda não havia sido influenciada pelas ideias questionadoras, contestadoras e híbridas que marcavam o cenário político, social e cultural estadunidense. Essa apatia, principalmente com relação às questões de gênero, pode ser justificada se for considerado o fato de que, como ressaltou Stam (2006), foi só a partir de 1972 que as primeiras manifestações da vertente feminista apareceram, de fato, nos estudos cinematográficos.

Ao invés de promover críticas às relações de gênero tradicionais pela ironia e pela sátira como em *Pygmalion*, a adaptação para o cinema reforçou essas relações social e culturalmente construídas por meio das letras das canções, da ausência de uma personagem importante para a crítica e do “final feliz” da trama. Segundo Bonnici (2007), a mídia reproduz os estereótipos de gênero, apresentando a mulher como subserviente, inferior e passiva, e o homem como dominador e altivo, incentivando, assim, o preconceito ao invés de amenizá-lo.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE TEXTOS LITERÁRIOS E AS TEORIAS DE RECEPÇÃO

Na primeira subseção (4.1), tecem-se, de um modo geral, considerações teóricas sobre tradução intersemiótica: sua definição/conceituação, suas abordagens e seus impasses, de acordo com alguns dos principais teóricos do assunto. Apesar de dar continuidade ao tema abordado na subseção 4.1, a subseção seguinte (4.2) procura dar ênfase a um tópico específico quando se trata de tradução intersemiótica da literatura para o cinema – o processo de legendagem. Nas subseções 4.3 e 4.4, aborda-se a questão problemática “fidelidade *versus* liberdade” nas adaptações cinematográficas de textos literários e como essa questão pode ser discutida na díade *Pygmalion/My Fair Lady*.

Discorre-se também, na subseção 4.5, a respeito da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, da Teoria da Recepção, de Hans Robert Jauss, e da Sociologia da Leitura, a fim de fundamentar, na seção 5, a análise dos dados que se constitui na recepção da interface literatura/cinema por alunos do curso de Letras. É digno de nota que o objetivo de apresentar essas linhas teóricas não é o de validá-las, mas o de articulá-las com a análise dos dados.

4.1 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Como a expressão “tradução intersemiótica” é composta pela palavra “tradução”, é importante destacar que a ideia que se tem atualmente desse termo vem sofrendo constantes modificações. Uma das mais importantes é a relativização da noção de “fidelidade”, a menos que essa busca de similaridade limite-se, como observa Diniz (2003), às interrelações que justifiquem o reconhecimento dos textos como signos recíprocos. Esses novos parâmetros de estudo e de conceitualização são relevantes à medida que possibilitam a aproximação de uma definição menos complexa de adaptação – uma tradução na forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos para outro – e podem ser aplicados a qualquer transposição de um texto a outro, sejam eles verbais ou não-verbais. As inter-relações estabelecidas entre literatura e outros meios semióticos, por exemplo, podem ser consideradas como um tipo de tradução, inclusive aquela entre literatura e cinema, tema desta dissertação.

A fim de dar início às considerações teóricas a respeito de tradução intersemiótica, será apresentada, primeiramente, uma abordagem mais tradicional do termo, proveniente da vertente linguística, para, posteriormente, adentrar novas definições e novas áreas de aplicação.

De acordo com Clüver (1997), o linguista Roman Jakobson chamou o processo no qual um texto não-verbal oferece uma reconstrução interpretativa de um texto literário de “tradução intersemiótica ou transmutação”, isto é, o processo pelo qual uma mensagem, caracteristicamente pertencente a uma determinada linguagem (a literária), passa para um outro tipo de linguagem (a cinematográfica, por exemplo). Quando esse processo se dá a partir de um texto literário em direção a uma mídia (ilustração, filmagem, entre outras), Clüver (2006, p. 17) utiliza-se do termo “intermedialidade” ou, ainda, “adaptação/texto intermediária(o)/intermídia”, cuja definição se volta para a recorrência “a dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias de uma forma tal que os aspectos visuais e/ou musicais, verbais, cinéticos e performativos dos seus signos se tornam inseparáveis e indissociáveis”.

Ainda do ponto de vista linguístico, Plaza (2008) se refere aos fenômenos de multimídia e intermídia como uma possibilidade de tradução intersemiótica e salienta, além disso, que todos os fenômenos de interação entre signos dizem respeito às traduções intersemióticas de modo geral. O teórico define intermídia e multimídia como efeitos dos movimentos contínuos de superposição de tecnologias que absorvem e incorporam os mais diferentes sistemas sógnicos, traduzindo diferentes linguagens para um novo meio. Quanto à tradução intersemiótica, ele a define como prática crítico-criativa, diálogos entre signos, reescritura da história e, finalmente, como transcrição de formas na historicidade. Nessa perspectiva, para Plaza, o mais importante quando se trata de tradução intersemiótica é vê-la além de uma interpretação de signos linguísticos por outros não-linguísticos, mas considerá-la, sobretudo, como transmutações intersógnicas, evitando demarcar fronteiras entre os diversos e diferentes sistemas de signos. Como toda definição de tradução intersemiótica envolve a palavra “signo”, é importante conceituar o termo, cujo surgimento se deu na Linguística e que designa, no sentido mais geral, um elemento A de natureza diversa que substitui um elemento B (DUBOIS et al., 2001).

Um dos aspectos mais importantes abordado pelo estudo de Plaza (2008) é a tradução intersemiótica enquanto transcrição de formas, pois, segundo ele, traduzir de maneira criativa é, principalmente, interligar estruturas que apontam para a transformação de formas. A fim de operacionalizar os conceitos discutidos no estudo e criar um guia orientador para as nuances diferenciais dos processos tradutórios, o teórico propõe uma tipologia das traduções

intersemióticas: Icônica, Indicial e Simbólica. Somente a tradução indicial será abordada devido ao fato de que as adaptações cinematográficas de obras literárias pertencem a essa categoria especificamente. De acordo com a tipologia, a tradução indicial se caracteriza por suas estruturas transitivas e continuidade entre o texto-fonte e o alvo, em que o objeto do texto-fonte é apropriado e transposto para um outro meio. Nesse processo de mudança, o novo meio semantiza a informação que transmite e a transposição segue suas normas (as do novo meio).

É perceptível que, quando estudado sob a luz da Semiótica, o objeto dos estudos de tradução se centra na relação entre a tradução e o outro texto ao qual ela alude ou representa. Entretanto, como muitos conceitos tradicionais de tradução têm sido relativizados, pode-se falar, nesse novo panorama, de tradução intercultural, entendendo cultura como um processo cumulativo que resulta de toda a experiência histórica das gerações anteriores e que exerce influência sobre a ação criativa do homem, por meio da qual é possível observar a difícil tarefa de promover a comunicação entre povos de épocas e de contextos culturais diferentes (DINIZ, 2003). Nessa nova abordagem, o objeto de estudo da tradução passa a ser centrado mais nos aspectos culturais do que na relação entre textos.

A tradução vista sob uma perspectiva mais ideológica pode ser encontrada nas considerações de Venuti (2002), o qual reflete sobre uma pedagogia da literatura, analisando a situação, adjetivada pelo teórico como uma situação “desconfortável”, da tradução em língua inglesa frente à economia cultural global. O objetivo dessa pedagogia da literatura traduzida é examinar as diferenças entre o texto-alvo e o texto-fonte e também as diferenças dentro da própria tradução. Para tanto, é preciso pôr em foco o que Venuti chama de “resíduo”, ou seja, evidenciar aquilo que dá o tom do estrangeiro na tradução, o que “contamina” o texto-alvo. Ao se voltar para a questão do resíduo na tradução, principalmente quando se trata do seu ensino, destacam-se as possíveis formas que podem tirar sua estabilidade enquanto unidade e turvar sua transparência. Além disso, a observação dos resíduos na atividade tradutória permite analisar o papel desempenhado por ela na formação de identidades culturais.

Bhabha (1998, p. 313, 322), no texto *O local da cultura*, também discute a questão do “resíduo” quando trata do sujeito produto da diferença cultural e reflete a respeito do terceiro espaço, um espaço cultural aberto às negociações das diferenças na pós-modernidade, diferenças essas que precisam ser incluídas na constituição das identidades. Por isso, a criação de uma agência, isto é, o direito de significar das comunidades e das diferentes etnias, deve ser fruto das formas de identidade social, fazendo desse direito um “ato de tradução cultural”. O teórico vê o processo tradutório como a “natureza performativa da comunicação cultural”.

Isso significa que a tradução é, para ele, a comunicação cultural colocada em ação e não simplesmente uma expressão simbólica.

Quanto à nomenclatura, não há uma terminologia uniforme para o processo de transposição de um meio semiótico para outro, alguns teóricos chamam esse processo de tradução intersemiótica, de tradução intercultural, de adaptação intermídia e, outros, simplesmente, de adaptação. Como considero todas as nomenclaturas pertinentes em termos de significado, optei por não escolher apenas uma como “oficial” na redação do texto, mas utilizá-las de acordo com cada situação específica, levando em consideração a ênfase dada (se a ênfase for voltada para o aspecto semiótico, por exemplo, acredito que as expressões mais apropriadas sejam “tradução intersemiótica” ou “adaptação intermídia”, enquanto que, se a ênfase for para o aspecto mais cultural, filosófico ou ideológico, acredito que as expressões mais adequadas sejam “tradução intercultural” ou, simplesmente, “adaptação”). Hutcheon (2006), por exemplo, adotou o termo “adaptação” e, em *A theory of adaptation*, procura refletir sobre alguns dos assuntos teóricos que envolvem esse fenômeno complexo. Para iniciar uma discussão sobre o tema, Hutcheon esclarece que, diferentemente da ideia compartilhada pelo senso comum, o termo “adaptação” não envolve somente a adaptação da literatura para o cinema, mas uma variedade de outros meios.

Como herança vitoriana, os pós-modernistas têm o hábito de adaptar tudo e em praticamente toda direção possível, com a diferença de que eles têm à sua disposição uma gama bem maior de novos materiais quando comparados aos vitorianos: televisão, rádio, mídia eletrônica, entre outros. Por isso, as adaptações estão presentes em todos os lugares, seja na televisão, no cinema, em musicais, nas peças teatrais ou na internet. Mesmo reconhecendo essa variedade, é importante destacar que o enfoque dado nesse item será para a tradução intersemiótica da literatura para o cinema especificamente. Uma das razões que justifica essa escolha se baseia no fato de essa prática ter-se tornado tão popular ao ponto de, atualmente, boa parte da produção de filmes ter como base não um *script* original, mas uma obra literária (DINIZ, 2005). Desde os primórdios da arte cinematográfica, verificou-se que essa nova arte era capaz de narrar, com recursos próprios, uma história previamente “divulgada” pela literatura.

Hutcheon (2006) apresenta três tipos de “relação” no processo de adaptação: o contar e o mostrar; o mostrar e o mostrar; o interagir e o contar/mostrar. A “relação” mais comum entre as três nas adaptações é a primeira, ou seja, aquela que se move do modo “contar” para o “mostrar” e na qual está inserida a díade *Pygmalion/My Fair Lady*. De acordo com a nomenclatura de Genette (1982), essa díade é um tipo de hipertextualidade por dizer respeito

à relação entre um texto (ou hipertexto) e um texto anterior (ou hipotexto), o qual é elaborado, transformado, modificado ou estendido pelo primeiro. Apesar de não ser o enfoque da dissertação, não se pode deixar de reforçar que o musical *My Fair Lady* foi adaptado a partir da peça teatral de mesmo nome, que foi, por sua vez, adaptada da peça *Pygmalion*. Nesse sentido, se for considerada essa segunda transcodificação (do teatro para a tela), tem-se, então, uma relação entre os modos “mostrar” e “mostrar”. Isso significa que, como aponta Stam (2006), o cinema herda e transforma toda uma tradição artística, inscrevendo a totalidade da história das artes.

Dada a complexidade de se definir o que pode ser adaptado e para quais meios semióticos se adapta, há recorrentes tentativas de se criarem novas palavras no intuito de substituir o termo “adaptação”. Para Hutcheon (2006), essa complexidade se deve, em parte, ao fato de que a mesma palavra é usada para se referir tanto ao processo quanto ao produto. Se considerada como produto, ela pode ser definida formalmente: mas, enquanto processo, outros aspectos precisam ser considerados, como a interpretação criativa do adaptador e a intertextualidade do público. Quanto à interpretação criativa do adaptador, pode-se citar como exemplo *Pygmalion* que, por ser uma peça, não diz necessariamente ao ator sobre como ele deve proceder com seus gestos, suas expressões e tons de voz no filme; por isso, o diretor e os atores são os responsáveis por atualizar o texto, interpretá-lo e recriá-lo para aquele fim. Esse ponto de vista é reiterado por Diniz (2003) que afirma ser o filme um conjunto de elementos de práticas discursivas determinado, em sua produção, por outras práticas discursivas e pelo contexto histórico. Em função disso, deve ser estudado buscando encontrar e explicar as relações entre as práticas discursivas e seus contextos, descobrir quais as práticas de transferência que têm funcionado como adaptação e explicar o *porquê* e *como* isso ocorreu.

Dessa forma, conceituar adaptação requer compreender o fato de que ela abrange tanto o produto quanto o processo de criação e de recepção; por isso, a necessidade de uma perspectiva que seja formal e, ao mesmo tempo, experiencial. Como entidade formal, a adaptação é uma transposição ou transcodificação revelada de um trabalho ou de vários trabalhos; como um processo de criação, adaptar envolve tanto uma re-interpretação como uma recriação; finalmente, como um processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade. De acordo com Stam (2006), as discussões mais atualizadas que envolvem as adaptações cinematográficas de textos literários passaram de um discurso fundamentado na ideia moralista de “fidelidade” para um discurso menos aquilatador sobre intertextualidade. Para concluir essa discussão de pré-definição do termo, Hutcheon (2006, p. 9) diz que: “uma

adaptação é, portanto, uma derivação que não é derivada – um trabalho que é segundo sem ser secundário”¹².

Como também é autora de estudos parodísticos, Hutcheon (2006) faz uma comparação entre adaptação e paródia para mostrar que ambas têm uma relação marcada com textos anteriores, com a diferença de que as adaptações com frequência revelam, aberta e explicitamente, a existência dessa relação. Logo, é preciso relativizar conceitos como o de alguns teóricos que insistem em dizer que as adaptações são todas infiéis ou o de que são trabalhos completamente autônomos, mas compreender que as adaptações têm sua “aura própria”, como poeticamente Hutcheon se referiu a elas. As adaptações podem ser definidas, assim, por meio de uma dicotomia: uma mistura de afeição com senso de transgressão ou, até mesmo, de culpa. Elas são, simultaneamente, próprias e outras e, contrariamente ao que se pensa, não objetivam sugar o texto-fonte e deixá-lo sem vida, tampouco são menos brilhantes do que o texto adaptado. Enfim, as adaptações são como as histórias, sofrem mutações para se encaixarem em novas épocas e em diferentes lugares.

As adaptações filmicas de obras literárias circulam muito frequentemente na atualidade e, direta ou indiretamente, possibilitam contato não só com a literatura canônica, como também com obras contemporâneas, já que existe uma parte significativa das produções cinematográficas que é inspirada em narrativas literárias. Por conseguinte, seria interessante que essas adaptações fossem apreciadas como uma releitura, com valor próprio, afinal, o processo de adaptação filmica (tradução intersemiótica) se dá a partir da consideração de questões relativas à produção de significados em um meio diferente daquele em que o texto literário se insere. Até porque, segundo Diniz (2005, p. 93) “mesmo as obras mais originais podem ser consideradas adaptações de outras fontes. Mesmo as obras mais criativas desenvolvem ou adaptam informações”.

4.2 O PROCESSO DE LEGENDAGEM NO CINEMA E *MY FAIR LADY* – OBSERVAÇÕES GERAIS

A legendagem é um tipo específico de tradução, uma vez que traduz uma linguagem oral para uma linguagem escrita e é um recurso indispensável na produção cinematográfica,

¹² an adaptation is a derivation that is not derivate – a work that is second without being secondary.

exigindo, portanto, atenção especial. Esse tipo particular de tradução entre textos diferentes, o escrito e o oral, tem algumas implicações. Uma delas é a de que a fala é sempre acompanhada de subentendidos e de pressupostos, características que não serão captadas pelo texto escrito. Nessa perspectiva, para que haja a constituição da mensagem mesmo com essas deficiências, não somente a legenda, como também as imagens e o som formam um conjunto de elementos essenciais, indispensáveis um ao outro na transmissão de uma história narrada em uma determinada língua e cultura para uma outra língua e uma outra cultura. Uma segunda implicação é a de que a legendagem é conflituosa em relação à totalidade do produto porque, além de ser um elemento incorporado à produção *a posteriori*, é realizada por terceiros, ou seja, pessoas que não participaram do processo de produção. Isso significa que o espectador tem acesso ao filme intermediado pela legenda (GOROVITZ, 2006).

As questões e as dificuldades que esse trabalho envolve são inúmeras, considerando as limitações e as regras às quais os profissionais dessa área estão submetidos. A primeira delas está relacionada ao tempo de leitura de uma legenda que não pode ser maior que o tempo da fala do ator, exigindo, assim, sua condensação quando esse tempo é transgredido, de modo que a legenda aconteça *pari passu* com aquela fala em específico. Um outro fator que implica a legendagem é o limite de caracteres, os quais não podem ser superiores a cinquenta e seis e devem ocupar, no máximo, duas linhas na tela. O cumprimento dessa regra pode ser observado na cena quatro do musical *My Fair lady*, cujo número de caracteres foi de quarenta e nove, dispostos em duas linhas. Como a fala era maior, os quarenta e nove caracteres, após um tempo mínimo de leitura, deram lugar aos próximos trinta e quatro identicamente dispostos em duas linhas. A fim de sinalizar essa continuação, lançou-se mão das reticências. Outros elementos como a posição da legenda e o tamanho da letra também são determinados por regras, reduzindo, igualmente, a liberdade do tradutor.

Entretanto as dificuldades não estão restritas aos profissionais da legendagem, mas também atingem os espectadores, afinal, é preciso ter a habilidade necessária para ver a imagem, ouvir o som e ler a legenda simultaneamente. Essa habilidade vai sendo adquirida pelo espectador à medida que ele exercita essa atividade de leitura específica que é a cinematográfica. Nesse aspecto, o tradutor precisa facilitar o quanto puder a leitura da legenda, “restringindo a pontuação, estabelecendo boas conexões, omitindo, sintetizando, utilizando preferencialmente palavras menores [...] etc.” (GOROVITZ, 2006, p. 66), já que não se levam em consideração as especificidades de cada grupo de leitores (idosos, crianças, adultos) que pode apresentar variações quanto à agilidade de leitura (essa é uma habilidade que pode ser abordada no contexto escolar, contribuindo para as questões de letramento). De

modo geral, esses cuidados foram tomados na legendagem de *My Fair Lady*, com destaque para a síntese da sentença: “*If this girl is going to put herself in your hands for six months / for an experiment in teaching, she must understand thoroughly what she is doing*” por “Se esta garota vai ficar nas suas mãos por seis meses / para uma experiência, ela deve entender completamente tudo” (cena dez). Se traduzida literalmente, a segunda parte da frase ultrapassaria o limite de linhas e de caracteres permitidos, por isso, precisou ser reduzida.

Apesar de ser um mercado promissor devido ao crescimento da indústria cinematográfica, o trabalho de legendagem é alvo de muitas críticas. A demanda cada vez maior por filmes acaba obrigando os profissionais da legendagem a realizar seu trabalho em um curto espaço de tempo, privando-os de um envolvimento maior com o material. O tradutor tem em torno de quatro a cinco dias para produzir as legendas, um tempo insuficiente para uma atividade que envolve tantas questões de cunho cognitivo, linguístico e cultural. Em virtude dessa escassez de tempo, muitas vezes, os tradutores têm acesso somente ao roteiro escrito, desprovido das imagens, o que prejudica o trabalho, principalmente porque

[...] acaba-se realizando um tipo de texto que pouco combina com a cena em que ele se insere. As intenções da fala se perdem, e a legenda mais incomoda que elucida. Entende-se que a legenda não é a tradução só do texto, mas também dessa imagem, sempre carregada de muita informação. Ritmo de fala e pausas retóricas têm de ser levadas em consideração (TEIXEIRA, 2002, [f.1]).

Grande parte das inadequações observadas na legendagem se deve à inexistência dessas condições favoráveis de trabalho, o que precisa ser evitado se for considerado que a legenda colabora, segundo Gorovitz (2006), para a reconstrução da mensagem pelo receptor e, por isso, precisa ser comprometida com aquilo que transmite. Ainda que haja algumas omissões em *My Fair Lady*, como a de “*you do not have the right to be anywhere. No right to live*” por apenas “você não tem o direito de estar em nenhum lugar” (cena quatro), nenhuma delas compromete o trabalho.

O tradutor pode se deparar, durante o processo de legendagem, com muitas “armadilhas” que exigirão dele conhecimento prévio tanto da língua e da cultura fontes quanto da língua, da cultura e do público alvos e, para aqueles casos em que o filme é baseado em uma obra literária (como a adaptação fílmica de *Pygmalion*, *My Fair Lady*), é importante também que o tradutor conheça a narrativa que inspirou o filme. A tradução da expressão “*By George, Eliza!*” por “Santo Cristo, Eliza!” (cena dez) mostra como um tradutor preparado pode encontrar soluções mais apropriadas para cada unidade de tradução. Já a questão do

resíduo, apresentada por Bhabha (1998) e também por Venuti (2002), também pode ser observada na tradução da legenda do musical. Na cena nove, quando Eliza procura pelo professor para ter as aulas, a florista lhe oferece a quantia de um xelim. Essa moeda pertenceu culturalmente à Grã-Bretanha até 1971 e não faz parte da cultura brasileira. Como não houve uma tentativa de adequação dessa unidade monetária à cultura brasileira, pode-se afirmar que o termo “contaminou” a tradução, dando-lhe o tom do estrangeiro.

Em linhas gerais, a legendagem do musical *My Fair Lady* procurou atender aos requisitos básicos de qualidade para os trabalhos nesse meio, embora não retrate o dialeto *cockney* assim como ele se apresenta na fala da personagem Eliza. Uma possível justificativa para a escolha do tradutor em não tentar “recriar” uma linguagem escrita que pudesse reconstituir o dialeto inglês para o português seja pelo fato de que não há na língua portuguesa uma variedade que seja equivalente ao *cockney* e optar por alguma poderia arriscar a compreensão da obra ou mostrar preconceito linguístico. Esses são apenas alguns exemplos da quantidade de situações complexas e de difíceis decisões que o tradutor de legendas de filmes enfrenta no seu árduo trabalho de promover a comunicação entre línguas e culturas.

4.3 ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE TEXTOS LITERÁRIOS: FIDELIDADE OU LIBERDADE?

As traduções intersemióticas de textos literários canônicos e de *best-sellers* conquistaram um espaço privilegiado no mercado cinematográfico, mas, para que essa transposição seja possível, são necessárias adaptações, as quais podem provocar, muitas vezes, julgamentos de valor pautados na questão da “fidelidade” ao “original”. Segundo Courseuil (2003, p. 295),

É comum ouvirmos comentários e lermos análises a respeito da “fidelidade” ou “infidelidade” do filme em relação ao romance ou peça em que se baseia [...] O filme, por sua vez, é visto como obra que pode ser, até certo ponto, criativa, mas que está necessariamente em condições de dependência ao romance adaptado.

De acordo com Diniz (2003), a perspectiva de fidelidade surgiu do desejo das instituições sociais em querer que as traduções de livros considerados canônicos, como a Bíblia, por exemplo, fossem confiáveis. Entretanto, atualmente, com as novas

conceitualizações de tradução, o rótulo *tradutori-traditori*, usado durante muito tempo para tachar os tradutores que não realizavam traduções literais, passou a ser uma exigência: ele deve ser, sim, um “traidor”. Isso porque o objetivo do tradutor não é trazer o “original” de maneira neutra, mas torná-lo acessível em seus próprios termos. É por isso que Diniz chama toda tradução de uma “tradução transcultural”, transformação que pode ocorrer em uma via de mão dupla, partindo concomitantemente das duas culturas, a receptora e a produtora.

A fim de compreender de forma mais abrangente as questões que estão no fulcro da noção de fidelidade, é preciso discutir, primeiramente, os limites que separam o conceito tradicional de tradução do conceito de adaptação; afinal, esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de um estudo acerca de traduções intersemióticas, visto que esses limites são significativamente tênues e geram muitas discussões e divergência de opiniões entre autores. Amorim (2005) apresenta e discute as fronteiras existentes entre a tradução e a adaptação segundo vários autores e, por isso, fornece material de base necessário para respaldar a análise dos processos de tradução e de adaptação de uma forma geral, já que compreendê-los é indispensável para que se crie – se isso é possível de fato – uma categorização, baseando-se no conceito de fidelidade. Consoante muitos desses autores, a adaptação estaria ligada basicamente à transgressão de limites, enquanto a tradução permaneceria dentro desses limites. No entanto,

[...] os limites que a separam [a adaptação] da tradução não são tão ‘naturais’, nem tão nítidos como se supõe, e não há nenhuma unanimidade teórica quanto à possibilidade de delimitação objetiva (AMORIM, 2005, p. 40-41).

A adaptação, nesse sentido, permite “violar” o texto-fonte, possibilitando uma maior liberdade de interpretação e deixando guiar-se por objetivos e por públicos específicos, diferentemente da tradução, que permaneceria dentro dos limites, não ultrapassando, portanto, as fronteiras do texto-fonte. Todavia isso não significa que a adaptação deva ser julgada como inferior à tradução só porque esta última promoveria uma leitura mais apurada; afinal, uma tradução também admite interpretações tanto quanto as adaptações, dado que o tradutor, assim como o adaptador, é um leitor e deixa transparecer, inevitavelmente, seus valores e pontos de vista.

Nessa complexa tentativa de diferenciação entre adaptação e tradução, guiada pelo conceito de “fidelidade”, criam-se certas expectativas com relação às produções cinematográficas adaptadas de um texto literário, de modo que, quando essa fidelidade é

“dessacralizada” na adaptação, críticas são construídas diminuindo o valor do trabalho. Uma das provocações do livro *A theory of adaptation*, de Hutcheon (2006, p. 2), é justamente a questão que envolve o conceito de “fidelidade” das adaptações. Como ela ressalta, uma adaptação é geralmente considerada um trabalho menor e secundário e, portanto, nunca tão bom quanto o “original”. Expressões como “interferência”, “violação”, “traição”, “deformação”, “perversão” e “infidelidade” são algumas usadas com o intento de atacar adaptações filmicas inspiradas na literatura. Todavia ser o segundo em ordem não significa ser secundário ou inferior e questionar esse preconceito é um dos objetivos do livro. Nessa perspectiva crítica, a teórica propõe alguns questionamentos relevantes: se as adaptações são criações tão inferiores, por que elas estão tão presentes na nossa cultura e continuam crescendo de forma evidente em números? Por que, de acordo com a estatística de 1992, 85 por cento de todos os ganhadores de Oscar são adaptações? Uma possível justificativa apresentada no livro é a de que a adaptação comete a heresia de provar que a forma pode vir separada do conteúdo, ou seja, a forma muda com a adaptação, porém o conteúdo continua.

A partir de uma perspectiva menos avaliativa e mais relativista, McFarlane (1996) trata a diáde texto literário/filme não com o intuito de avaliar um em relação ao outro, mas de estabelecer que tipo de relação um filme pode manter com a obra literária na qual é inspirado. Seu livro *Novel to Film*, apesar de tratar especificamente de romance, é importante à medida que oferece uma alternativa para comparações mais subjetivas que surgem em discussões sobre adaptações, um fenômeno que é, segundo ele, quase tão remoto quanto a instituição do cinema.

Durante muito tempo, a “crítica de fidelidade”, assim como foi chamada, prevaleceu nos estudos sobre adaptações e via nelas um caráter subversivo, especialmente quando tratava de textos canônicos. Atualmente, consoante Corseuil (2003), essa crítica tem sido questionada por muitas outras perspectivas, dentre elas, a de uma análise mais contextualizada do filme adaptado, respeitando o momento histórico e cultural de sua produção, e a da relação intertextual, na qual o filme pode ser analisado em suas transformações ideológicas, técnicas, críticas e interpretativas, sem um tratamento hierarquizado de valores. Uma outra perspectiva é aquela que leva em consideração os elementos específicos que caracterizam a linguagem cinematográfica, como a montagem, a fotografia, o som e o ponto de vista narrativo.

De acordo com McFarlane (1996), nenhuma linha crítica está tão necessitada de reexaminação quanto aquela da “fidelidade”. Há muitos tipos de relação que podem existir entre cinema/literatura, e a “fidelidade” é somente uma delas e, raramente, a mais

interessante, já que produções fílmicas baseadas em textos literários que seguem indiscutivelmente a fórmula da fidelidade

[...] esvaziam-se de significado próprio, quando tendem simplesmente a repetir diálogos intermináveis [...] Ocorre que tais filmes nem sempre atualizam os temas tratados nos textos literários, dando a impressão de que o filme é um teatro filmado, inerte e sem expressão própria (CORSEUIL, 2003, p. 296).

As adaptações “fiéis” podem até ser atrativas para aqueles que desejam consumir obras literárias em um meio semiótico que propicia uma leitura mais “ágil” e facilitada; contudo não precisam ser, necessariamente, preteridas em relação ao texto literário que é apenas um fornecedor de “matéria-prima”. Diferentemente do que se tem como consenso, as adaptações fílmicas de obras literárias não têm um público somente formado por leitores das obras, mas, para uma parte considerável dos espectadores, a adaptação não desperta outro interesse a não ser aquele de qualquer outro filme. Alguns teóricos têm sugerido estratégias que buscam categorizar as adaptações de modo que o critério de fidelidade seja “destronado”. Um deles é Geoffrey (1975 apud McFARLANE, 1996), que propõe três categorias possíveis: a transposição, em que a obra é transferida para a tela com o mínimo de interferência possível; o comentário, em que a obra é alterada propositadamente em alguns aspectos pelo produtor; e a analogia, que representa apenas uma “partida” da obra literária no intuito de criar uma nova obra de arte.

O discurso de “fidelidade” é, segundo Hutcheon (2006, p. 7), baseado na ideia de que os adaptadores apenas pretendem reproduzir o texto adaptado. Entretanto, como a definição do próprio dicionário revela, “adaptar” é “ajustar”, “acomodar”, “modificar para tornar acessível”, o que pode ser feito de várias maneiras. Em contraposição, todas as acepções da palavra “fidelidade” no dicionário estão, direta ou indiretamente, relacionadas à precisão, ao respeito, ao rigor:

Fidelidade [Do lat. *fidelitate*.]
1. Qualidade de fiel; lealdade. 2. Constância, firmeza, nas afeições, nos sentimentos; perseverança. 3. Observância rigorosa da verdade; exatidão (FERREIRA, 1999, p. 900).

Isso significa que “ser fiel” é respeitar, zelar por alguma coisa. No campo das traduções intersemióticas, a “fidelidade” não deixa de ser, igualmente, uma maneira de “zelar”, de “respeitar” o texto “original”, ou seja, o texto-fonte. No entanto, quando um texto

literário é adaptado para outras linguagens, que não a literária, há um processo de recontextualização da narrativa devido à sua reinserção em um outro meio. A tradução intersemiótica envolve, portanto, uma transformação e sua realização se dá de acordo com os objetivos estabelecidos por um determinado grupo de profissionais para aquela produção em específico. A opção pela supressão, pelo acréscimo ou pela modificação do texto literário adaptado está diretamente relacionada ao objetivo da produção e ao público a que ela se destina. Nesse sentido, o tal “respeito” não está no campo da mensagem, mas no objetivo. Vermeer (1986, p. 8), refletindo sobre a tradução, já dizia que “não é o texto de partida o fator determinante, não o é a fidelidade a este, mas a ‘fidelidade’ ao objetivo, à intenção, ao destino que se dá ao texto de chegada”.

A justificativa para os julgamentos de valor resultantes da comparação entre texto-fonte e sua adaptação cinematográfica está ligada ao fato de que a questão da fidelidade ao original “deve” ser respeitada. Contudo o critério de “fidelidade ao original” não é o fator determinante da qualidade de uma adaptação cinematográfica se esta for considerada como uma releitura e não como uma mera transferência. Quando se insiste no conceito de fidelidade, desconsidera-se, conseqüentemente, a liberdade dos roteiristas, dos produtores e dos diretores quanto à transposição do texto de um meio, língua, cultura e contexto de partida para um outro meio, língua, cultura e contexto de chegada. Além disso, essa insistência também acaba levando a uma inobservância de abordagens interessantes referentes ao fenômeno da adaptação, por exemplo, sua função de convergência entre artes. Tende a ignorar até mesmo alguns determinantes de produção que não estabelecem qualquer relação com a obra literária, mas que podem ser bastante influentes no filme; enfim, esses são alguns dos vários aspectos que seriam mais úteis na análise de filmes baseados em textos literários do que aquele de fidelidade, cujo principal argumento é o de como a versão fílmica “diminui” grandes obras (McFARLANE, 1996).

Como se pode inferir a partir das considerações de Derrida (2005, p. 27) sobre o papel do tradutor, ao exigir-se a presença da “fidelidade” na adaptação de uma obra literária para o cinema, cobra-se, conseqüentemente, a chamada “dívida” em relação ao texto “original”:

O que está em jogo é uma lei, de injunção à qual o tradutor deve responder. Ele deve quitar-se também, e de qualquer coisa que implique talvez uma falha, uma queda, uma falta, até mesmo um crime [...] O tradutor é endividado, ele se apresenta como tradutor na situação de dívida; e sua tarefa é de devolver, de devolver o que devia ter sido dado.

Derrida sugere que essa dívida jamais poderá ser saldada, ou seja, o significado “original”, “essencial” de um texto-fonte jamais será recuperado. Quando essa dívida é cobrada, não se leva em consideração que os profissionais envolvidos com o processo de adaptação se veem diante de uma série de decisões a tomar e o conhecimento prévio, linguístico e cultural desses profissionais se faz presente no seu trabalho. Isso porque, uma vez que todos eles (roteirista, produtor e diretor) são inevitavelmente leitores, levam para a adaptação o que faz parte de suas identidades: seus valores e preconceitos.

Ao transpor um texto de um sistema de signos verbais para outro de signos não-verbais, o adaptador se depara com um número considerável de quesitos de ordem textual e visual, pois há recursos somente captáveis pela linguagem, bem como há recursos que somente podem ser expressos por meio de imagens. Enquanto o romancista dispõe da linguagem verbal para transmitir seus pensamentos, o cineasta dispõe de muitos outros recursos, que tornam o seu trabalho mais concreto. Entretanto, mesmo dispondo desses recursos, “nuances de tom, humor, e a expressão de sentimentos, permanecem, às vezes, apenas implícitos, cabendo ao espectador interpretá-los” (DINIZ, 2005, p. 22). Além dos quesitos mencionados, há também questões relativas à cultura, à época e à sociedade que podem ser problemáticas no processo de tradução intersemiótica por igualmente exigirem escolhas como a de se adequar à cultura, à época e à sociedade retratadas no texto-fonte ou à cultura, à época e à sociedade para as quais a adaptação filmica está direcionada.

É por isso que é preciso desmistificar a ideia de que uma “boa tradução intersemiótica” deve seguir indiscutivelmente a fórmula da “fidelidade”, pois cada tradução intersemiótica, seja ela cinematográfica, teatral ou novelística, é uma releitura da narrativa literária, recriando, criticando e atualizando os significados do texto literário e, portanto, não pode servir como parâmetro de julgamentos de valor, mas, sim, como um parâmetro de leitura crítica.

4.4 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE *PYGMALION* A UM NOVO MEIO SEMIÓTICO

Assim como discutido na subseção anterior, ao transpor uma linguagem literária para uma linguagem cinematográfica, questões temporais, espaciais e contextuais podem interferir no processo de adaptação de acordo com as escolhas e os objetivos do produtor e do diretor quanto à estereotipagem de personagens, à inserção de canções, ao enredo, entre outras. Ao

considerar que o musical *My Fair Lady* pertence ao meio cinematográfico e foi produzido em uma época (1964) e em um contexto (Estados Unidos) completamente distintos da época (1914) e do contexto britânico da peça de Shaw, adaptações foram promovidas para que essa transposição fosse possível. Segundo Diniz (2003), ao decodificar uma informação presente em uma determinada linguagem e codificá-la por meio de um outro sistema semiótico, é preciso modificá-la, uma vez que cada meio semiótico é caracterizado por qualidades e por restrições próprias e, nesse sentido, nenhum conteúdo existe de forma independente do seu meio.

Como aponta Hutcheon (2006), o ritmo pode ser transformado, o tempo reduzido ou expandido, a mudança no ponto de vista da história adaptada pode provocar grandes diferenças e, outrossim, há casos em que o ponto de partida ou a conclusão são completamente transfigurados na adaptação. Além disso, consoante Clüver (1997), a tradução intersemiótica pode envolver não somente línguas diferentes, mas também culturas distintas. Este último caso é o de *Pygmalion* e *My Fair Lady*, pois, embora a língua-fonte e a língua-alvo sejam a mesma, o inglês, as culturas britânica e estadunidense são completamente distintas e isso explica as substituições, as semiequivalências e, muitas vezes, até mesmo as limitações.

O novo meio semiótico exigiu da peça uma nova configuração de enredo: enquanto *Pygmalion* é dividido em cinco atos, o musical é dividido em cinquenta cenas, que são separadas conforme as trocas de cenário. Ao levar em consideração a possível encenação de sua comédia, Shaw permite que algumas cenas sejam suprimidas em *Pygmalion*, como a cena em que Eliza toma o táxi (final do ato um), a cena em que Mrs Pearce leva Eliza para banhar-se contra sua vontade (ato dois), a cena em que Eliza vai ao baile do embaixador (final do ato três) e a cena em que Eliza está desapontada e sai vagando pelas ruas com Freddy (ato quatro). No entanto, na versão do cinema, a produção optou por não suprimi-las, com exceção da cena em que Eliza toma o táxi. Houve também uma substituição de cenário na versão para o cinema: o circuito de corridas de Ascot, um dos mais representativos locais de *status* social, substitui o conhecido “chá das cinco” presente no livro (ato três do livro e cena vinte e dois do musical). Esse circuito inglês de corridas de cavalos localiza-se no vilarejo de Ascot, condado de Berkshire, e existe há mais de três séculos. As corridas de Ascot são o ponto de encontro anual do hipismo e dos chapéus excêntricos. Favorita da Rainha Elizabeth II, ainda é uma das atividades sociais mais apreciadas da aristocracia inglesa.

Algumas outras adaptações já foram comentadas ao longo da dissertação, como a supressão da personagem Clara, a inserção de canções e, talvez a mais expressiva e polêmica,

o *happy ending* do musical que se contrapõe ao final satírico da peça (subseções 3.3.1 e 3.3.2). Se existe, de fato, uma categorização que possa fazer que o aspecto de “fidelidade ao original” perca seu *status* privilegiado, como aquela proposta por Geoffrey (1975 apud McFARLANE, 1996) na subseção anterior, *My Fair Lady* poderia ser inserido na segunda categoria, a de comentário, já que o “original” pode ter sido propositadamente alterado pelo produtor com fins mercadológicos: o de atrair uma maior variedade de público com um *happy ending*.

Quanto à caracterização de personagens, Cecil Beaton, a figurinista do musical, optou por ambientá-los conforme a época e a sociedade em que a comédia foi escrita. Os trezentos figurinos de época são localizados no início do século XX, mostrando o luxo e o requinte da sociedade londrina: para as mulheres, vestidos longos e primorosamente adornados, com a cintura bem marcada e as saias amplas. Luvas e chapéus, acessórios que asseguravam o *status* social, completam o figurino impecável; para os homens, smoking e cartolas. Dessa forma, não houve, aparentemente, uma adaptação temporal e espacial para a produção estadunidense, pois os figurinos não foram confeccionados a partir dos conceitos de moda que circulavam nos Estados Unidos na década de 60, os quais eram influenciados pelas ideias de liberdade da conhecida geração *beat* e se caracterizavam pelo uso da minissaia, do jeans e de estampas variadas (Cf. subseção 3.2).

Assim como os figurinos, os cenários do musical também retratam a Europa no início do século XX, com edificações de estilo neoclássico, marcadas por arcos e por colunas. O *cockney*, dialeto típico da classe operária londrina da época falado por Eliza, foi igualmente mantido no musical, sem influências do inglês estadunidense. De acordo com Hutcheon (2006), atualmente, com a chamada “adaptação transcultural”, uma mudança na linguagem, no espaço ou no tempo tem sido algo frequente. Contudo não há garantias de que os adaptadores irão, necessariamente, levar em consideração mudanças culturais que ocorreram na transposição de um meio a outro, como aconteceu com a adaptação *My Fair Lady* em termos de manutenção do *cockney* e das características típicas da Inglaterra do início do século XX. Quando se trata de Hollywood, por outro lado, essa “transculturação” geralmente significa “americanização”, pois as adaptações hollywoodianas amenizam as especificidades históricas, regionais e nacionais. Isso também fica claro na adaptação de *Pygmalion*, *My Fair Lady*, na qual as críticas de Shaw foram amenizadas para dar lugar a um final romântico.

McFarlane (1996) ressalta que, embora literatura e cinema tenham em comum a capacidade de narrar, é preciso considerar que alguns aspectos podem ser transferidos de um meio de narrativa para outro; já outros, simplesmente, não podem e necessitam, portanto, de

adaptações. Nesse sentido, o que precisa ser levado em consideração não é a “fidelidade” ou a “infidelidade” da tradução intersemiótica, mas a leitura que foi realizada do texto literário que inspirou a produção. É por meio dessa atividade que, direta ou indiretamente, entra-se em contato não só com a literatura canônica, como também com obras contemporâneas, o que nos possibilita um diálogo entre diferentes culturas, linguagens e artes.

4.5 A TEORIA DO EFEITO, DE WOLFGANG ISER, A TEORIA DA RECEPÇÃO, DE HANS ROBERT JAUSS, E A SOCIOLOGIA DA LEITURA

Segundo Compagnon (2001), cada período da história dos estudos literários se dedicou a um aspecto diferente dos elementos que constituem a literatura: ou as atenções se voltavam para o autor (crítica biográfica), ou para o texto (formalismo), ou para o leitor (Teoria da Recepção e Teoria do Efeito). Este último, vale ressaltar, não possuía uma posição muito estável nesses estudos, porque ora o ignoravam completamente, ora o valorizavam como elemento principal, dependendo de qual era a abordagem. Enquanto, na crítica biográfica, o autor era o cerne para a análise das obras e, no formalismo, o objeto de estudo era limitado ao próprio texto literário, na Teoria da Recepção e na Teoria do Efeito (abordagens desenvolvidas por Hans Robert Jauss e por Wolfgang Iser, respectivamente), recuperou-se o leitor como agente da leitura.

Para os objetivos deste estudo, será abordada, mais detalhadamente, a Teoria do Efeito e suas implicações na recepção e na leitura do texto literário. Entretanto, como alguns conceitos propostos pela Teoria da Recepção também serão aplicados na análise dos questionários, é importante fazer uma breve revisão das principais ideias de Jauss presentes no livro *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1990). Nessa obra, Jauss propõe sete teses para uma renovação da história da literatura: a primeira delas se refere à fundamentação das estéticas tradicionais da produção e da representação em uma estética da recepção e do efeito, a fim de desconstruir os preconceitos do objetivismo histórico; a segunda está relacionada à análise da experiência literária a partir do conjunto de referências formado das expectativas dos leitores no momento histórico no qual uma determinada obra surge; a terceira abarca a distância estética, que é o espaço existente entre o horizonte de expectativas anterior e o surgimento de uma nova obra; a quarta trata da reconstrução do horizonte de expectativas, o que possibilita a identificação de diferentes interpretações entre a

expectativa passada e a presente; a quinta discute o projeto estético-recepcional diacrônico da literatura, com o objetivo de conhecer a posição e significado da literatura em um determinado contexto histórico; a sexta envolve um projeto estético-recepcional sincrônico, visando divulgar o sistema de relações na literatura de um determinado período; e a sétima e última abrange a relação entre literatura e vida, de forma a definir a contribuição da literatura na construção da experiência social.

A Teoria do Efeito juntamente com a Teoria da Recepção constituem a Estética da Recepção, cuja formação se dá pela junção da perspectiva histórico-documental das reações de leitores frente aos textos literários com a perspectiva do efeito provocado por esses textos durante a leitura, visto que o texto é, na concepção de Iser (1996, p. 15), “um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura”. O objetivo da Teoria do Efeito é observar não só a interação entre texto e contexto, mas também entre texto e leitor, pois os textos, além de comunicarem experiências, são assimilados pelo leitor, estimulando suas faculdades e competências.

Nessa teoria, Iser criou alguns conceitos fundamentais para a análise dos dados na seção 5: leitor implícito, repertório, lugares vazios e representações. Inicialmente, tratar-se-á do leitor, um elemento chave na Estética da Recepção. No campo das teorias da recepção, existem vários tipos de leitor, os quais são ou baseados em sua construção ou em seu substrato. O leitor implícito é uma dessas tipologias e sua função é descrever as estruturas de efeitos do texto literário e proporcionar um quadro de suas possíveis atualizações históricas e individuais, remetendo a um processo de transferência das estruturas do texto para as experiências do leitor. É importante esclarecer que esse leitor não tem existência real, mas emerge das estruturas do texto.

Como os textos só se tornam reais ao serem lidos, sua atualização se dá pelo leitor por meio das experiências levadas no momento da leitura: “o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura” (ISER, 1996, p. 78). Todo texto literário oferece, assim, papéis a serem desempenhados por seus leitores e é com base nessa proposta que a ideia de leitor implícito condiciona a existência de uma tensão no leitor real durante a leitura, a qual é provocada pela diferença entre o eu leitor e os outros “eus” desempenhados no dia a dia. Enfim, é só no momento da leitura que o leitor se torna aquele cujas crenças devem coincidir com as do autor. Nesse sentido, uma leitura bem sucedida é aquela na qual os outros “eus” do autor e do leitor são capazes de estar em completo acordo (BOOTH, 1980). Todavia nunca é possível assumir completamente os papéis oferecidos pelo texto, já que isso implicaria

eliminar todas as experiências pessoais introduzidas na leitura e responsáveis pelas diferentes atualizações realizadas. É o horizonte das ideias do leitor que acaba direcionando a resposta ao texto.

A nomenclatura “leitor implícito”, de Iser, foi renomeada por Eco (1994, p. 15) em “leitor-modelo”. Para o teórico, esse tipo de leitor é um elemento previsto em todos os textos ficcionais e é um leitor ideal, conjecturado pelo texto como colaborador por tentar desvendar suas estratégias. Pode-se dizer que o leitor-modelo é um tipo de leitor que o texto procura, de certa forma, criar. Quando um autor escreve uma comédia, por exemplo, ele espera do seu leitor certas atitudes e reações: riso, diversão, distensão, entre outras. Isso significa que o leitor-modelo desse gênero não pode ser, portanto, alguém que se lamenta, que se envolva sentimentalmente com a história ou tenha reações catárticas durante a leitura.

O repertório é um outro conceito importante na Teoria do Efeito e está relacionado às convenções necessárias para a produção de um texto literário. Como o repertório é constituído tanto de normas extratextuais quanto de normas estético-literárias, ele incorpora não somente textos e normas histórico-sociais de outras épocas, mas também a literatura do passado e tradições inteiras. Em determinados gêneros, como o romance, há predominância de normas extratextuais; em outros, como a lírica, há predominância de normas estético-literárias. O repertório que o texto literário traz é elementar para a produção de uma situação de comunicação entre o próprio texto e o leitor.

Quanto às normas extratextuais, essas se referem, além das normas histórico-sociais, ao contexto sociocultural do qual o texto literário surgiu e podem variar e assumir formas diferentes no texto. Isso denota que o texto ficcional pode ser relacionado de forma direta com um sistema de época. Essas convenções, ao serem acolhidas pelo leitor, fazem que ele participe do texto, mesmo no caso em que elas não sejam familiares a ele, pois o leitor acaba estabelecendo um diálogo com o texto. Para que essa relação dialógica aconteça, não importa se o leitor é contemporâneo ou não. Os leitores do futuro podem igualmente participar do texto, afinal, mesmo considerando a distância histórica, o texto continuará a ser inovador, já que ele apenas vai assumir formas diferentes. É por isso que o texto ficcional permite aos leitores a transcendentalização de sua posição no mundo e se apresenta como um complemento de uma realidade dada, não como seu reflexo.

Quanto às normas estético-literárias, elas oferecem informações relevantes sobre a maneira de se responder intencionalmente ao texto. A alusão à literatura do passado tem a função de elucidar um horizonte conhecido e citar padrões de articulação de determinadas intenções do texto. Quando, ao aludir a uma literatura do passado, o antigo contexto é negado

e substituído por um outro, ele se transforma em um pano de fundo virtual a fim de esclarecer a nova temática.

Vale ressaltar que o texto exige do leitor diferentes modos de participação, o que depende da correspondência dos elementos do repertório do texto e do leitor, sendo a participação pequena quando o texto reproduz quase todas as normas comuns e grande quando a correspondência entre o repertório do texto e do leitor tende a zero. Nessa perspectiva, o repertório organiza a estrutura de sentido a ser concretizada na leitura, a qual depende do conhecimento do leitor e de sua tendência a aceitar uma experiência alheia.

O lugar vazio, outro conceito da Teoria do Efeito, é uma estrutura que permite ao leitor estabelecer ligações no texto. Durante a leitura, o repertório trazido pelo texto não é o mesmo apresentado pelo leitor e isso provoca lugares vazios no texto que serão preenchidos, embora não integralmente, pelo leitor por meio de relações permitidas pelo próprio texto. Segundo Iser (1999, p. 131), a *good continuation* do texto é interrompida pelos lugares vazios, fazendo o leitor “intensificar sua atividade combinatória” e desempenhando um papel importante na formação de representações. Por isso, quanto maior o número de lugares vazios no texto, maior o número de representações, pois, diante de certa situação, é preciso abandonar representações velhas e construir novas e isso é determinante na avaliação do potencial estético de textos ficcionais.

A representação também é um conceito desenvolvido por Iser e serve para imaginar certo aspecto do texto como portador de significação. Ao criar representações durante a leitura, o leitor atualiza o que acontece e forma determinadas imagens. Como essas imagens são representadas e não visualizadas, elas são inexatas e, por esse motivo, enriquecem o leitor:

[...] os aspectos esquematizados do texto se limitam a nos informar sob que condições o objeto imaginário deve ser constituído. Assim, a representação ganha o seu caráter imagístico quando o saber que o texto oferece ou estimula no leitor é aproveitado (ISER, 1999, p. 58).

Quando se realiza um estudo voltado para a recepção do texto literário, independentemente das teorias e das perspectivas utilizadas para tal, é importante investigar não somente a leitura que foi realizada por um determinado grupo de leitores, mas também as informações socioeconômico-culturais desse grupo. É a Sociologia da Leitura que vai auxiliar o estudo nesse aspecto, visto que, por meio dessa teoria, é possível levantar dados referentes ao sexo, à renda familiar, aos hábitos de leitura, entre outros, por meio da aplicação e da análise de questionários. Ao cruzar essas informações com outras obtidas por protocolos de

leitura, pode-se observar, com maior precisão, o perfil socioeconômico-cultural dos leitores e sua influência na leitura e na recepção de um determinado texto literário.

Para Bourdieu (1996), fatores econômicos, políticos, religiosos e sociais condicionam o acesso aos bens culturais e, por isso, o teórico verifica, em *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, as relações existentes entre esses fatores e o campo literário e as influências de um sobre o outro, de forma a analisar a circulação de obras literárias na sociedade a partir da complexidade que envolve as trocas sociais. Dentre esses vários fatores, os econômicos e os educacionais são aqueles que mais interferem no contato com os bens culturais, afinal, é a elite prestigiada econômica e intelectualmente que tem acesso privilegiado ao capital cultural.

A Sociologia da Leitura baseia-se, portanto, na relação estabelecida entre literatura e sociedade, a qual é permeada por condicionantes sociais, culturais, ideológicas e econômicas. De acordo com Aguiar (1996, p. 23), a Sociologia da Leitura é uma vertente da Sociologia da Literatura, cujo intuito é “estudar o público como elemento atuante do processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas”. Isso significa que essa vertente não se volta somente para o leitor e as possíveis influências de fatores sociais na leitura, mas também para o contexto de produção, de circulação e de consumo das obras.

Vários são os segmentos e as teorias que se fundamentam na Sociologia da Leitura, entre eles, estão os estudos de Escarpit (1974), Mury (1974) e Petit (1999). O viés abordado por Escarpit (1974) se aplica não somente para a recepção do texto literário, mas também para sua produção e circulação. Ao considerar que o enfoque do trabalho é o leitor, será abordado o tema da receptividade tratada pelo teórico que propôs quatro elementos que constituem a especificidade literária: a literatura é coisa e significação; a literatura é uma forma institucional; a literatura é organizada por estruturas sociais de uma situação histórica; a literatura é determinada por sua receptividade e disponibilidade de dizer coisas diferentes em situações históricas distintas.

Para o teórico, os três primeiros critérios se referem à literatura como algo feito e não como algo percebido; porém, para que o objeto literário exista, é necessário que ele seja percebido e se concretize por meio da leitura. O agente desse processo é o leitor que, vale ressaltar, é uma entidade histórica, assim como é o escritor. O texto literário estabelece, desse modo, o contato histórico entre escritor e leitor e pode ser considerado como um modo de comunicação. Todavia isso não resolve a problemática da especificidade literária, já que o livro é um fenômeno histórico difícil de apreender intelectualmente. Quanto ao último

critério, o que mais se volta para a relação entre texto literário e leitor, está relacionado ao fato de que a literariedade de uma obra está na sua capacidade duradoura e ampla de comunicar-se.

Sobre a atitude do leitor, Escarpit (1974) considera que ele tem uma predisposição (e não um projeto, como o escritor), a qual é constituída por sua formação escolar, por suas leituras anteriores e, principalmente, por seu psicológico que está intimamente ligado ao social. A atividade de leitura se desenvolve, por conseguinte, em dois planos: o primeiro ligado ao pensamento e à imaginação (nível social); o segundo referente à obsessão e à frustração (nível psicológico). Nesse sentido, o ato de leitura no processo literário é único, insubstituível e individual. Por isso, a conexão entre outros atos de leitura ou do mesmo indivíduo ou de outros indivíduos é meramente eventual.

Enquanto Escarpit (1974) reflete sobre a produção, a circulação e o consumo de textos literários, Mury (1974) mostra a importância da sociologia da literatura na realização de pesquisas nessa área, bem como a relevância da interação entre o psicológico (individual) e o social. Para ele, o ato de leitura está relacionado aos valores que formam a personalidade do indivíduo e às experiências adquiridas de leituras anteriores. Se, para Escarpit (1974), o ato de leitura é único e individual, não havendo conexão entre atos de leitura que não seja simplesmente casual, para Mury (1974), a existência de públicos específicos revela que a história individual de seus participantes foi constituída por relações sociais semelhantes. Isso significa que o social se faz presente no “eu” individual, em função das interações que são características da comunidade como um todo, por exemplo, relações familiares, escolares, religiosas, entre outras.

O propósito de uma Sociologia do público literário é, segundo Mury (1974), estudar as correspondências entre a personalidade de base do indivíduo e as outras personalidades de bases sociais que também o constituem, ou seja, verificar a pluralidade do “eu” construída ao longo de sua vida. Sua importância se justifica pelo fato de que, além de permitir o cruzamento de dados como faixa etária, sexo, entre outros, com gosto literário, auxilia na detecção de diferenças em nível literário, cultural e social. A entrevista não-diretiva se constitui, nesse sentido, em um instrumento fundamental, já que, mesmo com um número limitado de entrevistas, é possível identificar a personalidade de base literária de um indivíduo ou mesmo a personalidade de base de todo um grupo de leitores de uma mesma comunidade e sua influência na preferência por uma determinada leitura.

Por fim, Petit (1999, p. 172) chama a atenção para o papel essencial dos mediadores na literatura em âmbito social. Esse mediador pode ser um professor, um bibliotecário, um

livreiro, enfim, qualquer pessoa que possa instigar a vontade e o gosto pela leitura. A escola como instituição não vem cumprindo esse papel por apresentar a leitura como uma obrigação e é nesse ponto que entram os mediadores, pessoas que, de fato, transmitem seu amor pelos livros a outros futuros leitores:

[...] não é a biblioteca ou a escola que despertam o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão e por seu desejo de compartilhá-la, a transmite em sua relação individualizada.

O papel do mediador não se acaba depois da iniciação do leitor, pois é preciso que ele o acompanhe, ajudando-o a transpor barreiras e a escolher novos livros. Como há leituras que se abrem para o mundo e outras não, o papel do mediador também é o de possibilitar o contato com essa leitura que se move, que se abre para o mundo e fazer que o leitor perceba a diversidade de leituras. Não se pode negar que, para muitos jovens leitores, a leitura tem permitido uma possibilidade maior de “jogo” no quadro social, melhor preparando-os para pensar e resistir.

5 A RECEPÇÃO DA INTERFACE LITERATURA/CINEMA POR ALUNOS DE LETRAS

Ao considerar que todo trabalho com viés recepcional aborda não só a leitura em si, como também as informações socioeconômico-culturais dos sujeitos da pesquisa, a fim de realizar este estudo, três questionários foram aplicados aos alunos do quinto e último ano do curso de Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá. O primeiro questionário (APÊNDICE A) teve por objetivo principal fazer uma consulta prévia com os alunos para verificar se eles haviam realizado, de fato, a leitura da peça e assistido ao musical, além de confirmar sua participação na pesquisa. Já o segundo questionário (APÊNDICE B) objetivou observar o contexto social dos alunos-sujeitos e o terceiro (APÊNDICE C) buscou investigar a leitura desses mesmos alunos com relação à peça *Pygmalion*, de Shaw, e sua versão cinematográfica *My Fair Lady*, bem como o efeito dessa leitura interfacial durante a construção do sentido.

De modo geral, o objetivo da aplicação desses questionários foi verificar como se dá a recepção da interface literatura/cinema pelos alunos por meio da análise de suas respostas. Especificamente, a preocupação foi investigar: se o contexto socioeconômico-cultural dos alunos influencia suas impressões de recepção quanto às adaptações fílmicas de textos literários; quais os repertórios dos alunos em comparação ao do texto literário e ao do filme analisados; como os lugares vazios foram preenchidos pelos alunos durante a leitura do texto e se isso influencia as impressões de recepção do filme adaptado; como se deu a formação de representações na leitura do texto e como o contato com as imagens do filme “desconstrói” ou reitera essas representações formadas previamente; qual é o leitor implícito da peça e o espectador implícito do musical e como isso pode interferir na aceitação ou não-aceitação da leitura realizada pelo filme; qual é a recepção da multimodalidade (multimídia) em sala de aula pelos alunos.

Os dados obtidos com a realização desta dissertação foram analisados a partir de uma abordagem de natureza histórico-estrutural, dialética e predominantemente qualitativa, embora a análise quantitativa também tenha sido utilizada para o levantamento dos dados. Na análise, buscou-se sempre articular as considerações teóricas apresentadas, principalmente, na seção anterior (seção 4), com a prática.

Os questionários respondidos não foram analisados um a um e pergunta a pergunta, mas de acordo com os tópicos abordados por eles, método que permitiu uma maior abrangência da análise articulada às teorias utilizadas. Para tanto, lançou-se mão dos métodos

quantitativos, levando em consideração todas as repostas – desde aquelas respondidas efetivamente (ou seja, aquelas nas quais os alunos responderam, realmente, o que era perguntado) até aquelas não respondidas e/ou não respondidas de fato – e separando-as em grupos conforme sua semelhança e/ou abordagens similares. Para fins de exemplificação, algumas repostas foram selecionadas para representar os grupos dos quais elas faziam parte.

5.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL DOS ALUNOS-SUJEITOS

O segundo questionário (APÊNDICE B), o socioeconômico-cultural, composto por catorze perguntas ou de assinalar ou de responder direta e objetivamente, abrangeu aspectos extratextuais como o período de estudo, as experiências de leitura, o meio em que os leitores viviam e suas experiências pessoais, o contato com filmes, entre outros, com o propósito de especificar um parâmetro para a abordagem do leitor, visto que ele é condicionado por inúmeros elementos do contexto social.

Como salienta Mury (1974), uma sociologia do público literário é importante à medida que permite resultados significativos quanto ao cruzamento das variedades de idade, sexo, profissão, dentre outras, com diferentes tipos de comportamento ou de preferências literárias, o que possibilita uma correspondência global entre os diversos conjuntos definidos em termos objetivos. Além disso, permite também determinar as características de diferentes públicos, ou seja, verificar as diferenças literárias, culturais e sociais.

Quanto à identificação dos alunos-sujeitos, um total de 34 alunos participou da pesquisa, sendo 19 do período noturno e 15 do período matutino. Desses 34, 29 são do sexo feminino e 5 são do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a maioria dos alunos tem entre 20 e 25 anos. Em relação à cidade em que residem, 28 deles moram em Maringá. Os dados econômicos revelam que 20 alunos trabalham fora de casa (07 do matutino e 13 do noturno) e a renda média é de R\$ 1001,00 a 2.000,00. Com relação aos aparelhos domésticos, todos possuem aparelho de TV, um dado importante para a dissertação, porque pode facilitar o contato com filmes.

As experiências com a leitura revelam que, em geral, eles têm o pai ou a mãe como referência e os jornais e as revistas são apontados como os principais objetos de leitura desse grupo familiar (23 indicações) e, em segundo lugar, vêm os livros (15 indicações). Sobre seus próprios objetos de leitura, 26 entrevistados, sendo 10 do período matutino e 16 do noturno,

dizem ter livros de poesias e 27, 12 do matutino e 15 do noturno, revelam ter romances em casa. Além disso, 33 alunos, 14 do matutino e 19 do noturno, já foram presenteados com livros.

Quanto aos hábitos de leitura, 30 entrevistados, 14 do matutino e 16 do noturno, afirmam ler para se distrair e 12, 3 do matutino e 9 do noturno, afirmam ir sempre à biblioteca. É interessante notar que 32 alunos, 15 do matutino e 17 do noturno, declaram procurar leitura acadêmica quando vão a esse local específico. E o gênero preferido deles é a ficção, apontado por 12 alunos, sendo 5 da manhã e 7 da noite. No período da manhã e no da noite, o gênero predominante do último livro lido é romance/ficção, seguido de livros teóricos e religiosos. Já no período noturno, apontou-se também a autoajuda e livros de poesia.

Com relação à interface literatura/cinema, 13 alunos, 3 da manhã e 10 da noite, preferem ler livros em detrimento de ver a adaptação cinematográfica, contra 6, 3 da manhã e 3 da noite, que preferem ver a adaptação cinematográfica em detrimento de ler o livro. Os demais (15 alunos) ou não responderam ou responderam de forma não efetiva. Entretanto, mesmo preferindo uma atividade a outra, 22 alunos, 9 da manhã e 13 da noite, afirmam que uma ação motiva a outra, ou seja, ler o livro motiva ver a adaptação cinematográfica e ver a adaptação cinematográfica motiva ler o livro.

Entre as obras que eles leram e assistiram ao filme depois, as mais citadas foram *Oliver Twist* (10), *Scarlet Letter* (6), *Pygmalion* (4), *The Great Gatsby* (3) e *The Taming of the Shrew* (3), leituras solicitadas no Curso de Letras. Quando perguntados sobre qual leitura haviam gostado mais (livro ou filme), 12, 3 da manhã e 9 da noite, apontaram o livro; 5, 2 da manhã e 3 da noite, indicaram o filme e 6, 5 da manhã e 1 da noite, citaram os dois. O restante (11 alunos) ou não respondeu ou respondeu de forma não efetiva.

Sobre a frequência com que assistiam a filmes, 12 alunos, 5 da manhã e 7 da noite, dizem assistir a filmes uma vez por semana/todo final de semana (é essa frequência que prevalece). O gênero de filme favorito entre os entrevistados é a comédia, com 16 indicações, 8 da manhã e 8 da noite, o que pode influenciar suas impressões de leitura da peça em estudo, a comédia satírica *Pygmalion*, e de sua respectiva versão cinematográfica, a comédia romântica *My Fair Lady*.

Por meio dos dados, desconstrói-se o pré-conceito de que são os alunos do período noturno que leem menos e que têm uma produção relativamente baixa em relação aos do período da manhã. Isso porque a maioria dos alunos (19) que aceitou responder ao questionário é do período noturno (contra 15 do matutino). Apesar de uma maior proporção de alunos do noturno trabalhar (13 alunos, contra 7 alunos do matutino), grande parte deles

afirma ter livros de poesia e romances em casa (31 alunos, contra 22 alunos do período da manhã) e 100% disseram já terem sido presenteados com livros (contra 14 alunos do período da manhã).

É preciso considerar, todavia, o fato de que afirmar ter ou ler livros não indica, necessariamente, realizar uma leitura tradicional, ou seja, página por página, capítulo por capítulo. Isso porque, de acordo com Bayard (2008, p. 32-33), em *Como falar dos livros que não lemos?*, o que frequentemente acontece é que a maioria das pessoas tem, na verdade, “uma visão de conjunto” dos livros e não leituras em particular e é esse conhecimento intuitivo que confere a elas um sentimento de inserção no mundo da cultura. Assim, o “conteúdo” de um livro pode ser completamente alheio a alguém, mas sua “situação”, não, pois

um livro deixa de ser desconhecido tão logo penetra em nosso campo perceptivo, e nada saber sobre ele não é absolutamente obstáculo para se sonhar com ele ou discuti-lo. Antes mesmo de abri-lo, a única indicação de seu título ou o menor olhar sobre sua capa bastam para suscitar, no homem culto e curioso, uma série de imagens e impressões que não demoram a se transformar numa primeira opinião, facilitada pela representação do conjunto dos livros dada pela cultura geral.

Outro dado interessante é quanto à frequência à biblioteca e à frequência com que assistem a filmes, visto que um número maior de alunos da noite vai à biblioteca sempre e assiste a filmes também com maior frequência do que os alunos do período da manhã. A biblioteca tem, segundo Petit (1999), grande importância no despertar do desejo de ler, muito mais que a instituição de ensino em si, pois, enquanto esta última é vista como um local de leitura obrigatória, a primeira é uma terra de liberdade, de eleição. Todavia é preciso considerar o fato de que a biblioteca frequentada pelos alunos é ligada a uma instituição de ensino, a universidade, o que pode significar que os alunos a frequentam mais por necessidade do que por prazer, contrastando com a ideia de biblioteca como local de liberdade vinculada por Petit. Essa questão não pode ser analisada a fundo, pois a pergunta presente no questionário que se referia a frequência à biblioteca não tem caráter dissertativo.

Esse gosto pela leitura e apreço por outros bens culturais, como os filmes, por exemplo, apresentados pelos alunos do período noturno podem ser explicados pela influência que receberam durante sua formação em família, afinal, 17 entrevistados revelam que o pai e/ou a mãe leem, em contraposição a 10 da manhã. Provavelmente, esses pais e/ou mães cumpriram o papel de mediadores na formação desses alunos-sujeitos como leitores. De

acordo com Petit (1999), os pais são fundamentais na transmissão do amor pela leitura, uma vez que a escola já não cumpre mais esse papel por ter tornado a atividade uma obrigação. O gosto pela leitura não é inerente ao ser humano, mas uma série de fatores, dentre eles, a mediação, subsidia a construção do sujeito leitor. A principal função da figura do mediador é aproximar o texto literário do leitor e esse aspecto exerce uma influência significativamente maior que outros aspectos, como a classe econômica ou o lugar social ocupado pelo leitor, inclusive quando se trata do período de estudo.

5.2 *PYGMALION* E *MY FAIR LADY* E SEUS RESPECTIVOS REPERTÓRIOS

O primeiro questionário (APÊNDICE A) aplicado é composto por três questões discursivas e teve três objetivos específicos: fazer uma pesquisa prévia com os alunos para verificar se eles haviam tido contato com a peça e com o musical; saber se eles aceitariam participar de um estudo; e introduzi-los no assunto abordado na dissertação, a multimídia. Por esse motivo, os dados desse questionário não serão levados em consideração, já que as questões que o compõem estão presentes e melhor desenvolvidas no terceiro questionário. O terceiro questionário aplicado (APÊNDICE C), intitulado “Literatura, multimídia e sala de aula: um estudo da obra *Pygmalion*, de Bernard Shaw, e sua versão para o cinema estadunidense em *My Fair Lady*”, composto por dez perguntas abertas ou semiabertas, teve por objetivo verificar a leitura e a recepção da peça *Pygmalion* (1914), de Shaw, e de sua versão cinematográfica *My Fair Lady* (1964) pelos alunos-sujeitos. Esse questionário foi aplicado durante o último bimestre do último ano do curso, já que é nesse período que os alunos cursam a disciplina “Literatura anglo-americana III”, cuja ênfase é no drama inglês do século XX. Esses alunos fizeram, primeiramente, a leitura da peça e, posteriormente, assistiram ao filme sem qualquer tipo de mediação direcionada para o questionário.

Como sugeriu Clüver (2006) sobre a metodologia de estudo quando se trata de adaptações em meios semióticos distintos, deve-se, preferencialmente, partir do texto-alvo, no caso *My Fair Lady*, e questionar sobre os possíveis motivos que provocaram as mudanças quando o texto-fonte, no caso *Pygmalion*, foi transposto para o novo meio. Foi a partir dessa perspectiva que se desenvolveram os questionários e as análises aqui propostas.

A pergunta inicial envolvia a opinião dos alunos quanto ao que seria uma “boa adaptação” para eles. A maioria (19 alunos) respondeu que uma “boa adaptação” é aquela que

se mantém o mais fiel possível da história original, ou seja, é aquela que mantém a “essência” da obra, como pode ser observado:

É aquela que consegue transmitir o escrito em linguagem de cinema, fazendo com que a obra não perca sua essência e sentido (aluno A – noturno)¹³.

Uma boa adaptação filmica para mim é aquela que não foge da história do livro, que quando você assiste, percebe exatamente aquilo que leu no livro (aluno B – matutino).

Quanto a esses respondentes, seus contextos socioeconômico-culturais são significativamente distintos: o aluno A é professor de inglês em uma instituição privada, declara já ter sido presenteado com muitos livros, diz ler para aprender coisas úteis, embora vá a biblioteca de vez em quando com o único objetivo de realizar leituras acadêmicas, e menciona preferir ver a adaptação cinematográfica a ler o livro. Já o aluno B não trabalha fora, declara ter sido presenteado apenas três vezes com livros, diz ler somente para cumprir obrigações acadêmicas e menciona preferir ler o livro e, em seguida, assistir ao filme. Isso mostra que ambos, independentemente de seus contextos sociais e culturais, veem a fidelidade como o ponto mais importante de uma adaptação cinematográfica. Um aspecto interessante é que o aluno A revela preferir ver a adaptação ao ler o livro, o que pode significar que ele busca na adaptação uma leitura “substitutiva” do livro e, por isso, a fidelidade é imprescindível para seus objetivos de leitura.

A questão da “fidelidade ao original” também pode ser observada nas respostas à pergunta “Quais são os pontos negativos de uma adaptação filmica?”: 1 entrevistado respondeu que as adaptações não conseguem descrever, produzir as cenas com tanta minúcia quanto o livro; 5 disseram que elas distorcem as reais características dos personagens e do enredo; 8 afirmaram que elas fazem perder a essência do tema e a riqueza narrativa; 4 disseram que elas não representam a obra por inteiro; 1 afirmou que elas podem tirar a veracidade da obra. Esse dado é importante à medida que revela que os alunos estão, em geral, ainda atrelados à ideia de “fidelidade ao original”. Em um total de 25 alunos que responderam, de fato, à pergunta “Você acha que a adaptação foi fiel à peça?”, 9 alunos afirmaram que a versão cinematográfica *My Fair Lady* foi parcialmente fiel à peça, em oposição a 8 que disseram que o musical foi, sim, fiel à peça e 8 que declararam que o musical não foi fiel à peça.

¹³ Daqui em diante, as letras do alfabeto serão utilizadas para se referirem aos alunos, substituindo seus nomes, a fim de resguardar suas respectivas identidades, já que esse é um princípio da pesquisa etnográfica. É importante salientar que não foi realizada uma revisão ortográfica e gramatical nos trechos transcritos.

De modo geral, os alunos que afirmaram ser o musical parcialmente “fiel” à peça acusaram o desfecho romântico da versão como o principal motivo de a considerarem assim, já que amenizou as críticas quanto às relações de gênero características da peça, o que pode ser verificado nas respostas às seguintes perguntas: “Como as relações de gênero foram construídas na peça e na adaptação filmica?”; “Você considera *Pygmalion* uma comédia satírica ou uma comédia romântica? E *My Fair Lady*?” e “Na peça *Pygmalion*, é possível identificar uma crítica social. Qual? Você acredita que essa crítica foi mantida/transposta em *My Fair Lady*? Por quê?”. Devido ao reconhecimento da não transposição das críticas sociais da peça para o musical (incluindo a das relações de gênero), grande parte dos alunos (21 alunos) julgou a peça como uma comédia satírica e o musical como uma comédia romântica. Os seguintes excertos exemplificam suas justificativas:

Pygmalion, para mim, é uma comédia satírica porque ela traz em seu enredo sátiras sobre relacionamentos [entre homem e mulher] e diferenças de classes sociais que faz-nos refletir. Já *My Fair Lady* creio que seja uma comédia romântica porque se preocupa com um desfecho que agrada ao público e reflete mais brandamente sobre os temas citados (aluno C – noturno).

Pygmalion é uma comédia satírica enquanto *My Fair Lady* é uma comédia romântica, pois Higgins e Eliza terminam juntos, fazendo preponderar a idéia do “final feliz” (aluno D – matutino).

As informações socioculturais desses alunos revelam que o gênero preferido de filmes pode ter influenciado suas respostas, já que, enquanto o aluno C gosta de comédias no geral, o aluno D tem preferência por comédias românticas. Além disso, o aluno C declara gostar de ler o livro e, em seguida, ver sua adaptação cinematográfica, principalmente quando a obra na qual o filme se inspirou é estrangeira, pois, para ele, a adaptação ajuda na melhor compreensão da língua-fonte. Em contraposição, ao considerar o fato de que o aluno D é professor de línguas, ele não tem essa preocupação lingüística, apesar de ter declarado também preferir uma leitura interfacial.

É importante destacar que essas perguntas direcionaram, de certa forma, as respostas dos alunos, o que comprova a influência do pesquisador na construção dos resultados. De acordo com os princípios da pesquisa etnográfica, os achados são influenciados pela situação na qual se encontra o pesquisador e, por isso, esse tipo de pesquisa é caracterizado como uma construção discursiva.

Tal constatação dos alunos quanto às diferenças entre a peça e o musical pode ser explicada a partir do conceito de repertório, pois cada um dos meios semióticos (literatura e

cinema) é constituído por diferentes normas extratextuais, ou seja, cada um vem de contextos sócio-histórico-culturais distintos. Apesar de o musical ter sido baseado na peça, há uma diferença de cinquenta anos entre um e outro e, dessa forma, ele está diretamente ligado a um outro sistema de época. Entretanto há de se considerar o que Bradbury (1994) sugere: mesmo sem nenhuma atualização temporal aparente ou alterações ao contexto nacional ou cultural do texto-fonte, pode levar pouquíssimo tempo para um novo contexto mudar a maneira como a história é recebida. Não somente o que é reacentuado, mas o modo como a história é reinterpretada pode alterar radicalmente. A adaptação, assim como o trabalho adaptado por ela, é sempre moldada pelo contexto, incluindo tempo, lugar, sociedade e cultura. Ao se voltar para a questão mercadológica (seção 3), a de que *My Fair Lady* pode ter sido recaracterizada com *happy ending* para atrair uma maior variedade de público, é possível dizer, baseando-se nas ideias de Jauss, que muitos adaptadores lidam com a realidade da recepção de suas produções atualizando o tempo da história em uma tentativa de encontrar ressonância contemporânea para suas plateias. No caso de *My Fair Lady*, essa ressonância está mais voltada para o gosto do público do que para qualquer outro aspecto. Isso não significa que, necessariamente, a mudança é inevitável, mas sempre haverá várias possibilidades de modificação no processo de adaptação, as quais podem ser provocadas pelas exigências do mercado, do adaptador, dos espectadores específicos e dos contextos de criação e de recepção.

Devido aos diferentes contextos de que emergiram a peça e o musical, aspectos bastante discutidos nas subseções 2.4 e 3.3, e aos distintos objetivos de produção (subseções 2.2 e 3.3.1), diferentes convenções formam um e outro, o que justifica o modo como as relações de gênero são abordadas na peça e no musical. Como a ideia de fidelidade é um aspecto importante para os alunos, pois, em um total de 23 entrevistados que responderam, com efeito, à pergunta “Para você, fidelidade é importante?”, 11 afirmaram ser ela, sim, muito importante/imprescindível (contra 7 que disseram não e 5 que disseram “às vezes”), eles não identificaram as diferenças entre a peça e o musical como sendo resultado de repertórios, ou seja, de contextos diferentes. Segundo Iser (1996, p. 156), “o repertório organiza as reações dos leitores ao texto e assim as respostas aos problemas dos sistemas de referências que ele oferece”. Ao serem questionados sobre as adaptações feitas no musical (como o desfecho), 9 de 17 alunos que responderam, de fato, à pergunta consideraram-nas como negativas ou por quebrarem suas expectativas, ou por amenizarem as críticas, ou por interferirem na compreensão da obra, como é possível notar nas seguintes respostas:

Sim, a corrida de cavalos e o final quando Elyza volta para Higgins, e isto é

negativo pois não é o que esperamos (aluno E – noturno).

O final [...] destruiu ou “fez desaparecer” a crítica presente na peça, tão importante (aluno F – matutino).

No final percebemos que houve uma grande mudança, isso foi negativo, acredito, pois se tivéssemos apenas visto o filme, não saberíamos as duas versões, ou seja, a real versão que é a do livro (aluno G – matutino).

Uma das perguntas que compunha o questionário socioeconômico-cultural se referia à preferência por ler livros ou assistir a sua adaptação cinematográfica. O respondente F declara preferir assistir ao filme após a leitura do livro, pois, caso não goste do livro, não assistirá ao filme. Já os respondentes G e E dizem preferir unicamente a leitura do livro por este proporcionar uma maior quantidade de detalhes, os quais se perdem no filme.

Quanto à quebra de expectativas mencionada pelo aluno E, Hutcheon (2006) observa que adaptações de textos conhecidos funcionam como os gêneros textuais, uma vez que estabelecem expectativas por meio de um conjunto de normas que guiam o encontro com a adaptação. De acordo com Jauss (1994), divulgador da teoria da recepção, o horizonte de expectativas é algo importante para a análise da experiência literária do leitor. Essas expectativas resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e do tema de obras já conhecidas pelo leitor. Como o foco aqui é a relação literatura/cinema, as expectativas são o resultado de todo conhecimento pré-existente do espectador quanto ao texto que foi adaptado, ou seja, *Pygmalion*, mesmo que tais informações façam parte da memória cultural em circulação.

É perceptível que houve um choque entre o repertório desses alunos e o do musical, afinal, enquanto na década em que o musical foi produzido as discussões sobre as relações de gênero ainda estavam em um estágio inicial nos estudos cinematográficos, tornando-se mais concretas somente a partir de 1972, o contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo já apresenta uma visão mais solidificada sobre o tema devido ao desenvolvimento de pesquisas na área dos estudos feministas. Em virtude disso é que os entrevistados viram as adaptações realizadas no musical, as quais foram responsáveis por abrandar as críticas às relações de gênero tradicionais, como um aspecto negativo. Essa ideia se contrapõe ao conceito contemporâneo de tradução intersemiótica: o sentido inerente ao texto (nesse caso, a peça *Pygmalion*) não é o cerne de preocupação, e, sim, as condições de produção de seus sentidos.

Como observa McFarlane (1996), qualquer pessoa que assista a um filme baseado em um texto literário se sente no direito de tecer comentários sobre a natureza e o sucesso da adaptação. Contudo é preciso, primeiramente, levar em consideração algumas premissas,

entre elas, a de que as obras literárias e as versões fílmicas podem até manter a mesma história e os mesmos personagens, mas são diferenciadas por estratégias de enredo distintas que alteram a sequência, enfatizando outros aspectos que acabam “desfamiliarizando” a história.

Uma das crenças centrais da teoria de adaptação fílmica é que os espectadores são mais exigentes com relação à fidelidade quando se trata de textos literários canônicos. Todavia, assim como aponta Hutcheon (2006), um novo grupo de textos literários mais populares adaptados para outros meio semióticos prova que seus leitores estão se mostrando tão exigentes quanto àqueles dos clássicos. Por isso, segundo Diniz (2003), tudo o que envolve e modifica o texto deve ser considerado, como as condições de recepção do texto e o prestígio atribuído ao texto-fonte.

McFarlane (1996), ao refletir sobre a produção de adaptações de romances para o cinema, teceu algumas considerações importantes que podem ser levadas para a adaptação cinematográfica de *Pygmalion*, embora esse não seja um romance, mas uma peça. Consoante o teórico, dado que romances e filmes foram os modos de narrativas mais populares dos séculos XIX e XX (também poderiam ser incluídas nesse grupo as peças teatrais, principalmente na Inglaterra), talvez seja esse o motivo de os produtores mostrarem tanto interesse nas adaptações, por verem nelas materiais “pré-prontos”, sem levarem muito em conta, no entanto, o quanto da popularidade do “original” está diretamente ligada ao modo verbal, o que, na maioria das vezes, leva aos julgamentos de valor.

Como ressalta Hutcheon (2006), as histórias “evoluem” para se adaptarem e não ficam imutáveis ao longo do tempo. Às vezes, assim como as adaptações biológicas, as adaptações culturais envolvem a migração para condições favoráveis, ou seja, elas viajam para diferentes culturas e meios semióticos e procuram se adaptar a eles. São justamente essas condições de adaptação ao novo meio que precisam ser levadas em consideração quando se analisam filmes adaptados a partir de um texto literário.

5.3 OS LUGARES VAZIOS PREENCHIDOS E A FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES

Durante a leitura, diante do choque entre o repertório do leitor e o do autor, criam-se lugares vazios, lacunas no texto que serão preenchidas pelo leitor por meio das relações estabelecidas entre as estruturas do próprio texto, permitindo que ele participe de seus

acontecimentos. É importante ressaltar que esses lugares vazios não são criados apenas pelo leitor ao negociar seu “léxico cultural” com o texto, mas também pelo autor ao criar o texto. No entanto, isso não significa que o leitor vá completar o texto, mas, sim, realizar combinações entre suas estruturas, o que é fundamental para a interação texto/leitor.

De acordo com Stam (2006), a teoria historicizante disseminada por Hans Jauss sobre o leitor foi complementada pela perspectiva de Iser sobre a interação entre o leitor e um texto virtual, o qual necessita ser concretizado no momento da leitura. Um dos pontos da teoria da recepção, o preenchimento dos lugares vazios do texto, pode ser aplicado, perfeitamente, para o meio cinematográfico, uma vez que o espectador é ativo por ser obrigado a contrabalançar certas “ausências” na tela, como a falta de uma terceira dimensão.

Quando se trata de um filme adaptado a partir de um texto literário, o espectador preenche, inevitavelmente, segundo Hutcheon (2006), qualquer lugar vazio na adaptação com informações do texto adaptado. Na verdade, os adaptadores confiam nessa habilidade de preenchimento de lugares vazios quando se muda da expansão discursiva do “contar” para a limitação de espaço do “mostrar”. Contudo, algumas vezes, eles confiam demais nessa capacidade e a adaptação simplesmente não faz sentido. Portanto, para que uma adaptação seja bem sucedida, ela deve ser direcionada tanto para espectadores que conhecem quanto para aqueles que não conhecem o texto adaptado.

Como os alunos-sujeitos fizeram, primeiramente, a leitura da peça, para, posteriormente, assistirem ao musical, esses lugares vazios se formaram na atividade inicial, ou seja, na leitura da peça, ativando no leitor o estabelecimento de relações entre as estruturas do texto e a formação de determinadas representações. Entretanto, quando assistiram, em seguida, ao filme, esses lugares vazios foram re-preenchidos pela leitura que a produção fez da peça e, supostamente, outras representações seriam construídas, diferentemente daquelas que cada um fez individualmente. Quando os entrevistados são questionados sobre os pontos positivos e negativos da adaptação fílmica de um texto literário, eles apontam a limitação da capacidade de imaginação, a inibição da participação do leitor como construtor de significados e a quebra de expectativas como os principais pontos negativos. O aluno H, do período noturno, destaca que a adaptação fílmica:

Inibe nossa participação como construtores e participantes da obra.

Como revelam suas informações socioculturais, o aluno H costuma ler, principalmente, para se distrair e prefere ler livros a assistir sua adaptação cinematográfica

por esta última não ser tão “rica” quanto a primeira. Ao considerar que esse aluno lê mais por deleite, a leitura é, para ele, uma forma de construção de significados e de interação texto-leitor. Nesse sentido, ele vê a adaptação de um texto literário como algo limitante do ponto de vista do leitor por concretizar aquilo que só existe, individualmente, na imaginação.

Segundo Iser (1999), quando se lê um texto ficcional, criam-se representações e isso é necessário devido ao fato de que o texto se limita a informar as condições sob as quais o objeto imaginário deve ser formado. Em virtude disso, muitas adaptações cinematográficas de textos literários não são apreciadas ou, em alguns casos, são até decepcionantes, porque as imagens formadas e memorizadas no momento da leitura vão de encontro àquelas apresentadas pelo filme. A versão do cinema de *Tom Jones*, de Fielding, por exemplo, causou desapontamento nos espectadores por causa de sua pobreza de imagens em comparação com aquelas suscitadas na leitura da obra. Conforme as considerações de McFarlane (1996), o público cria constantemente suas próprias imagens mentais do mundo e das personagens de uma obra e, por isso, ficam interessados em comparar suas imagens com aquelas criadas pelo produtor do filme, interesse que pode gerar, muitas vezes, uma surpresa desagradável. Contudo essa não é exatamente a situação verificada nos questionários, dado que, ao serem indagados sobre a caracterização dos personagens (figurino) e do espaço (cenário) em *My Fair Lady*, todos os alunos tiveram posicionamentos favoráveis, e alguns afirmaram até que as imagens do filme são bem semelhantes àquelas suscitadas na leitura da peça, como pode ser notado:

O figurino e o cenário são bem próximos às imagens que o livro suscitou (aluno I – noturno).

Em minha opinião o filme é perfeito, desde a caracterização dos personagens até o espaço tudo está de acordo com o que eu já imaginava ao ler o livro (aluno J – noturno).

É interessante observar que, no caso do respondente I, a atenção voltada para questão da imagem pode estar relacionada à sua profissão, já que ele trabalha em uma produtora de vídeo. Seu contato com imagens vai além do trabalho, pois o respondente declara ir ao cinema todos os finais de semana e, às vezes, até mesmo, durante a semana.

Uma possível justificativa para essa familiarização imagística pode ser a de que, como a peça *Pygmalion* já é trabalhada na grade do curso há muitos anos, é provável que as imagens do filme façam parte da memória coletiva dos alunos e dos professores da instituição sem que isso seja conscientemente percebido. Essa situação pode ser comparada à situação de

“não-leitura” de livros, a qual foi discutida por Bayard (2008) e sugere que a menor indicação de um livro (título, capa) é suficiente para despertar imagens e impressões capazes de tornar qualquer livro conhecido. Dessa forma, quando os alunos dizem ser as imagens do filme bastante parecidas com aquelas suscitadas no livro, é possível que os professores, ou até mesmo os alunos, recuperem essa informação ouvida em alguma situação de suas vidas.

O posicionamento favorável dos alunos à parte imagística da adaptação cinematográfica de *Pygmalion* pode ser exemplificado com suas respostas à seguinte pergunta: “Em que sentido a adaptação fílmica *My Fair Lady* auxiliou na sua leitura da peça *Pygmalion* (além da compreensão linguística)?”. As respostas mais frequentes (18) estão relacionadas às imagens representadas visualmente no musical. Um dos entrevistados até mencionou que teve dificuldade em visualizar, em criar imagens dos personagens, e que o filme o ajudou nesse aspecto, como pode ser constatado:

Pude visualizar melhor os personagens e criar ‘imagens’ deles, o que ficou um pouco mais difícil apenas na linguagem escrita (aluno A – noturno).

Esse mesmo aluno, quando solicitado no questionário socioeconômico-cultural para citar as obras lidas com suas respectivas adaptações cinematográficas e para relatar qual leitura havia lhe agradado mais, mencionou a díade *The taming of the shrew/Ten things I hate about you*. O respondente revelou ter apreciado mais o livro pelo fato de que as construções imagéticas formadas na leitura foram desconstruídas no contato com o filme, ou seja, uma situação inversa aquela que aconteceu com a interface *Pygmalion/My Fair Lady*, no qual o filme o ajudou a criar a imagem dos personagens.

Não obstante, é importante esclarecer que, na leitura, não se tem o personagem por completo, têm-se facetas que, ao se combinarem, formam sua imagem. Além disso, o objetivo das representações na leitura não é tornar as personagens fisicamente visíveis, mas procurar focalizar o que essa descrição pode significar.

Como Iser (1999, p. 61-62) destaca, adaptações cinematográficas de textos literários materializam tudo e não permitem, assim, que o espectador atualize o que está acontecendo. É por isso que ele considera “a precisão visual da imagem percebida como limitação, ao contrário da imagem representada, que, com sua inexatidão, nos enriquece”. As imagens representadas visualmente são limitadoras, porque se transformam “em representação daquilo que o texto não formula, mas significa”. Da mesma maneira, Horkheimer e Adorno (1985, p. 119) sugerem que o filme sonoro tem obscurecido a diferença entre realidade e sua

representação, não permitindo mais “à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar”.

Com relação à aceitação do musical, apesar de o desfecho não ter sido “fiel” ao original, 27 alunos, daqueles que responderam, de fato, à pergunta, disseram tê-lo achado uma boa adaptação, com apenas uma resposta negativa, cuja justificativa foi a presença das “músicas que atrapalhavam”. Ou seja, houve um alto grau de aceitação, o que pode ser explicado não só em virtude da “fidelidade” parcial do musical e do compartilhamento de experiências estético-literárias comuns entre os alunos, mas, principalmente, pela questão da imagem, pois uma parte considerável das respostas (16) dos alunos à pergunta “Quais os pontos positivos de uma adaptação filmica?” referiam-se à visualização, à imagem. Todavia, mesmo compartilhando algumas dessas experiências, os alunos também demonstraram ter uma compreensão individual e, em vista disso, não é possível indicar com exatidão sua interação singular com cada uma das partes dessa interface (literatura/cinema), já que cada leitor tem a liberdade de preencher os lugares vazios de forma individualizada.

É importante ressaltar que, apesar dessa alta aceitação do musical, os alunos reconheceram que a mudança de “comédia satírica” para “comédia romântica” influenciou na construção do sentido crítico. Mas é preciso considerar que essa leitura crítica foi, de certa forma, direcionada pela situação social na qual eles se encontravam, já que não se pode afirmar que sua leitura teria sido a mesma caso ela tivesse sido realizada de forma descompromissada e não institucional.

5.4 O LEITOR IMPLÍCITO DA PEÇA E O ESPECTADOR IMPLÍCITO DO MUSICAL

Como destaca Compagnon (2001), o leitor ficou, durante muito tempo, “fora do jogo” nos estudos literários, mas conseguiu resistir às várias negações que se voltavam contra ele e, a partir dos argumentos de Proust, passou a ser levado em consideração como um agente livre e independente, cuja intenção é mais compreender a si mesmo por meio da leitura. Além de Proust, a hermenêutica fenomenológica e a estética da recepção são vertentes que recuperaram, com pontos positivos e negativos e cada uma a seu modo, o leitor. Na estética da recepção, por exemplo, os leitores não são mais considerados receptores passivos do significado do texto, mas, pelo contrário, contribuintes ativos do processo e criadores de significados.

Atualmente, são inúmeras as abordagens que levam em conta o papel do leitor. Abdala Junior (2003), na esteira das ideias de Jauss, menciona que o leitor é considerado um elemento produtivo, visto que a leitura implica uma nova produção e as estruturas literárias repercutem *ad infinitum* por meio das atualizações que são realizadas por ele. A preocupação de Jauss (1994) é a recepção da obra pelo leitor e, por isso, ele considera fundamental a observação de como um determinado texto literário foi recepcionado em um determinado momento histórico. E é partindo dessa abordagem que Abdala Junior defende um ensino da história da literatura baseado na aproximação entre textos do passado e do presente, discutindo como os temas e as formas literárias de épocas passadas se projetam em um outro momento histórico.

Diferentemente do leitor, cujo nascimento se deu a partir da profecia da “morte do autor”, declarada por Roland Barthes nos anos 60, não é possível, segundo Stam (2006), falar em nascimento do espectador, pois a teoria do cinema, independentemente da abordagem, sempre dedicou atenção a ele. Durante os anos 80 e 90, os teóricos de cinema passaram a dedicar mais e mais atenção à natureza histórica dos espectadores. Por conseguinte, a história da arte cinematográfica não se refere somente à história dos filmes, mas também à história dos sentidos que diferentes públicos têm atribuído a eles. Essa natureza é culturalmente diversificada por ser produto de diferentes locais em que os filmes são assistidos, pelas lacunas temporais e pelos posicionamentos subjetivos dos espectadores.

Ao considerar que é o leitor que dá vida ao texto por meio das atualizações, isto é, das suas experiências levadas no momento da leitura, pode-se dizer que os alunos-sujeitos desempenharam um papel histórico e individual no processo da leitura da peça e do filme. Vem à tona, portanto, o papel do leitor implícito de Iser, ou leitor-modelo, na nomenclatura de Eco (1994), aquele que todo texto tenta criar: o leitor implícito da peça *Pygmalion* é um leitor cujo papel é guiar as estruturas de efeito crítico do texto; já o leitor, ou melhor, o espectador implícito do musical aparenta ser outro completamente diferente, já que seu papel não parece ser o de um leitor de uma comédia satírica, como o da peça, mas o de um espectador consumidor de histórias de amor. Isso porque, de acordo com Stam (2006, p. 256),

Nem o texto nem o espectador são entidades estáticas, pré-constituídas; os espectadores moldam a experiência cinematográfica e são por ela moldados, em um processo dialógico infinito. O desejo cinematográfico não é apenas intrapsíquico, é também social e ideológico.

Ao considerar *Pygmalion* como uma comédia satírica e *My Fair Lady*, uma comédia romântica (subseção 5.2), poderia afirmar-se que os alunos-sujeitos não transferiram o papel de leitores implícitos da peça para assumirem o papel de espectadores implícitos do musical, já que assumir totalmente os papéis oferecidos pelos textos implicaria a eliminação das experiências pessoais. Essa constatação poderia ser comprovada, nessa perspectiva, na não aceitação do final romântico do musical pelos entrevistados.

Quando se trata de adaptações, é preciso considerar que seu contexto de criação e de recepção é constituído, consoante Hutcheon (2006), por aspectos econômicos, culturais, pessoais e estéticos, e isso pode explicar o porquê, mesmo no mundo globalizado de hoje, grandes trocas de contexto podem mudar radicalmente o modo como a história transposta é interpretada, tanto ideológica quanto literariamente. Um outro aspecto relevante é que espectadores reagem de formas diferentes a meios diferentes, graças às diferenças sociais. A “revisitação” de um tema com variações quebra a situação de conforto na qual o espectador se encontra ao reinventar o familiar e torná-lo “novo”.

Para Hall (1980), textos midiáticos, em geral, não possuem um único significado e, por isso, podem ser lidos de diferentes maneiras por pessoas diferentes, o que depende de certos condicionantes (origem, inserção social, ideologias e desejos). O modelo de “histórias de amor com final feliz”, por exemplo, faz parte da ideologia dominante, a qual prefere abordar temas menos complexos e de menor teor crítico com o propósito de amenizar a vida difícil das pessoas e proporcionar-lhes um momento de prazer, transmitindo uma sensação de otimismo perante a vida.

Hall propõe, portanto, três estratégias de leitura com relação à ideologia dominante: a leitura dominante, que é aquela realizada por um espectador inclinado a confirmar essa ideologia; a leitura negociada, ou seja, aquela realizada por um espectador que, de certa forma, confirma a ideologia dominante, mas que, devido à situação de vida real, faz inflexões críticas específicas; e a leitura resistente, aquela realizada por espectadores que, em virtude da situação e da consciência social, são colocados em uma relação de oposição à ideologia dominante. Se aplicada essa estratégia de leitura à reação dos alunos ao final feliz do musical, eles poderiam ser inseridos no último grupo, visto que não corroboraram a leitura da ideologia dominante implícita no musical. Isso porque os alunos realizaram uma leitura crítica do musical, mesmo que mediada pela situação institucional, reconhecendo que a visão romântica acrítica transmitida por ele é característica do conjunto articulado de ideias, valores, opiniões e crenças das grandes corporações, como Hollywood.

Falar em liberdade do espectador em uma época em que a produção de mídias e o controle industrial estão se tornando cada vez mais centralizados é algo bastante complexo. Mesmo assim, é perceptível que os alunos reconheceram esse controle de forma crítica e realizaram uma leitura resistente, o que depende, necessariamente, de uma preparação cultural ou política que possa permitir ao espectador ler criticamente, como pode ser observado na resposta à pergunta “Você percebeu se houve alguma adaptação de enredo em *My Fair Lady*? Caso afirmativo, você considera isso positivo ou negativo?”

Claro que houve, o final. É negativo, apenas por manter o padrão de final feliz que o cinema vende (aluno K – noturno).

Segundo esse mesmo aluno, comédias com “ar de românticas” são “coisas de Hollywood”. Esse posicionamento crítico provavelmente provém de suas leituras, uma vez que o respondente declara, no questionário socioeconômico-cultural, ir sempre à biblioteca a procura de livros sobre qualquer assunto que lhe desperte o interesse e ler com o objetivo de aprender coisas úteis. Como observou Clüver (1997), o modo como os textos verbais, visuais e musicais são recebidos ou lidos depende significativamente da educação e da formação de cada indivíduo e dos hábitos incitados pelas comunidades interpretativas (FISH, 1980), as quais são responsáveis pela conferência de determinado sentido ao texto e também pelas condições e pelos contextos de recepção desses textos.

5.5 A UTILIZAÇÃO DE MULTIMÍDIA EM SALA DE AULA E SUA RECEPÇÃO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO

Os conceitos de multimodalidade e de intermedialidade, os quais foram introduzidos na seção 1, serão recapitulados nesta subseção para fundamentar a análise da recepção da imagem cinematográfica, o musical *My Fair Lady*, como uma das formas de circulação do texto literário, a peça *Pygmalion*, pelos alunos-sujeitos. Pretende-se, com essa análise, observar se recursos multimodais e multimidiáticos são considerados positivos pelos alunos na prática pedagógica em sala de aula, levando-se em conta o crescimento e a consolidação de outras formas de linguagem, que não a escrita. Consequentemente, pretende-se observar também se a inserção dessas novas tecnologias colabora para a formação do leitor e do futuro professor.

Dentre os 30 alunos que responderam, de fato, à pergunta “Você acredita que recursos multimídia deveriam ser trabalhados concomitantemente com a análise da narrativa em sala de aula ou isso seria inviável em termos de aprendizagem?”, apenas um deles revelou não acreditar que esses recursos multimidiáticos deveriam ser trabalhados nas aulas de literatura. Eis a justificativa para seu posicionamento:

Acho isso absurdo, logo que se estuda literatura, como pode ser substituído por um filme, que é a leitura de alguém e não do autor!!! (aluno L – noturno).

Pode-se perceber que esse aluno compreendeu que a utilização de multimídia em sala de aula seria uma forma de substituição da literatura ou da leitura, o que não é exatamente a situação que foi proposta quando se trabalhou com a versão de *Pygmalion* para o cinema em sala de aula. O filme foi apresentado como uma das leituras realizadas da peça e não como uma ferramenta única e absoluta. Segundo Kress e Leeuwen (2006), cada meio tem suas próprias possibilidades e limitações de significado. Nem tudo que pode ser realizado na linguagem pode igualmente ser realizado por meio de imagens ou vice-versa. Por isso, é interessante o trabalho concomitante entre os dois meios, de modo que uma leitura complemente a outra. Os dados socioeconômico-culturais desse aluno revelam que ele praticamente não vai ao cinema e tampouco assiste a filmes em casa, provavelmente, devido à sua condição financeira do momento, pois ele diz estar desempregado. Em função desse pouco contato com filmes, é provável que ele não veja o cinema como uma forma de arte, assim como a literatura, mas como uma “sub-arte”, com valor secundário.

Os outros 29 alunos receberam positivamente o trabalho com recursos multimídia em sala de aula. O lugar da comunicação visual em uma determinada sociedade é, consoante Kress e Leeuwen (2006), somente compreendido no contexto da disponibilidade de formas e modos de comunicação pública naquela sociedade. É perceptível que a comunicação visual, em meio à sociedade globalizada atual e à grande gama de meios que se utilizam da imagem, tem um lugar privilegiado e isso pode ser constatado na grande aceitação dos alunos com relação à multimídia como ferramenta pedagógica. No geral, 11 alunos destacaram como pontos positivos a colaboração desses tipos de materiais na retenção da atenção do aluno e na possibilidade de tornar a aula mais interessante, fazendo, conseqüentemente, que o aluno também fique mais motivado, como pode ser observado em algumas das respostas:

Acredito que vem a somar. Ajuda na aprendizagem e desperta o interesse (aluno M – noturno).

Com certeza o professor pode aproveitar dos recursos disponíveis, como a mídia, em sala de aula. A aula fica muito mais dinâmica e ajuda os alunos a visualizarem melhor aquilo que estivemos estudando por certo período (aluno N – matutino).

É interessante notar que ambos os respondentes já atuam como professores, o que pode justificar seus posicionamentos favoráveis com relação à multimídia em sala de aula. Um dos alunos (aluno A – noturno) reconheceu, ainda, que a utilização de recursos multimídia deveria ser implantada na universidade, pois, como apontou o aluno O (noturno), as pessoas estão sujeitas, atualmente, a uma variedade de formas de recepção de informações e, em vista disso, trabalhar com recursos multimídias é preparar o aluno para esta nova realidade. É por isso que, recentemente, discute-se a questão da multimodalidade, uma vez que, como ressalta Iedema (2003), uma perspectiva multimodal leva em consideração que a língua em uso não ocorre por si própria, mas é integrada e dependente de outras formas de constituição e de construção de significados. Nesse sentido, os estudos multimodais têm como principal objetivo observar esses processos de produção de significados situados socialmente e oferecer meios para descrever uma prática ou representação em toda sua riqueza e complexidade semiótica.

Os recursos multimídias em sala de aula também são vistos por 6 alunos como uma ferramenta didática na assimilação e na compreensão do conteúdo, complementando a leitura e consolidando na prática o que é visto na teoria. Para tanto, o aspecto visual foi citado por 2 alunos como imprescindível no despertar do interesse pela leitura, dado que somente a leitura linear e da esquerda para a direita pode ser, muitas vezes, desestimulante para o aluno:

[...] A leitura feita somente através do uso do livro, acaba (dependendo do tamanho do livro) se tornando um tanto quanto desmotivante e entediante. Qualquer recurso didático diferenciado pode e deve ser adotado como complemento, pois oferece a questão da visualização, que acaba por oferecer uma visão mais abrangente e diferenciada da obra (aluno P – matutino).

[...] O livro somente, principalmente nos dias de hoje, fica muito chato, então tendo um incentivo visual o estudo fica mais prazeroso [...] (aluno B – matutino).

Esses respondentes demonstraram, em suas respostas ao questionário socioeconômico-cultural, certo desinteresse quanto à leitura e revelaram somente ler para cumprir obrigações acadêmicas.

É perceptível que a linguagem escrita não possui mais a hegemonia sustentada por tanto tempo e que novas linguagens ganharam espaço e prestígio. Como observa Stam (2006), o texto enquanto objeto de estudo entrou em decadência na década de 1980, dando lugar ao intertexto. A multimídia se apresenta, por conseguinte, como uma ferramenta potencial no desenvolvimento da atividade de leitura, aspecto enfatizado pelo aluno P (matutino), professor de língua inglesa:

[...] muitos alunos, como eu, têm muita dificuldade em ler, pois quando começam logo sentem sonolência. E para alunos que apresentam característica de inteligência visual, é mais fácil para entender e memorizar alguns dados não percebidos na leitura.

Grande parte dos entrevistados respondeu à pergunta sobre a utilização de recursos multimídias em sala de aula no papel de aluno, no entanto, um deles se colocou também no papel de professor, o que é interessante ser analisado:

Como aluna: é sempre viável, consolida na prática o que a gente vê na teoria.

Como professora: é sempre viável, facilita a preparação de aulas e deve ser mais fácil de trabalhar/avaliar (aluno K – noturno).

É digno de nota que o curso de Letras frequentado por esses alunos é voltado para a formação de professores e somente esse aluno destacou, de forma clara e objetiva, essa questão, refletindo sua atual/futura prática de ensino em sala de aula. Todavia esse posicionamento formador pode ser deduzido, igualmente, a partir da resposta do aluno R (noturno), o qual observou que, se recursos multimídias não fossem viáveis, os alunos não seriam instruídos a utilizá-los nos estágios da disciplina “prática de ensino”, na qual há um contato direto com a sala de aula.

Os estudos “inter artes” ou “inter media” são, para Clüver (2006), a comparação da literatura com algo que possa ser inserido, juntamente com ela, no conceito geral de “arte”. Para que o conceito de “intermedialidade” seja esclarecido, de fato, é preciso, primeiramente, definir o que é “mídia” no ponto de vista desses estudos. Uma definição plausível para tal é aquela proposta por Bohn, Müller e Ruppert (1988 apud CLÜVER, 2006), segundo os quais a “mídia” é aquilo que transmite um signo composto por muitos significados com a ajuda de transmissores adequados que podem, até mesmo, vencer distâncias temporais e/ou espaciais. Essa função “plurissignificativa” da mídia pode ser, indiretamente, observada na resposta de 3

alunos, os quais mencionaram que a adoção de um recurso multimídia enriquece o conhecimento dos alunos ao oferecer uma outra forma de ver o texto literário.

Consoante Clüver, reconhecer o fato de que a intertextualidade significa também intermedialidade foi decisivo para a formação do que se entende recentemente por Estudos Intermediáticos, cuja metodologia se dá a partir da indagação do texto-alvo a respeito das razões que o levaram à forma adquirida na nova mídia. Como o conceito de intermedialidade envolve, pelo menos, três formas de relação (a relação entre mídia em geral; a transposição de uma mídia para outra; a união de mídias), faz-se necessário elucidar que, no caso da adaptação cinematográfica de obras literárias, essa relação se dá no nível da transposição de uma mídia para outra.

Essa questão da comparação da literatura com alguma “mídia” aparece nas respostas de 3 alunos e é considerada por eles um trabalho interessante de ser realizado pelo professor, com apenas uma ressalva, apontada pelo aluno J – a necessidade de intermediação do professor para que o trabalho seja bem-sucedido em termos de aprendizagem:

Eu acredito ser muito interessante trabalhar os dois, caso haja versões da obra. Porém para que seja viável há a necessidade de que o professor prepare e instrumentalize os alunos para perceberem as diferenças e semelhanças entre a obra e sua versão (aluno J – noturno).

Abordar a multimodalidade e a intermedialidade como fenômenos decorrentes da vida moderna e do surgimento de novas tecnologias significa considerar que é preciso desenvolver novas práticas de leitura, algo significativamente produtivo não somente por congregar vários meios semióticos, mas também por promover a inter-relação entre as várias “artes”, dessacralizando formas privilegiadas de leituras (como a linear, da esquerda para a direita) e de meios semióticos (como a escrita impressa) e proporcionando, conseqüentemente, a valorização de outros.

Como pode ser observado, diferentes formas de leitura, ou seja, de contextos de produção, estão relacionadas a diferentes práticas de leitura. *Pygmalion*, originalmente teatral, foi acessado pelos alunos-sujeitos em forma de livro (texto impresso) pertencente à chamada “alta literatura”, enquanto o musical *My Fair Lady* foi produzido aos moldes cinematográficos hollywoodianos e exibido aos alunos no meio institucional, questões que, sem dúvida, causam implicações na construção do sentido (comédia satírica e comédia romântica) e nas práticas de leitura.

6 CONCLUSÃO

Antes de abordar os resultados conclusivos do estudo quanto à recepção da interface literatura/cinema pelos alunos do curso de Letras, tema central desta dissertação, é interessante apresentar também o que pode ser concluído a partir da análise da circulação multimodal/intermedial do texto literário na díade *Pygmalion/My Fair Lady*. Esta análise mostrou que, ao mudar de meio semiótico, um novo olhar sobre o texto-fonte pode se estabelecer de acordo com as características da nova linguagem, sem que isso interfira, necessariamente, no mérito qualitativo da nova criação. *My Fair Lady*, apesar da abordagem a-crítica às relações de gênero convencionais, foi uma produção bem-sucedida para o novo meio semiótico de que passou a fazer parte: o cinematográfico. Quando se transcendem os limites do verbal para atingir novos meios, modificações são necessárias para que essa transposição seja possível, já que cada meio conta com um conjunto específico de caracteres que o identifica enquanto tal. No caso do cinema e, em especial, do musical, leva-se em consideração, além da imagem, do som, do tempo e do espaço, também um novo público, o qual apresenta expectativas e gostos diferentes daqueles do livro, principalmente, tratando-se de Shaw. Além disso, é digno de nota que *My Fair Lady* foi uma releitura cinquentenária de *Pygmalion*, o que implica não somente um novo meio, mas um novo contexto.

Como se vive, atualmente, em uma era de revolução da informação, esta dissertação teve como tema principal investigar de que maneira o contato com outros meios de circulação da literatura podia influenciar a formação de uma nova identidade leitora ao estabelecer relações entre meios semióticos e linguagens diferentes. Para tanto, propôs-se uma análise da recepção da peça *Pygmalion* e de sua versão cinematográfica *My Fair Lady* por alunos do curso de Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, a fim de observar como ocorria, de fato, essa circulação e a recepção da literatura em um meio diferente do impresso e de que maneira isso influenciava a formação desses leitores e a prática pedagógica em língua inglesa. Ao considerar que o objetivo central era justamente observar a circulação da literatura em um outro meio semiótico, procurou-se verificar também se a inclusão da *multimodalidade* e da *intermedialidade* na educação literária colaborava na aprendizagem e estimulava o gosto pela leitura crítica.

Ao considerar que a pergunta de pesquisa desta dissertação, proposta inicialmente, procurava investigar a forma de recepção da interface literatura/cinema por alunos do Curso de licenciatura em Letras, a resposta obtida através da análise dos questionários por meio de

uma perspectiva histórico-estrutural-dialética foi a de que os alunos tiveram, em geral, um posicionamento favorável com relação a essa interface, mas que ainda estão atrelados à ideia de “fidelidade ao original”. Como essa interface faz parte dos conceitos de multimodalidade e de intermedialidade, chegou-se à conclusão de que os alunos também tiveram, com apenas uma exceção, uma recepção positiva quanto à utilização de recursos multimidiáticos em sala de aula como ferramenta de aprendizagem e de estímulo à leitura. Entretanto, apesar de terem reconhecido a mudança de leitura, não consideraram esse aspecto como um ponto positivo para promover novas práticas de leitura. Isso porque observar a circulação da literatura em um outro meio semiótico não é apenas observá-la como ilustração, mas, principalmente, como uma nova leitura. Quando se faz essa observação, dessacralizam-se formas privilegiadas de leituras e valorizam-se outras.

É interessante notar que a análise dos dados obtidos a partir do questionário socioeconômico-cultural, fundamentada na Sociologia da leitura e na Estética da Recepção, revelou algo peculiar: o fato de que não é o período de estudo que determina o gosto pela leitura, já que um número maior de alunos do noturno do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá apresentou ter mais contato com bens culturais, como filmes e livros, do que os da manhã, mesmo considerando que grande parte deles trabalha o dia todo. O apreço por bens culturais apresentado por esses alunos pode ser explicado, em parte, pela influência que receberam durante sua formação familiar, pois a maioria vem de uma família de leitores, que, independentemente do estilo ou do gênero de leitura, cumpriu papel de mediadores em sua formação.

Uma análise mais específica das respostas apresentadas pelos alunos no questionário sobre a leitura da interface literatura/cinema fez algumas revelações curiosas: devido ao choque entre repertórios, o filme apresenta uma abordagem diferente daquela do livro e isso causou certo incômodo nos alunos por ter interferido na “fidelidade total” da versão cinematográfica, premissa fundamental na avaliação de um filme baseado em um texto literário por grande parte deles. Pode-se notar, portanto, que os alunos não transferiram o papel de leitores implícitos da peça para o de espectadores implícitos do musical, afinal, mantiveram, ao assistir à comédia romântica *My Fair Lady*, o papel de leitores de uma comédia satírica, cujo objetivo é criticar e denunciar. Essa distância dos alunos enquanto públicos de *Pygmalion* e de *My Fair Lady* se deve, principalmente, ao contexto institucional de pesquisa.

Sobre a formação de representações, foi possível observar que, diferentemente do previsto, as imagens visualizadas no filme não provocaram decepção nos espectadores, mas se

apresentaram semelhantes àquelas formadas durante a leitura da peça e isso colaborou para a boa aceitação do musical. Esses dados permitem deduzir que os alunos participaram dos acontecimentos tanto do texto literário quanto de sua versão fílmica, preenchendo seus lugares vazios e estabelecendo relações entre as estruturas dos dois meios semióticos.

Inicialmente, as hipóteses de pesquisa eram as de que 1) os alunos, atrelados à ideia de “fidelidade ao original”, teriam se frustrado com a circulação do material literário no meio cinematográfico na díade *Pygmalion/My Fair lady*; 2) houvesse um posicionamento favorável com relação à utilização de novas tecnologias em sala de aula. A primeira hipótese foi parcialmente contestada, já que não houve, exatamente, uma frustração por parte dos alunos no que se refere à circulação de *Pygmalion* no meio cinematográfico, pois, embora eles tenham apontado o desfecho romântico do musical como um aspecto negativo por quebrarem as críticas características da comédia satírica de Shaw, houve um alto grau de aceitação desse material, principalmente, devido às imagens. A segunda hipótese foi confirmada, uma vez que praticamente todos os alunos receberam positivamente o trabalho com recursos multimídia em sala de aula como ferramenta pedagógica, com apenas uma exceção. Isso significa, para os alunos, que a utilização de novas tecnologias, se tomadas como um instrumento de reflexão, pode potencializar as aulas de literaturas estrangeiras, colaborar para a formação do leitor e do futuro professor, ajudar na retenção da atenção do aluno, prepará-lo para a nova realidade que se estabelece, a qual inclui uma variedade de formas de recepção de informações, e igualmente despertar o interesse pela leitura. Contudo a leitura crítica, especificamente, não foi apontada por eles como um aspecto importante quando se trata de literatura e novas tecnologias.

Como a proposta da dissertação era analisar a possibilidade de inserção do discurso multimodal/intermidial, em primeira instância, na formação de alunos-leitores na educação superior, especificamente em cursos de licenciatura em Letras, e, posteriormente, na educação básica, considerando que, após iniciados no tema, os alunos poderiam levar seu conhecimento fundamentado nessas novas concepções de ensino de literatura e formação de leitores para a sala de aula, pode-se concluir que essa possibilidade é, sim, passível de concretização, pelo menos no que concerne à disponibilidade e à aceitação dos alunos. Sugere-se, portanto, que se voltem mais as atenções para a importância da mediação do formador de professores para o desenvolvimento da leitura crítica no que diz respeito às novas tecnologias em sala de aula e às novas práticas de leitura para que seja possível promover não somente a intercomunicação de meios semióticos e de artes, mas, também, de experiências estéticas, literárias e culturais.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Márcia Helena. *Questões de Literatura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira. O Leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, p. 23/34, jan./mar. 1996.
- AMORIM, Lauro. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra; SILVA, Célia Nunes. O efeito *pigmaleão*: Bernard Shaw e as releituras de Os Simpsons. In: CONGRESSO REGIONAL DA ABRALIC, 11., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2007. 1 CD-ROM.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Eudoro de Souza. 2. ed. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1993.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.
- BOOTH, Wayne Clayson. *A retórica da ficção*. Tradução de Maria Teresa Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.
- BORDWELL, David; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. *The classical Hollywood cinema: film style and mode of production to 1960*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985. Disponível em:
<http://books.google.com.br/books?id=RpfeIdfQXGEC&printsec=frontcover&dq=The+Classical+Hollywood+Cinema:+Film+Style+%26+Mode+of+Production+to+1960&source=gbs_summary_r&cad=0#PRA1-PA100,M1>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- BORDWELL, David. An excessively obvious cinema. In: BORDWELL, David; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. *The classical Hollywood cinema: film style and mode of production to 1960*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985. Disponível em:
<http://books.google.com.br/books?id=RpfeIdfQXGEC&printsec=frontcover&dq=The+Classical+Hollywood+Cinema:+Film+Style+%26+Mode+of+Production+to+1960&source=gbs_summary_r&cad=0#PRA1-PA100,M1>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOWRA, Cecil Maurice. *A experiência Grega*. Tradução de Maria Isabel Belchior. Lisboa: Arcádia, 1967.

BRADBURY, Malcolm. The novelist and the television drama. In: ELSAESSER, Thomas; SIMONS, Jan; BRONK, Lucette. *Writing for the medium: television in transition*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1994.

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=4N9DPou8p5QC&pg=PA98&lpg=PA98&dq=malcolm+bradbury+the+novelist+and+television+drama&source=bl&ots=W16v9T1uvK&sig=_8xc sF5XP-szsPGwxEUGb6Dc-Yw&hl=pt BR&ei=aOlBS6z_C4y0uAe64Iz6Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBYQ6AEwAw#v=onepage&q=malcolm%20bradbury%20the%20novelist%20and%20television%20drama&f=false>. Acesso em: 3 jan. 2010.

BRUSTEIN, Robert. *O teatro de protesto*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

CARR-GOMM, Sarah. *Dicionário de símbolos na arte: guia ilustrado da pintura e da escultura ocidentais*. Tradução de Marta de Senna. Bauru: Ed. da EDUSC, 2004.

CEIA, Carlos; GONÇALES, Ana. *E-Dicionário de Termos Literários*. 2005. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 22 jan. 2008.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, n. 2, p. 37-55, 1997.

CLÜVER, Claus. Inter textus/inter artes/inter media. *Aletria: revista de estudos de literatura*, Belo Horizonte, v. 6, p. 11-42, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

CORSEUIL, Anelise Reich; CAUGHIE, J. *Palco, tela e página*. Florianópolis: Insular, 2000.

CORSEUIL, Anelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003.

DANZIGER, Marlies; JOHNSON, Stancy. *Introdução ao estudo crítico da literatura*. Tradução de Álvaro Cabral e Catarina Tereza Feldmann. São Paulo: Cultrix, 1974.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2005.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural*. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIRKS, Tim. *My Fair Lady* (1964): a review by Tim Dirks. [S.l.]: [199-?]. Disponível em: <<http://www.filmsite.org/myfa.html>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. Tradução de Izidoro Blikstein. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

DUBY, George; PERROT, Michele. *História das mulheres no ocidente*. Tradução de Alda Maria Durães et al. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994. v. 3.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p. 11-43.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University Press, 1980.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982.

GIANNOTTI, Vito. *O dia da mulher nasceu das mulheres socialistas*. 2004. Disponível em: <<http://www.piratininga.org.br/memoria/mulheres-vito.html>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GOROVITZ, Sabine. *Os labirintos da tradução: a legendagem cinematográfica e a construção do imaginário*. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2006.

JACOBY, Russel. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória Cultural/EDUSP, 1990.

HADDAD, Rosalie Rahal. *George Bernard Shaw e a renovação do teatro inglês*. São Paulo: Olavobrás, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Introduction to Media Studies at the Centre. In: _____. *Culture, Media, language*. London: Hutchinson, 1980. p. 117-121.

HARRIS, Frank. *Bernard Shaw: uma biografia irreverente*. Tradução de Moacyr Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Globo, 1947.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Feminismo em tempo modernos*. 2005. Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/heloisa/Introfem1.php>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século xx*. Tradução de Tereza Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, v. 2, no. 1, p. 29-57, 2003.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschner. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschner. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

McFARLANE, Brian. *Novel to Film: an introduction to the theory of adaptation*. New York: Oxford University Press, 1996.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MONTEIRO, Maria Conceição. Condição da mulher no espaço cultural vitoriano. In: REIS, Livia de Freitas; VIANNA, Lúcia Helena; PORTO, Maria Bernadette. (Org.). *Mulher e literatura*. Niterói: EdUFF, 1999.

MURY, Gilbert. Sociologia del publico literário. In: ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p. 203-218.

NEWFIEL, Jack. *Una minoría profética: la nueva izquierda norteamericana*. Barcelona: Martínez Roca, 1969.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. A mulher na literatura: um protesto contra as convenções sociais e dramáticas no teatro inglês da restauração. In: GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida.

(Org.). *A mulher na literatura*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.

OS SIMPSONS: Pygmoelian. *Watch the Simpsons Online*. Disponível em: <<http://wtso.net/movie/37-The%20Simpsons%201116%20Pygmoelian.html>>. Acesso em: 6 mar. 2009.

PATRIOTA, Rosângela. História – performance – poesia: Jim Morrison, o Xamã da década de 1960. *Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2005. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF4/Artigo%2001%20-%20Rosangela%20Patriota.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PITHAN, Flávia. Reflexões sobre as mulheres de Roy Lichteinstein da década de 1960. ([199-?]). *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/204/205>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

PIZA, Daniel. A vocação de Shaw. *Bravo!* São Paulo, ano 4, n. 38, p. 116-119, 2000.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SADOUL, Georges. *História do cinema mundial: das origens aos nossos dias*. Tradução de Sonia Salles Gomes. Lisboa: livros horizonte, 1983. 3 v.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, paráfrase & Cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SCHMIDT, Joël. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Tradução de João Domingues. Portugal: Edições 70, 1985.

SHAW, George Bernard. *Pygmalion*. Inglaterra: Penguin Books, 1957.

SHAW, George Bernard. *Fabian Essays in Socialism*. London: The Fabian Society, 1889. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/fabianessaysins00fabirich>>. Acesso em: 11 mar. 2009.

SKLAR, Robert. *História social do cinema americano*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1975.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. 2. ed. Campinas: SP, Papirus, 2006.

STAM, Robert. *O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmistificação*. Tradução de José Eduardo Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 11 v.

TEIXEIRA, Leonardo. *Tradução para legendagem: considerações*. 2002. Disponível em: <<http://www.abrates.com.br/abreartigo.asp?onde=TRADU%C3%87%C3%83O%20PARA%20LEGENDAGEM%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES.abr>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da tradução*. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esquerda, Valéria Biondo. Bauru: EDUSC, 2002.

VERMEER, Hans. *Esboço de uma teoria da tradução*. Lisboa: ASA, 1986.

WARNER, Jack Leonard. *My fair lady*. São Paulo: Warner Home Video, 2005. 1 DVD (173 min.), son. color.

ZOLIN, Lúcia Osana. *Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A República dos Sonhos*, de Nélida Piñon. Maringá: Eduem, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

Caro/a aluno/a do 5º ano de Letras Português/Inglês:

Este questionário tem por objetivo verificar a utilização de multimídia (exemplo: filmes) nas aulas de literatura em língua inglesa e sua recepção pelos estudantes de Letras e é parte do Projeto de Dissertação “Literatura, multimídia e sala de aula: um estudo da obra *Pygmalion*, Bernard Shaw, e sua versão para o cinema estadunidense *My Fair Lady*”, orientado pela professora Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Líliam Cristina Marins. Obrigada por respondê-lo.

Data: ____/____/____ Nome: _____
Período: _____

1. Você leu a peça *Pygmalion*, de Bernard Shaw, em inglês e assistiu ao musical *My Fair Lady*?
2. Você acredita que recursos de multimídia (músicas, *slides*, filmes) podem colaborar para as aulas de literatura em língua inglesa? Caso afirmativo, em que sentido?
3. Você concordaria em responder um questionário sobre sua leitura da peça *Pygmalion* e da versão cinematográfica *My Fair Lady*? Caso afirmativo, deixe seu nome.

APÊNDICE B – Questionário 2

Caro/a aluno/a do 5º ano de Letras Português/Inglês:

Este questionário tem por objetivo verificar a leitura e a utilização de multimídia (exemplo: filmes) nas aulas de literatura em língua inglesa e sua recepção pelos estudantes de Letras e é parte do Projeto de Dissertação “Literatura, multimídia e sala de aula: um estudo da obra *Pygmalion*, Bernard Shaw, e sua versão para o cinema americano em *My Fair Lady*”, orientado pela professora Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Líliam Cristina Marins. Obrigada por respondê-lo.

Data: ____/____/____ Período: _____

1- Identificação:

Nome.....
 Sexo F () M ()
 Idade.....
 Cidade.....

2- Dados Econômicos:

Você trabalha fora de casa? () Sim () Não
 Onde?..... Em quê?.....
 Você trabalha em casa? () Sim () Não
 Em quê?

Renda familiar líquida:
 até R\$ 200,00 de R\$ 201,00 a R\$400,00 de R\$ 401,00 a R\$ 600,00
 de R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00 de R\$ 1001,00 a 2.000,00
 de R\$ 2001,00 a 3.000,00 de R\$ 3001,00 a 4.000,00
 mais de R\$ 4001,00

2.2- Em sua casa há:

Rádio
 TV
 Aparelho de som
 Computador
 Outros.....

2.3- Você tem lembrança de alguém que lê em sua família?

apenas o pai . O que lê?.....
 apenas a mãe. O que lê?.....
 irmão ou irmã. O que lê?.....
 avô. O que lê?

2.4 - Há em sua casa objetos de leitura?

bíblia
 revistas religiosas
 livros de poesia

- romances
- revistas de atualidades
- jornais
- revistas em quadrinho
- almanaques
- outros.....

3- Você já foi presenteado com livros? Quantos?

.....

4- Leituras:

4.1- Você costuma ler (Numere em ordem de importância):

- somente para cumprir obrigações acadêmicas
- para me distrair
- para aprender coisas úteis

4.2- Você frequenta a biblioteca da universidade:

- sempre
- de vez em quando
- nunca

4.3- Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

- ficção
- detetive/policial
- poesia
- religiosa
- acadêmica
- auto-ajuda
- Outra.....

4.4- Qual o último livro lido por você? Do que tratava a obra?

.....

.....

.....

4.5- O que você prefere: ler livros (literatura, ficção) ou ver a adaptação cinematográfica?
Uma ação motiva a outra?

.....

.....

.....

4.6- Cite obras que você tenha lido e assistido ao filme depois. De qual leitura (livro ou filme) você mais gostou? Por quê?

.....

.....

4.7- Você vai ao cinema (e/ou vê vídeos em casa)? Com que frequência?

.....

.....

4.8- Qual é o gênero de filmes preferido?

.....

APÊNDICE C – Questionário 3

Caro/a aluno/a do 5º ano de Letras Português/Inglês:

Este questionário tem por objetivo verificar a leitura e a utilização de multimídia (exemplo: filmes) nas aulas de literatura em língua inglesa e sua recepção pelos estudantes de Letras e é parte do Projeto de Dissertação “Literatura, multimídia e sala de aula: um estudo da obra *Pygmalion*, Bernard Shaw, e sua versão para o cinema estadunidense *My Fair Lady*”, orientado pela professora Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Líliam Cristina Marins. Obrigada por respondê-lo.

Data: ____ / ____ / ____ Nome: _____
Período: _____

- O que é uma “boa adaptação fílmica” para você? Você considera *My Fair Lady* como uma “boa adaptação”? Por quê?
- Quais são os pontos positivos e negativos de uma adaptação fílmica?
- Em que sentido a adaptação fílmica *My Fair Lady* auxiliou na sua leitura da peça *Pygmalion* (além da compreensão linguística)?
- Como as relações de gênero foram construídas na peça e na adaptação fílmica? O que o levou a chegar a tais conclusões?
- Você considera *Pygmalion* uma comédia satírica ou uma comédia romântica? E *My Fair Lady*? Por quê?
- Na peça *Pygmalion*, é possível identificar uma crítica social. Qual? Você acredita que essa crítica foi mantida/transposta em *My Fair Lady*? Por quê?
- Qual sua opinião sobre a caracterização dos personagens (figurino) e do espaço (cenário) em *My Fair Lady*?

- Você percebeu se houve alguma adaptação de enredo em *My Fair Lady*? Caso afirmativo, você considera isso positivo ou negativo?
- O que é fidelidade em uma adaptação filmica? Você acha que a adaptação foi fiel à peça? Para você, fidelidade é importante?
- Você acredita que recursos de multimídia deveriam ser trabalhados concomitantemente com a análise da narrativa em sala de aula ou isso seria inviável em termos de aprendizagem?

APÊDICE D – Termo de Consentimento (modelo sem assinaturas)**TERMO DE CONSENTIMENTO****ALUNOS:**

Estou realizando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado com o objetivo de verificar a leitura e a utilização de multimídia (exemplo: filmes) nas aulas de literatura em língua inglesa e sua recepção pelos estudantes de Letras. Faz parte desta pesquisa a filmagem das aulas e um levantamento de dados com os alunos do quinto ano matutino e noturno do curso de Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá.

Sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar esse trabalho. Se você concordar em participar, peço-lhe que assine a declaração abaixo. Esclarecemos que em nenhum momento você será identificado(a), uma vez que usarei códigos para nomear os alunos colaboradores desta pesquisa.

Líliam Cristina Marins.

Vera Helena Gomes Wielewicki.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário(a) a tomar parte nesse estudo. Por favor, coloque seu **nome**, sua **assinatura**, seu **telefone para contato** e a **data**.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)