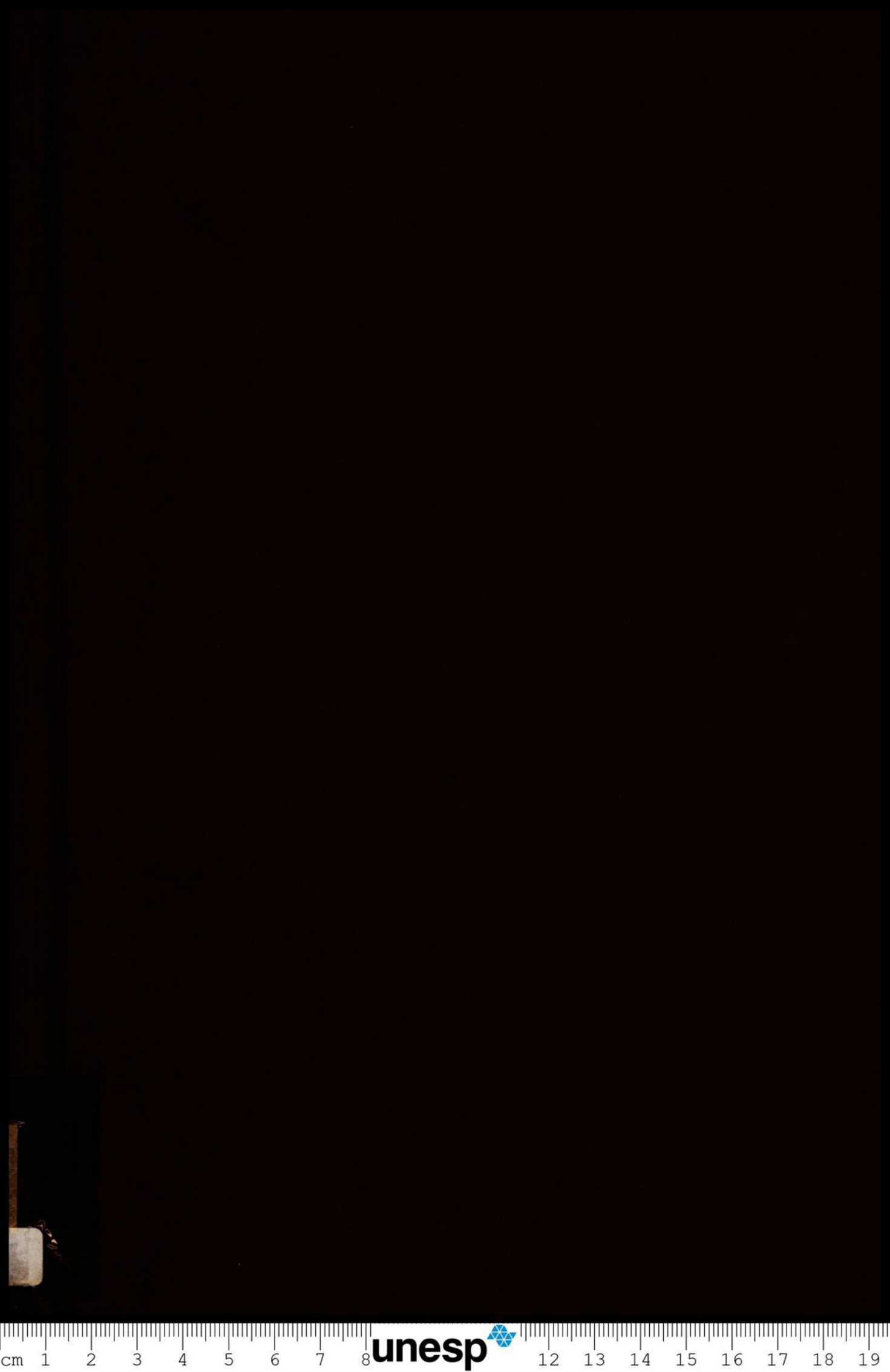


od. CAPES - 8.02.05.00-3 - Teoria Literária

Leitura - texto
Leitor - texto
Literatura - arte
Literatura - imagem

ROSILENE FREDERICO ROCHA BOMBINI

O OLHAR NA DESCOBERTA DO SENTIDO LITERÁRIO

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Número de chamada
Clas. T/UNESP
PHA B681o
Tombo n.º 1059

ROSILENE FREDERICO ROCHA BOMBINI

O OLHAR NA DESCOBERTA DO SENTIDO LITERÁRIO

Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Bauru, para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais (Área de Concentração: Linguagens das Poéticas Visuais).

Orientadora: Prof. Dra. Ana Rosa Gomes Cabello.

BAURU

2001

Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Bauru

Bombini, Rosilene Frederico Rocha
O olhar na descoberta do sentido literário / Rosilene Frederico Rocha Bombini. - - Bauru : [s.n.], 2001.
124 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Rosa Gomes Cabello

1. Texto – leitura . 2. Texto – leitor. 3. Literatura – arte. 4. Literatura - imagem. I – Título. II – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

ROSILENE FREDERICO ROCHA BOMBINI

O OLHAR NA DESCOBERTA DO SENTIDO LITERÁRIO

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Presidente e Orientadora : Prof. Dra. Ana Rosa Gomes Cabello

2° Examinador : Prof. Dra. Nelyse Apparecida Melro Salzedas

3° Examinador : Prof. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peres

Bauru, abril de 2002.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

DADOS CURRICULARES

ROSILENE FREDERICO ROCHA BOMBINI

NASCIMENTO	3.7.1964 – BAURU/SP
FILIAÇÃO	Osílio Rocha
	Iva Frederico Rocha
1982/1985	Curso de Graduação
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bauru
1988/1989	Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, nível de especialização, na Universidade do Sagrado Coração de Bauru – USC
1988/1996	Professora de Língua Portuguesa do Colégio São José de Bauru.
1997/2001	Coordenadora de Segmento do Colégio São José.
1995/2001	Professora de Língua Portuguesa e Teoria da Literatura, da Universidade do Sagrado Coração de Bauru.

À minha família

Que soube entender minhas ausências e que jamais deixou de incentivar meus estudos.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Rosa Gomes Cabello, pela orientação segura e confiança constante em meus propósitos.

À professora Dra. Nelyse Aparecida Melro Salzedas, por apresentar-me uma forma diferente de "olhar".

À Direção do Colégio São José, nas pessoas das irmãs Vilma Rúbio de Lima e Maria Josefina Suzin, pelo estímulo e compreensão imensuráveis.

À professora Ms. Léa Sílvia Braga de Castro Sá, pelo apoio e pela amizade.

Às amigas Elisabeth Salomão e Maria Célia Biem Mori, sempre companheiras, pela ajuda sincera e pela disponibilidade.

À amiga Giédre Alcântara Sartorelli, pela apresentação final do trabalho.

A Deus, fonte de toda sabedoria, por iluminar meu caminho.

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos
a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem do desaprender
Que difícil ser próprio e não ver senão o
visível!

Alberto Caeiro

unesp

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

1. DO TEXTO À IMAGEM.....17

1.1. Concepções de texto 17

1.2. Leitura e interlocução: interação texto – leitor 24

1.3. Correlação Literatura – Pintura 33

1.4. O ver e o olhar na descoberta do sentido 43

2. TEXTO E IMAGEM: UMA ABORDAGEM ATUAL 47

2.1. O olhar de Goya 49

2.2. O olhar de Manet 52

2.3. O olhar de Picasso 54

2.4. O diálogo das telas: *Os fuzilamentos de três de maio de 1808, Execução do Imperador Maximiliano, Guernica* .....58.

3. INTENCIONALIDADE DO AUTOR: ASPECTOS PERTINENTES À PESQUISA.....63

3.1. A educação do olhar - Douglas Tufano 66

3.2. Desafios na construção do sentido - William Cereja 69

3.3. A formação do leitor - José de Nicola 73

3.4. Discussão dos depoimentos 80

4. O VER E O OLHAR NA PRODUÇÃO DO SENTIDO: UMA PROPOSTA DE LEITURA 86

4.1. Ensino de literatura: a prática em questão 86

4.2. Ver-por-ver não é ver-depois-de-olhar 91

4.3. Leitura de imagem 93

4.4. O método recepcional: fundamentação 97

4.5. Etapas de desenvolvimento da proposta de leitura.....99

4.6. Texto – imagem: uma proposta de recepção da literatura 104

CONCLUSÃO 113

BIBLIOGRAFIA 119

Anexos 1 125

Anexos 2 129

Resumo 168

Abstract.....170

INTRODUÇÃO

Inúmeros trabalhos sobre literatura já foram produzidos cuja apreciação e avaliação independem de um conhecimento dos objetivos e motivações do seu autor. Para alguns, entretanto, esse conhecimento pode esclarecer a escolha do percurso dentre tantos caminhos possíveis. Acreditamos que este seja o nosso caso. Deixando de lado possíveis equívocos, esta Dissertação propõe reflexões que traduzem uma prolongada experiência no ensino da literatura, não só por ter sido professora do Ensino Fundamental e Médio, mas principalmente por atuar no curso superior, formando futuros professores de literatura.

Embora não consideremos suficiente a experiência que temos nesse assunto para garantir a correção da visão apresentada por

nós, seguramente é esclarecedora das razões de algumas das convicções assentadas nesse percurso acadêmico.

Dentre essas razões, a principal está na idéia de que a formação do leitor, especialmente o leitor de textos literários, depende essencialmente da forma como é desenvolvido o trabalho de exploração do material apresentado. Ao refletirmos sobre a formação deste leitor, encontramo-nos diante de dificuldades diversas: desde o conceito de leitura distorcido por uma obrigatoriedade, desvinculado e desassociado de uma proposta motivadora de recepção do texto – o que causa desinteresse por parte do leitor –, até o trabalho puramente formal e mecânico, aliado à mera decodificação de signos.

Não há receitas nem fórmulas seguras para a iniciação do leitor no mundo dos estudos literários, mas é inegável que uma proposta interdisciplinar, aliando arte e literatura, pode ser um caminho motivador. Não obstante, diante da diversidade de obras didáticas que trazem o estudo da literatura relacionado às artes plásticas, essa iniciação dependerá, primeiro, da seleção da obra, e segundo, da discussão do material selecionado.

Diante dessas questões, esta pesquisa, que incorpora também uma preocupação didático-pedagógica, teve como propósito

desde o início, refletir sobre o ensino da literatura dentro de uma nova abordagem: as relações existentes entre o texto e a imagem, levando à "educação do olhar".

Foi convencida dessa nova focalização interdisciplinar da arte, literária e plástica, que iniciamos há alguns anos, uma reflexão sobre a formação do leitor da literatura. A idéia norteadora nos foi proporcionada pelo contato com obras didáticas, cada vez mais freqüentes, que exploram o texto e a imagem, o verbal e o não-verbal. Constatamos que estão surgindo livros diferenciados e, diante disso, questionamos: os professores estão sabendo ler tais obras?

Ainda que tenhamos um profundo interesse pelo ensino da literatura e das artes, observamos também um forte apelo para o "ver" e o "olhar", no momento atual; o mundo que se mostra à nossa frente privilegia a imagem e a rapidez das informações – a tevê, o fax, o CD–Rom, o microcomputador, o video-game, o DVD -, despertando a leitura da imagem.

Diante desse quadro e em busca de novas estratégias para o ensino da literatura, deparamo-nos com um elemento fundamental para a questão: o contato com um novo livro didático, exige um novo leitor e, conseqüentemente, um novo ato de leitura.

unesp

Assim, voltamos nosso olhar para a Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss, a qual destaca a importância do papel do leitor no ato da leitura.

Essa teoria foi escolhida porque amplia os horizontes de análise do texto e, sendo aplicada tanto à modalidade verbal quanto à não-verbal, favorece a exploração do texto e da imagem, ampliando a significação dos mesmos, trazendo novo sentido aos estudos literários. A partir da teoria recepcional, a obra é avaliada por meio da descrição de elementos internos e dos espaços vazios que serão preenchidos pelo leitor. Decorrente disso, há o confronto entre texto e suas diversas realizações na leitura, as quais serão explicadas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores.

A nossa pesquisa pretende, aqui, apontar a necessidade de se desenvolver uma reflexão sobre a formação do leitor como elemento ativo e competente na recepção de diferentes linguagens, visto que as recentes publicações didáticas da área de literatura apresentam a arte verbal e a arte visual intimamente relacionadas.

No capítulo primeiro, abordaremos algumas concepções de texto pertinentes à fundamentação teórica, a leitura como processo dinâmico de interlocução, o papel do leitor diante dos

vários tipos de textos. Ainda fundamentando teoricamente a Dissertação, comentaremos as relações da literatura com as outras artes, especialmente a pintura, razão de nosso interesse pelo assunto em questão. A relação texto - imagem será aqui examinada no que diz respeito ao "ver" e ao "olhar" como meios de produção do sentido.

O capítulo segundo apresentará objetivos mais específicos. Uma vez selecionada a obra didática – *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*, de José de Nicola, Ed. Scipione – (cf. referências na bibliografia *in fine*) que atende às nossas reflexões, limitamo-nos a analisar algumas relações dialógicas entre imagens existentes no livro em destaque. Não só estaremos comparando as relações entre elas, como também identificando pontos comuns, específicos ou particulares no estudo desses textos. A análise ainda pretende mostrar a correspondência entre o verbal e o não-verbal como recurso motivador da recepção do texto, apontando a intertextualidade como manifestação de novos significados. Para tanto, serão analisadas as telas *Os fuzilamentos de três de maio*, *Execução do Imperador Maximiliano* e *Guernica*, respectivamente, de Francisco de Goya, Edouard Manet e Picasso.

No capítulo terceiro, permitimo-nos uma incursão cautelosa no aspecto da intencionalidade do autor, pois intriga-nos o grande destaque conferido às artes visuais nas recentes publicações e desperta-nos para avaliar a visão interdisciplinar apresentada pelos atuais escritores de livros didáticos da literatura. Dentre os autores que, mais vêm se dedicando a essa abordagem, nos remeteremos aos depoimentos (a nós concedidos em entrevistas) do próprio autor do livro selecionado, José de Nicola, além de Douglas Tufano e William Cereja e discutiremos a posição de cada um.

No capítulo quarto, discutindo o papel do leitor no ato da leitura e reconhecendo o apelo evidente para o "ver" e o "olhar" cada vez mais presente em nossa realidade, elaboraremos uma proposta de trabalho para exploração desse material diverso e diversificado que chega às mãos de tantos leitores. A tentativa que se faz é justamente apresentar sugestões como subsídios aos professores, auxiliando-os na formação de leitores competentes, capazes de dialogar com diferentes tipos de textos artísticos – "a educação do olhar".

A reflexão final desta Dissertação destaca, ainda, como esse leitor poderá ser formado para o "ver e o olhar" na

construção e produção do sentido. Como o leitor lê as diferentes manifestações textuais? Ele vai ler o literal? Ele vai ler o texto e depois a imagem? Diante de tais questões, interrogamos: bastam bons materiais didáticos? Basta a indicação de bons textos para leitura? Como o professor pode desenvolver um trabalho interdisciplinar em relação às artes? Há que se refletir sobre o estudo da imagem ampliando o sentido do texto, o não-verbal ressignificando a obra literária?

CAPÍTULO 1

DO TEXTO À IMAGEM

1.1. Concepções de texto

O vocábulo "texto" tem origem latina: *textus*, que significa "tecido", urdidura, encadeamento; no particípio passado do verbo *texere* significa "tecer, entrelaçar". Se pensarmos em um significado metafórico, o texto é um tecido de palavras e frases. Desse modo, se aplicarmos um sentido figurado semelhante, podemos citar outros vocábulos do mesmo campo semântico, como "perder o fio do discurso", por exemplo.

O significado do vocábulo passou por transformações ao longo do tempo. Assim, na cultura judaico-cristã, texto representa a obra escrita, o livro, em especial obras religiosas e jurídicas, as quais possuem uma autoridade - autor. Já na Idade Média, texto designa a obra do *auctor*, isto é, daquele que detém e exerce *auctoritas*, autoridade.

O significado de obra ou livro atribuído ao vocábulo "texto" perdurou até meados do século XX, quando começou a

apresentar um sentido técnico, no campo de estudo da lingüística. Hjelmslev, por meio da teoria lingüística estruturalista, definiu o texto como o processo, pelo qual se manifesta e se realiza o sistema, a *langue*. Segundo o Dicionário de Semiótica (1979, p. 460):

> *Hjelmslev utiliza o termo texto para designar a totalidade de uma cadeia lingüística, ilimitada em decorrência da produtividade do sistema. É o reconhecimento e a escolha das unidades de dimensões máximas, recorrentes no texto, que permite empreender a análise e determina, por exemplo, o tipo de lingüística que poderá ser construído: se a unidade recorrente que se adota é a frase, a lingüística elaborada para explicá-la será dita frasal.*

A chamada Lingüística do Texto, desenvolvida a partir do final da década de sessenta, formou-se tendo como ponto de partida o reconhecimento do enunciado como unidade máxima do texto e, assim, a frase representa a unidade superior da análise lingüística. Para Koch (1993, p. 14), texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura), isto é, qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos. E acrescenta:

> *A Língüística textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior do texto.*

Aguiar e Silva (1990, p. 186) afirma que, com o desenvolvimento da Lingüística do Texto, o vocábulo "texto" passou a designar um termo técnico da lingüística e da semiótica. Defende ainda que, diante de uma situação comunicacional com um objetivo específico, o texto é a realização concreta de um sistema semiótico. É uma entidade delimitada topológica e/ou temporalmente, além de possuir uma organização interior que o configura como um todo estrutural. Em conformidade com este conceito, podemos falar em texto fílmico, texto pictórico, texto musical, sem que se trate de uma utilização abusiva do vocábulo.

Dedicando-se ao estudo do texto e pesquisando diferentes teóricos, das correntes lingüísticas às teorias textuais e comunicacionais, Salzedas (s.d., p. XIII) afirma que:

> *Parece-nos que os elementos nucleares do texto aí estão: o caráter lingüístico-comunicativo; o social; o situacional; o estrutural-normativo. Entretanto, um dos problemas mais agitados pelos teóricos do texto não é discutido: o modo como associa a comunicação lingüística com a comunicação social.*

> *E isto vai envolver o ato de fala, a competência lingüística, a competência textual e outras tantas competências e saberes, pois o texto como unidade semântica e pragmática não existe por si e nem em si mesmo. Não é autotélico. É um produto de diversas operações e atividades. Se resulta do enunciar e do receber, efetiva-se em um processo comunicativo, implicando fatores sociais, culturais, psicológicos etc. que envolvem tanto o emissor quanto o receptor. ... Como se vê, o texto não é apenas uma sucessão casual e diferenciada de enunciados.É muito mais complexo.*

O estudo realizado pela mesma autora revelou algumas questões. Apesar da diversidade das teorias lingüísticas e dos diferentes focos das conceituações, a maioria dos teóricos que apresenta concepções de texto firmou-se na função comunicativa. A função comunicativa do texto liga-se a um enunciado, o qual se realiza por meio de códigos convencionais, entre interlocutores. A relação entre os interlocutores manifesta o aspecto social da comunicação; já a utilização de um código atinge o próprio sistema.

É possível reconhecer a ligação entre ambas uma vez que os interlocutores acabam produzindo a textualidade, quando manipulam o código. Dessa forma, a textualidade é estrutura necessária a todo sistema comunicativo e o texto seria a realização lingüística dessa textualidade.

Ao analisar a questão da textualidade, Salzedas cita Schmidt e afirma que a função sócio-comunicativa do texto deriva de seus interlocutores; já os sinais comunicativos provêm do código. Os aspectos lingüístico e social manifestam-se simultaneamente no texto. Esse aspecto, de acordo com Schmidt (1978, p. 165), "exclui a sua concepção como estruturas puramente verbais e abordáveis exclusivamente por fatores lingüísticos."

Texto é usualmente relacionado com a escrita (o verbal), e o leitor com um decodificador das palavras. No entanto, texto, em sentido amplo, pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano. Assim, o texto existe não apenas com *palavras* mas também com *imagens*. Caso contrário, como explicaríamos "ler os olhos de alguém", "ler um gesto ou uma situação" que se apresenta diante de nós?

Da mesma forma que o texto verbal, o texto não-verbal é uma linguagem, uma experiência quotidiana; e por utilizar outros tipos de expressão do fazer humano, torna-se um complexo ato de recepção. O texto não-verbal será verificado com maior profundidade no Capítulo 4, quando abordaremos a leitura da imagem.

Ainda que os recursos utilizados para o texto verbal e o texto não-verbal sejam os mesmos, os meios diferem. A pintura é vista como arte espacial, enquanto a literatura, como arte temporal. Lessing, um dos maiores questionadores dessa relação, caracteriza os limites destas duas artes, literatura e pintura, afirmando que "a pintura recorre a figuras e cores no espaço, e seus objetos são corpos com qualidades visíveis, e a poesia recorre a sons articulados no tempo, seu objeto são ações que se sucedem" (apud Oliveira, 1999, p. 16).

Esboçamos, até o momento, um panorama de algumas concepções textuais, apenas, como ponto de partida para nossa discussão. No entanto, para a análise que pretendemos desenvolver tendo como base o texto e a imagem, interessa-nos, especialmente, a abordagem do texto proposta pela Estética da Recepção, por considerar não só o aspecto da produção como também a leitura da obra.

Os teóricos alemães da Escola de Constança conceberam a recepção como uma concretização pertinente à estrutura da obra, não só no momento da produção como também da sua leitura, a qual pode ser estudada esteticamente. Ingarden e Vodicka deram início aos primeiros estudos da recepção. Para Ingarden, os pontos de

indeterminação que permeiam a estrutura da obra são preenchidos e atualizados pelo leitor. Corroborando essa discussão, Vodicka considera a obra um signo estético direcionado ao leitor, cuja função será reconstituir historicamente essa recepção para concretizá-la.

As idéias de Vodicka e Ingarden são reformuladas, anos depois, por teóricos como Iser e Jauss, que defendem a concretização como um processo de interação entre texto e leitor, atividade de preenchimento dos vazios ou das lacunas do texto, desencadeando o processo de comunicação próprio à literatura. Em 1970, Iser inicia uma reflexão sobre a leitura com *A estrutura apelativa do texto*, sistematizada seis anos depois quando publica *O ato da leitura*. Tanto Iser quanto Jauss partem da idéia de que a obra, enquanto literária, ainda não existe até ser ativada pelo leitor. Ratificando esse posicionamento, *O ato da leitura* v. 1 (p. 51) traz a seguinte afirmação de Iser: "A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor".

Propondo uma estética da recepção, Jauss apresentava um programa de estudos fundado na efetiva recepção histórico-literária das obras. Iser, por sua vez, postulava uma estética do efeito. Isso implica ser o trabalho de recepção precedido por uma

constituição prévia do texto, que o especificaria como literário. Em *La estructura apelativa de los textos*, Iser afirma: os textos têm um conteúdo que os fazem portadores de significações, e acrescenta: "*Un texto, se suele decir, expone algo, y la significación de lo expuesto existe independientemente de las diferentes reacciones que tal significado puede ocasionar*" (1989, p. 134).

Decorrente dessas explicações, podemos perceber quão importante se tornou a figura do leitor. Retomando a idéia de que o texto (verbal ou visual) é um tecido, é preciso descobrir os fios que compõem o texto, instaurar-lhe o sentido, concretizar o ato da leitura. O texto só existe quando é lido, daí a intervenção do leitor ser parte importante no jogo do ver e do olhar, no jogo da imaginação.

1.2. Leitura e interlocução: a relação texto - leitor

Ler pressupõe o texto – um tecido, trama, tessitura, encadeamento de palavras, pelo qual se escreve o mundo. Não é, todavia, o mero deciframento que constitui a leitura. É, partindo do texto, atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a outros textos significativos, procurar a inter e a intra-textualidade. Texto e leitor

estabelecem uma relação que pode ser contrastada com a diádica, entre parceiros, e entendida como uma forma de interação.

À relação texto – leitor falta a situação face a face, própria de outras formas de interação social. Diferente de uma relação diádica, em que os interlocutores estão em sintonia e podem mutuamente se perguntar, diante do texto o leitor não consegue extrair a certeza de que sua compreensão é justa. Consideramos, ainda, que as réplicas de cada parceiro, na diádica, têm um fim específico e estão integradas em um contexto de ações; já as relações texto – leitor não apresentam um quadro de referência semelhante.

No mundo social, a relação interativa deriva da impossibilidade de experimentar-se a vivência alheia; a situação e as convenções que reúnem os parceiros funcionam como reguladores dessa experiência. Do mesmo modo, são os vazios - a assimetria essencial entre texto e leitor - que dão início à comunicação no processo de leitura.

A Estética da Recepção dá ênfase ao papel do leitor, ao contrário das estéticas anteriores; coloca-o como co-autor da obra, porque essa somente se materializa na recepção. A obra oferece pistas a serem desvendadas pelo leitor, mas apresenta muitos espaços em

branco, para os quais o leitor não encontra respostas e precisa acionar seu imaginário para dar continuidade à relação. Do leitor dependem os textos para se revelarem em sua plenitude, conforme pontifica Iser (1989, p. 150) em *El proceso de lectura*:

> *autor y lector participan por eso en un juego de fantasía, lo que no tendría lugar sí el texto pretendiese ser algo más que reglas de juego. Pues el lector sólo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad, y ello sólo ocurre cuando el texto ofrece la posibilidad de ejercitar nuestras capacidades.*

Discutindo a relação texto – leitor apresentada por Iser, entendemos que o processo de recepção inicia-se antes do contato do leitor com a obra. Aquele possui referências (horizonte) de mundo, nas quais busca inserir o texto que se lhe apresenta. Por sua vez, a obra poderá aproximar-se ou distanciar-se desse horizonte, dependendo das expectativas do leitor. No processo de recepção, o papel do texto é fundamental: este não pode oferecer uma imagem totalmente fechada, acabada do universo temático; ao contrário, precisa incluir espaços para que o leitor utilize sua criatividade e desperte o jogo presente no ato da recepção.

A leitura só se torna prazerosa no momento em que a produtividade do leitor entra em jogo. Nesse processo, o leitor não é passivo, pois sua função é descobrir os fios que tecem o texto, ser um agente que procura significações; é pelo texto que se dá o encontro com o autor, ausente - o pólo artístico. É correto afirmar que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor a ser mediado pelo texto. Segundo Iser, em *O ato da leitura* v. 1 (p. 10), "é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor".

O leitor - pólo estético - reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua significação; o autor - instância discursiva que produz o texto - atribuiu uma significação a sua obra, imaginou seus interlocutores, mas não controla o processo de leitura de seu leitor. Ambos estão distantes no tempo e no espaço. O texto adquire autonomia, escapa do autor e se entrega ao "olhar" do outro. Nunca mais será o mesmo. Confirmando o exposto acima, Iser deduz que *"la obra literaria posee dos polos que podemos llamar polo artístico y polo estético, siendo el artístico el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector"* (1989, p. 149).

Decorrente dessa situação de distanciamento, a relação entre emissor e receptor torna-se totalmente assimétrica na leitura, conforme posiciona Wolfgang Iser. É através da estrutura do texto e nas suas relações internas (cotexto), que o leitor recria a situação externa, de produção (contexto), necessária à compreensão da obra. O aspecto interno é que vai dar ao leitor o aspecto externo do texto. Dessa forma, a leitura é um objeto a ser construído no próprio texto. É preciso estabelecer a simetria, o equilíbrio, a harmonia entre os dois pólos, atualizar o texto, recuperar o código.

A obra de arte, por ser plurissignificativa, permite múltiplas leituras, mas isso não significa que o leitor possa dar total liberdade ao seu desejo interpretativo. A recepção é programada pelo texto, daí o leitor não poder ignorar os sinais deixados pelo autor. O texto precisa "autorizar" as leituras. A obra é tanto mais valiosa quanto mais propõe ao leitor desafios não previstos pelas suas expectativas.

Dessa forma, o leitor interfere criadoramente no texto, dialoga com ele, num ato de comunicação legítimo. O diálogo, contudo, não é capaz de mostrar o quão precisas são as apreensões feitas pelo leitor. Isso se dá porque, neste caso, não é possível

unesp

assegurar o controle da fluência comunicativa pela ausência de um quadro de referências. Assim, a obra fornece pistas, sinais a serem seguidos pelo leitor. Há ainda muitos espaços em branco, nos quais o leitor não encontra orientação e recorrerá ao seu imaginário para dar continuidade ao processo de comunicação.

A interação texto – leitor apresenta como pré-condição o fato de que, muitas vezes, há um distanciamento e/ou uma defasagem entre obra e leitor, pois estão inseridos em horizontes históricos que precisam fundir-se para que a comunicação aconteça.

O leitor possui suas referências do mundo: vivências pessoais, sociais, culturais, históricas, normas filosóficas, estéticas, religiosas, ideológicas, ou seja, o leitor apresenta um horizonte limitado, mas que pode transformar-se e expandir-se. O texto, por sua vez, pode confirmar ou modificar esse horizonte, dependendo das expectativas do leitor, que o recepciona e o avalia de acordo com tudo o que conhece e aceita.

Ampliando essa discussão, o alemão H. Robert Jauss propõe considerar a primeira leitura da obra, isto é, resgatar a leitura dominante na época em que o texto foi escrito. Jauss (1994, p. 35) considera que:

unesp

> *A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra*
>
> .

Essa afirmação traz à luz a diferença entre a compreensão passada e a presente de uma obra e possibilita conhecer a história de sua recepção, que intermediará ambas as situações. O distanciamento entre os horizontes históricos – do texto e do leitor - são os quadros de referências denominados por Jauss de *horizontes de expectativas*, os quais integram as convenções estéticas e ideológicas capazes de possibilitar a produção – recepção de um texto.

A fusão de horizontes de expectativas se dá no ato de produção – recepção, visto que as expectativas do autor se evidenciam no texto e as do leitor são transferidas a ele. *Fusão de horizontes* significa o processo de intercâmbio do leitor com a obra do passado; esta, com o decorrer da história, vai se apropriando dos horizontes dos novos contextos temporais. É no texto que os dois horizontes podem identificar-se ou distanciar-se. Do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação à obra, dependem as possibilidades de diálogo.

O horizonte de expectativas do leitor permanece inalterado se a obra confirma o sistema de valores e normas já existente. Diferentemente, o leitor, diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, poderá responder aos novos desafios, dando possibilidade à obra de atuar sobre seu esquema de expectativa.

O ato de leitura se completa quando o leitor, após comparar a obra com a tradição e os elementos de sua cultura, passa a incluí-la ou não como parte de seu horizonte de expectativas, o qual será mantido ou preparado para novas leituras ou experiências que rompem com os esquemas estabelecidos.

Wolfgang Iser busca posicionar o papel do receptor: à medida que lê, o leitor vai aumentando seu horizonte de expectativa; o texto lido está na memória e o leitor poderá "dispor" o texto de forma diferente. Quanto mais leituras a pessoa realiza, maior a tendência para a modificação de seus horizontes, pois a constante confirmação de suas expectativas resulta em uma monotonia que uma obra mais desafiadora poderá quebrar.

Segundo Iser, o texto não diz tudo, existem vazios que o leitor vai preencher a partir das relações que faz no texto. É o diálogo

com o texto que vai preencher esses vazios. Em seu ensaio intitulado *Réplicas*, Iser afirma que "*los lugares vacíos son condición de comunicación del texto, y no cualidades constitutivas de su carácter artístico*" (1989, p. 198).

Há , portanto, entre autor e leitor - pólo artístico e pólo estético - sempre uma assimetria, donde resulta um espaço capaz de provocar simultaneamente o diálogo e a controvérsia. Novos leitores preencherão esse espaço, em outras épocas e contextos, para questionarem a realidade da obra.

Para Barthes, em "*Combien de lectures*?" (1970, p. 22-23), a releitura é proposta para multiplicar o texto nas suas diferenças e no seu aspecto plural; toda leitura do texto é sempre uma leitura nova, pois o texto tem natureza plural. A releitura desencadeia o jogo; este salvará o texto da repetição, apresentando o texto novo. Iser corrobora o pensamento de Barthes quando afirma que "*la relectura de un mismo texto es capaz de producir innovaciones*" (Ibid, p. 154).

Em *O prazer do texto*, Barthes (1973, p. 24-25) compara as duas instâncias relacionadas ao texto: o pólo produtor e o pólo receptor quando afirma que "na cena do texto não há ribalta: não

existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto".

A partir do ato da leitura, há a possibilidade do leitor se transformar, porque não é passivo. Autor e leitor desempenham partes iguais no jogo da imaginação. Se aquele institui normas e regras de composição, oferecendo indicadores de leitura, este deverá seguir, adentrando num universo imaginário, carregado de pistas, se quiser continuar seu jogo literário até o fim.

O ato de ler, portanto, é duas vezes gratificante: primeiro, pela possibilidade de o sujeito descobrir-se no texto, no contato com o conhecido; segundo, na descoberta de modos alternativos de ser quando experimenta o desconhecido. Quanto mais leituras o leitor realiza, maior será a ampliação de seus horizontes, mais ativa será a interação com os textos estudados. A construção do leitor se dá quando este é capaz de lançar outro(s) "olhar"(es) ao texto, quando a estesia e a fruição vão fazê-lo construir suas próprias leituras, sejam verbais ou visuais.

1.3. Correlação literatura - pintura

Cada vez mais crescem as relações possíveis entre o texto verbal e o não-verbal, entre o verbo e a imagem. Desde o início da imprensa, passando por jornais, revistas e publicidade, palavra e imagem tornaram-se intimamente ligadas.

Nosso mundo privilegia a rapidez de informações e o visual. Cada vez mais há um forte apelo para o "ver" e o "olhar". O homem do final do século XX é um ser predominantemente visual. A maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe chegam pelas imagens. Diante dessa situação, não é de se estranhar o grande interesse que a questão vem despertando, não só entre os que trabalham nos interstícios do texto e imagem, quanto os estudiosos que os tomam como tema de reflexão.

Ainda que hoje essa questão seja considerada onipresente, o tema da correspondência das artes já foi abordado e desenvolvido por muitos estudiosos, desde Plutarco, Platão e Aristóteles. Este compara a arte do pintor e do poeta destacando as afinidades existentes entre as duas artes no que diz respeito aos objetos da imitação, como também acentua as diferenças no que se refere aos meios de imitação utilizados: cores e formas pertencem à

pintura, assim como a linguagem, o ritmo e a harmonia pertencem à poesia.

O paralelo entre literatura e pintura continua séculos adiante e encontra em Horácio, *Poética*, uma tradução mais famosa.

> *Como a pintura é a poesia: coisas há que de perto mais te agradam e outras, se à distância estiveres. Esta quer ser vista na obscuridade e aquela à viva luz, por não recear o olhar penetrante dos seus críticos; esta, só uma vez agradou, aquela, dez vezes vista, sempre agradará.* (apud Aguiar e Silva, Op. cit, p.164)

A fórmula *ut pictura poesis,* na Arte poética de Horácio, discute a questão de que alguns poemas são lidos com prazer uma só vez, mas outros podem ser lidos prazerosamente muitas vezes; assim também acontece com as obras de pintura: algumas são apreciadas nos seus mínimos detalhes, enquanto outras são apreciadas no seu significado global.

Já no Renascimento, pintura e poesia apresentavam uma base comum, como podemos perceber nos exemplos a seguir: "A pintura é uma poesia que é vista e não ouvida e a poesia é uma pintura que é ouvida, mas não vista", segundo expressou Leonardo da Vinci, e conforme nos relata Aguiar e Silva (Ibid., p. 164). Ou ainda,

exemplificando o empenho de encontrar correspondências entre essas duas artes, Camões refere-se à poesia como "a pintura que fala" (cf. Os Lusíadas, canto VIII, est. 41) e à pintura como a "muda poesia" (cf. Os Lusíadas, canto VII, est. 76).

Os estreitos laços estabelecidos entre literatura e pintura, desde o Renascimento até ao Neoclassicismo, explicam a preferência dos pintores quando escolhiam para tema de seus quadros figuras e cenas extraídas de obras poéticas. A poesia efrástica é a poesia que descreve, recria, exalta, comenta uma obra de arte (pintura, escultura etc). Segundo o professor Aguiar e Silva (Op. cit., p.165):

> *Quer num caso, quer noutro, trata-se de um fenômeno de transposição intersemiótica: o texto poético é construído com signos e com uma gramática que dependem de um sistema semiótico diferente daquele de que dependem os signos e a gramática do texto pictórico.*

Ao longo da segunda metade do século XVIII, as relações entre poesia e pintura começaram a ser contestadas por diversos autores. Dentre eles, o que mais demoradamente se voltou para a questão foi Lessing, preferindo delimitar o campo de cada arte, enfatizando seus traços distintivos. Oliveira (1999, p. 14) explica que Lessing "contesta a equivalência das artes porque sente que há um

choque entre a coexistência dos corpos e a consecutividade do discurso". E ainda exemplifica que há "brechas" no balizamento feito por Lessing: a pintura, como toda arte do espaço, não renuncia totalmente ao tempo, pois pintar corpos em movimento implica introduzir o elemento temporal.

Já o Romantismo, negando a imitação da natureza como princípio constitutivo da arte, rejeita o pensamento aristotélico-horaciano que embasa a idéia da pintura como arte superior à poesia. Isso porque considera a expressão da subjetividade como princípio gerador da arte, exalta a criação opondo-se à imitação e tende a privilegiar a música como arte similar à poesia.

Esse pensamento, também segundo Aguiar e Silva (1990, p. 168), não restringe a importância das relações entre literatura e pintura, durante e após a época romântica. Citando o filósofo francês Cousin, quando este exalta o valor da arte literária, a literatura "é, por assim dizer, o centro onde se reúnem todas as artes: é a arte por excelência". Ressalta, também, os temas e motivos escolhidos pelo poeta Baudelaire, inspirados por artistas como Goya, Delacroix ou Brueghel.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

As poéticas do Realismo e do Parnasianismo acentuaram a aproximação entre a literatura e a pintura, valorizando a representação do mundo exterior, dando grande atenção às formas, aos volumes e às cores. Os valores plásticos do discurso literário passam a ser enfatizados pela poesia parnasiana, como se observa no poema *De tarde*, de Cesário Verde (1982, p.72):

Naquele "pic-nic" de burguesas,
Houve uma coisa simplesmente bela,
E que, sem ter história nem grandezas,
Em todo o caso dava uma aguarela.

Foi quando tu, descendo do burrico,
Foste colher, sem imposturas tolas,
A um granzoal azul de grão-de-bico
Um ramalhete rubro de papoulas.

Pouco depois, em cima duns penhascos,
Nós acampávamos, inda o Sol se via;
E houve talhadas de melão, damascos,
E pão de ló molhado em malvasia.

Mas, todo púrpuro a sair da renda
Dos teus dois seios como duas rolas,
Era o supremo encanto da merenda
O ramalhete rubro das papoulas!

As relações entre a literatura e as artes plásticas, especialmente a pintura, tornaram-se mais próximas e importantes

com o Modernismo e os movimentos de Vanguarda, como o Futurismo e o Cubismo. O texto poético passa a ser explorado visualmente e adquire características estruturais que o fazem funcionar semioticamente, assemelhando-se ao texto pictórico. O poema não só deve ser lido mas visto.

Conforme relata Menezes (1998, p. 28), Mallarmé foi o primeiro poeta da modernidade a conceber o poema como um objeto pictórico-verbal. O mesmo autor expõe:

> *Mallarmé, em seu livro Um lance de dados (publicado em 1896), realiza experiências radicais: o poema se desenvolve em cinco ou seis textos que se entrecruzam e se misturam, espalhados, pelo espaço das folhas abertas, em blocos de frases como se as palavras fossem constelações no céu branco da página.*

Apoiadas em metalinguagens diversas, a espacialização e a pictorialização do texto poético desenvolveram novas manifestações na segunda metade do século XX, com os movimentos da poesia concreta. Observe-se o poema concreto *ovonovelo*, de Augusto de Campos, escrito em 1956, analisado como poema figurativo por Menezes (Ibid., p.68), pois "trata-se de uma referência ao poema clássico de Símias de Rodes – *O ovo*, de 325 a . C."

o v o
n o v e l o
novo no velho
o filho em folhos
na jaula dos joelhos
infante em fonte
f e t o f e i t o
d e n t r o d o
centro

Na seqüência, o poema sem título, de José Lino Grünewald, de 1960, organizado de forma geométrica e simétrica, também comentado por Menezes (Ibid., p. 68-69)

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

As inter-relações entre poesia e pintura normalmente não geram controvérsias, quando se desenvolvem no âmbito de códigos semântico-pragmáticos, ou seja, quando os textos poéticos e os textos pictóricos representam temas oriundos da mitologia, da

religião, por exemplo. Também não suscitam dúvidas quando um texto pictórico representa um tema extraído de um texto poético ou ainda quando um texto poético descreve ou, às vezes, julga um texto pictórico.

Entretanto, as inter-relações tornam-se mais complexas "quando se procura alcançar um nível de semelhanças, analogias ou isomorfias de ordem estrutural e técnico-formal, ou seja, quando se ultrapassa o plano estritamente semântico e se entra no domínio das equivalências e analogias entre os signos" (Aguiar e Silva, Op. cit., p. 172).

Para o professor Aguiar e Silva, as distinções estabelecidas por Lessing entre artes do tempo e artes do espaço são demasiado rígidas, pois

> *por um lado, a percepção visual de um quadro não é um fenômeno instantâneo, mas um processo que congloba percepções temporalmente sucessivas, e que, por outra parte, o conhecimento de um texto poético culmina, no espírito do leitor, numa síntese final em que os seus elementos constitutivos de certo modo coexistem simultaneamente.* (Ibid., p. 172)

Há uma fundamentação pertinente para as análises de Lessing, uma vez que a leitura de um texto literário processa-se

obrigatoriamente de acordo com regras determinadas, como o início e o fim bem demarcados e a seqüência única a ser seguida para a leitura, isto é, da primeira à última linha. Já a leitura de um texto pictórico proporciona uma liberdade muito grande para o olhar do espectador, visto que o texto pictórico não tem um princípio nem um fim, embora seja topograficamente delimitado.

Assim, quando o leitor finaliza a leitura de um texto literário, constrói a sua síntese ajudado pela memória. O espectador, no entanto, ao construir sua síntese final de um texto pictórico, este permanece materialmente presente ao seu olhar, como um todo.

Desde os caligramas – poesia da época helenística -, até os textos da poesia concreta, ou ainda os quadros das palavras em liberdade dos futuristas, causaram uma grande transformação nas relações entre a literatura e a pintura. Isso porque novos mecanismos semióticos foram criados na produção dos textos poéticos, obrigando o leitor a adotar processos de leitura e estratégias de recepção também inovadores.

A partir dessa abordagem visual do texto, o leitor passa a ser cada vez mais solicitado no ato da recepção; não apenas "ler" o texto, decodificando signos e apreendendo o essencial, mas

"ver" além do texto, "olhar" além das palavras. O leitor é chamado a lançar seu olhar sobre o texto, estabelecendo a interlocução no ato da leitura.

1.4. O "ver" e o "olhar" na produção do sentido

O olhar é um tema que tem chamado atenção em torno do estudo da arte. Prova disso é o ensino da literatura que atualmente vem sendo apresentada de forma interdisciplinar, isto é, aliada às demais formas de arte.

Para que esse estudo seja plenamente desenvolvido, o leitor deve estar em interação com o texto, visual ou verbal. É necessário despertar o leitor para essa forma especial de "olhar" a arte, seja ela literária ou plástica. É a construção desse olhar o ponto principal de nossa reflexão. Um olhar crítico em constante movimento, capaz de ver, observar, refletir, sentir, criar.

Alfredo Bosi, em seu ensaio *Fenomenologia do olhar*, inicia seu percurso tipológico do olhar no pensamento antigo: olhar – conhecer, chegando ao contemporâneo: a educação pelo olhar. Bosi afirma que o olhar desencadeia o processo artístico. Toma como base

a cultura grega que "enlaçava pelos fios da linguagem o ver ao pensar". No grego, *eidos* e *idea* são termos afins; em latim, com pouca diferença de sons, *video* e *idea* também se assemelham.

Em português, *olho* e *olhar* aparentemente são termos com sentidos semelhantes, entretanto a distinção torna-se clara para Bosi (1993, p.66) em outros idiomas. Desta forma, em francês, olho é *oeil*, mas o ato de olhar é *regard / regarder*. Na língua espanhola, *ojo* é olho, mas o ato é *mirada*. Já em italiano, há uma distância entre *ochio* e *sguardo*. Em inglês: *eye* afasta-se bem de *look*. É possível, portanto, entender propriamente o "olhar" como o movimento interno em busca de informações e significações.

Partindo das comparações entre algumas línguas, é possível distinguir o "olho" como o órgão receptor externo, enquanto que o "olhar" é entendido como "o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações" (ibidem).

Se o olhar é um ato de dirigir a mente com certa "intencionalidade", buscando significação, o que é, então, o "ver" ?

Para Bosi, há um ver-por-ver, sem o ato intencional de olhar; e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo. A história da epistemologia antiga evidencia duas vertentes da questão:

o ver como receber (materialista) e o ver como buscar, captar (idealista). Discutiremos essa questão mais adiante, no Capítulo 4.

Em *Janela da alma, espelho do mundo*, outro ensaio a abordar o estudo do olhar, Marilena Chauí (1993, p. 31-35) refere-se às palavras que despertam nossa atenção no cotidiano. Destaca, especialmente, os diferentes contextos em que empregamos uma certa forma de "olhar", como amor à primeira vista ou ponto de vista; também não nos surpreende quando alguém usa a expressão "ter (ou não ter) algo a ver, quando pretendemos estabelecer relações, ou ainda, "veja o que diz!", "olhe aqui!", quando se deseja dizer "escute!". Falamos, por exemplo, em "visões de mundo", "revisão" ou "não olhe para trás", querendo nos referir ao passado. Vidente, visionário e ver para crer são expressões que procuram nos olhos as mensagens divinas.

Segundo Chauí (Op. cit., p. 35), ver é conhecer, "é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento". Do grego *eidô*, encontramos: ver, observar, examinar, fazer ver, informar, conhecer, saber; já o latim *video*: ver, olhar, perceber; quem vê e sabe o *eidós* , conhece e sabe a idéia. É desta a seguinte constatação

> *Olhar, é ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma.* (Ibid. p. 33)

Cada pessoa tem uma forma diferente de olhar o mundo. Os pintores renascentistas costumavam atribuir uma certa magia ao ver – olhar, pois ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas, uma vez que o olhar abriga a crença em sua atividade e em sua passividade (a visão depende de nós e depende das coisas). O ser humano é criativo por natureza. No ato de olhar, acontece o processo de percepção; da percepção chega-se à interpretação e, nesse interpretar, começa-se a criar. Assim, o momento da compreensão é, de certa forma, criação.

Através do jogo entre o "ver" e o "olhar", o leitor aprenderá a pensar a arte. O texto artístico (verbal ou visual) será um só; diferentes serão os olhares lançados sobre ele.

CAPÍTULO 2

TEXTO E IMAGEM: UMA ABORDAGEM ATUAL

Observando os mais recentes livros didáticos sobre o ensino da literatura, constatamos que vários autores aliam o estudo do texto literário às artes plásticas, principalmente à pintura. O que se percebe é que ambas as linguagens fundem-se, oferecendo possibilidades para um estudo comparativo de manifestações artísticas diversificadas. Inúmeras ilustrações, por meio de obras de arte, não só documentam os períodos, como trazem significado aos textos, ampliando seu estudo. As imagens não são mais apresentadas como simples estratégias, mas também constituem um texto a ser "lido".

A abordagem do texto teórico e do próprio texto literário passa a oferecer uma visão interdisciplinar - arte verbal e arte visual - o que enriquece sensivelmente o estudo da teoria da literatura. Antes, os livros traziam textos em que as imagens eram vistas como um apêndice; hoje, a imagem precisa ser discutida em relação ao texto.

Embasados nessa reflexão, procuramos selecionar alguns textos que compõem o livro *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*, de José de Nicola, escolhido para objeto de estudo desta pesquisa. Dentre inúmeros textos verbais e não-verbais explorados no livro, chamam-nos especial atenção os pertencentes ao *Capítulo 1 – A Arte,* cujo subtítulo é *Lendo a Pintura*.

A leitura da imagem - o jogo do "ver" e do "olhar" – apresenta-se neste capítulo de diferentes formas. Abrindo a discussão sobre *Manifestações artísti*cas, nas páginas 10 e 11, o autor do livro, José de Nicola, apresenta duas telas de Portinari, *Meninos na gangorra* e *Café*, relacionando-as com a crítica de Ferreira Gullar, sobre a transformação simbólica do mundo. Algumas páginas adiante (p. 14), podemos reconhecer a imagem da Igreja de Bom Jesus de Matosinhos e um dos *Passos* de Aleijadinho; aqui, escultura e arquitetura ilustram o tema e a reflexão do capítulo.

Mais expressiva, entretando, é a relação dialógica que o autor destaca em *Lendo a Pintura*, quando focaliza a célebre tela *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, de Goya, (cf. Anexo 1 – A) e mostra como outros artistas – Manet e Picasso - retomaram o mesmo tema, fazendo releituras da obra do pintor espanhol.

Como um leitor que deve estar em interação com seu texto, a leitura que se faz a seguir, propõe a quebra da assimetria existente entre leitor - texto, atualizando-o por meio da sedimentação de outras leituras.

2.1. O olhar de Goya

Para discutir a construção do ver e do olhar, foi escolhida uma obra do pintor espanhol Francisco de Goya (1746 - 1828) intitulada *Os fuzilamentos de três de maio*. Datada de 1814, a tela a óleo mede 266 x 345 cm e pertence ao Museu do Prado, Madri, Espanha.

O ato de olhar / ler a obra terá seu princípio pelo título, que pode funcionar como indicativo importante para a leitura. Assim, a tela *Os fuzilamentos de três de maio* nos remete a um fato histórico, datado e localizado, o qual Goya registrou para se manifestar contra a violência de uma dominação sangrenta. Conhecer o fato e buscar informações sobre a obra, questionar e inteirar-se do contexto, permite-nos estabelecer um diálogo com o "texto", ampliando a leitura por meio dos sinais contidos no quadro.

A tela traduz a visão de uma realidade: uma violenta execução, a angústia dos condenados, a frieza dos carrascos. Com isso, o leitor / espectador transforma-se quase que em testemunha desse acontecimento: uma noite trágica, com centenas de pessoas - cidadãos espanhóis que se rebelaram contra um monarca autoritário - sendo fuziladas pelos soldados franceses sob o comando de Napoleão.

Observando o plano geral da obra e analisando o seu conjunto, percebe-se que ela está apoiada em duas antíteses: vítimas *versus* atiradores e luz *versus* ausência de luz, acentuando o tom dramático da cena.

Os soldados franceses formam um conjunto anônimo, sem individualidade, gestos mecânicos, autômatos sem rosto. Já os patriotas espanhóis, as vítimas, demonstram individualidade por meio das diferentes expressões: terror, súplica, desespero.

O escuro aparece em toda a parte superior da tela, destacando o negrume de uma noite sem lua e sem estrelas. Não há sinal de luz atrás da colina. Ao deparar-se com a tela, o leitor / espectador tem seus olhos voltados para o homem de camisa branca (o claro). Percebe-se, então, que a luz irradia dele e não do lampião. Ele é o foco central da tela, o ponto mais nítido.

O leitor atento nota um equilíbrio no conjunto, isto é, os elementos (noite escura / colina / cidade / vítimas / soldados) estão bem distribuídos e destaca-se novamente a figura do homem de camisa branca como ponto que provoca a harmonia em relação à metade direita da tela.

Na tela de Goya, é preciso entender cada figura como um texto; a cena do fuzilamento é um enunciado e o pintor é o enunciador. À medida que lê, o espectador vai aumentando o horizonte de expectativas. As expectativas e as lembranças se misturam e isso enriquece a leitura; o leitor poderá, dispor o texto de forma diferente, apresentar outras idéias, sair do texto para ir além. Assim, o leitor *espectador* torna-se o leitor *expectador*.

A mobilidade do ponto de vista permite a observação de detalhes importantes. O primeiro soldado, por exemplo, não olha para o homem que será fuzilado; ele olha para o chão, como que envergonhado. Os fuzis armados com baionetas e a aproximação exagerada dos soldados e das vítimas; a execução é, literalmente, à queima-roupa . O homem morto, em primeiro plano, está banhado em sangue e muito próximo do observador; ele é a projeção do homem de camisa branca, os braços levantados mostram a mesma posição.

Importante observar que todas as vítimas estão com as bocas fechadas, reforçando o silêncio da cena. Outro elemento significativo é o frade, provavelmente franciscano, em posição de súplica e o homem de camisa branca, de braços abertos, lembrando a crucificação: remetem o leitor aos indícios da cristianização. Importa destacar que Goya carregava na expressão facial das figuras humanas, tornando as expressões das vítimas quase que caricaturas do medo, do espanto, da dor.

Retomando a obra *Os fuzilamentos de três de Maio*, o quadro transcende seu contexto histórico específico e demonstra duas características marcantes na arte do mestre espanhol: suas imagens fortes e diretas e sua moralidade questionadora.

2.2. O olhar de Manet

A arte de Goya influenciou outros artistas das mais variadas tendências. Um exemplo desse fascínio - e que retoma o mesmo tema - é a tela *Execução do Imperador Maximiliano* (cf. Anexo 1 – B) - Galeria Municipal, Mannheim, Alemanha - pintada em 1867, pelo impressionista francês Edouard Manet.

Durante o século passado, Manet esteve no centro de grandes manifestações culturais ligadas à modernidade. A tela da *Execução*, cinqüenta e três anos depois de Goya, registra mais um fuzilamento do conturbado século XIX. Há quatro versões desta cena pintadas por Manet, cada uma com um ponto de vista político diverso. Maximiliano, irmão do imperador da Áustria, assumira o trono do México em 1864, com promessa de apoio militar do imperador francês Napoleão III; três anos depois, por exigência dos Estados Unidos, as tropas francesas deixaram o México. Desprotegido, Maximiliano foi deposto e fuzilado pelas forças republicanas de Benito Juárez.

O leitor ativo percebe nitidamente o diálogo entre as duas obras, mas lançando um "olhar" mais apurado poderá reconhecer diferenças sensíveis. Manet não apresenta a mesma carga dramática da tela de Goya. Ao contrário, tratando da morte, emprega uma frieza surpreendente. As expressões e os gestos das pessoas parecem bem mecânicos, assim como as cores mais suavizadas. A cena é percebida como algo corriqueiro, não há o terror. A atitude dos personagens é esvaziada de qualquer efeito dramático, como o soldado que recarrega a arma, no lado direito da tela, sequer presta atenção à cena. A pose do

Imperador, a expressão do rosto dos espectadores não são tão marcantes como os personagens do pintor espanhol.

Na *Execução de Maximiliano*, a ordem dos soldados desapareceu, toda a retórica desapareceu. A cena é iluminada de modo homogêneo e neutro, os tons são próximos entre si, sem contrastes. Não há sangue nesse fuzilamento; para Manet, a morte é limpa, diferente do cadáver banhado em poça de sangue de Goya.

Na tela de Manet, o observador parece posicionar-se atrás dos atiradores, pois estes encontram-se mais à frente, em destaque. O momento é exatamente o da execução: o disparo dos fuzis, o fogo, a fumaça. Apesar do impacto, não se percebe tanto horror, desespero. Os próprios espectadores, figurados por trás do muro, assistem à cena sem grande comoção.

2.3. O olhar de Picasso

Guernica, de Picasso (cf. Anexo 1 – C), foi mostrado pela vez na Exposição Internacional de Paris em 1937. Medindo 350 x 782 e pintado em óleo sobre tela, pertence ao Museu Rainha Sofia, Madri, Espanha. Picasso estava engajado, política e moralmente, na

causa republicana e antifascista, da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). A motivação imediata do quadro foi a destruição de Guernica, capital da região basca, em 26 de abril de 1937, quando os aviões nazistas atacaram a cidade, sob as ordens do general Franco, matando centenas de pessoas e ferindo outras.

No primeiro plano há uma figura fragmentada, com a cabeça decepada à esquerda e ao centro um braço cortado segurando uma espada quebrada. Quase não percebemos simbolismo explícito no quadro; constatamos que Picasso não seguiu nenhuma linguagem simbólica bem definida. O simbolismo é particular e pessoal, como em grande parte da arte moderna. Contudo, torna-se difícil não interpretar a figura da flor no centro do quadro como um símbolo de esperança. É uma única flor e sua pungente delicadeza intensifica o horror generalizado dessa cena caótica. Entendida como esperança, ela estará afirmando que, apesar das tentativas do homem destruí-la, é uma nova vida insistindo em crescer. Junto dessa flor, uma espada quebrada provoca ambigüidades: o poder, a violência, a brutalidade, a morte sucumbindo diante da mensagem de vida, de renovação emitida pela flor.

O leitor, observando atentamente o centro da cena, pode identificar um cavalo ferido, em agonia, que segundo o próprio autor, representa o povo. A agonia é sugerida pela língua pontiaguda, assemelhando-se a um punhal. Acima da cabeça do cavalo há uma lâmpada elétrica, mais parecida com um olho – o olho que tudo vê - e bem próximo, uma lamparina é empunhada por uma mulher que se debruça à janela. A lâmpada elétrica próxima à lamparina: sinais antitéticos deixados pelo artista.

Dirigindo nosso olhar mais para a direita, duas mulheres fitam o cavalo ferido com terror e piedade; por meio delas, podemos perceber todo o sofrimento da humanidade que se mostra indignada diante do horror. Mais ao canto, uma figura humana ergue os braços como se quisesse deter as bombas que caem do céu. Todos os rostos foram pintados no estilo cubista, cuja intenção é eliminar as distinções entre perfil e visão frontal, permitindo que o artista reagrupe os traços de uma maneira expressiva e livre.

Na parte esquerda da tela, uma mulher é apresentada com uma criança morta pendendo de seus braços. A angústia é intensificada em seu rosto, contrastando com a representação mais convencional da criança. O grito da mãe está representado pela

língua, também pontiaguda, sugerindo um caco de vidro ou um punhal. Outras formas como "cacos" estão espalhadas por todo o quadro. A presença do touro demonstra o fascínio que Picasso possuía pelas touradas, mas essa figura apresenta-se, de certa forma, ambígua. Aqui o touro está parado, como abanando a cauda, e por isso mesmo não parece selvagem, brutal, como a própria natureza o denunciaria. O touro pode até representar a violência, mas não o inimigo. Representa a violência da reação instintiva numa situação absurda.

A obra de Picasso demonstra uma presença freqüente dos animais que aparecem em Guernica: o touro, o cavalo e o pássaro. O touro e o cavalo explica-se pelo grande interesse que as touradas sempre despertaram no autor. Em relação ao pássaro, uma pomba, reporta à infância do artista quando seu pai costumava pintar pombais como ornamentos de salão, tomando por modelos aves empalhadas.

A pintura é forte, monocromática e, por isso, adequada ao tema. A composição é muito rigorosa. A tela está organizada como um tríptico, há uma parte principal ao centro (o cavalo e as luzes) e dois painéis laterais (à direita, uma pessoa de braços levantados, enquadrada pelos muros da casa; à esquerda, o touro).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Esse tríptico está unido por um triângulo cujo vértice superior é a lamparina empunhada pela mulher, e os vértices inferiores são a mão do guerreiro tombado (canto inferior esquerdo) e o pé de uma mulher (canto inferior direito). O candeeiro fica portanto no eixo da simetria.

2.4. O diálogo das telas: *O três de maio*, *Execução do Imperador Maximiliano*, *Guernica*

Retomando a discussão sobre o ato de ler, é certo que a leitura é uma atividade contínua, busca o sentido, pois no texto, lê-se uma página após outra. A leitura da obra de arte pode ser, porém, descontínua. Ela pode ser lida a partir de qualquer elemento e, por isso, dizemos que é contínua em relação à busca de sentido. Dessa forma, existem vários pontos de vista para "olhar" o objeto; pode-se ver o todo ou só uma parte. As várias possibilidades de leitura, segundo Iser, dependem do modo de focalizar o texto, ou seja, dependem da "mobilidade do ponto de vista".

No diálogo que se estabelece entre a obra e o leitor, é significativo destacar onde o artista posiciona o espectador. Na tela de Goya, o observador lança seu "olhar" em diagonal; é como se o

artista acentuasse o lado direito da cena em direção ao observador. Essa proximidade provoca no leitor uma visão frontal das vítimas e dos soldados quase de costas, aumentando o horror e a emoção diante da cena. Na tela da *Execução*, Manet parece posicionar o espectador – leitor atrás dos atiradores. As vítimas encontram-se em destaque, mais à frente dos atiradores. Goya expõe as vítimas bem diante do leitor, cujo olhar se choca com a intensidade dramática.

Tanto a pintura de Goya quanto a pintura de Manet representam uma narrativa linear: há personagens posicionados que desenvolvem ações, em determinado tempo e espaço, captados pelo olhar de um enunciador. Em *Guernica*, diferentemente, a segmentação da cena propõe vários níveis de leitura, vários planos, destacando a ausência de ordem lógica da narrativa.

Alguns elementos enfatizam a intersecção das três telas, como o próprio tema sugere: a guerra, a violência, a morte. Diferentes são os olhares que seus criadores lançaram exprimindo sua visão daqueles acontecimentos históricos. Goya apresenta-nos um fuzilamento dramático, desesperador, carregado de emoção. Manet buscava a negação da tragédia no fuzilamento sem sangue, com uma

frieza surpreendente. Em *Guernica*, Picasso retrata uma tragédia apocalíptica.

Iniciamos a leitura dos três quadros tomando por base fatos históricos retratados pelo olhar de diferentes artistas. Buscamos posicionar cada tela em seu horizonte histórico, entendido como o contexto dos significados culturais dentro dos quais a produção da obra ocorreu. Jauss (1989, 247-248) propõe que a reconstrução do contexto histórico – a intenção primitiva do autor – seja a base da compreensão da obra para, então, introduzi-la na interpretação. A leitura histórica pode ser iniciada pela reconstituição do horizonte de expectativa, no qual está inserida a obra quando foi apresentada a seus primeiros "leitores".

Nas duas telas do fuzilamento, o pelotão se encontra do lado direito dando as costas para o espectador, e os fuzilados aparecem do lado esquerdo, voltados para nós. Além do que, ambas possuem proporções e dimensões semelhantes. *O três de maio* nos apresenta uma sucessão de soldados uniformizados que, emblematicamente, compõem uma ordem repressora que se alinha e esmaga. Suas vítimas – mártires – são massacradas, marcadas por uma desordem significativa: o desejo de liberdade. Construindo a

espacialidade do quadro, a luz focaliza os que morrem. Na *Execução*, a ordem dos soldados desapareceu, não há muito rigor no posicionamento assumido por esses homens. A relação dramática é esvaziada, mesmo no que concerne luz e cor: a iluminação é homogênea e neutra, sem contrastes. A morte não é engrandecida e proclamada como na obra de Goya.

Em *Guernica*, Picasso cria uma nova linguagem visual para demonstrar toda sua consternação, denunciando a destruição da cidade, após o bombardeio. A referência direta à obra de Goya é a figura da direita, que ergue os braços como se quisesse deter as bombas vindas do céu. Esta é também a pose da figura central de *Os fuzilamentos*, o homem de camisa branca. Ambos os quadros mostram atos de brutalidade cometidos contra pessoas inocentes. Além disso, o olhar do leitor não pode deixar de relacionar o corpo do homem deitado no chão, também de braços abertos (Guernica) com o homem morto, em primeiro plano (como na tela de Goya) e as expressões de súplica, desespero e dor (no rosto das mulheres), aproximando-se muito daqueles rostos dos cidadãos espanhóis esperando para serem mortos.

Apresentadas as três telas ao olhar do leitor, é mister esclarecer que múltiplas leituras poderão surgir, numa tentativa de se desvendar e preencher os vazios presentes em cada texto. Haverá, porém, a confirmação ou o distanciamento da leitura no momento em que leitor e textos conseguem estabelecer uma relação repleta de significações; transformando e expandindo o horizonte inicial, o leitor entenderá que essas três telas registraram momentos conturbados na história da humanidade. Cada uma exibe um contexto histórico específico e, a partir desses contextos, é preciso conhecer o olhar de seus criadores.

O leitor, então, compreenderá quão desafiadora pode ser a leitura da obra de arte; esta é atemporal e universal porque registra algo que faz parte da essência da condição humana, revela as verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

CAPÍTULO 3

INTENCIONALIDADE DO AUTOR: ASPECTOS PERTINENTES À PESQUISA

Diferentes manifestações artísticas apresentadas ao olhar do leitor: eis o universo dos livros atuais sobre o ensino da literatura. Texto e imagem dialogam apresentando uma variedade de leituras. Estas vão exigir do leitor uma postura mais ativa para construir novos significados, estabelecer relações. Compreender uma obra implica demasiada movimentação psicológica para que seja possível elaborar sínteses satisfatórias na linguagem discursiva.

Dentre outras, a compreensão de uma obra literária, por exemplo, implica o domínio de várias habilidades: identificar as principais características dos movimentos literários, estabelecer relações entre textos de períodos artísticos diversos, inferir escolhas dos temas, gêneros e recursos lingüísticos dos autores, identificar seu contexto social, político, histórico e cultural.

No entretanto, exige-se de um professor de teoria literária e literatura comparada que, ao menos, teça algumas reflexões sobre o ensino daquela arte com a qual trabalha: a arte literária, a literatura. O que se observa, na maioria das vezes, é que esse professor se orienta por meio de algum material didático – um livro - cujo conteúdo lhe ofereça um estudo mais aprofundado. Até bem pouco tempo, os livros direcionados para o ensino da literatura traziam quase exclusivamente textos verbais, resumidos na tríade: comentário, análise, interpretação. Hoje, a produção é bem diversa: grande parte dos livros didáticos apresenta textos literários, aliados a ilustrações que também constituem um novo texto. Sob esse enfoque, será necessário ler não só o verbal, mas o visual, o não-verbal.

A literatura não poderá ser esgotada no texto, mas completar-se-á no ato de leitura que o pressupõe. O processo de recepção do texto implica na participação ativa e criativa de quem o lê. Diante dessa nova realidade, questionamos: por que os autores dos novos livros didáticos de literatura estão aliando texto literário e artes plásticas? Se estão aparecendo livros diferenciados, os alunos estão sabendo "ler" esse material? E os professores, estão explorando as imagens, discutindo o não-verbal? Enfim, como o leitor lê as

diferentes manifestações textuais presentes nas novas produções didáticas?

Neste capítulo, discutiremos a intencionalidade na produção desses livros, cuja linguagem múltipla enfoca um novo tipo de recepção: o ver e o olhar. A construção de um leitor capaz de ler – ver – olhar o texto e a imagem, capaz de lançar diferentes olhares ao texto será tema importante de nossa reflexão. Para tanto, três renomados autores foram consultados, cujos depoimentos são apresentados nos próximos itens do capítulo. Procuramos ressaltar, principalmente, as razões que os levaram a compor um material fundamentado na exploração da imagem, do ver – olhar.

No capítulo anterior, enfocamos três obras a partir do olhar de seus criadores. Neste, analisaremos o pensamento de autores que trabalham o texto – imagem e, portanto, também possuem uma certa forma de "olhar". A escolha dos três autores entrevistados adveio da informação obtida junto às Editoras Scipione, Moderna e Atual de que, respectivamente, José de Nicola, Douglas Tufano e Willian Cereja são autores responsáveis por grandes tiragens de livros do Ensino Médio.

Quantos olhares teriam tais autores lançado para construir suas obras didáticas, motivo desta Dissertação? Sob qual ponto de vista norteiam seus trabalhos? Que motivos os levaram a escolher as obras apresentadas nos livros? Estas e outras questões direcionam nossa discussão a partir de agora.

3.1. A educação do olhar – Douglas Tufano

Douglas Tufano, conhecido autor de livros sobre literatura para o Ensino Médio, fala da importância de uma "educação para o olhar". Destaca paralelamente o estudo da literatura e da arte e, para tanto, volta seu olhar para uma visão cultural do fato estético. Seu depoimento sobre o "ver" e o "olhar" relata a posição assumida diante das artes visuais:

> *No meu caso pessoal, devo dizer que todos os meus livros didáticos (escrevo desde 1975) nasceram sempre de experiências de sala de aula, são fruto do contato direto com alunos. E paralelamente ao estudo da literatura, sempre me dediquei ao estudo da arte. E tanto num caso como no outro, tenho uma visão cultural do fato estético, isto é, procuro destacar para os alunos (ou leitores) o papel ou a função cultural que determinado objeto artístico teve no momento de sua realização. Isso equivale a dizer que levo em conta não*

> *só o objeto em si mas as circunstâncias em que ele foi produzido, sua destinação social, sua forma de circulação, sua relação com outras séries culturais etc.*
> *No caso das artes plásticas, é inegável a importância da religião ao longo da história da arte. Por isso, acabo entrando pela história das crenças, dos símbolos, dos ícones, estabelecendo paralelos entre o que se vê e o que se lê num determinado momento histórico.*
> *Assim como não basta ser alfabetizado para se fazer a leitura de um texto (é preciso ir além, e saber ler o que está por trás das palavras - isto é, ler o texto), não basta abrir os olhos para se compreender o que se está vendo. É preciso uma educação do olhar. Por isso, sempre procurei sensibilizar os alunos para essa atividade, usando minhas experiências, que, é claro, são limitadas, mas podem servir de ponto de partida para as leituras pessoais dos alunos. O importante é que eles comecem a perceber que as artes visuais também constituem uma linguagem ou um código, e que é preciso estudar como esse código se estrutura para compreender a mensagem. Além disso, olhando do ponto de vista cultural, é preciso relacionar esses códigos com a mentalidade da época, para uma compreensão mais global do fato artístico.*

Sobre a intencionalidade, nos aspectos artísticos e literários, Tufano comenta que seu objetivo principal é oferecer ao aluno uma visão cultural do fenômeno literário e artístico. Enfatiza, ainda, uma abordagem multidisciplinar, a começar pelo professor, para que o aluno também possa aprender a relacionar diferentes linguagens da arte. E afirma:

> *Quanto à intenção que tive ao elaborar o livro dessa forma, devo dizer que essa postura existe desde a primeira edição, já lá vão uns vinte anos. O problema é que, na época, não era possível produzir um livro a quatro cores e não seria muito útil reproduzir as obras de arte em branco e preto. Com o tempo, foi possível enriquecer a coleção com essas ilustrações e assim aprofundar mais essa metodologia multidisciplinar. Ao mesmo tempo, fui aprendendo mais sobre o assunto, melhorando as minhas aulas e com isso adquirindo condições de didatizar melhor o conteúdo. O objetivo principal, que está por trás de tudo, é oferecer ao aluno uma visão cultural do fenômeno literário em particular, e do fenômeno artístico em geral. Mostrar a ele que as artes fazem parte da dinâmica social. E isso vale para o passado e para o presente.*

Tufano declara que, ao escolher as obras - plásticas ou literárias - tenta relacionar o mundo de imagens visuais com os textos literários. Seu "olhar" de autor busca, seleciona, escolhe obras que "dialogam" com a literatura:

> *Bem, a escolha das obras é e não é uma questão pessoal. Quando escrevemos um livro didático, estamos de certa forma presos a uma certa seqüência e a um certo programa. Certos escritores devem ser obrigatoriamente estudados, por sua importância histórica e por fazerem parte das recomendações oficiais do ensino. Mas temos liberdade na seleção de textos desses autores e é aí que entra a experiência didática de cada autor, no sentido de trabalhar com textos que sejam significativos para os alunos. E significativos quer dizer: que sejam "legíveis" por eles, que estejam ao alcance de sua compreensão, caso contrário a leitura não terá sentido, não servirá como enriquecimento cultural para eles. Será apenas o cumprimento do programa... Mas para que isso aconteça, é*

preciso preparar os alunos para a leitura desses textos. E cabe ao professor essa tarefa de preparação. O livro pode ajudar, mas não substitui essa participação do professor. (daí a importância fundamental dos cursos de formação de professores, não só quanto à questão dos métodos didáticos mas também quanto à própria capacitação dos futuros professores).

Quando preparei a última edição da coleção "Estudos de língua e literatura", por exemplo, ao escolher os textos de Gregório de Matos e do padre Vieira, no capítulo do Barroco, procurei explorar um dos temas recorrentes na época: a angústia existencial. Essa angústia, por sua vez, é representada nas artes visuais com impressionante freqüência. Por isso, antes da leitura dos textos, procurei mostrar o que um homem daquela época via nas igrejas e como interpretava aquilo que via. Depois, tento levar o leitor a relacionar esse mundo de imagens visuais com os textos literários.

Por outro lado, é preciso observar que as obras de arte visuais não devem servir como meras "ilustrações" dos textos literários. Elas têm sua linguagem e função cultural específicas. Elas, por assim dizer, "dialogam" com a literatura. Por isso, ampliam a visão dos alunos. E por isso mesmo devem ser trabalhadas pelos professores em conjunto, numa perspectiva multidisciplinar.

3.2. Desafios na construção do sentido – William Cereja

William Roberto Cereja é, juntamente com Tereza Cochar Magalhães, autor do livro *Literatura Brasileira*, publicado pela Editora Atual. Em seu depoimento sobre o "ver" e o "olhar", Cereja aborda a importância das linguagens não-verbais no processo

de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Fundamenta sua fala citando os estudos sobre o "motor do desenvolvimento", de Vigotsky:

> *Considero a "educação do olhar" essencial na formação de crianças, jovens e adultos, principalmente se consideramos a importância que as imagens vêm ganhando em nossa cultura, nas últimas décadas.*
> *Embora a linguagem verbal tenha uma importância vital no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, segundo Vygotsky os outros sistemas sígnicos ou semióticos assumem igualmente uma importância decisiva, já que, da mesma forma que o verbal, são mediadores na relação entre o indivíduo e a cultura, são o "motor do desenvolvimento".*[1]
> *Fazendo um percurso contrário ao da linguagem verbal — que vai da parte para o todo — as linguagens não-verbais geralmente são icônicas e exigem um movimento de leitura diferente, que vai do geral para o particular, para os detalhes.*
> *Nesse sentido, os dois sistemas de linguagem — verbal e não verbal — se complementam e ampliam as possibilidades de compreensão de textos híbridos que circulam em abundância nos dias de hoje — anúncios de tevê, anúncios publicados em veículos escritos, poemas concretos, out-doors, letreiros de neon, multimídia, Internet, etc.*
> *Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio incentivem explicitamente o trabalho com linguagens não-verbais (o que não ocorre nos PCN – Ensino Fundamental), ainda acho pouco o que se tem feito em educação com linguagens não-verbais. Talvez isso ocorra porque as disciplinas ainda atuem de forma estanque — por*

[1] Bernard Schnewly, comentando a idéia do desenvolvimento em Vygotsky, e a relação do indivíduo com o meio, chega a afirmar: "quando Vigotsky fala de meio não se trata do meio natural, mas histórico-cultural, a cultura sendo definida como "o produto da vida social e da atividade do homem" (Vygotsky, 1931/1974, p. 210). Esse produto toma uma forma particular, se materializa em toda sociedade sob a forma de signos ou sistema de signos, de tal forma que se pode dizer que o signo é o órgão coletivo da sociedade, o instrumento social por excelência. E é, portanto, a confrontação com a cultura, entendida como produto histórico da vida social, como conjunto de signos ou sistema semiótico que é o motor do desenvolvimento." Em: "Contradição e desenvolvimento. Vygotsky e a pedologia". Tradução provisória (mimeo)

unesp

exemplo, Português e Educação Artística —, como se na realidade a palavra não estivesse misturada à imagem.

Comentando sobre a intencionalidade, nos aspectos literários e artísticos, quando da elaboração dos livros, William Cereja exemplifica através do trabalho que vem realizando em suas últimas publicações. Para chegar a essa abordagem atual do ensino da literatura, dois momentos foram fundamentais: a leitura de imagens variadas e o cruzamento de dois textos de linguagens diferentes, conforme seu depoimento a seguir:

> *No nosso trabalho, da Thereza e meu, a imagem sempre ganhou uma atenção especial. Num primeiro momento, queríamos que ela assumisse um papel relevante, mas ainda com caráter complementar, ilustrativo. Por exemplo, toda abertura de unidade na parte de literatura (por exemplo, Barroco, Romantismo, etc.) era feita com uma pintura representativa daquele momento. Mas a coisa morria na legenda, que procurava dar algumas pistas sobre a época ou sobre o artista, ou fazer algumas relações com a literatura. Sentíamos que era pouco.*
> *Quando publicamos Português: linguagens (5ª a 8ª), demos o salto que faltava. Incorporamos em cada unidade dois momentos de leitura de textos não-verbais: num primeiro momento, faz-se uma leitura de imagens variadas, que vão da fotografia à pintura, do cartum ao quadrinho. Em outro momento, faz-se o* ***cruzamento*** *de dois textos de linguagens diferentes: por exemplo, um poema com uma pintura, ou uma crônica com uma foto; um texto jornalístico com um cartum, e assim por diante.*

> *Nesse caso, o aluno não apenas lê cada um dos textos em particular mas também necessita fazer transferências e estabelecer contrastes entre um e outro, quase sempre em torno de um tema comum.*
> *Quando reformulamos nossa coleção Português: linguagens (Ensino Médio), aproveitamos nossa experiência no Ensino Fundamental e criamos um estudo sistematizado de imagens para cada Unidade. As imagens são as da pintura universal, trabalhadas em consonância com a literatura.*

Especificamente sobre a escolha das obras artísticas e literárias, as intenções do autor são muito claras, uma vez que consideram critérios básicos de representatividade e possibilidade de diálogo com outras obras. Cereja enfatiza que:

> *A escolha das imagens leva em conta dois critérios básicos: a representatividade da obra e/ou do pintor naquele período em estudo; e as possibilidades que a obra oferece para cruzamentos com os estudos de literatura que vêm sendo feitos.*
> *Desse modo, as intenções são claras e não tenho dúvidas sobre elas: num livro de literatura, a prioridade é dada ao* ***texto literário****. A pintura entra como mais uma das possibilidades de leitura e de linguagem, como ampliação, como confirmação, como síntese, mas nunca como o foco central, senão estaríamos num curso de História da Arte.*
> *Isso também explica por que esse trabalho de leitura de imagem é feito como fechamento de uma Unidade, e não como abertura. A intenção é, depois que o estudante se apropriou do conhecimento acerca da* ***linguagem literária*** *de determinada época, ampliar seus referenciais, propiciando-lhe confrontos com outro tipo de linguagem.*

Cereja ainda demonstra a preocupação de não restringir à pintura esse diálogo de linguagens não-verbais, mas enriquecer essa proposta direcionando nosso "olhar" para outras mídias. Propõe que essas linguagens sejam inseridas em um contexto escolar, voltado para o despertar da cidadania, não correndo, assim, risco de cair no vazio, como enfatiza em seu depoimento:

> *Entretanto, penso que o trabalho com outras linguagens não se restrinja à pintura. Outras relações, com outras mídias, também são importantes. É o caso do cinema atual, muito rico, que permite confrontos muito interessantes. E também o caso da tevê (particularmente das telenovelas), da música, da propaganda, da fotografia.*
> *Penso, porém, que não se deva ver o trabalho com as linguagens não-verbais ou linguagens mistas como uma bandeira de luta em si. Há o risco de se cair no vazio. Volto ao ponto inicial. Todas essas linguagens devem ser trazidas para o contexto escolar como uma espécie desdobramentos do universo semiótico do qual fazemos parte, isto é, da cultura.*
> *Trabalhar com essas linguagens na escola, sem nunca deixar o verbal de lado, é criar novos desafios de significação ou de construção de sentido; de certa forma, é "ensaiar" para o exercício pleno da cidadania, que não espera pelo futuro, mas já se faz necessário e presente agora.*

3.3. A formação do leitor - José de Nicola

José de Nicola é o autor do livro *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*,[2] selecionado para ser o objeto de estudo desta Dissertação, em virtude de ser precursor (desde 1968) na busca da conciliação entre arte e literatura; relevar a importância do estudo de "todas as linguagens"; de ter a preocupação de formar um "leitor de verdade" (cf. entrevista transcrita a seguir).

Em seu depoimento sobre o "ver" e o "olhar", Nicola procura refletir sobre a questão fundamentando-se em Bosi, destacando com mais evidência uma formação do leitor ativo, capaz de estabelecer relações e construir sentidos para os textos lidos. Seu grande objetivo é a formação do leitor, não apenas do texto escrito, mas de diferentes manifestações artísticas que proporcionam uma leitura de mundo mais crítica e refinada. Para José de Nicola, "ver" / "olhar" corresponde a ler, em seu sentido mais amplo. A seguir, transcrevemos parte de sua entrevista:

> *Em primeiro lugar, devemos definir "ver" e "olhar". No diálogo:*
> - *Está vendo o beija-flor, ali, entre aquelas duas árvores?*
> - *Não!...*
> - *Olhe aqui, na direção do meu dedo.*
> - *Estou olhando, mas não vejo o beija-flor.*

[2] O livro citado atingiu, em 1999, a 15ª edição.

Temos sentidos diversos para "ver" e "olhar". Alfredo Bosi, no livro "Machado de Assis – o enigma do olhar", afirma que temos de "entender o olhar machadiano, o que é um modo existencial de lidar com a perspectiva, a visão do narrador, o ponto de vista ou, mais tecnicamente, com o foco narrativo. Olhar tem a vantagem de ser móvel, o que não é o caso, por exemplo, do ponto de vista. O olhar é ora abrangente, ora incisivo. O olhar é ora cognitivo e, no limite, definidor, ora é emotivo ou passional."
Como se percebe, "olhar", na análise do Bosi, é muito diferente do "olhar" do diálogo acima.
Por outro lado, a filosofia discute sutis distinções entre "sensação" e "percepção".
Enfim, quero dizer que precisaríamos definir melhor a questão do "ver" e "olhar" (entendidos como verbos ou como substantivos, entre outras coisas). Por isso, saio pela tangente:
A minha grande preocupação (e diria até: grande objetivo, fim último) ao escrever um livro didático é a ***formação do leitor*** *(tento isso não só com os livros de Literatura, mas também com um livro de alfabetização - "Novo tempo – livro de alfabetização", publicado pela Scipione, ... , já que lá também procuro explorar a linguagem verbal e não-verbal). E o que significa isso? Formar um leitor, de verdade, significa formar um leitor* ***atento, que constrói sentidos para o texto lido, que percebe as intenções do outro (o produtor de texto lido), que não se deixa levar por manipulações da linguagem, que é capaz de estabelecer diálogos entre textos, de perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição etc.), de perceber a natureza do texto (irônico, metafórico, satírico, filosófico etc.).***

Nicola, ao discutir a formação do leitor, direciona seu enfoque para a leitura de linguagens variadas, não apenas o texto escrito, mas as diferentes manifestações artísticas, capazes de realizar a verdadeira leitura de mundo. Nesse trecho de sua entrevista,

esclarece porque apresenta as artes plásticas relacionadas ao ensino da literatura:

> *Esse leitor **não pode ser leitor apenas do texto escrito**, deformação que é uma conseqüência do que costumo chamar de "ditadura do texto escrito" (sem negar, é óbvio, a importância da escrita -- até porque os textos literários são a minha paixão e o motivo de meu trabalho --), mas a comunicação humana, que permite a vida em sociedade, se realiza em várias linguagens e não apenas na linguagem verbal... e muito menos na linguagem verbal escrita!*
> *Neste ponto, algumas observações importantes: 1. não acredito no leitor que só sabe ler o texto escrito; 2. não acredito no leitor que só sabe ler a linguagem verbal; 3. o grande e verdadeiro texto que interessa ser lido é o **mundo** (estou retomando as sábias lições de Paulo Freire sobre **leitura de mundo**) e ele se manifesta na multiplicidade de linguagens.*
> *Por exemplo: não acredito em alguém que diz saber ler um texto barroco, mas que não sabe ler uma tela barroca, ou não sabe ler o altar de uma igreja barroca. Ou sabemos ler o Barroco e suas manifestações, ou não sabemos (claro que não se pode exigir de um aluno do Ensino Médio uma leitura técnica desta ou daquela manifestação artística; quando falo em ler tela ou escultura ou arquitetura, coloco essas leituras no mesmo nível de uma leitura de texto realizada por um leitor atento do Ensino Médio).*
> *Assim, em todos os capítulos de literatura procuro reproduzir algumas manifestações das artes plásticas (em sua grande maioria, telas), na tentativa de mostrar que as artes fazem uma leitura de mundo, segundo os valores estéticos de um determinado momento histórico, independentemente do material que será trabalhado (palavras, sons, barro, mármore, madeira, formas, cores, etc.) e da linguagem em que se expressará.*
> *Como você pode perceber, transformo a questão do "ver" e "olhar" em "**ler**", o que justifica o título de uma seção como*

"Lendo a pintura", da mesma forma que há seções intituladas "Lendo a poesia".

José de Nicola, ao comentar sobre a intencionalidade de seu trabalho com a arte e a literatura em seu livro, aponta sua prática docente como um caminho que vem trilhando já há bastante tempo. Atualmente, o MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, vem estimular a importância de se trabalhar as diferentes linguagens, o que para Nicola é bem familiar, como se segue:

> *Procuro realizar esse trabalho há 33 anos em sala de aula (desde 1968, tanto em aulas de colégio como em aulas de cursinho, passava slides de telas, esculturas, arquiteturas, sempre com fundo musical; criava cineclube; levava alunos a teatro, a museus. Ainda hoje estou em sala de aula e continuo com essas atividades; exposições de Rodin ou Monet, por exemplo, não passam em branco). Nos livros, desde 1984, tento reproduzir essa maneira de trabalhar.*
> *Recentemente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (as primeiras versões são de 1998), o MEC aponta para essa direção:*
> *"Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais a língua portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca*

> *estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos." (DCNEM – Apresentação. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 1998. Versão eletrônica.)*
> *Ou seja, segundo a proposta do MEC, temos uma área - Linguagens e códigos - que engloba não só a língua portuguesa, como também as artes, e que procura "evidenciar a importância de* ***todas*** *as linguagens."*

Argüido sobre a escolha dos textos que compõem sua obra didática, Nicola revela a existência de critérios, até certo ponto, subjetivos: em sua opinião, a subjetividade sempre estará presente nos livros didáticos, bem como a própria ideologia. Para a exploração dessas obras, apóia-se em aspectos pertinentes como a escolha de textos desafiadores, a possibilidade da intertextualidade, a riqueza de elementos estéticos, entre outros.

> *A escolha dos* ***textos*** *(em linguagem verbal e não-verbal) obedece a alguns critérios, como, por exemplo, servir didaticamente a algo que pretendo discutir naquele momento. No entanto, há um imperativo maior: tem de ser um texto de*

qualidade (tanto na questão da linguagem, como na forma e na leitura de mundo que faz). Com isso, entramos no campo da subjetividade: o que é qualidade para mim, é qualidade para o outro? Não importa. Esse é o ***meu*** *livro, com a* ***minha*** *seleção, que só tem coisas nas quais* ***eu acredito*** *e, por isso mesmo, leva* ***meu*** *nome na capa (Rosilene, por favor, esses pronomes me assustam; entenda-os como reforço da subjetividade na seleção e organização dos textos; jamais como manifestação egocêntrica).*
E assim assumo, com todas as palavras e riscos, a derrubada de um mito (que já é velho, ou deveria ser!, e que não mais deveria levantar discussões): não existe o livro didático absolutamente objetivo, imparcial, isento de ideologia etc. (como, de resto, não existe nenhum ato humano absolutamente objetivo, imparcial, isento de ideologia).
No mais, são textos que considero interessantes, desafiadores e que são matéria-prima imprescindível na formação do leitor.
Como é o caso da tela de Goya ("Os fuzilamentos de 3 de maio"):
1. é belíssima (pelo jogo de claro/escuro, pela lanterna, pelas figuras humanas e sua disposição no espaço da tela, pelo equilíbrio);
2. é emocionante (no sentido de provocar emoção, de arrepiar - conseqüência da desigualdade que é denunciada, da pose desafiadora do homem de camisa branca etc.);
3. tem um tema histórico interessante (não podemos esquecer que a mesma situação vivida pela Espanha - invasão napoleônica - também foi vivida por Portugal, originando a vinda da Família Real para o Rio de Janeiro);
4. apresenta várias figuras de linguagem (antítese, metáfora, metonímia);
5. é desafiadora (a cristianização do homem de camisa branca é surpreendente);
6. permite um trabalho de intertextualidade dentro da mesma manifestação artística (telas de Manet, Picasso; linguagem da pintura em diferentes conceitos estéticos);
7. permite um trabalho de intertextualidade com texto de outra manifestação artística (poema de Drummond; linguagem verbal/não-verbal).

> *O que vai dito para a tela de Goya vale para os demais textos: esses são os motivos que me levaram a escolher as obras presentes no livro. Que os professores discutam esses aspectos com os alunos é a minha esperança.*

3.4. Discussão dos depoimentos

Antes de discutirmos os pontos convergentes e divergentes dos autores entrevistados, é imprescindível destacar as questões sugeridas, nas entrevistas. Manifestamos, em primeiro lugar, nosso interesse em conhecer o posicionamento de cada um sobre a questão do "ver" e do "olhar"; em segundo lugar, questionamos (se há ou não) uma intencionalidade na elaboração dos livros, ou seja, que intenção(ões) cada autor apresenta para desenvolver os aspectos artísticos e literários em suas obras didáticas. Quais seus objetivos? O que desejam atingir?; e, finalmente, como terceiro ponto, os critérios seguidos para a escolha das obras apresentadas nesses livros.

Diferentes visões sobre o **"ver" e o "olhar"** foram evidenciadas entre os três especialistas consultados. Para Douglas Tufano, uma *educação do olhar* é ponto fundamental de seu trabalho. Aponta a necessidade de uma abordagem cultural do fato estético e,

conciliando estudos de arte e literatura, oferece oportunidades de o aluno perceber as diferentes linguagens existentes nas artes em geral.

Em contraparte, William Cereja, ao considerar uma *educação do olhar*, retoma fundamentos cognitivos enunciados por Vigotsky, quando estuda sobre o "motor do desenvolvimento". Analisa o grande destaque conferido à imagem ultimamente, baseando-se em fundamentos semióticos, os quais demonstra conhecer com profundidade. Quando discute posição assumida, aponta para a grande evidência de textos com diferentes linguagens a que somos submetidos todos os dias.

José de Nicola, autor do livro analisado, apresenta sua visão sobre a questão do "ver" e do "olhar" defendendo a formação de um leitor ativo, capaz de atribuir sentidos para o que lê. Busca fundamentação em Alfredo Bosi citando a mobilidade e a abrangência do olhar. Ver e olhar, para Nicola, está relacionado à construção de sentidos, seja do texto verbal ou do texto não-verbal, e a esse pensamento integra-se o da leitura de mundo.

Questionados sobre a existência ou não de **intencionalidade** quanto aos aspectos plásticos e literários, os autores citados comentam os pontos nos quais se baseiam para desenvolver

esse tipo de trabalho. Partindo de reflexões distintas, buscam a correspondência entre diferentes formas de expressão. Enquanto Tufano aponta uma metodologia multidisciplinar, evidenciando a importância de todas as linguagens, Nicola e Cereja buscam orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do MEC. Para Tufano, uma abordagem multidisciplinar implica um trabalho inspirado na visão social do fenômeno artístico. Já William Cereja destaca a grande importância da imagem para confirmar uma preocupação manifestada por meio do cruzamento de textos variados; assim, o aluno – leitor poderá fazer as transferências e estabelecer relações a partir dos textos lidos.

No que tange à **escolha dos textos**, Douglas Tufano posiciona-se diferentemente de José de Nicola, ao afirmar que a decisão não é pessoal: busca seguir programas e orientações oficiais, definindo-se a partir da importância histórica da obra. Destaca, no entanto, a liberdade de selecionar textos significativos, "legíveis" para os alunos. A subjetividade na escolha das obras foi discutida por Nicola ao questionar a referência de qualidade conferida a uma obra. Sua argumentação volta-se para os aspectos, até certo ponto, ideológicos do livro, questionando objetividade e imparcialidade.

unesp

Continuando essa discussão, Tufano acredita que as artes visuais não devam servir como meras ilustrações, mas possam ampliar a visão de mundo, a maneira como o aluno – leitor "olha" e "vê" o mundo. Com o trabalho que realiza, o leitor é levado a relacionar esse mundo de imagens com os textos literários. José de Nicola, ao expor seus critérios para a escolha das obras, manifesta a importância de se explorar textos desafiadores.

Bem mais objetiva é a posição de Cereja que focaliza a representatividade da obra de arte e as possibilidades de diálogo com os estudos da literatura. Quando enfatiza a prioridade dos textos literários, esclarece-a por ser um livro de literatura. A idéia de aliar artes plásticas e arte literária foi amadurecendo aos poucos, com pequenas experiências em edições de livros anteriores. O autor demonstra clara intenção em ampliar os referenciais do aluno – leitor, propiciando confrontos entre os textos literários e plásticos.

Analisando o posicionamento de cada autor entrevistado, apontamos algumas considerações a seguir. Em primeiro lugar, verificamos que há uma grande preocupação em atender às expectativas de um público que é sobrecarregado diariamente com textos não-verbais. Decorrente dessa situação, surge a necessidade de

se "trabalhar" o leitor e capacitá-lo não só a decodificar os signos lingüísticos, como também as diferentes linguagens visuais. Em segundo, há uma tentativa em atender as orientações propostas pelo MEC, no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja explicação sobre o caráter dialógico da linguagem a seguir é bem oportuna:

> *O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.*
> *No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (*PCNEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Versão eletrônica.)

Reconhecemos que, nos últimos anos, nossa experiência como docente tem acompanhado o mercado editorial e constatamos o interesse deste em atender às orientações propostas pelo MEC. A atenção a essas exigências educacionais foi abordada claramente por José de Nicola, sendo corroborado por William Cereja.

Dentre as habilidades apresentadas pelos documentos oficiais, consideramos o trecho seguinte muito esclarecedor:

> • *Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.* (PCNEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Versão eletrônica.)

Douglas Tufano, embora não tenha considerado explicitamente a questão dos Parâmetros Curriculares, apresenta uma consciência bem desenvolvida em relação ao trabalho com as diferentes linguagens e as exigências da sociedade atual. Sua proposta volta-se para um enfoque multidisciplinar, o que exigiria do professor dedicar-se ao estudo das artes, em geral, e não apenas da literatura. Esse é exatamente o terceiro ponto a ser exposto, isto é, uma formação multidisciplinar do professor, cuja discussão será reservada para as conclusões desta Dissertação.

CAPÍTULO 4

O VER E O OLHAR NA PRODUÇÃO DO SENTIDO: UMA PROPOSTA DE LEITURA

4.1. Ensino de literatura: a prática em questão

Neste capítulo faremos uma retomada para discutir a relação do ver – olhar na construção do leitor ativo. Propomos, também, um estudo mais aprofundado da imagem ao discutirmos as idéias de Joly e Aumont, tendo em vista o destaque que lhe vem sendo conferido. Além disso, buscamos definir mais nitidamente nossos propósitos de encontrar caminhos significativos no trabalho com a recepção da obra de arte, expondo os problemas mais conhecidos e apontados pela prática docente, em relação ao ensino da literatura:

- a falta de estímulo e desinteresse do aluno pela leitura e pelas Artes;
- a presença de modelos estereotipados de recepção, para as atividades do aluno;

- a dificuldade do professor em elaborar atividades que possam favorecer o conhecimento da linguagem das Artes;
- a própria resistência do aluno em realizar atividades de leitura, para as quais não foi devidamente despertado.

Não queremos impor modelos de trabalho pedagógico em Arte ou Literatura, mas iniciamos nossa proposta de leitura a partir do próprio objeto de arte (imagem ou texto verbal) carregado de informação. Como o leitor deve ler as diferentes manifestações artísticas apresentadas na obra didática em questão? Ele deve ler o literal? Ele lerá o texto e depois a imagem? Nessa trajetória, é indispensável o papel do professor-orientador para ampliar o repertório do aluno, auxiliar no desenvolvimento de sua sensibilidade, ajudando-o a relacionar-se profundamente consigo mesmo e com o universo à sua volta. Diante desse contexto, indagamos: como tem sido a prática docente?

O Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS realizou, na segunda metade da década de 80, pesquisa sobre o ensino de

literatura; por meio desta, foi possível traçar um perfil comportamental do professor de 1° e 2° graus (hoje, Ensino Fundamental e Ensino Médio), no que tange a material literário utilizado e práticas docentes. A realidade demonstrada com o trabalho de pesquisa apresentado em Aguiar & Bordini (1988, p. 32 – 36) não é tão diferente do que hoje se vê em termos de atuação do professor de literatura: adoção de um livro didático e utilização esporádica de livros de literatura como complemento ao livro-texto, sendo, muitas vezes, substituído por folhas avulsas contendo fragmentos de textos literários.

A maioria dos professores continua empregando fórmulas carentes de criatividade, apoiando-se em situações tradicionais do ensino: aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, em atividades repetitivas e com alta carga de obrigatoriedade. Decorrente disso, a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos é evidente.

A pesquisa citada apontou que os métodos de abordagem textual não fazem parte do âmbito das preocupações do professor. Segundo Aguiar & Bordini (Op. cit., p. 34) "ainda se recorre a fórmulas prontas, voltadas para a gramática, para a redação e

para a interpretação reprodutiva, não levando em conta nem as pré-condições do aluno nem a natureza do próprio texto a ser trabalhado."

Esse tratamento tradicional dado à literatura, em que o modelo de aula poderia ser descrito como uma seqüência de atividades mais ou menos estáticas, é denunciado por Marisa Lajolo (1988, p. 53) em seu artigo *O texto não é pretexto* quando observa que "em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo". Em razão da repetição continuada das mesmas tarefas, o que se observa é a fragmentação dos conhecimentos e a redundância de tópicos, em que os mesmos conteúdos são sempre "ensinados" e nunca "aprendidos".

Em outro artigo a discutir a relação leitura – literatura na escola, Lajolo (1999, p. 96-97) tece uma reflexão bastante crítica sobre a falta de sintonia entre teorias literárias e teorias de leitura. E propõe:

> *Se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura inspirados nesta ou naquela teoria, a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem (inclusive as decorrentes de roteiros de atividades), a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e*

> *na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras.*

Corroboramos a idéia de Lajolo afirmando ser nossa discussão fundamentada na necessidade de construção do leitor que, por meio de experiências de leitura desafiadoras, poderá assumir uma postura crítica ante o mundo, descobrindo sentidos e reelaborando seus horizontes. Essa construção do leitor é possível: uma vez que o professor possui metas bem delineadas quanto à necessidade de explorar os textos literários, faltaria pensar nos meios para alcançá-las. Esses meios derivariam da opção por uma proposta de ensino cuja fundamentação filosófica se coadunasse com a concepção de leitor que o professor possui. Mais à frente apresentaremos uma proposta de trabalho, cuja intenção principal é servir de subsídios para o professor de literatura.

Com a utilização de um método adequado, as atividades de leitura seriam mais aceitas pelos alunos, uma vez que receberiam a ordenação e a referencialidade necessárias. A opção por um método de ensino para a literatura depende, no entanto, da posição assumida pelo professor quanto ao tipo de aluno-leitor que deseja formar.

unesp

Ao adotar um livro didático em que se manifesta um trabalho aliando literatura e artes plásticas, a intenção do professor "parece" muita clara. Certamente, um material como esse não poderia ser apenas explorado no aspecto verbal. Há que se refletir sobre o estudo da imagem ampliando o sentido do texto, o não-verbal ressignificando a obra literária. Há que se refletir sobre o ver e o olhar.

4.2. Ver-por-ver não é ver-depois-de-olhar

Retomando a *Fenomenologia do Olhar*, o professor Alfredo Bosi afirma que "há um *ver-por-ver*, sem o ato intencional do olhar; e há um *ver* como resultado obtido a partir de um olhar ativo". Exemplifica o primeiro caso apresentando a idéia de um cego, que curado da cegueira, poderá dizer: "estou vendo!". Para o segundo caso, expõe a situação de alguma pessoa, dotada de visão, que olhando atentamente para o céu, exclama: "finalmente consegui ver a constelação do Cruzeiro!."

Bosi orienta seu ensaio a partir de duas vertentes do pensamento antigo sobre o olhar – conhecer: o olhar receptivo (ver-por-ver) e o olhar ativo (ver-depois-de-olhar). Discutindo as duas

teorias, o ensaísta tece uma retrospectiva sobre o olhar da Renascença, focalizando que o olhar renascentista nada perde: examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa mas nunca *exprime*. Tudo trata como objeto, não-sujeito. Citando Goethe, Bosi reclama um *outro modo de ver*, um olhar que não se confundisse com a percepção, um olhar capaz de estabelecer uma relação compreensiva, com propriedades dinâmicas, em que sujeito e objeto não se contrapõem, mas dialogam.

Nossa reflexão aponta para esse tipo de olhar: ativo, penetrante, intenso, um olhar em movimento constante, desejoso de significações. Para se chegar a essa forma de olhar, é necessário um percurso que se constrói a partir do *ver, observar, sentir, expressar e refletir*. Uma educação do olhar: eis a questão fundamental que perpassa esta Dissertação.

O olhar do leitor poderá ser construído paulatinamente se for sensibilizado para uma recepção ativa. A recepção, seja do texto verbal, seja da imagem, precisa ser um processo de interlocução, só assim o ler-ver-olhar será um verdadeiro diálogo com o texto.

Voltemos nosso olhar para os livros de literatura: a exploração da imagem ressignificando a palavra. Arte visual e arte literária complementam-se em uma proposta de estudo multidisciplinar. Como educar o olhar do leitor? Como sensibilizar para a leitura da imagem? É tarefa do professor de literatura orientar a construção desse olhar, sensibilizar o leitor para a linguagem das artes, prepará-lo para comunicar-se com o objeto estético. Agindo assim, a leitura será uma experiência prazerosa.

4.3. Leitura de imagem

Desde a infância aprendemos a ler imagens quase simultaneamente ao aprender a falar. Isso sem mencionar que as próprias imagens, inúmeras vezes, servem de apoio para a aprendizagem da linguagem. Mas o que é uma imagem? Por que se olha uma imagem? Para que uma imagem é utilizada? Vários estudiosos se debruçaram sobre essas questões; destacaremos, entretanto, os estudos desenvolvidos pelo professor francês Jacques Aumont, em *A imagem*, e pela pesquisadora Martine Joly, autora de

Introdução à análise da imagem, cujas idéias elucidarão nossas indagações.

A noção de imagem compreendida por Joly (1999, p. 13)

> *indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.*

No campo da arte, a noção de imagem liga-se essencialmente à representação visual. Como exemplo, citamos os afrescos e as pinturas, como também iluminuras, ilustrações, desenhos, gravuras, filmes, fotografia. O pensamento de Aumont (1993, p. 78) complementa o de Joly quando afirma que "a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos".

Segundo Aumont (Op. cit., p. 80), as imagens podem ser utilizadas como símbolos (modo simbólico), mais exatamente, símbolos religiosos. Podem ainda trazer informações visuais sobre o mundo (modo epistêmico), fazendo-o ser conhecido, ou destinam-se a agradar seu espectador, oferecendo-lhe sensações específicas (modo estético). Respondendo à questão – por que e como se olha uma

imagem? – Aumont (1993, p. 81) formula a seguinte hipótese: "a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de descoberta do visual."

Corroborando a hipótese de Aumont, Joly (Op. cit., p. 55) propõe buscar o destinatário da imagem, bem como determinar a função da mensagem visual para a compreensão de seu conteúdo. Oportuna é sua explicação:

> *Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale ... a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida.*

Segundo Joly, a função da mensagem visual é determinante para a compreensão de seu conteúdo; por essa razão, são necessários critérios de referência para distinguir o destinatário e a função de uma imagem. Dos métodos apresentados pela pesquisadora, o primeiro propõe situar os diversos tipos de imagens no esquema da

comunicação, de Jakobson. O segundo, comparar os usos da imagem com os das principais produções humanas destinadas a estabelecer uma relação entre o homem e o mundo. A mesma autora ainda aponta um cuidado que devemos ter ao tentarmos determinar a função de linguagem ou comunicativa da imagem: diferenciar a função implícita da função explícita. Isso impõe força à sua significação.

Martine Joly discute os desafios e métodos da análise da imagem. Para ela, o problema perpassa primeiramente a impressão de leitura "natural", diferenciando percepção e interpretação como operações mentais complementares; segundo, indaga sobre as intenções do autor e confirma a necessidade do leitor se posicionar do lado da recepção; por último, refere-se à imagem como arte "intocável", dependente da expressão do artista.

Tomando por base as reflexões expostas até o momento sobre a leitura da imagem e à luz das teorias desenvolvidas pela Estética da Recepção, apresentaremos uma proposta de leitura cujo ponto de partida será o "olhar" e o "ver" na obra de arte. A educação do olhar pode ser um caminho para se chegar à descoberta do sentido literário.

4.4. O método recepcional: fundamentação

Vários métodos poderiam ser aqui apresentados. Alguns têm origem em teorias da literatura e da linguagem e são direcionados especificamente ao trabalho com as propriedades literárias do texto; outros visam a desenvolver o potencial criativo ou de busca científica dos alunos. Cada um, entretanto, preocupa-se em definir suas características de acordo com a teoria que o embasa, além de possuir metas bem explícitas e diferenciadas. De todos, porém, interessa-nos particularmente o método recepcional, confirmando a fundamentação teórica na qual nos baseamos até o momento.

A aplicação da estética recepcional leva em consideração pressupostos teóricos já citados e discutidos na relação texto – leitor. Para essa teoria, o aluno – leitor é visto como elemento atuante do processo e, em contato com diferentes textos, sua atitude é de participação.

O primeiro passo para o professor seria partir do horizonte de expectativas dos alunos, pesquisando os interesses literários cujas vivências anteriores determinaram, e provocar o próprio questionamento desse horizonte. Tal atitude proporcionaria a

oportunidade do aluno revisar criticamente sua vivência, seu comportamento, desencadeando uma ruptura do horizonte de expectativas e sua ampliação.

Para a etapa seguinte, o professor deve oferecer diferentes leituras que, por se oporem às experiências antigas, problematizam os alunos, levando-os a refletir e provocando mudança por meio de um processo contínuo. O método recepcional no ensino da literatura obtém sucesso à medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados. Para Aguiar & Bordini (1988, p. 86), esses objetivos seriam:

> *(1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; (2) ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; 3) questionar as leituras efetuadas em relação ao próprio horizonte cultural; (4) transformar os próprios horizontes de expectativas.*

Tais orientações do método recepcional enfatizam a comparação entre o próximo e o distante no tempo e no espaço, entre o familiar e o novo. Os textos devem ser explorados e discutidos com outros textos, materiais de outras épocas, em níveis de estilo distintos e abordagem de temáticas variadas. Sua forma de trabalho manifesta-se no debate contínuo, em suas diferentes formas, como oral e escrito,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

consigo mesmo, com os colegas. A produção de texto vai materializar esse constante fazer, e passa a tomar parte do material a ser discutido.

Ao pensar o leitor em constante interação com os demais - atuante, participativo, pelo debate - o método é eminentemente social. Os critérios de avaliação abrangem a dinâmica do processo e cada leitura realizada pelo aluno. No desenvolvimento das atividades, devem ser evidenciadas as habilidades de comparar e contrastar todas as leituras realizadas, além de questionar a própria atuação enquanto leitor e a de seu grupo. O resultado esperado será uma leitura mais crítica que a inicial.

4.5. Etapas de desenvolvimento da proposta de leitura

Já discutimos que o processo de recepção de texto implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso interferir na autonomia da obra de arte. Leitores e textos interagem de formas variadas. Diante do texto, o sujeito apresenta todo seu repertório de experiências, que deverá mobilizar diante das provocações e espaços que a obra lhe oferece. Em contraparte, a obra

apresenta uma organização de sentidos, composta pelas técnicas de composição, que limitam as possibilidades interpretativas. Sendo uma estrutura organizada de sentidos possíveis, a obra permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece o que lhe é familiar ou enfrenta o que lhe é desconhecido.

O processo de recepção tem início antes mesmo da relação texto – leitor. Este possui um horizonte, uma visão de mundo que o limita, mas pode modificar-se, expandindo-se. Aquele poderá confirmar ou incomodar, perturbar esse horizonte, diante das expectativas do leitor. Quando novas possibilidades de experiências são aceitas e incorporadas às referências do leitor, o texto mais modifica os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.

T. 1059

Essa transformação do horizonte de expectativas do leitor depende, pois, da viabilização de alguns conceitos fundamentais, como apontam Aguiar & Bordini (1988, p. 88):

> *Receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico do próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, idéias, comportamentos; assimilação, percepção e*

unesp

adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Diante do exposto, entendemos que a ruptura do texto não se realiza independente de uma disponibilidade do sujeito, isto é, a ampliação de horizonte só ocorrerá se sua realização for desejada e intuída pelo leitor. Os elementos conceituais acima citados deverão orientar o planejamento das atividades do método recepcional cujas etapas serão descritas a seguir.

1ª etapa – Determinação do horizonte de expectativas: esse é o momento em que o professor fará um levantamento das características de seu aluno – leitor; constatará, por meio de estratégias variadas, os valores, as preferências, os interesses e a própria familiaridade dos alunos com respeito à literatura.

2ª etapa - Atendimento do horizonte de expectativas: o segundo passo, depois de detectar as aspirações dos leitores, é oferecer experiências com textos que atendam às expectativas, no que se refere ao material e às atividades propostas. Quanto ao material, espera-se que o professor proponha textos que atraiam a atenção dos alunos, buscando uma correspondência nas obras de que dispõe. No que se refere às atividades, técnicas e estratégias que tragam satisfação ao

grupo, devem ser utilizadas, desde que não sejam atividades repetitivas.

3ª etapa – Ruptura do horizonte de expectativas: nessa etapa ocorre a introdução de material cuja função seja perturbar as certezas e hábitos dos alunos. Essas atividades e textos dão continuidade à fase anterior, sendo que apenas um aspecto deve permanecer comum, como o tema, por exemplo, enquanto os demais elementos compositivos serão modificados radicalmente. O aluno precisa perceber que está conhecendo algo novo, mas não pode rejeitar totalmente a atividade por sentir-se inseguro demais. Faz-se necessário manter um certo vínculo com a fase anterior, ainda que seja pelo material literário, mas diversificando as estratégias adotadas. As propostas devem ser desafiadoras, sem utilizar procedimentos repetitivos.

4ª etapa – Questionamento do horizonte de expectativas: o quarto passo é decorrente do questionamento das fases anteriores: sobre o material até então apresentado, os alunos fazem uma análise comparativa, identificando quais textos e atividades exigiram maior atuação e, conseqüentemente, proporcionaram maior satisfação ao grupo. Após o estudo dessas experiências de leitura, o

passo seguinte será o exame do próprio comportamento em relação aos textos estudados; por meio de técnicas diversificadas, os alunos verificam quais conhecimentos facilitaram o entendimento dos textos, despertando uma reflexão fundamentada nas relações entre leitura e vida.

5ª etapa – Ampliação do horizonte de expectativas: Decorrente da reflexão realizada na etapa anterior, os alunos, nessa fase, tomam consciência de que as leituras realizadas não apenas se referem a uma atividade restrita ao âmbito escolar, mas devem entender o ponto mais importante da questão: de que modo(s) vêem o mundo. Tendo percebido que suas capacidades tornaram-se mais ampliadas, há uma tomada de consciência no que se refere às novas possibilidades de relação com a literatura; o aluno busca, assim, textos mais complexos capazes de atender suas expectativas, agora ampliadas.

Essa última etapa dá início a um recomeço, a uma nova aplicação do método, pois este evolui sempre num crescente, proporcionando ao leitor posições cada vez mais críticas e mais conscientes em relação à vida e à literatura. Dois pontos devem ser

ressaltados aqui: a seleção do material feita pelo professor e a importância da capacidade de reflexão sobre a literatura.

A realização desse trabalho levará o aluno ao aprimoramento da leitura, em seus aspectos estéticos e ideológicos; paralelamente, a reflexão sobre seu comportamento e o de seu grupo, despertará uma visão mais crítica desencadeando um contínuo enriquecimento.

4.6. Texto – imagem: uma proposta de recepção da Literatura

A – Conteúdo

Textos: jornalístico, jornalístico-literário e tela.

B – Material

(O material mencionado abaixo parte do seguinte pressuposto: as notícias e reportagens a serem trabalhadas decorrem do fato de estarem em discussão na mídia; e, as crônicas, os poemas, a prosa-poética e as telas serão trabalhadas em virtude de suas correlações temáticas).

- Notícias selecionadas a partir das manchetes de jornais (cf. Anexo 2 - A).
- Reportagens selecionadas a partir de capas de revistas (cf. Anexo 2 - B).
- Crônica – *As crianças e a crueldade do mundo*, de Raquel de Queirós (cf. Anexo 2 - C).[3]
- Crônica – *Olhai os lírios que fenecem nas esquinas do Brasil*, de Augusto Nunes (cf. Anexo 2 - C).
- Poema - *O filho do séc*ulo, Murilo Mendes (cf. Anexo 2 - D).*[4]
- Prosa poética - *O grande desastre aéreo de ont*em, Jorge de Lima (cf. Anexo 2 - E).
- Poema - *A rosa de Hiroxima*, de Vinícius de Moraes* (cf. Anexo 2 - F).
- Tela - *Os fuzilamentos do 3 de maio*, de Goya* (cf. Anexo 1 - A).
- Tela - *O fuzilamento do imperador Maximiliano*, de Manet* (cf. Anexo 1 - B).
- Tela - *Guernica,* Picasso * (cf. Anexo 1 - C).

[3] As duas crônicas são textos complementares utilizados na realização da proposta.
[4] As obras destacadas por asterisco estão presentes no livro Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias, de José de Nicola, Editora Scipione, objeto de estudo desta Dissertação.

C – Objetivos

- Proporcionar aos alunos contato com textos jornalísticos, literários e diferentes produções artísticas, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
- Analisar, refletir e compreender os diferentes processos produtivos de arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas diversas.

D – Procedimentos didáticos

I - Determinação do horizonte de expectativas

O professor apresenta para a sala de aula uma quantidade de jornais e revistas referentes ao mês de setembro de 2001. Propõe uma sessão de leitura sobre o assunto destacado nas manchetes de jornais e/ou nas capas de revistas. Enquanto os alunos lêem, o professor observa as reações e comentários durante o desenvolvimento da atividade.

Finalizada a leitura, o professor realiza um debate informal sobre os temas lidos e suas implicações; dessa discussão chega-se à conclusão sobre o assunto mais explorado pelos meios de comunicação no momento: atentado terrorista, o conflito internacional

EUA. X Palestinos, a guerra. O próximo passo para o professor é solicitar que os alunos levantem os elementos mais significativos dos textos lidos. Poderão evidenciar as figuras, personagens envolvidas, as causas, as características dos ataques, conseqüências do conflito etc.

II - Atendimento do horizonte de expectativas

Para atender aos interesses dos leitores sobre o assunto, o professor propõe a leitura, em sala de aula, de dois textos: o primeiro, uma crônica de Raquel de Queirós intitulada *As crianças e a crueldade do mundo*, e o segundo, outra crônica, *Olhai os lírios que fenecem nas esquinas do Brasil*, de Augusto Nunes. A partir da leitura dessas duas crônicas, o professor tece comentários sobre as características de cada uma e explora os textos em seus aspectos essenciais, discutindo com a classe as relações existentes entre as notícias lidas e as crônicas.

É importante que o professor explique a aproximação entre notícia e crônica, no que concerne ao jornalístico, destacando a linguagem e os recursos estilísticos do texto literário, presentes na crônica. Importa ressaltar aspectos significativos nos dois textos. A primeira crônica, ao refletir sobre a "insensibilidade" do ser humano

diante da violência, aponta para uma certa forma de "olhar" o mundo. O episódio narrado por Raquel de Queirós sobre a família que, diante do trágico noticiário, come tranqüilamente a sobremesa, proporciona uma revisão sobre essa "forma de olhar a crueldade do mundo".

Quanto ao segundo texto, espera-se que o professor destaque, especialmente, a relação de intertextualiddade com o poema A rosa de Hiroxima, a ser trabalhado mais adiante; seria importante, ainda, discutir a questão apontada no último parágrafo do texto no que se refere às crianças que seguram flores e armas, estabelecendo uma comparação entre as crianças citadas no texto e as crianças afegãs, orientadas para a guerra desde pequenos, amplamente noticiado pelos meios de comunicação.

III - Ruptura do horizonte de expectativas

Na fase anterior, os alunos já foram despertados para o reconhecimento dos textos literários (crônicas) e não-literários (notícias e reportagens), revelando um conjunto de características textuais que atraíram a atenção dos leitores para um contato mais sensível com a literatura. Em face disso, o professor propõe a leitura do texto *O filho do século*, de Murilo Mendes e apresenta a tela *Os fuzilamentos de três de maio*, de Goya, proporcionando um estudo

comparativo: temática, características, recursos expressivos e estilísticos, contexto histórico das obras etc. Em outro momento, o professor indicará a leitura do texto *O grande desastre aéreo de ontem*, de Jorge de Lima, provocando uma discussão entre a obra visual e os dois textos verbais. Para esse estudo, os alunos são orientados a buscar informações no Capítulo 4 – A linguagem poética (do livro didático em questão) e, divididos em grupos, farão um estudo sobre a composição fônica e rítmica dos textos para apresentar, oralmente, suas conclusões à classe.

Nessa etapa, seria importante destacar as características literárias dos dois textos verbais, o poema e a prosa, quanto aos aspectos formal e temático, apontando a função estética, a transfiguração do real, a plurissignificação, entre outros. Considerando os "textos" – *O filho do século, O grande desastre aéreo de ontem e Os fuzilamentos de três de maio* -, é possível entendê-los como diferentes manifestações do "olhar".

Concluída a tarefa, as telas de Manet e Picasso são expostas à turma, com a recomendação de que pesquisem informações sobre elas, relacionando todos os dados encontrados – sobre os artistas, momento histórico, composição, período artístico e suas

características etc. –, para uma data previamente marcada. A etapa seguinte será dividir a classe em dois grupos: um, com as informações sobre *Guernica* e, outro, com a pesquisa sobre *O fuzilamento* de Manet. A partir daí, o professor coordena um debate, direcionando as questões, tendo como base um roteiro prévio (vide análise no Capítulo 2 desta Dissertação). Solicita, ainda, a dois alunos que registrem todas as informações no quadro negro, cada um deles priorizando uma tela.

Ao final da atividade, espera-se que os alunos percebam que as exigências de leitura foram aumentando gradativamente, e consigam relacionar todos os textos estudados, das crônicas às telas, identificando elementos comuns entre eles.

IV - Questionamento do horizonte de expectativas

O próximo passo do trabalho é avaliar as atividades anteriores. O professor propõe à turma uma análise do material trabalhado - os textos literários e visuais - seguindo um roteiro, que poderia abordar as impressões pessoais de cada aluno sobre as leituras das notícias de jornais e revistas, das crônicas, dos textos poéticos e das telas. Decorrente desse exame, os leitores deverão reconhecer quais textos exigiram um nível mais alto de reflexão e, frente à descoberta de seus sentidos possíveis, desencadearam um grau de

satisfação mais elevado. Supõe-se, aqui, que os textos com maior complexidade artística sejam vistos como mais desafiadores em um primeiro momento e, depois de analisados, possam provocar a admiração do leitor.

Terminada a fase de registro das impressões pessoais de cada aluno, o professor orienta para que, em duplas, cada aluno possa entrevistar seu colega a respeito de suas anotações. Os alunos estarão verificando, entre outras questões, que conhecimentos ou vivências pessoais, dificultaram ou facilitaram o entendimento dos textos, expondo oralmente suas conclusões à turma.

Encerrando essa fase, sugerimos que o professor apresente a música *A rosa de Hiroxima*, seguida da leitura do poema, presente no livro à página 323. Os alunos poderiam comentar as sensações despertadas pela melodia e pela leitura do poema.

V - Ampliação do horizonte de expectativas

A discussão anterior possivelmente levará à confirmação de que os textos dialogam entre si. As três telas registraram momentos conturbados na história da humanidade. Cada uma exibe um contexto histórico específico. Do mesmo modo, os alunos são levados a refletir sobre os acontecimentos mais recentes e

fazer sua própria leitura do mundo atual. Os diferentes textos, crônicas e poemas, apresentam cada qual uma reflexão pessoal sobre o mundo, sobre as ações humanas, e não apenas se relacionam entre si como também estabelecem um diálogo com os textos visuais.

Esse método dá prosseguimento a novas leituras, ampliando cada vez mais o repertório dos alunos. À medida que as leituras avançam, a capacidade de decifrar o que não é conhecido também aumenta. Cientes de suas novas capacidades, os leitores partem para a busca de novos textos com temas e composições mais desafiadores. Cientes de que a obra de arte registra algo que faz parte da essência da condição humana, entenderão que é possível construir diferentes maneiras de "ver" e "olhar", por meio do estudo dinâmico da literatura e das artes.

CONCLUSÃO

> Penetra surdamente no reino das palavras.
> Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
> ...
> Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
> ...
> Chega mais perto e contempla as palavras cada
> Uma tem mil faces secretas sob a face neutra
> *Procura da poesia*, Carlos Drummond de Andrade

Olhar as palavras. Chegar perto e contemplá-las: ver. Quantos olhares lançaremos para libertá-las de sua mudez? Quais escolheremos se cada uma "tem mil faces secretas sob a face neutra"? A visão depende de nós porque nasce em nossos olhos, e depende das coisas (nasce lá fora). Assim, atividade e passividade transformam o ver em uma experiência mágica.

Tomamos emprestado o poema *Procura da poesia*, de Drummond, para exemplificar o quão interativa é a relação texto - leitor. O poeta, ao debruçar-se sobre sua matéria-prima - a palavra -, elabora suas "mil faces secretas" e as oferece ao seu leitor, para desvendá-las. O leitor, dialogando com a obra, passo a passo vai

construindo seu olhar, transformando o "estado de dicionário" em fruição, estesia. Essa mesma atenção que o poeta dá às palavras deve ser conferida à imagem, na relação literatura – pintura. É imprescindível preparar o leitor para contemplar e desvendar não só as palavras, mas as imagens, tirando-as de sua mudez. É urgente educar esse olhar.

Tal qual o poeta que chega mais perto das palavras, nosso olhar percorrerá cada etapa desta Dissertação.

No capítulo 1, um olhar sobre o texto e o leitor: quão interativa é essa relação. O primeiro não existe sem o segundo; este não se realiza sem aquele. Um olhar sobre literatura e pintura. Palavra e imagem: a correspondência entre as artes foi aqui retomada para delinearmos o momento atual. Um olhar sobre o "ver" e o "olhar": buscar significações, conhecer, saber. A obra de arte ressignificando a literatura. A imagem como ferramenta de leitura para a descoberta do sentido literário: a construção do olhar.

Valendo-nos da obra didática escolhida para a análise, no Capítulo 2, nosso olhar destacou três grandes obras da pintura para evidenciar os diferentes olhares de seus criadores: o olhar dramático de Goya, a frieza de Manet, o tom apocalíptico de Picasso. A

possibilidade do diálogo das telas desencadeia uma leitura desafiadora, repleta de significações, em que o leitor poderá transformar-se expandindo seu horizonte, ao interagir com os textos.

Nosso olhar buscou, então, no Capítulo 3, conhecer outros olhares: os autores de livros didáticos, cuja proposta diferenciada de trabalho despertou nossa atenção. Como esses autores se debruçaram sobre o ensino da literatura? De que ponto partiram? Qual a intencionalidade dessa abordagem? Pontos semelhantes e distintos foram encontrados e analisados a partir de seus depoimentos. Frente a um novo livro, nossa reflexão apontou para a necessidade de construir um novo leitor, para um novo ato de leitura.

Esse olhar retrospectivo a que nos dedicamos até o momento, apontou-nos um caminho, que culminou numa proposta de trabalho. É possível desenvolver um olhar ativo partindo das relações entre o verbal e o não-verbal como um recurso motivador na recepção do texto. É a essa proposta que direcionamos o nosso olhar. A Estética da Recepção vem fundamentar pontos comuns na análise dos textos verbais e visuais: a mobilidade do ponto de vista, a releitura da obra, o horizonte de expectativa entre outros. O Capítulo 4 apresentou

essa proposta de recepção revelando possibilidades de atuação do professor. Dele dependerá um novo ato de leitura.

Tendo já discutido na Introdução que uma proposta interdisciplinar seria um caminho motivador para a iniciação do leitor na área literária, apontamos importantes questões a serem consideradas. Frente ao desafio de se formar um novo aluno-leitor, o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimentos específicos sobre os fenômenos literários para propor um trabalho dinâmico e interativo com seus alunos.

Há que se ressaltar a necessidade de o professor definir suas metas quanto ao ensino da literatura. É preciso ter muito clara a concepção de leitor que deseja formar; de seu posicionamento dependerá sua atuação. A escolha de um método adequado aos seus objetivos proporcionará os meios para alcançá-los.

Se o modelo intuído é o de leitor ativo, crítico, capaz de interagir com diferentes linguagens e assumir posições ante o texto, o primeiro passo é diagnosticar as expectativas dos alunos. Seguindo os pressupostos tratados, sugerimos o método recepcional por provocar a formação de leitores capazes de romper com o

estabelecido, mobilizando seus horizontes anteriores e os adquiridos no presente.

É preciso cautela: a simples opção por um método não afiança que as metas serão atingidas ou que o professor conseguirá realizar um trabalho satisfatório. Não bastam somente bons materiais, boas indicações de leitura; não basta a escolha de um bom livro didático para garantir a eficiência do trabalho a que se propõe o professor. E apontamos uma certeza: para realizar um trabalho multidisciplinar, o professor deve ter formação multidisciplinar, não só em literatura como também nas artes, em geral. É preciso ser um pesquisador.

Dito de outra forma: desse conhecimento amplo e aprofundado, em relação aos textos literários e às artes plásticas, resultará uma nova posição do professor, também leitor. Em vista disso, será preciso fazer as leituras do texto verbal e do texto plástico para, em seguida, aproximar as duas leituras, cruzar as diferentes linguagens. Para trabalhar essa técnica com o aluno, o professor necessita instruir-se, preparar-se, conhecer, pesquisar.

Nessa perspectiva, o professor (já leitor ativo) é parte fundamental no despertar de outros leitores ativos, pois o processo de

unesp

construção do aluno-leitor está ligado diretamente à ampliação do conhecimento do professor. O aprendizado do "ver" e do "olhar" levará o leitor a entender as regras do jogo; este será tanto mais interativo quanto maior for a participação do leitor. O literário e o plástico estarão à espera do leitor (seja aluno seja professor) que, tal qual o poeta, é convidado a "chegar mais perto e contemplar", desvendando suas mil faces secretas.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

AGUIAR, V. T. de, BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor*: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARGAN, G. C. *Arte e crítica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BARBOSA, A. M. T. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARTHES, R. Combien de lectures? In: *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977

BERGER, J. et al. *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1995

BUORO, A. B. *O olhar em construção*: uma perspectiva de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. A. C. *Literatura brasileira*. São Paulo: Atual, 1995.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLI, J. Manet – o enigma do olhar. In. NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CUMMING, R. *Para entender a arte*. São Paulo: Ática, 1996.

CUMMING, R. *Para entender os grandes pintores*. São Paulo: Ática, 1998.

DE NICOLA, J. *Literatura brasileira*: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 1998.

ECO, U. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

FERRARA, L. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1997.

FIORIN, J. L., SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

GARCÍA BERRIO, A., HERNANDEZ T. De la gramática del texto artístico a la poética del imaginario visual. In: *Ut pictura poesis. Poética del arte visual*. Madrid: Ed. Tecnos, 1988.

ISER, W. col. WARNING, R. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 1989.

ISER, W. *O ato da leitura*. 1v. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. *O ato da leitura*. 2v. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. R. col. WARNING, R. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 1989.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo*: Ática, 1994.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

JOUVE, V. *La lecture*. Paris: Hachette Livre, 1993.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1987.

LAJOLO, M. Leitura – literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MENEZES, P. *Roteiro de leitura: poesia concreta e visual*. São Paulo: Ática, 1998.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1988.

NOVAES, A. De olhos vendados. In: *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NUNES, B. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1989.

NUNES, B. A origem da obra de arte. In: *Hermenêutica e poesia*: o pensamento poético. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OLIVEIRA, V. S. *Poesia e pintura*. Um diálogo em três dimensões. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

OSTROWER, F. A construção do olhar. In: NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PCNEM – *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Versão eletrônica.

PICARD, M. *La lecture comme un jeu*. Paris: Minuit, 1986.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SALZEDAS, N. A. M. Material xerocopiado – Disciplina Teoria da Literatura, Departamento de Literatura, F.L.H.P., Unesp – Câmpus de Assis, s.d.

SPENCE, D. *Picasso*: *quebrando as regras*. São Paulo: Melhoramentos, 1998. (Grandes artistas)

TUFANO, D. *Estudos de língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994., v. 2. Referências bibliográficas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994., v. 3. Preparação e revisão de textos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994., v. 4. Dissertações e teses – Do trabalho científico ao livro.

VERDE, C. *Poesia completa & cartas escolhidas*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO 1

Telas analisadas

Anexo A: *Os fuzilamentos de três de maio*, de Goya

Anexo B: *A execução de Maximiliano*, de Manet

Anexo C: *Guernica*, de Picasso

Anexo A – *Os fuzilamentos de três de maio* – Francisco de Goya



Anexo B – *A execução de Maximiliano* – Edouard Manet



Anexo C – *Guernica* – Pablo Picasso



ANEXO 2

Textos indicados para a realização da proposta

Anexo A: Notícias

Anexo B: Reportagens

Anexo C: Crônica 1 – *As crianças e a crueldade do mundo*, de Raquel de Queirós

Crônica 2 – *Olhai os lírios que fenecem nas esquinas do Brasil*, de Augusto Nunes

Anexo D: Poema – *O filho do século*, de Murilo Mendes

Anexo E: Prosa-poética – *O grande desastre aéreo de ontem*, de Jorge de Lima

Anexo F: Poema/música – *A rosa de Hiroxima*, de Vinícius de Moraes

Anexo A – Notícias – Texto 1



MG, PR e SC:
R$ 1,70
s Estados: ver
na pagina A4

O ESTADO DE S. PAULO

RUY MESQUITA
Diretor-responsavel

COLÉGIO SÃO JOSÉ
ESCOLAR
SÃO JOSÉ
BAURU - SP

...squita (1891-1927) Julio de Mesquita Filho (1927-1969) ANO 122 QUARTA-FEIRA Nº 39.411 SÃO PAULO, 12 DE SETEMBRO DE 2001 Francisco Mesquita (1927-1969) Julio de Mesquita Neto (1969-199...

errorismo declara guerra aos EUA





Desde o ataque japonês de 1941 à base de Pearl Harbor, na 2ª Guerra, os norte-americanos não se viam desafiados assim. Em menos de três horas, ontem, dois dos maiores símbolos de seu poder econômico e militar foram parcial ou totalmente destruídos por um ataque terrorista sem precedentes. Os dois prédios mais altos (110 andares) do conjunto World Trade Center, em Nova York, foram atingidos cada um por um Boeing seqüestrado e ruíram. Duas horas depois, outro avião sequestrado foi atirado sobre o Pentagono, sede do Departamento de Defesa dos EUA. Mais alguns minutos e um quarto Boeing sequestrado caiu perto da cidade de Pittsburgh. Nos quatro aviões, morreram pelo menos 250 pessoas; o número de vítimas nos edifícios só será conhecido quando 500 mil toneladas de aço e concreto forem removidas, mas não deverá ter menos de quatro dígitos.

Págs. A4 a A28

...rdeio – *O segundo Boeing atinge o World Trade Center e logo depois as duas torres cairiam, espalhando fuligem e uma ...de poeira que encobriria a ilha de Manhattan* (foto maior). *Nas proximidades, sem telefone, sem luz, sem ônibus e sem ...milhares de pessoas corriam assustadas de um lado para outro, dificilmente acreditando na vulnerabilidade do país ao terror*

Países pedem união contra atentados

unesp

Anexo A – Notícias – Texto 2



EDIÇÃO NACIONAL
concluída às 20h30

FOLHA DE S.PAULO

São Paulo, quinta-feira, 13 de setembro de 2001

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL ★ ALAMEDA BARÃO DE LIMEIRA, 425 ★ ANO 81 ★ Nº 26.461 ★

OK
80
COLÉGIO SÃO JOSÉ
BIBLIOTECA ESCOLAR
"SÃO JOSÉ"
BAURU - SP

Otan dá apoio total a Bush e diz estar pronta para retaliar

Associated Press



esidente dos Estados Unidos, George W. Bush (centro), visita o Pentágono, núcleo do poder militar do país, depois dos atentados

★ *Presidente vê 'batalha do bem contra o mal'*

★ *FBI diz ter identificado autores dos atentados*

O presidente George W. Bush comparou os ataques terroristas lançados contra o país anteontem a "atos de guerra". Afirmou que os EUA reagirão e vencerão a "batalha monumental do bem contra o mal" com o apoio dos outros países.

A Otan, aliança militar ocidental, já se declarou pronta a agir caso fique confirmado que foi um ato externo.

Pesquisa aponta que 94% dos norte-americanos apóiam uma ação militar contra "grupos ou países" envolvidos de alguma maneira nos atentados que destruíram as duas torres do World Trade Center e parte do Pentagono.

O número estimado de mortos em Nova York permanece contabilizado na casa de "milhares", nas palavras do prefeito Rudolph Giuliani. No Pentágono, pode ser de até 200. O presidente dos EUA pediu e receberá do Congresso norte-americano US$ 20 bilhões em fundos de emergência para lidar com as consequências.

O FBI afirma ter identificado alguns dos sequestradores dos aviões lançados sobre os edifícios. O secretário de Justiça dos EUA, John Ashcroft, disse que "cada um dos quatro aviões foi sequestrado por três ou seis indivíduos que se utilizaram de facas e estiletes e ameaçavam explodir a aeronave com uma bomba" e que "alguns dos supostos sequestradores foram pilotos treinados nos Estados Unidos".

Em Boston, de onde partiram aviões usados no ataque, a polícia confiscou um carro em que havia um manual de instrução de vôo em árabe e uma cópia do Alcorão. O nome do dono do carro estava na lista de um dos vôos arremessados contra as torres do World Trade Center.

A Casa Branca divulgou que a sede do governo dos EUA e o avião do presidente, o "Air Force One", também seriam alvos dos terroristas. Bush tem sido criticado por que retornou a Washington só no final do dia, deixando a capital "acéfala" e elevando o sentimento de insegurança. Ele estava na Flórida. Especial Guerra na América

cos tentam evitar rbulência de mercados

principais autoridades econômicas ndiais —o Fed, banco central dos EUA, bancos centrais europeu e japonês— aram uma operação para tentar assear a estabilidade dos mercados, que viam anteontem, após os atentados, seu mais conturbado desde a crise de 1987. ara acalmar os investidores, os três orismos liberaram cerca de US$ 118 bies em créditos. O G7 (grupo dos sete es mais ricos do mundo) disse que gaso que for preciso para equilibrar o sisa. Alan Greenspan pediu controle nos cios com dólar pelo mundo. Pág. Esp. 21

munidade islâmica pais recebe ameaças

O AÍTH
INGTON
DÁVILA
YORK

e da população dos EUA já atribui a a dos atentados a muçulmanos, que ecebendo ameaças desde anteontem.

Reuters



Brasileiros estão entre procurados no resgate

Pelo menos nove brasileiros podem estar entre os desaparecidos no atentado ao World Trade Center. A **Folha** apurou que o Consulado do Brasil em Nova York trabalha com essa hipótese, mas nega a informação. Segundo seus parentes, eles estavam perto do prédio ou dentro dele e não falaram mais com as famílias.

unesp

Anexo A – Notícias – Texto 3



EDIÇÃO NACIONAL
Concluída às 20h30

FOLHA DE S.PAULO

80

São Paulo, sexta-feira, 14 de setembro de 2001

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL ★ ALAMEDA BARÃO DE LIMEIRA, 425 ★ ANO 81 ★ Nº 20.402 ★ [illegible]

COLÉGIO SÃO JOSÉ
BIBLIOTECA ESCOLAR
"SÃO JOSÉ"
BAURU - SP

Para EUA, Bin Laden é o suspeito

Extremista islâmico estaria no eganistão, que nega participação

★ *Para FBI, aviões sequestrados levavam 18 terroristas a bordo*

★ *Megaoperação de caça do FBI mobiliza 7.000 em vários países*

brasileiros o dados como saparecidos

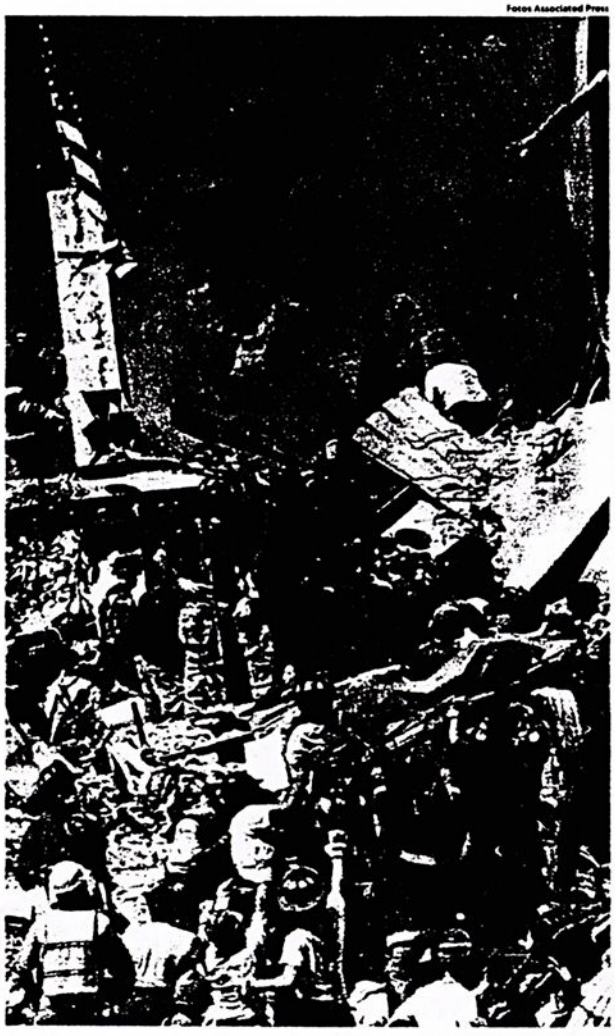
Consulado do Brasil em York aumentou para 71 mero de brasileiros desa- idos, mas não divulgou es "para não causar pâni- Enquanto no Brasil as fa- s aguardam a abertura eroportos para viajar, nos amigos e parentes espa- cartazes com fotos por tais da cidade e criam si- n busca de informações. ontem, haviam sido loca- os 43 brasileiros. Sete pes- que não conseguiram vol- o Brasil após o atentado no consulado. **Pág. Esp. 15**

is prédios rrem risco de sabamento

O DÁVILA
A YORK

tros prédios em Nova ainda estão sob sob risco esabamento. As equipes mergência consideram zona de perigo se estende raio de no mínimo cinco metros em torno das tor- errubadas. O prédio da rican Express, de 51 anda- zinho dos destroços, so- balo. A prefeitura diz que 763 oficialmente desapa- os. Os hospitais atende- 3.800 vítimas. **Pág. Esp. 13**

Fotos Associated Press



Franco Presse



Bombeiros resgatam corpo no World Trade Center (esq.); em rua de Nova York, ambulante vende bandeiras americanas, muito procuradas (acima); guarda aborda homem no aeroporto La Guardia, Nova York, que foi fechado por medo de bombas (abaixo)



O secretário de Estado norte-americano, Colin Powell, apontou Osama bin Laden como o principal suspeito dos ataques que destruíram as duas torres do World Trade Center e parte do Pentágono. Foi a primeira confirmação oficial desde os atentados, ocorridos na terça-feira.

O Taleban, que controla o Afeganistão, onde estaria abrigado Bin Laden, nega a participação dele nas ações em que milhares foram mortos.

"Agora que foi declarada guerra contra nós, lideraremos o mundo à vitória", afirmou o presidente George Bush. Com sua capacidade de liderança questionada, ele visitou um hospital e acumulou lágrimas nos olhos ao falar das vítimas.

O subsecretário da Defesa, Paul Wolfowitz, disse que "não se trata apenas de capturar esta gente, mas de eliminar os santuários —acabar com todos os Estados que patrocinam os terroristas e o terrorismo".

Segundo as autoridades americanas, ao menos 18 pessoas teriam sequestrado os aviões arremessados contra o World Trade Center e o Pentágono e outras 50 estariam envolvidas na organização.

Megaoperação de caça mobiliza 7.000 funcionários do FBI dentro e fora dos EUA —há investigações em Portugal, no Reino Unido, e na Alemanha, onde moravam três dos sequestradores. A segurança na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, onde há grande concentração de árabes, foi reforçada. **Guerra na América**

ilêncio perturba", diz Updike

i como assistir a um filme ", descreveu à **Folha** o es- r John Updike, 69, que as- da janela a queda das torres do World Trade er, ao sul de Nova York. rredores de Boston, onde oje, o romancista afirma a "textura" de sua vida ou após os atentados.

"Vivo num subúrbio por onde costumam passar aviões. Nos últimos dias não houve aviões. É um silêncio perturbador." Para ele, os americanos estão "menos seguros —ou menos arrogantes". "Vocês [brasileiros] deveriam ficar felizes por não terem esse tipo de coisa." **Pág. Esp.19**

guerra está apenas começando

OS HEITOR CONY
STA DA FOLHA

aliados tiveram de lutar anos, perder milhões de dos e armamentos, resis- n Stalingrado e invadir a ndia para chegarem a n, no final da Segunda a Mundial.

Para destruir as duas torres do bunker do capitalismo mundial, não foi preciso tanto: 30 ou 40 adversários suicidas —a custa de muito dinheiro, é certo, mas bem menos do que os aliados— conseguiram um resultado quase equivalente. A guerra não acabou. Agora é que está começando. **Pág. E12**



Avião aproxima-se do aeroporto de Newark, em Nova Jersey, antes de ser fechado de novo pelas autoridades dos EUA

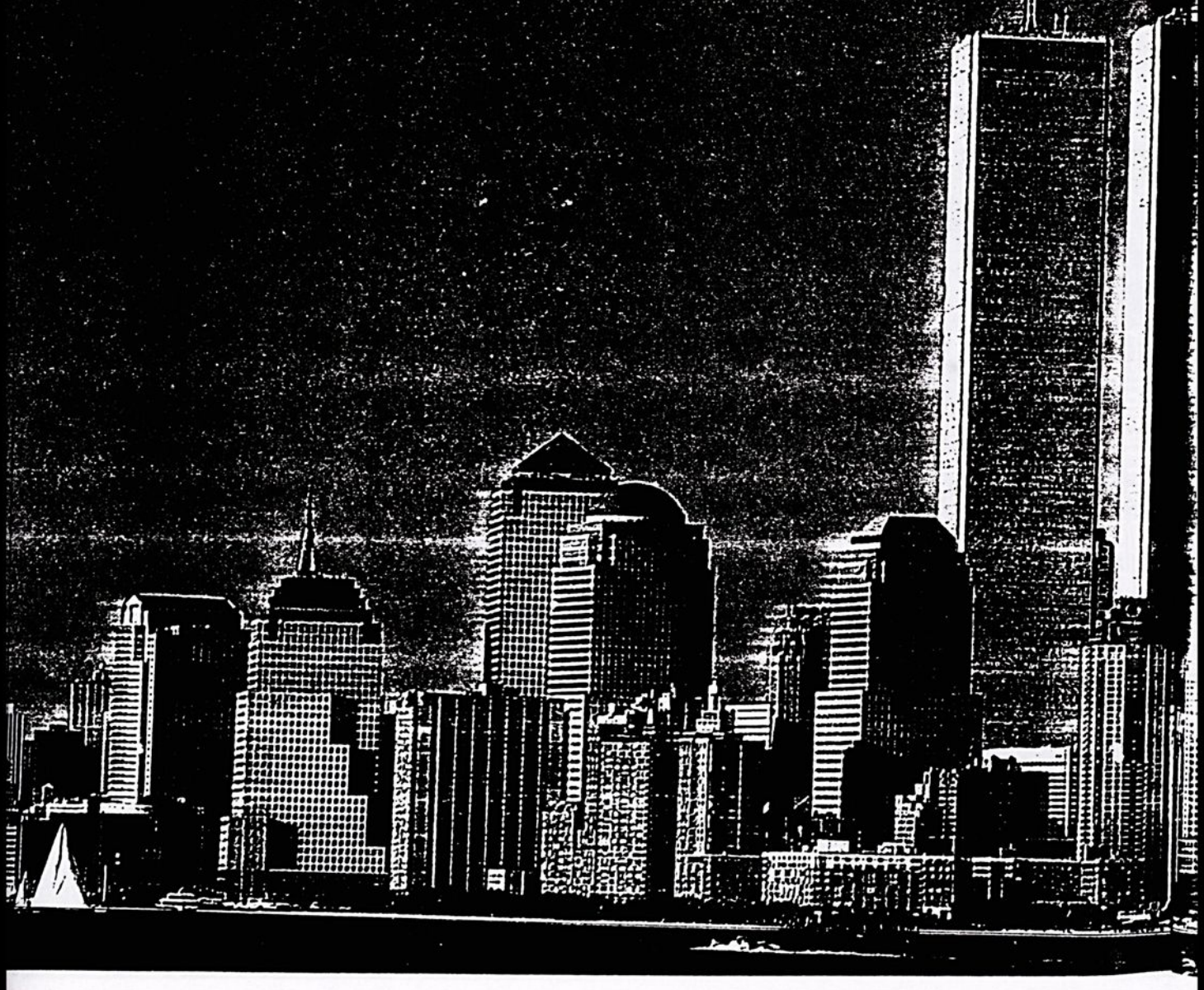
unesp

Anexo B – Reportagens – Texto 1

★Especial★

NOVA YORK, 8H48, TERÇA-FEIRA, 11 DE SETEMBRO DE 2001

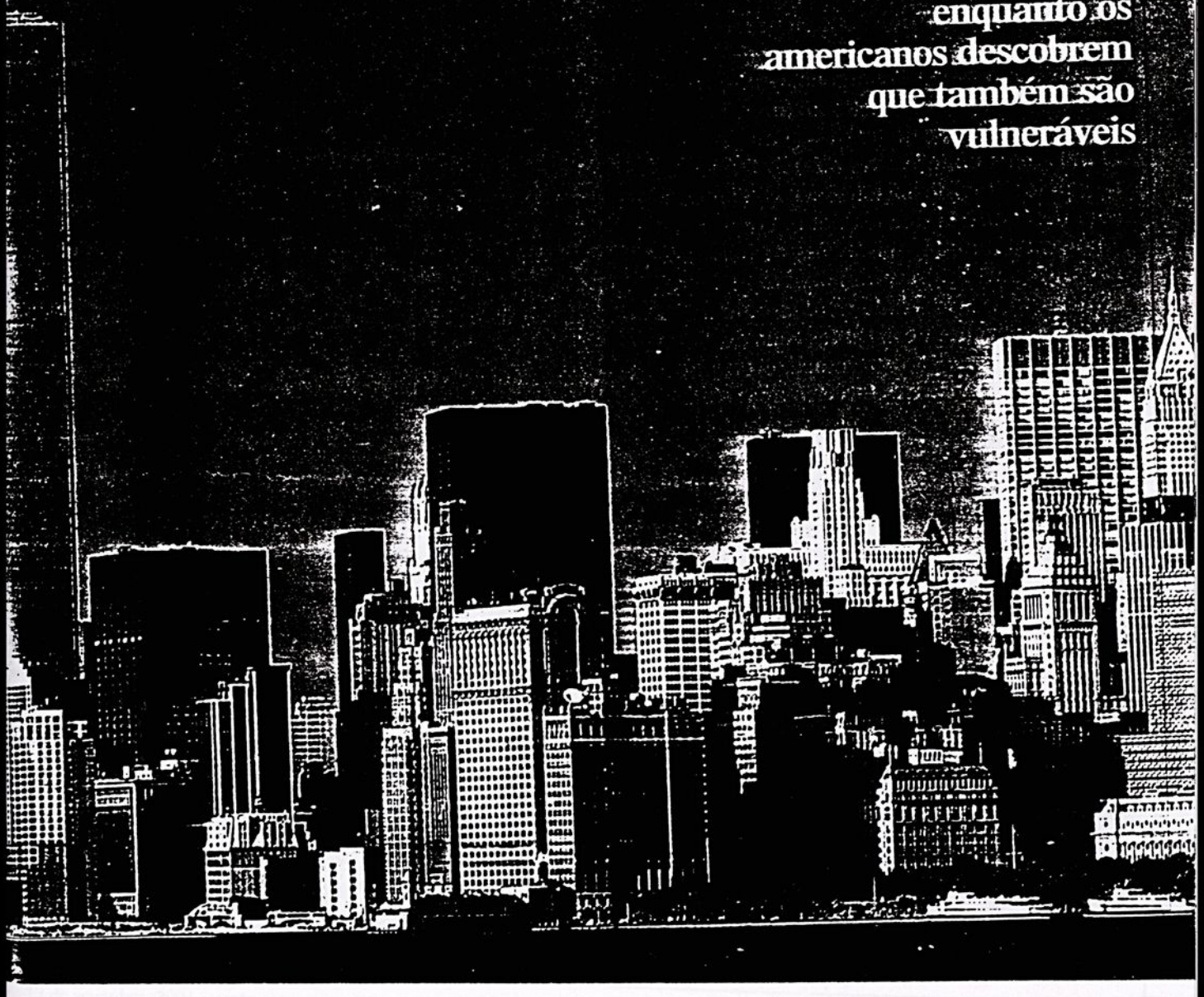
ESTE MUNDO SERÁ O



cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

NUNCA MAIS MESMO

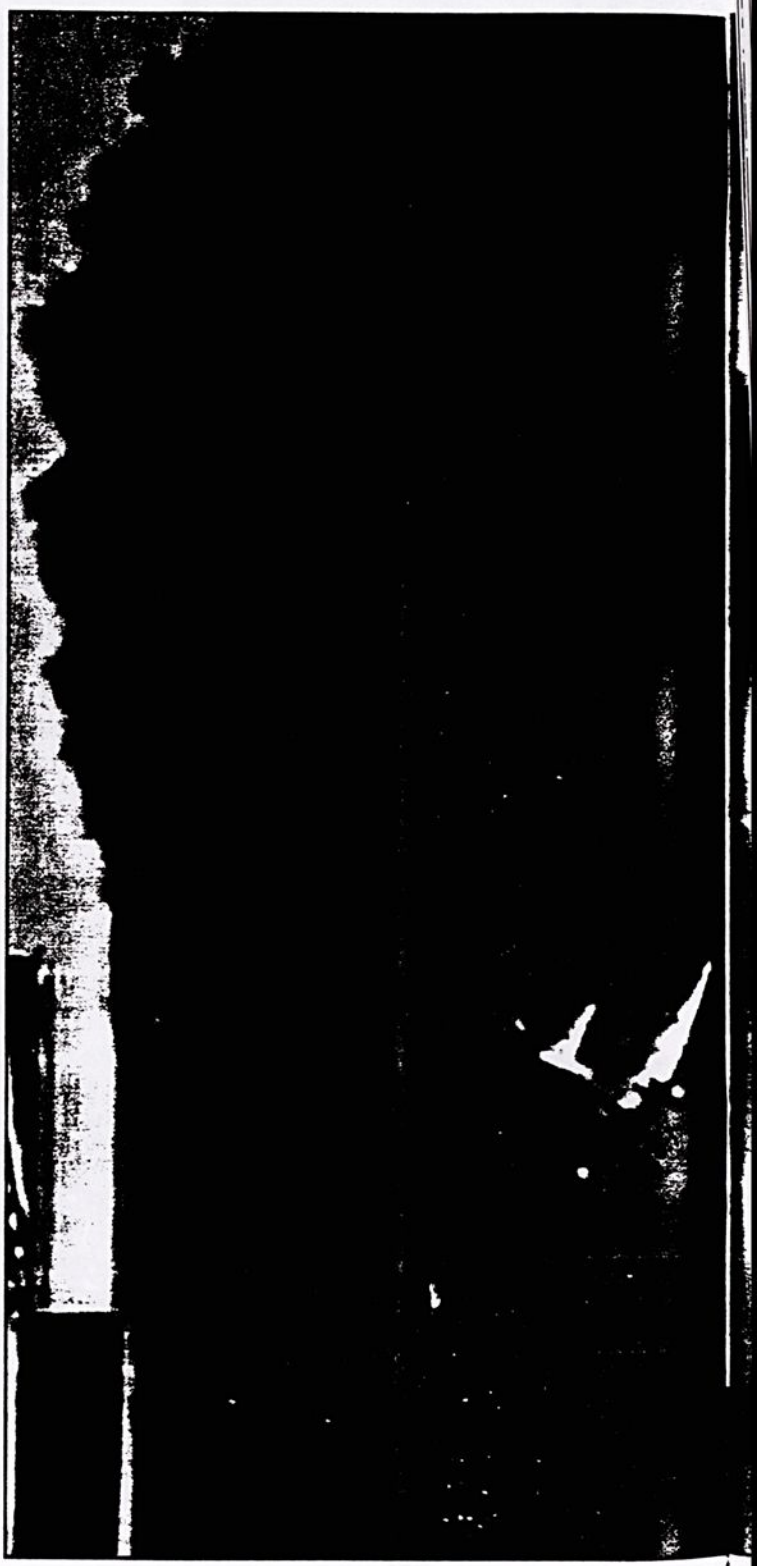
Depois dos atentados em Nova York e Washington, mudam o conceito de terrorismo e a forma com que o terror será combatido, enquanto os americanos descobrem que também são vulneráveis



★ Especial ★

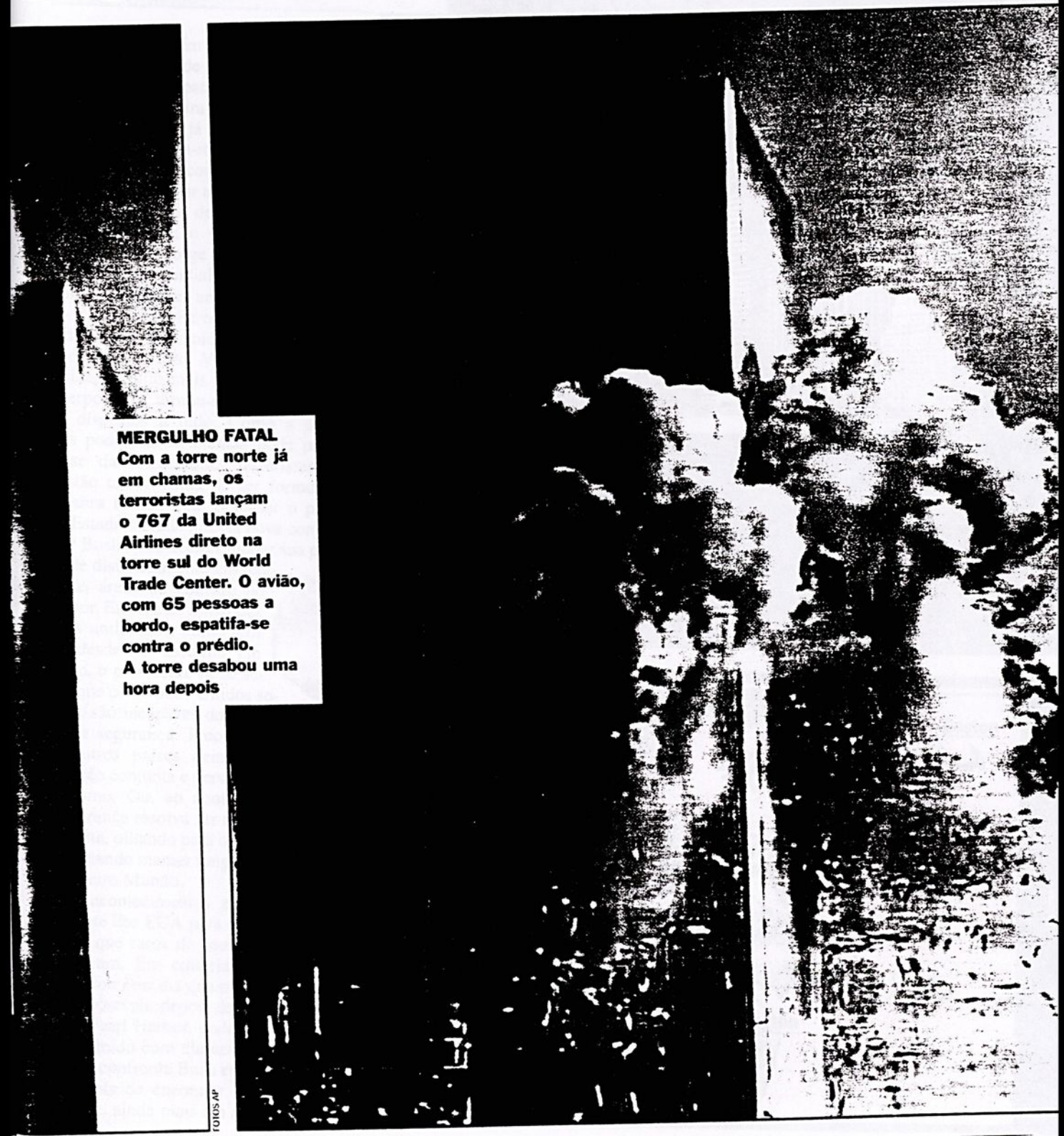
A DESCOBERTA DA

Durante a maior parte da terça-feira passada, os assessores do presidente dos Estados Unidos acharam que ele não deveria retornar a Washington. Era perigoso demais. George W. Bush seria depois criticado por ter ziguezagueado entre bases militares em vez de retomar logo sua cadeira no coração do poder americano, a Casa Branca. O fato é que se temia outro ataque terrorista bem-sucedido, dessa vez à sede da Presidência. As implicações contidas na hesitação de Bush são tremendas. Mostram até que ponto o mundo mudou depois dos ataques às torres do World Trade Center e ao Pentágono. A alteração mais imediata diz respeito ao fim do mito da invulnerabilidade do território americano. O país mais poderoso do mundo viu ícones de sua identidade nacional ser alvejados com desconcertante facilidade. Por volta das 9 horas da manhã, dois aviões de passageiros seqüestrados puseram abaixo as torres gêmeas do World Trade Center, cujo destaque no horizonte de arranha-céus de Nova York simbolizava a supremacia econômica da superpotência. Um terceiro aparelho despencou sobre o Pentágono, sede do poder militar do império, nos arredores de Washington. Um quarto avião tomado por terroristas espatifou-se no solo em campo aberto, depois que passageiros enfrentaram os seqüestradores. "Foi um ato de guerra", definiu o presidente Bush. Tratou-se, de fato, de uma ofensiva terrorista em larga escala, sem similar na história, com milhares de mortos inocentes. Uma das primeiras coisas que se ouviram foi o clamor por revanche. Os americanos acham que é preciso dar o troco — mas contra quem? "Não se trata apenas de capturar essas pessoas e fazer com que paguem pelo que fizeram", disse o subsecretário de Defesa, Paul Wolfowitz.



cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

VULNERABILIDADE

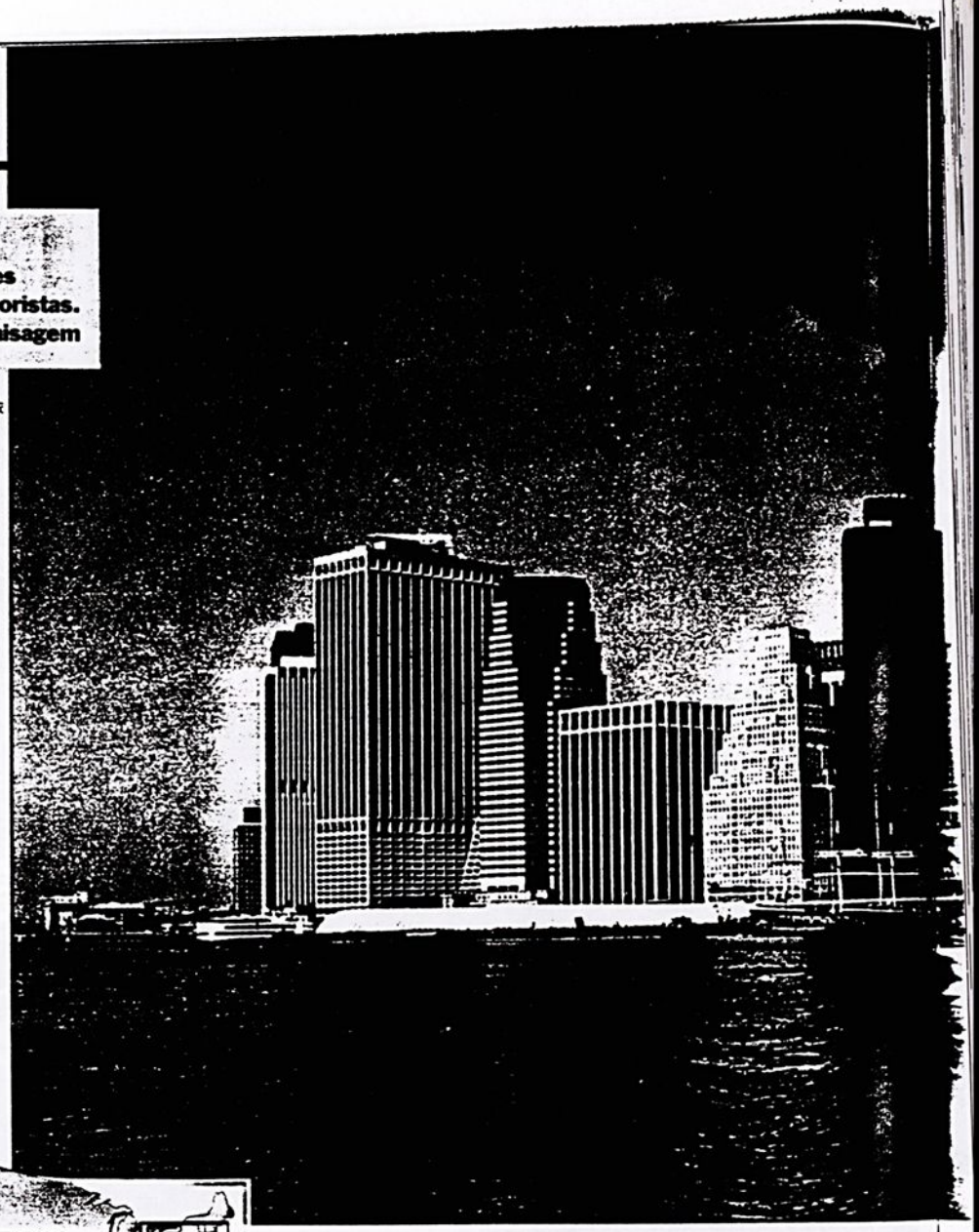


MERGULHO FATAL
Com a torre norte já em chamas, os terroristas lançam o 767 da United Airlines direto na torre sul do World Trade Center. O avião, com 65 pessoas a bordo, espatifa-se contra o prédio. A torre desabou uma hora depois

FOTOS AP

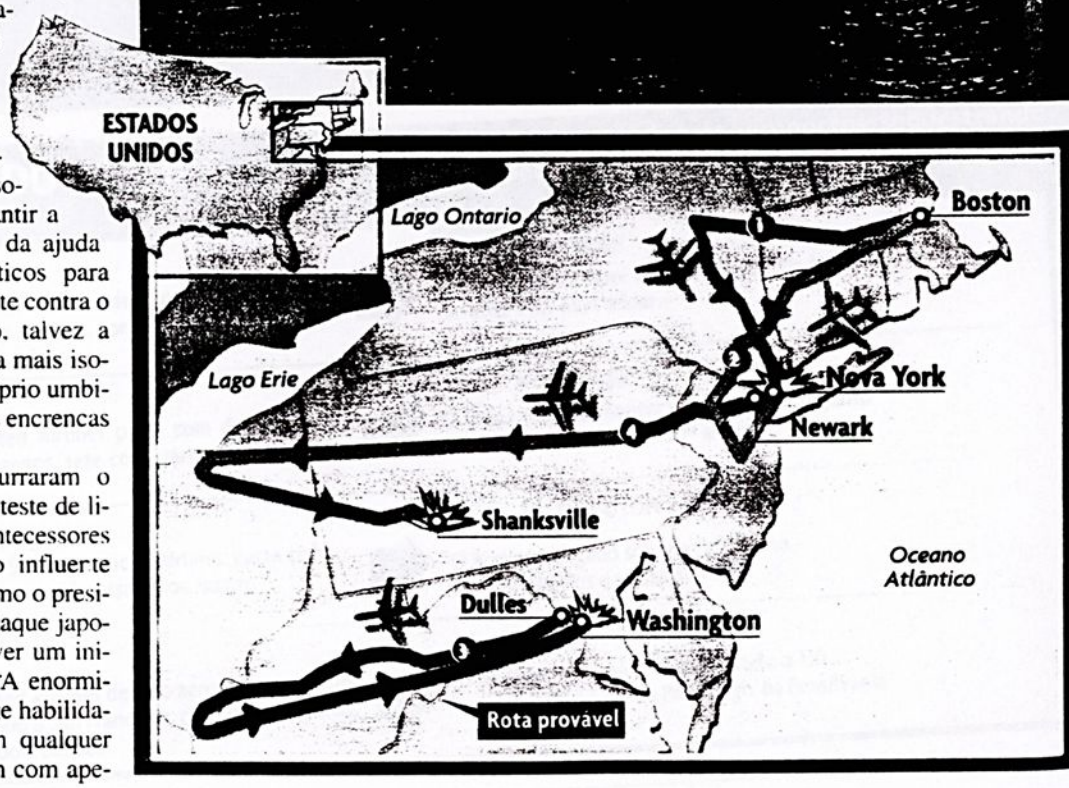
unesp

NOVA YORK EM CHAMAS
Incêndios tomam conta das duas torres atingidas por aviões pilotados por terroristas. A cidade perde dois marcos de sua paisagem

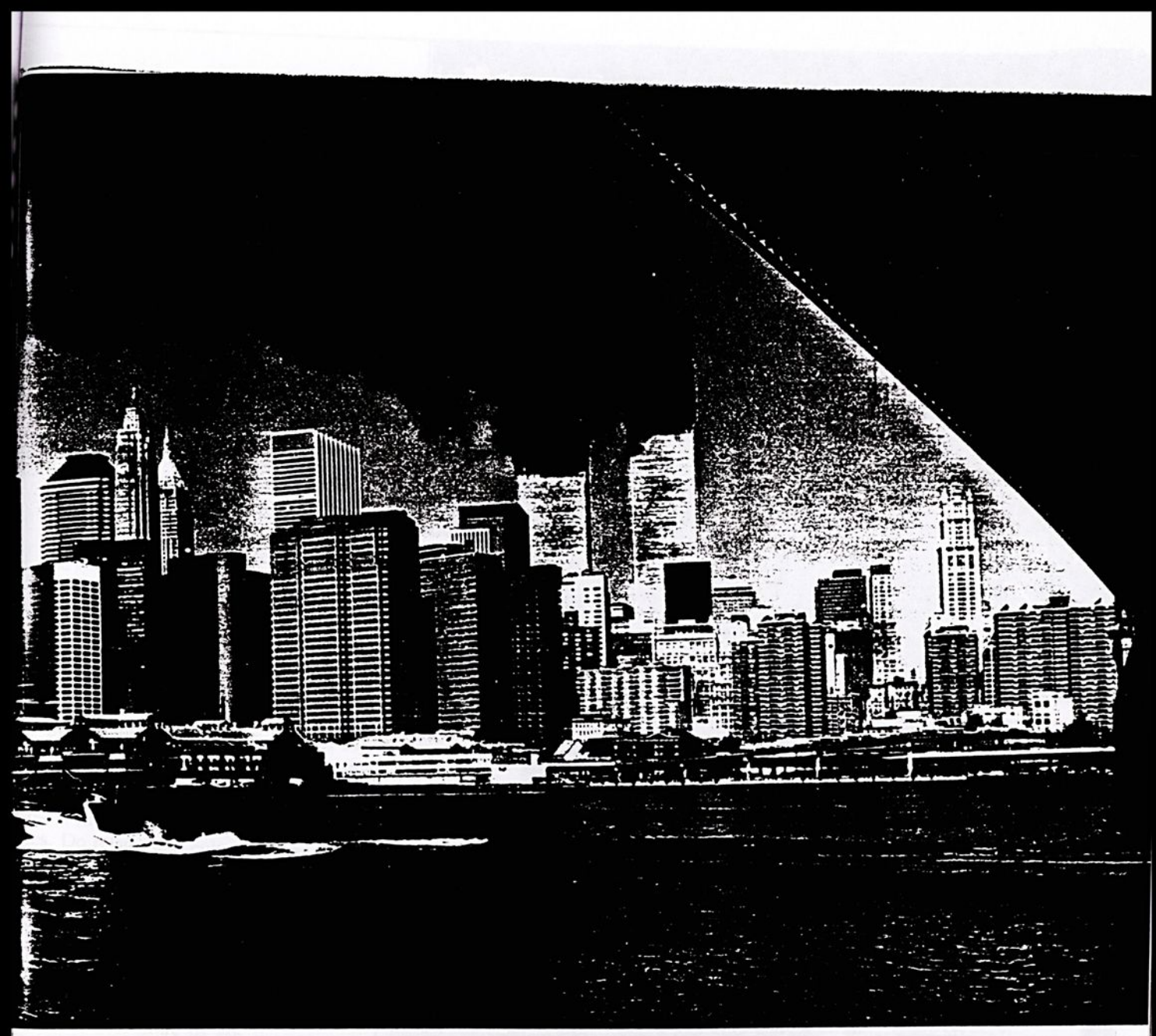

AP

"É preciso também eliminar os santuários, os sistemas de apoio e acabar com os Estados que patrocinam o terrorismo." Até sexta-feira passada, o número oficial de mortos já ultrapassava 5 000, cinco prédios nova-iorquinos tinham desabado e outros, com estruturas abaladas, ameaçavam vir abaixo.

Dez anos atrás, depois do colapso da União Soviética, o presidente George Bush, pai de George W., anunciou uma nova ordem mundial, cuja base era o triunfo dos valores americanos e da democracia liberal. Parecia que o derradeiro desafio da humanidade era promover o comércio global. Vive-se agora uma realidade muito mais perigosa. A única superpotência tornou-se alvo de fanáticos dispostos a tudo. Como a nação mais poderosa do planeta pode proteger-se das atrocidades terroristas? A questão talvez tenha de ser formulada de outra forma: qual deve ser o papel dos Estados Unidos nessa nova conjuntura? Bush pode decidir mudar sua política de distanciamento em relação às áreas de conflito no exterior. Em vez de tomar decisões unilaterais, como tem feito desde que assumiu, em janeiro, o presidente pode admitir que os Estados Unidos sozinhos são incapazes de garantir a própria segurança. Precisam da ajuda dos outros países democráticos para uma ação conjunta e persistente contra o terrorismo. Ou, ao contrário, talvez a Casa Branca resolva ser ainda mais isolacionista, olhando para o próprio umbigo e tentando manter longe as encrencas do Terceiro Mundo.



Os acontecimentos empurraram o presidente dos EUA para um teste de liderança que raros de seus antecessores enfrentaram. Em editorial, o influente *Washington Post* diz que mesmo o presidente Roosevelt, depois do ataque japonês em Pearl Harbor, podia ver um inimigo definido com clareza. "A enormidade que confronta Bush exige habilidades difíceis de encontrar em qualquer presidente, ainda mais em um com ape-



OS ROTEIROS DO ATAQUE

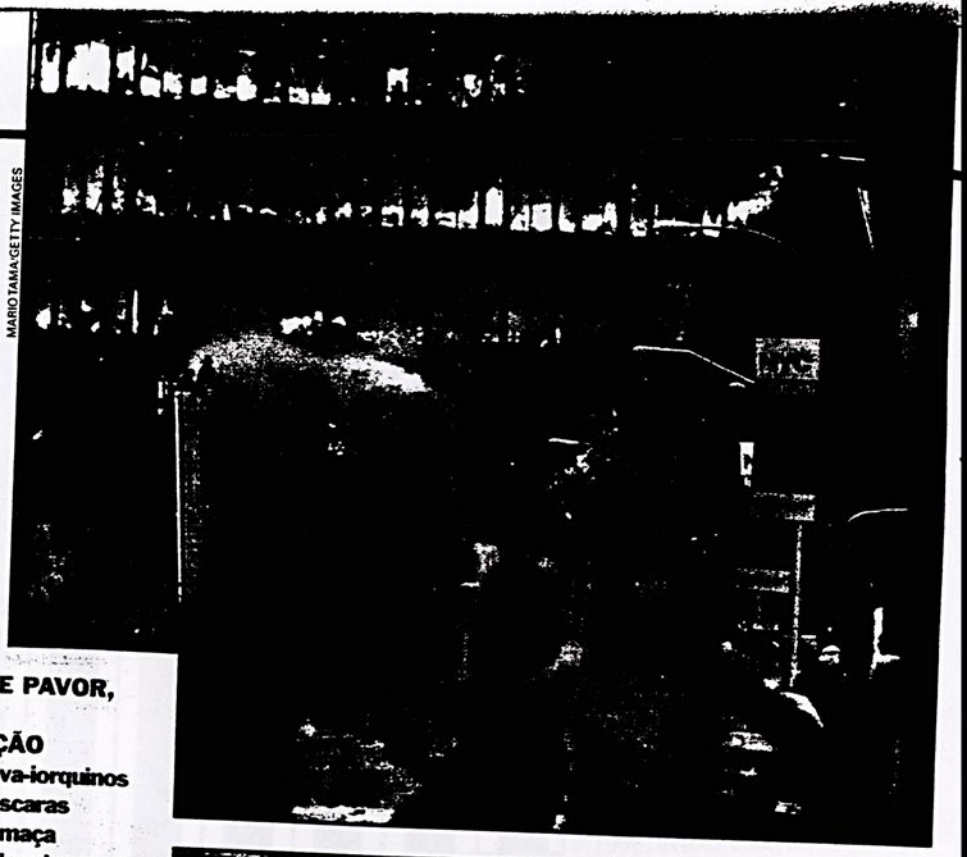
Os terroristas agiram a partir de três aeroportos, seqüestrando quatro aviões que decolaram num intervalo de doze minutos

A DECOLAGEM	O ATAQUE
1 07:59 **BOSTON** O Boeing 767 da American Airlines decola para fazer o vôo 11, direto para Los Angeles, com 81 passageiros, nove comissários e dois pilotos	08:48 **NOVA YORK** O avião bate na torre norte do World Trade Center, na altura do 100º andar
2 08:01 **BOSTON** O Boeing 767 da United Airlines parte com destino a Los Angeles com 56 passageiros, sete comissários e dois pilotos, fazendo o vôo 175	09:03 **NOVA YORK** O avião choca-se contra a torre sul do conjunto de edifícios, à altura do 90º andar
3 08:10 **DULLES, Washington** O vôo 77, um Boeing 757, da American Airlines, parte com destino a Los Angeles, com 58 passageiros, quatro comissários e dois pilotos	09:43 **WASHINGTON** O Boeing é jogado sobre o Pentágono, a 3 quilômetros da Casa Branca
4 08:01 **NEWARK** O Boeing 757 da United Airlines deixa o aeroporto no início do vôo 93, com destino a San Francisco, com 38 passageiros, cinco comissários e dois pilotos	10:10 **SHANKSVILLE** O Boeing cai numa área desabitada, a 130 quilômetros ao sul de Pittsburgh, na Pensilvânia

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

nas oito meses de mandato e sete anos de vida pública", escreveu o jornal. O momento pertence aos guerreiros, reação natural diante da enormidade da agressão. Não é de espantar que, após os atentados, o tom do discurso americano tenha mudado. Desapareceu como por mágica o relativismo cultural e seu corolário, o respeito por aquilo que possa ser considerado politicamente correto. O relativismo cultural, teoria formulada na década de 30 pelo antropólogo americano Melville Jean Herskovitz, preconiza que nenhuma cultura é superior a outra. Que cada uma deve ser entendida dentro de seu próprio contexto e, por isso mesmo, não cabem comparações entre elas. Em 1947, Herskovitz apresentou à Organização das Nações Unidas uma "recomendação" para que fossem respeitadas as culturas dos diferentes povos do mundo.

É dessa perspectiva que alguns estudiosos acham possível justificar, por exemplo, a prática de muçulmanos africanos de extirpar o clitóris das adolescentes. Do relativismo cultural nasceria na década de 80 o discurso politicamente correto, que aboliu do vocabulário palavras e expressões que soam pejorativas a minorias étnicas, homossexuais e portadores de deficiência física. Entre os governos, o politicamente correto baniu de documentos e discursos termos que pudessem soar chauvinistas e prepotentes. Com os atentados, o relativismo sofreu um abalo: por alguns dias, pelo menos, o mundo voltou a ser dividido entre países civilizados e nações bárbaras. E, contra os bárbaros, políticos e analistas pediram "vingança". Com a autoridade de veterano do Vietnã e da Guerra Fria, o ex-secretário de Estado Henry Kissinger aconselhou os americanos a cuidar dos feridos e restaurar algum tipo de vida normal, como primeira resposta ao terrorismo. Depois, o governo deve empenhar-se numa resposta persistente para levar à destruição o sistema responsável pelo atentado. "A vitória não virá num único ataque", afirma Samuel Berger, presidente do Conselho de Segurança Nacional no go-

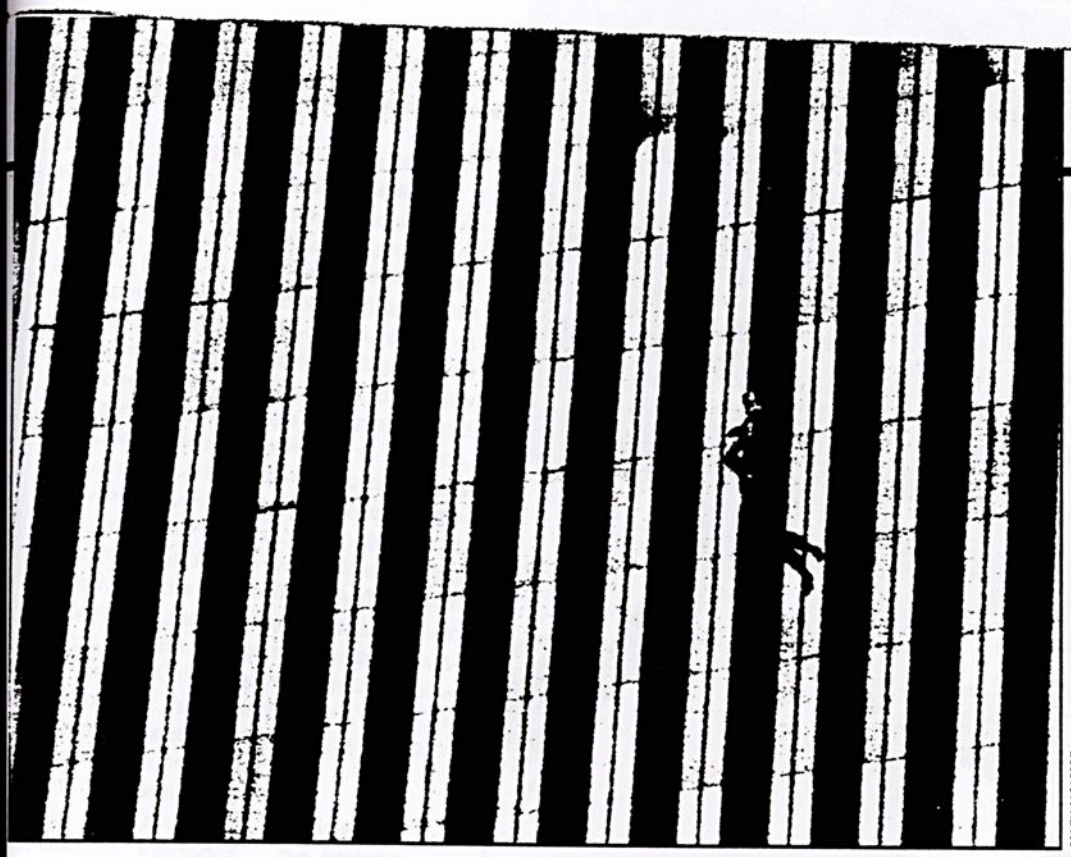


MARIO TAMA/GETTY IMAGES

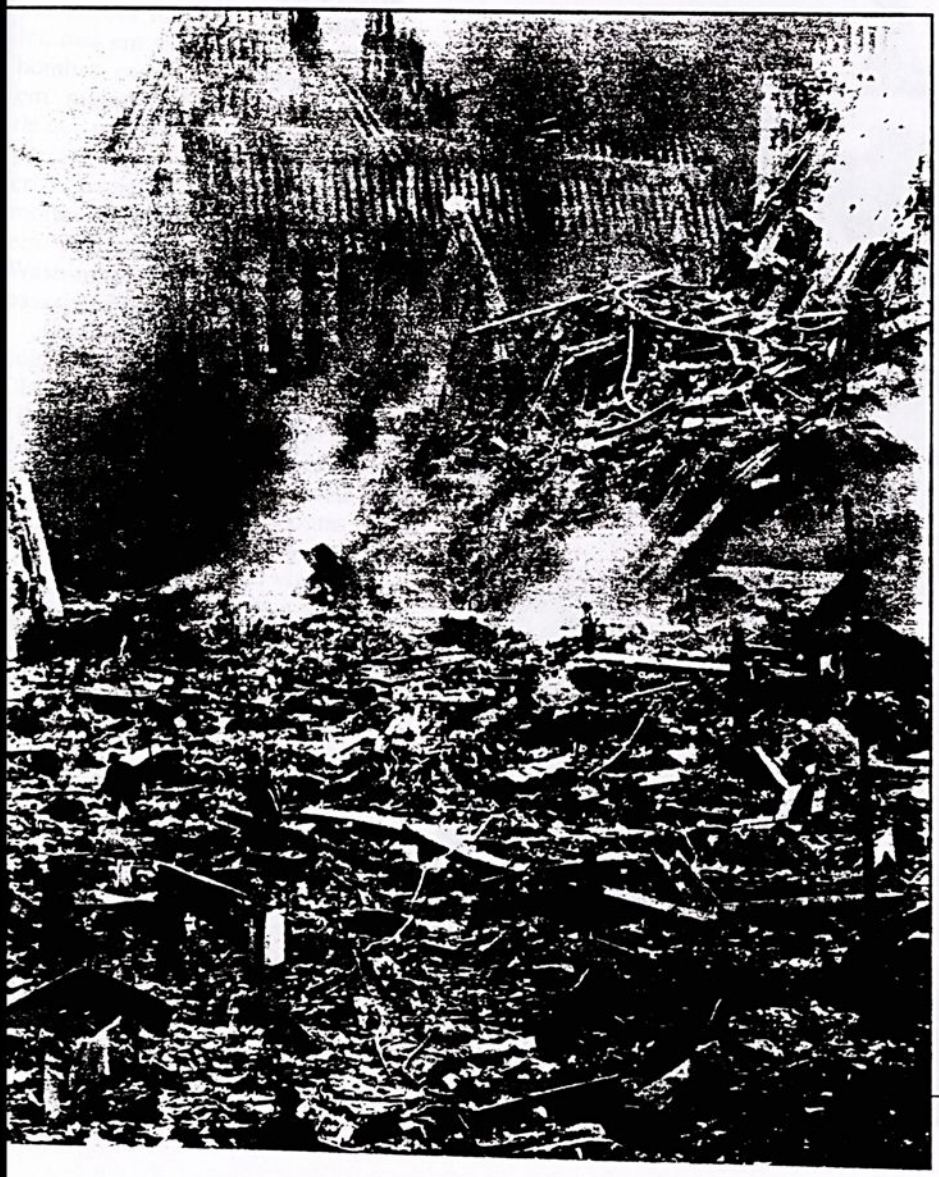


AP

HORAS DE PAVOR, MORTE E DESTRUIÇÃO
Na rua, nova-iorquinos usando máscaras contra a fumaça fogem do desabamento iminente *(acima, à esq.)*. Sem esperança de resgate no World Trade Center, o homem se joga para a morte *(acima, à dir.)*. Bombeiros vasculham os escombros após a queda dos prédios, numa paisagem que lembra Hiroshima depois da bomba atômica *(ao lado)*



MARY ALTAFFER



verno Bill Clinton. "É preciso desencadear uma guerra fria ao terror."

Como Israel, os Estados Unidos estão ansiosos para demonstrar que os ataques sempre serão respondidos. O problema óbvio da retaliação é a dificuldade em identificar o alvo. Na quinta-feira, o secretário de Estado, Colin Powell, confirmou que o principal suspeito é o milionário saudita Osama bin Laden. Fanático islâmico que se esconde no Afeganistão, ele declarou guerra aos Estados Unidos em nome de Alá. Depois de atentados contra a embaixada americana no Quênia e na Tanzânia, em 1998, aviões e navios americanos bombardearam campos de treinamento de Bin Laden e uma fábrica de medicamentos no Sudão, que se acreditava estar produzindo e armazenando armas químicas para terroristas — mas tais ações tiveram pouco efeito. Mesmo que se descubra que o Afeganistão está diretamente envolvido, ataques aéreos não seriam decisivos naquele país arruinado por mais de duas décadas de guerra civil e pela insana política de retorno aos costumes medievais implantada pelo Taliban, a milícia fundamentalista que domina a maior parte do território. Diante do horror da destruição em Nova York, é improvável que o governo ou a opinião pública fiquem satisfeitos com uma simples retaliação aqui ou ali. "Não pensem que um único contra-ataque vai eliminar do mundo o tipo de terrorismo que nós vimos ontem", advertiu Colin Powell. "Isso vai exigir um ataque múltiplo em várias dimensões." Só se pode imaginar como será travada a guerra da superpotência contra terroristas que se escondem nos grotões do Terceiro Mundo. Com o fim das ideologias e depois dos atentados, o planeta está agora obcecado pela segurança. Provavelmente os Estados Unidos darão prioridade aos aliados que os ajudem na manutenção da ordem. É o tipo de discussão da qual o Brasil geralmente fica de fora.

O ataque da semana passada tem a assinatura de um tipo particularmente terrível de terrorismo, cuja motivação é o fanatismo muçulmano. Diferente do

terrorismo clássico, que opera em território definido e pretende representar o interesse de determinada parcela da população, o terror islâmico só fala em seu próprio nome e pode estar sediado em qualquer lugar. Não envia soldados em submarinos nem dispõe de uma máquina de guerra detectável pelos radares. Seus soldados surgem das sombras, dispostos a morrer junto com suas vítimas, o que torna mais difícil prevenir os ataques. "Covardes que não mostram a cara", nas palavras do presidente Bush. Ele foi eleito com o diagnóstico correto de que os Estados Unidos são vulneráveis a um ataque. O erro estava no remédio. Bush planeja instalar um sistema bilionário contra ataques nucleares, o escudo contra mísseis. Os ataques da semana passada mostram, no entanto, que o país é altamente suscetível às surpresas do golpe terrorista. A ameaça mais premente não está nos artefatos bélicos enviados por nações fora-da-lei, mas em simples bombas escondidas em maletas. Tudo de que os terroristas precisaram para criar o cenário de morte e destruição em Nova York e Washington foram passagens aéreas e facas.



AP

A DOR DA PERDA **Ambulâncias e familiares desesperados, nas ruas de Nova York: esperança de encontrar sobreviventes**

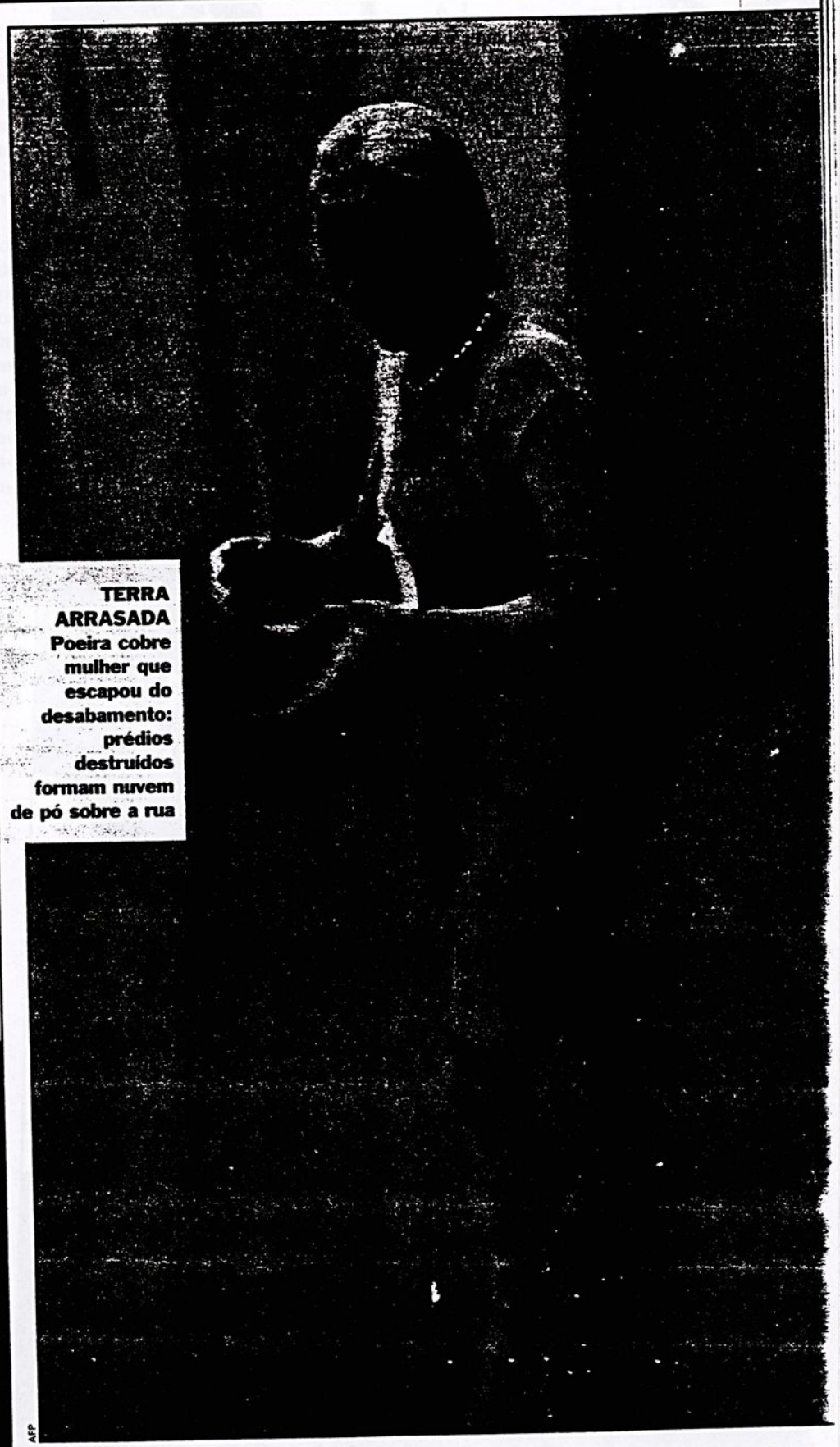


AP

Os americanos gastam 30 bilhões de dólares por ano em inteligência, e só a CIA, o serviço de espionagem, tem 2 000 agentes no exterior. O sistema caríssimo de vigilância eletrônica por satélites é capaz de fazer fotos tão detalhadas que se podem identificar pontas de cigarros jogadas fora pelos guerrilheiros no Afeganistão. A rede de vigilância envolve ainda aviões, navios e 5 000 pontos de captação de informações no mundo inteiro. A tecnologia empregada permite rastrear uma ligação de celular em qualquer lugar. Como nada disso funcionou? Nenhum dos treze órgãos encarregados de monitorar, receber e analisar todo tipo de informações relacionadas à segurança conseguiu evitar a entrada no país e a comunicação entre os terroristas. Não espanta tanto o frágil sistema de segurança nos congestionadíssimos aeroportos americanos. Mais difícil de explicar é como são tão desprotegidas até







TERRA ARRASADA Poeira cobre mulher que escapou do desabamento: prédios destruídos formam nuvem de pó sobre a rua

AFP

mesmo as instalações militares e a sede do governo em Washington. A hesitação em voltar a Washington pode valer pontos negativos na popularidade do presidente Bush, mas tinha fundamentos mais fortes. Como se saberia depois, a Casa Branca e o avião presidencial, o Air Force One, estavam entre os alvos dos terroristas na terça-feira passada.

Parte dos problemas em evitar os ataques decorre do caráter especial do terrorismo islâmico. Os espiões americanos têm dificuldade em infiltrar os grupos, pois não são bem-vindos nem podem contar com a colaboração das autoridades na maioria dos países muçulmanos. Mas operações de grande porte deixam pistas bem concretas. Para um homem-bomba na Palestina basta enrolar explosivos em torno da cintura e procurar vítimas indefesas entre os israelenses. Um ataque como o da semana passada exige planejamento sistemático, boa organização, bases de apoio e algum dinheiro. Não é possível improvisar numa operação dessa magnitude. O FBI acredita que cada avião foi tomado por um grupo de quatro ou cinco homens. Outra meia centena de conspiradores fez o trabalho de retaguarda. Por que os americanos, tão bem equipados tecnologicamente, tão armados de sistemas de segurança, não tomaram conhecimento de um movimento sequer desses criminosos?

A FAVOR DO TERRORISMO **Palestinos comemoram atentados contra os americanos em um campo de refugiados no Líbano: alegria com a desgraça do "grande Satã"**

A última vez que os Estados Unidos testemunharam um ataque terrorista de grandes proporções foi em 1995, na cidade de Oklahoma, com 168 mortos. Foram rápidos em acusar fanáticos muçulmanos. Logo descobriram que o culpado era um fanático doméstico, Timothy McVeigh. Réu confesso, foi executado em junho. A comunidade árabe nos Estados Unidos costuma usar o episódio como comprovação de preconceito e discriminação. Há mais de 1 bilhão de muçulmanos espalhados por quase todos os países. Na maioria, são moderados. A minoria radical, no entanto, tem uma disposição fanática para matar e



REUTERS





REUTERS



AP

morrer e se une num ódio incontrolável contra os Estados Unidos, em sua opinião um país satânico. Em sua visão, atacar o demônio americano garante ao fiel um lugar de honra no paraíso. Como se pode lidar com terroristas cujo objetivo é retornar ao século VIII? Eles não fazem exigências, não pedem dinheiro para libertar reféns. Só querem ver sangue. Os Estados Unidos tinham passado praticamente incólumes ao terrorismo. Há décadas a Europa e o Oriente Médio sofrem com bombas e tiroteios de várias maneiras. Só nos anos 90 houve os primeiros atentados, mas todos de pequena monta. O mais sério foi perpetrado exatamente contra o World Trade Center, em 1993. Um grupo de egípcios, paquistaneses e palestinos colocou um carro-bomba no subsolo de uma das torres gêmeas, matando seis pessoas. O objetivo era convencer os Estados Unidos de que estavam em guerra com o Islã. É espantoso que, apesar disso, a maioria dos americanos se acreditava livre dos horrores vistos em outros países pela televisão. Os planos de contingência previam ataques com armas biológicas ou químicas — ninguém imaginou seqüestradores armados com facas em aviões comerciais.

ASSASSINOS IDENTIFICADOS

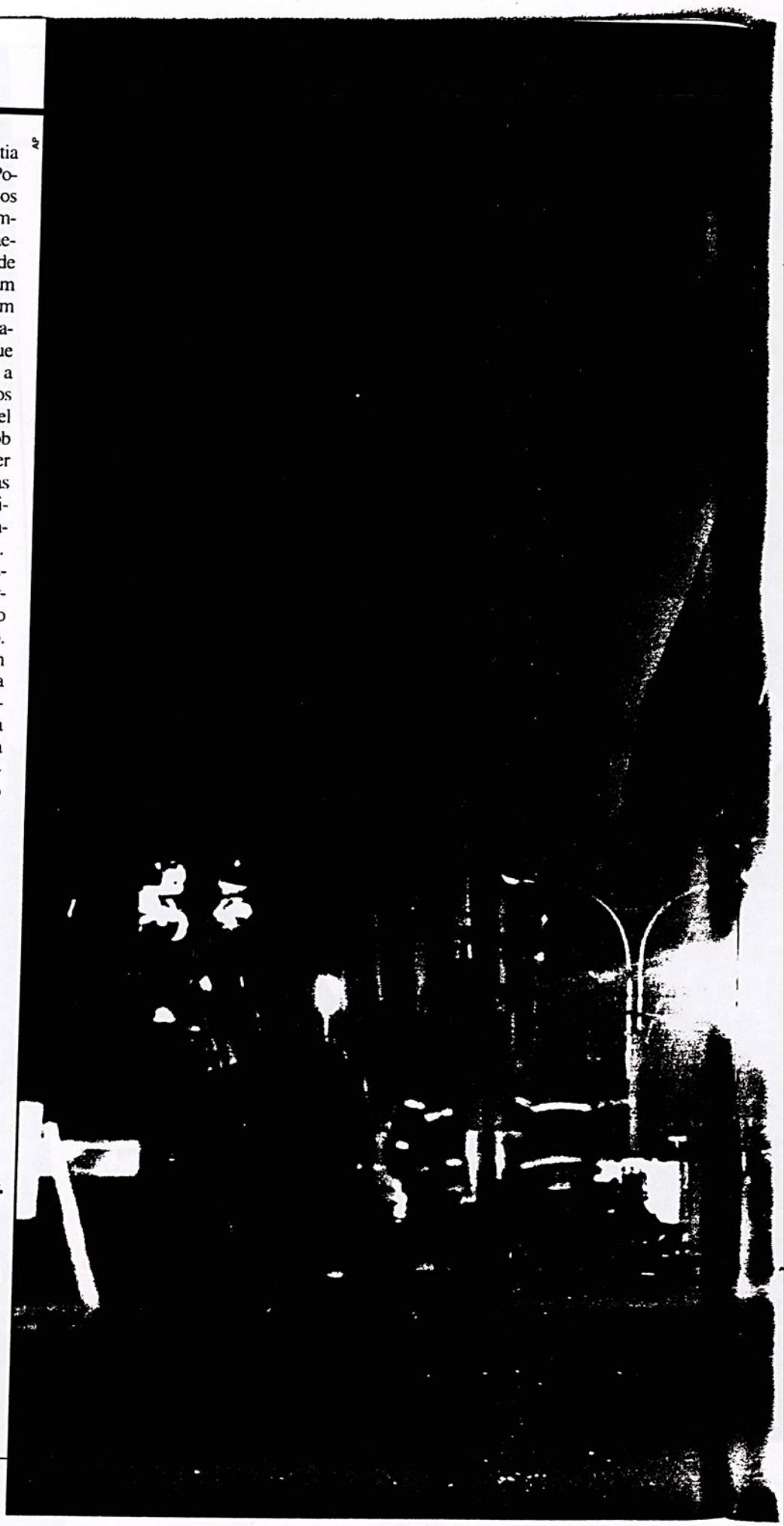
A polícia americana já tinha identificado, na sexta-feira passada, pelo menos dezenove dos terroristas. Eram, na maioria, sauditas. O FBI acredita que Mohamed Atta *(à esq.)*, 33 anos, pilotou o Boeing que primeiro bateu no World Trade Center. Marwan Shehhi, 23 *(à dir.)*, morreu no segundo avião a se chocar contra as torres

O governo americano já tem provas suficientes para responsabilizar o fundamentalismo islâmico. Dezenove dos seqüestradores que morreram nos ataques já tinham sido identificados na sexta-feira passada, assim como duas dúzias de terroristas que participaram da logística. São todos árabes, vários usavam passaportes sauditas. Meia dúzia deles freqüentou escolas de pilotagem na Flórida e em Boston. No mundo islâmico, as reações variaram da reprovação ao terrorismo à saudação dos ataques como um ato de vingança contra os Estados Unidos. Muitos muçulmanos se cansaram das sanções aplicadas pelos americanos ao Iraque ou estão indignados com o sofrimento dos palestinos sob ocupação militar israelense. Há notícias de que Bin Laden está particularmente irritado com o apoio de Washington a Israel. Se for esse o caso, acaba de destruir com seu

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

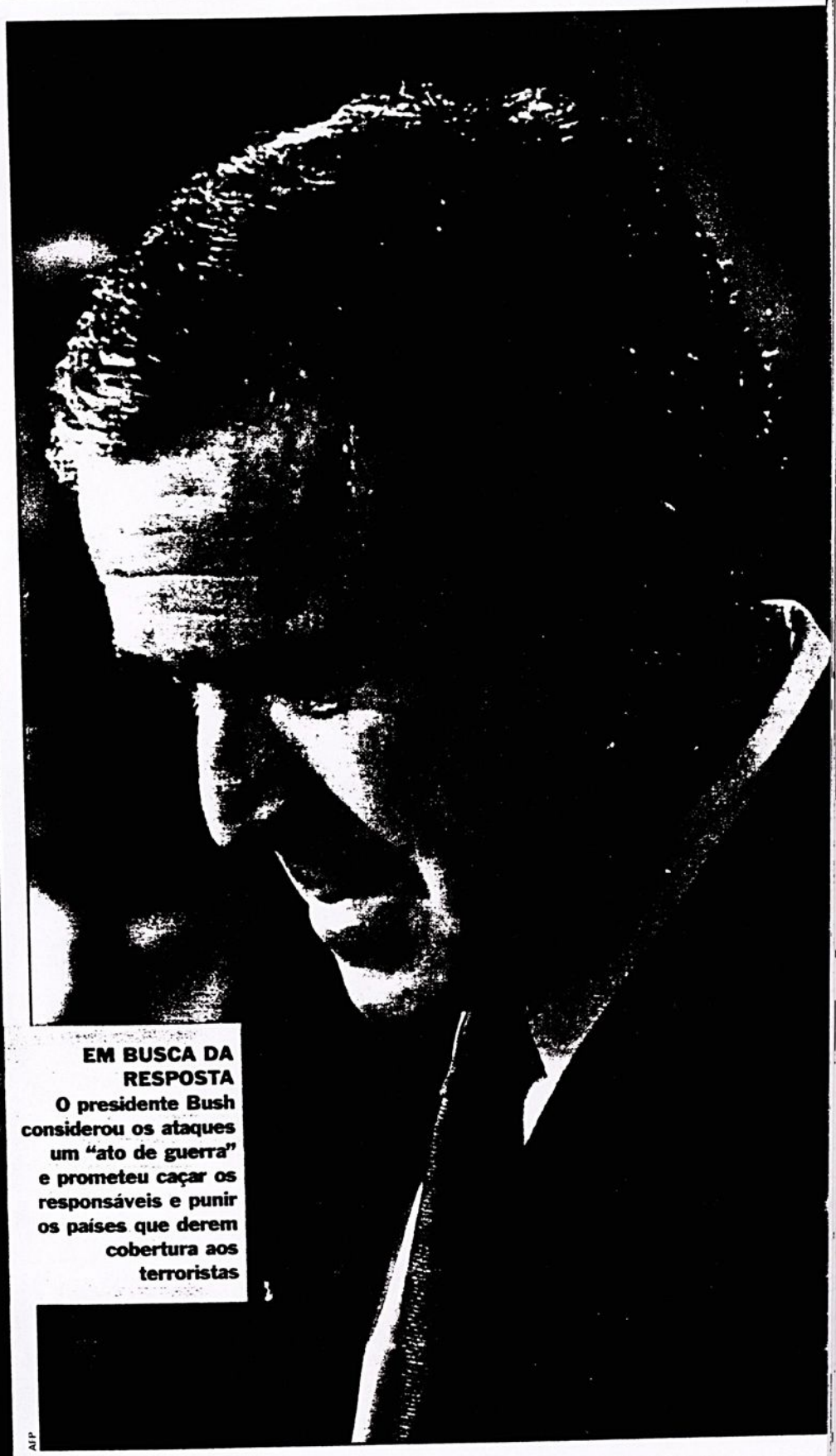
atentado insano as reservas de simpatia mundial em relação ao povo palestino. Pode-se até dizer que a partir de agora os americanos devem mostrar-se mais compreensivos diante da brutal reação israelense ao terrorismo islâmico. Do ponto de vista do fundamentalismo islâmico, é bom que se diga, a questão da criação de um Estado palestino independente é um detalhe secundário numa guerra maior: a que visa a impor sua versão fanática do Islã a todo o mundo. Nesse aspecto, o que os fundamentalistas não suportam em Israel não é a opressão de uma população sob ocupação, mas o fato de o Estado judeu ser a presença ocidental mais perto de suas mesquitas. Se destruíssem Israel, o que viria depois? Os terríveis atentados nos Estados Unidos dão idéia do que são capazes.

Apesar dos prognósticos de que os Estados Unidos podem tornar-se menos cordiais em suas relações internacionais, o mundo tende a se transformar em um só. Também nesse aspecto há mudanças em curso. A oposição à globalização já existia como fenômeno ambientalista, de minorias, das ONGs e dos sindicatos. Agora também deve levar em conta essa nova complicação: o Islã como fonte de preocupação para a paz mundial. A globalização incomoda a turma do turbante pela modernidade que traz no bojo. O fundamentalismo islâmico é, em boa medida, a manifestação de uma elite que exerce sobre seus povos uma tirania milenar, baseada na religião e nos costumes imutáveis. Se é contra a civilização ocidental é porque não pode conviver com seus princípios básicos, notadamente a liberdade política e individual. O universo dos fundamentalistas é aquele em que se queimam livros, se proíbem filmes e música. As mulheres são cobertas de véus e devem submissão ao poder masculino. Os fundamentalistas usam Deus como desculpa para todas as coisas — inclusive as mais terríveis atrocidades, como as cometidas em Nova York e Washington. Os aviões da semana passada não foram jogados contra prédios, mas contra um sistema de vida. Esta guerra está apenas começando. ■



AP

TERRA DEVASTADA **Bombeiros trabalham entre os escombros do World Trade Center. Ruas e pontes fechadas no coração financeiro dos Estados Unidos**



EM BUSCA DA RESPOSTA
O presidente Bush considerou os ataques um "ato de guerra" e prometeu caçar os responsáveis e punir os países que derem cobertura aos terroristas

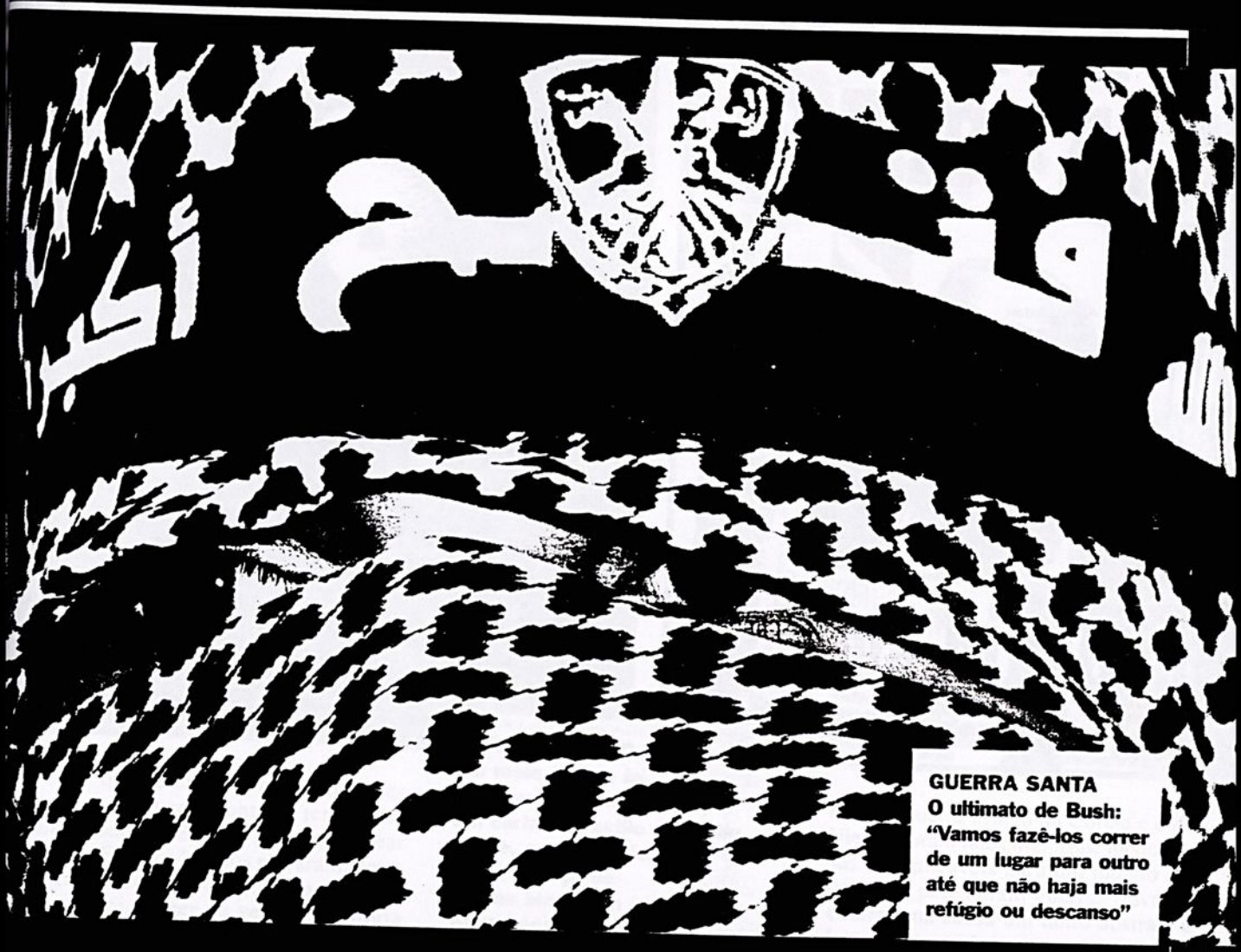
AFP

Anexo B – Reportagens – Texto 2



"OU ESTÃO DO M
LADO OU DO LA
DOS TERRORIST

unesp



GUERRA SANTA
O ultimato de Bush: "Vamos fazê-los correr de um lugar para outro até que não haja mais refúgio ou descanso"

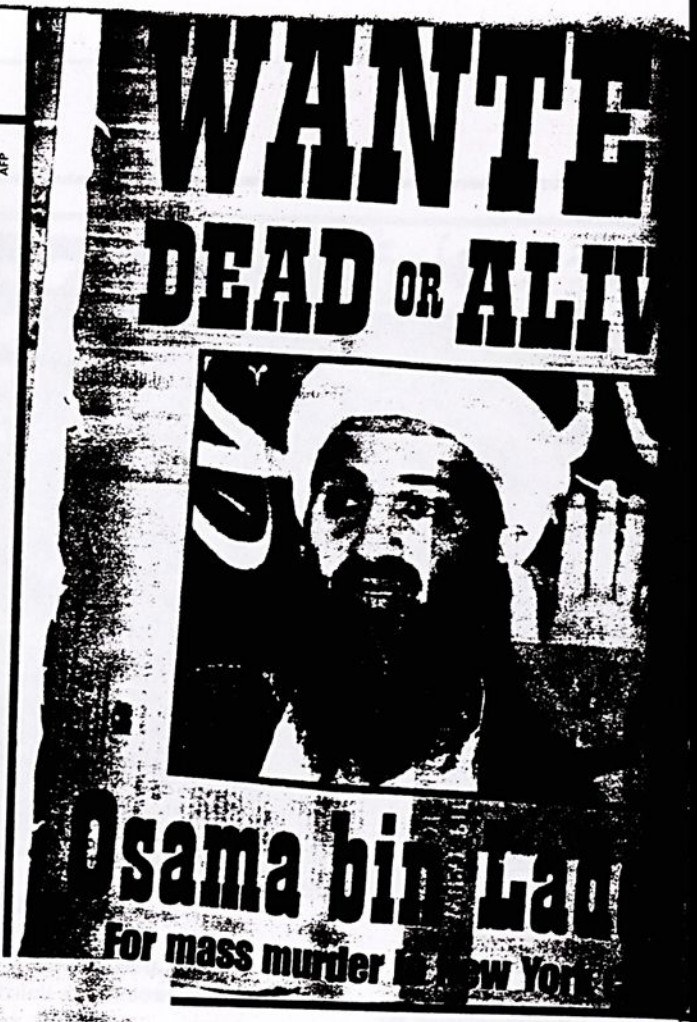
OSSO
DO
S"

Com um fervor patriótico e união nacional nunca vistos desde a II Guerra Mundial, os Estados Unidos vão ao contra-ataque ao terror. Para a civilização ocidental, a opção é vencer ou vencer

SEM RAIVA DO INIMIGO, QUE ELES MAL CONHECIAM, COM A OPINIÃO PÚBLICA MUNDIAL E DOMÉSTICA FRANCAMENTE CONTRA, OS MILITARES AMERICANOS ASSIM MESMO FIZERAM DO VIETNÃ UM CAMPO EXPERIMENTAL DA BRUTALIDADE ARMAMENTISTA. NA GUERRA, QUE ACABOU EM DERROTA PARA ELES, EM 1973, OS AMERICANOS UTILIZARAM CONTRA O INIMIGO VIETNAMITA TODO O ARSENAL MODERNO DE DESTRUIÇÃO — ARMAS QUÍMICAS, BOMBAS INCENDIÁRIAS E DE FRAGMENTAÇÃO, BOMBARDEIOS DIUTURNOS A CIDADES E ANIQUILAMENTO DE ALDEIAS INTEIRAS. SÓ NÃO USARAM ARMAS NUCLEARES. O CONFLITO DECLARADO NA QUINTA-FEIRA PASSADA POR UM DISCURSO HISTÓRICO DO PRESIDENTE GEORGE W. BUSH AO CONGRESSO AMERICANO PODE SER AINDA MAIS DEVASTADOR PARA O INIMIGO.

unesp





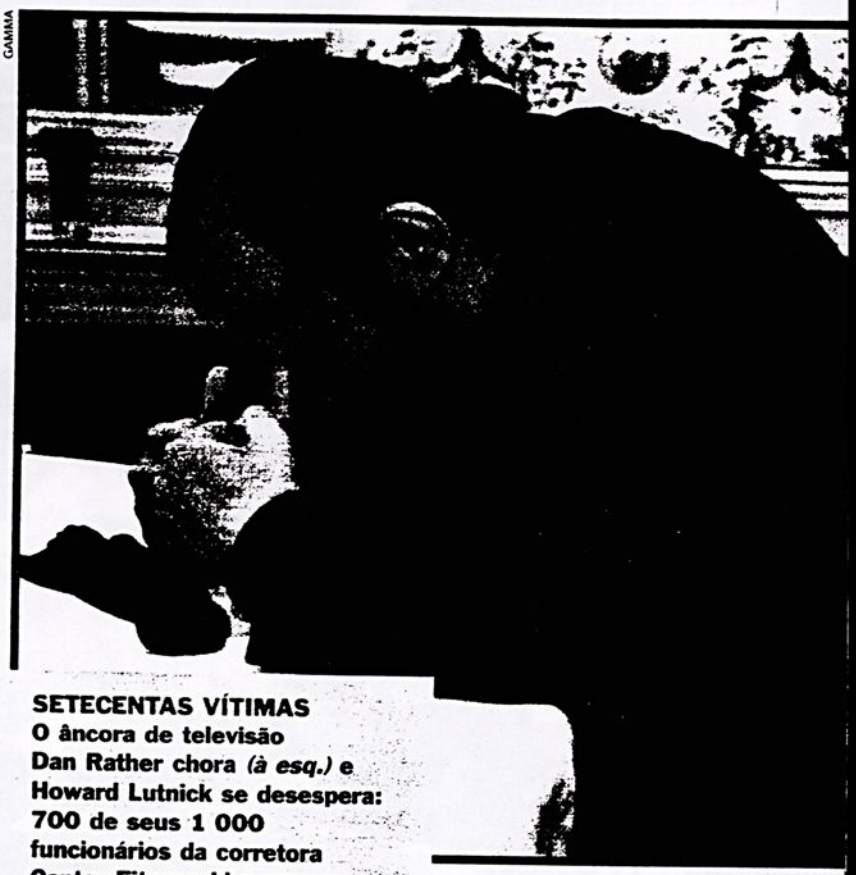
VIVO OU MORTO
Em meio à ira e às lágrimas dos americanos, um cartaz ao estilo do Velho Oeste, em Nova York, põe a cabeça de Osama bin Laden a prêmio. Acusação: assassinato em massa

Antes que se examinem as hipóteses bélicas da guerra contra o terrorismo anunciada por Bush, é preciso lembrar que os Estados Unidos entraram, desta vez, num conflito em que têm uma única opção: vencer ou vencer. A vitória dos americanos na guerra que começou na semana passada está assegurada até mesmo pelo absurdo insustentável da hipótese contrária: um Ocidente dominado por mulás islâmicos enlouquecidos pelo poder absoluto exercido por meio do braço armado de seus terroristas suicidas. Essa é a primeira guerra do império americano que começa com a simpatia de todas as nações livres do mundo. É a primeira também à qual eles se lançam impulsionados por uma opinião pública irada com o assassinato premeditado de 6 000 civis, imolados num palco de exposição planetária, Nova York, a cidade mais cosmopolita da Terra. O que a máquina de guerra dos Estados Unidos é capaz de fazer nessas circunstâncias?

Ouçamos seu comandante-em-chefe, Bush, no discurso de quinta-feira: "Nossa reação envolve muito mais que ataques isolados. Americanos não devem esperar uma batalha, mas, sim, uma campanha longa, diferente de qualquer outra que nós já vimos. Ela pode incluir ataques dramáticos mostrados pelas televisões e operações tão secretas que até mesmo seu sucesso permanecerá sigiloso. Vamos cortar os financiamentos dos terroristas, jogar uns contra os outros, fazê-los correr de um lugar para o outro até que não haja mais refúgio nem descanso. Vamos perseguir nações que ofereçam ajuda ou abrigo seguro ao terrorismo. Cada país tem uma decisão a tomar. Ou está do nosso lado ou do lado dos terroristas". Os americanos lançaram-se numa guerra de aniquilação ao terrorismo com uma força moral que eles só tiveram a seu lado na II Guerra Mundial. Todos os conflitos isolados que travaram contra o comunismo durante a Guerra Fria, o da Coréia e o do Vietnã, foram lutas inglórias, inconclusas, inexplicáveis para um mundo sedento de paz. Foram guerras travadas contra uma causa um tanto abstrata e longe de ser unânime, o avanço do comunismo. O regime comunista, mesmo diante de inúmeras evidências de fracasso do modelo, nunca foi traduzido imediatamente no Ocidente como a encarnação do mal. Agora não. Agora se luta contra o terror, algo tão desumano e atroz que o apoio universal está assegurado. A unanimidade dentro dos Estados Unidos é quase total. As pesquisas mostram que 95% dos americanos querem a guerra, mesmo que ela resulte em baixas. Vão para a batalha com o mesmo ímpeto com que marchariam para a II Grande Guerra caso os terrores do holocausto promovido pelos nazistas fossem conhecidos antes do armistício. Os terroristas islâmicos e seus patrocinadores falam em Guerra Santa. Os americanos estavam tomados por uma ira santa, ao final do discurso de George W. Bush: "O desenvolvimento desse conflito é desconhecido, mas seu final é certo. Venceremos".



REUTERS



GAMMA

SETECENTAS VÍTIMAS
O âncora de televisão Dan Rather chora *(à esq.)* e Howard Lutnick se desespera: 700 de seus 1 000 funcionários da corretora Cantor Fitzgerald morreram no atentado terrorista ao World Trade Center



Mas quando e como será o ataque? Bush esforçou-se na retórica para assegurar à opinião pública que o uso da força contra os agressores de Nova York e Washington é iminente. "A hora de agir está chegando", disse ele, referindo-se aos militares. "Vocês nos deixarão orgulhosos." Bush não admitiu, mas a verdade é que os Estados Unidos foram atingidos em seus valores mais amados: as liberdades individuais e o bem-estar de uma rotina de prosperidade sem precedentes. O terror atingiu em cheio o modo de vida americano. A economia andou de pernas bambas, e os cidadãos passarão em breve a conviver com leis que limitarão sua liberdade de ir e vir. Na semana passada, eles viram Dan Rather, o âncora de televisão mais frio e durão da atualidade, ir às lágrimas ao comentar o ataque terrorista no programa de entrevistas de outro símbolo do país, David Letterman. Ele próprio disse que só voltou ao trabalho para atender a um apelo de Rudolph Giuliani, prefeito de Nova York, que tenta restabelecer a normalidade em sua cidade. Viram a lendária revista *The New Yorker* circular de capa preta, sem suas tradicionais charges, que nunca antes haviam deixado de sair mesmo em meio a catástrofes nacionais, como o assassinato do presidente John Kennedy, em 1963.

Rufaram os tambores da guerra até por quem fez carreira com a virtude da frieza e do distanciamento. "Nós vamos fincar o polegar no olho dos assassinos", disse Paul O'Neill, secretário de Tesouro, conhecido pela enorme gentileza no trato pessoal. "Dessa vez é diferente, é sujo, estamos lidando com terroristas, e não respondendo a nenhum conflito mundial", declarou Peter MacBride, filho de Sean MacBride, prêmio Nobel da Paz em 1974. "Temos uma espada bem afiada que será usada em breve", disse Dan Rather, depois de enxugar as lágrimas. Num clima desses, o inimigo não é visto como um bando de guerreiros montados em cavalos e camelos, empunhando fuzis antiquados, que efetivamente é. O inimigo passa a ser perigoso como as armas que usou no atentado — aviões a jato e o fogo das explosões — e por sua retórica de destruição, como a dos versos escritos pouco tempo atrás pelo principal alvo dos americanos, o terrorista Osama bin Laden: "Os pedaços de corpos de infiéis voando como partículas de pó / Se seus olhos vissem isso, seu coração se encheria de alegria". ■

unesp



A GUERRA SERÁ SUJA E LONGA

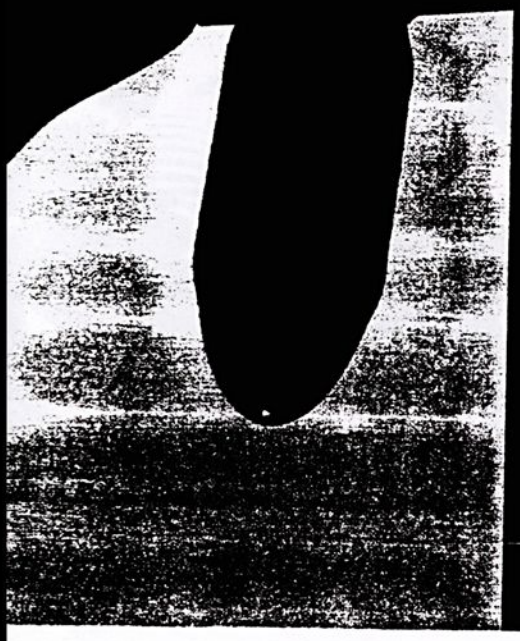
Estados Unidos mobilizam sua máquina militar para uma campanha global contra o terrorismo. Será uma luta sem prazo e com os métodos que forem necessários

unesp





EM POSIÇÃO DE ATAQUE
Aviões F-16 dos Estados Unidos e, ao lado, milicianos do Talibã num velho tanque russo: alta tecnologia contra guerreiros tribais



A FORMIDÁVEL MAQUINARIA BÉLICA DOS ESTADOS UNIDOS COMEÇOU A SE MOVIMENTAR NA SEMANA PASSADA PARA A GUERRA CONTRA OS TERRORISTAS QUE ATACARAM NOVA YORK E WASHINGTON. NÃO SE TRATA DE UM CONFLITO COMO OUTRO QUALQUER, MAS DE UM ATAQUE EM ESCALA GLOBAL A UMA REDE DE TERROR ESPALHADA POR MAIS DE MEIA CENTENA DE PAÍSES E DOTADA DE ESPANTOSA CAPACIDADE DE SE REORGANIZAR. A PARTIR DE AGORA, O CAMPO DE BATALHA É QUALQUER LUGAR DO PLANETA ONDE SE ABRIGUEM TERRORISTAS ISLÂMICOS. "SERÁ UM NEGÓCIO REPUGNANTE, PERIGOSO E SUJO", NAS PALAVRAS DURAS DO VICE-PRESIDENTE DICK CHENEY. "NÃO É COMO A GUERRA DO GOLFO, NA QUAL NÓS TIVEMOS VÁRIOS MESES DE PREPARATIVOS, QUATRO DIAS DE COMBATE E FOI TUDO. VAI SER O TIPO DE TRABALHO QUE PROVAVELMENTE LEVARÁ ANOS, POIS O FOCO NÃO É APENAS UM INDIVÍDUO." NA NOITE DE QUINTA-FEIRA, EM PRONUNCIAMENTO AO CONGRESSO, O PRESIDENTE GEORGE W. BUSH DEU DIMENSÃO MAIS CONCRETA À ENORMIDADE DA CAMPANHA EM QUE SEU GOVERNO ESTÁ EMPENHADO: "USAREMOS TODOS OS RECURSOS A NOSSA DISPOSIÇÃO, TODAS AS GESTÕES DIPLOMÁTICAS, TODOS OS DADOS DE INTELIGÊNCIA, TODOS OS INSTRUMENTOS LEGAIS, TODA A INFLUÊNCIA FINANCEIRA E TODAS AS ARMAS DE GUERRA QUE FOREM NECESSÁRIAS PARA DERROTAR A REDE MUNDIAL DE TERRORISMO". A DETERMINAÇÃO AMERICANA É TAMANHA QUE O DEPARTAMENTO DE DEFESA CHEGOU A PENSAR NO IMPENSÁVEL: LANÇAR MÃO DO ARSENAL ATÔMICO. AINDA SOB O IMPACTO DA DESTRUIÇÃO DO WORLD TRADE CENTER E DO PRÉDIO DO PENTÁGONO, HÁ DUAS SEMANAS, CHEGOU AO PRESIDENTE BUSH UMA LISTA DE ALTERNATIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS GRUPOS TERRORISTAS. ENTRE AS POSSIBILIDADES, CONSTAVA O USO DE ARMAS NUCLEARES TÁTICAS EM AÇÕES RETALIATÓRIAS. SÃO BOMBAS DE CURTO ALCANCE E POTÊNCIA BEM MENOR QUE A DE SUAS CONGÊNERES INSTALADAS EM MÍSSEIS INTERCONTINENTAIS, PARA USO EM ALVOS ESPECÍFICOS, COMO UM QUARTEL — OU UM REDUTO SUBTERRÂNEO DE TERRORISTAS NO DESERTO. COGUMELOS NUCLEARES NA PAISAGEM LUNAR DO AFEGANISTÃO, CONTUDO, ESTÃO POR ORA DESCARTADOS — MAS NÃO A OFENSIVA COM ARMAS CONVENCIONAIS.

NA QUARTA-FEIRA PASSADA, NO PRIMEIRO GRANDE DESLOCAMENTO OSTENSIVO DE FORÇAS MILITARES, O SECRETÁRIO DE DEFESA DONALD RUMSFELD ORDENOU O ENVIO DE DÚZIAS DE JATOS DE COMBATE E BOMBARDEIROS DE LONGO ALCANCE E DE UMA FROTA DE CATORZE NAVIOS,

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19


AMERICA'S GRAVEYARD
AFGHANISTAN
AFGHANISTAN



REUTERS



AFP

APOIO AO TERROR Paquistaneses protestam contra o apoio de seu governo aos EUA na maior cidade do país, Karachi *(foto maior)*, e em frente da embaixada paquistanesa em Londres: como convencer os muçulmanos de que a guerra é contra o terror, não contra o Islã?

capitaneada pelo porta-aviões *Theodore Roosevelt*, para reforçar o arsenal americano no Golfo Pérsico e no Oceano Índico. O *Roosevelt* é a materialização em aço do poder militar que se levanta contra o terrorismo. Leva a bordo 75 aviões de combate, 24 lançadores de mísseis, dezoito canhões e 5 000 marujos. Seus paióis blindados guardam ogivas nucleares. O especialista em assuntos militares Roberto Godoy escreveu que o poder de fogo embarcado desse grupo de batalha é maior que o de todos os bombardeios executados na Europa pelos aliados e pelos alemães na II Guerra. Entre forças aérea e naval, o Pentágono já dispunha na região do Golfo Pérsico de músculos suficientes para se envolver numa guerra em grande escala. Com os reforços, tornou-se forte o bastante para atacar qualquer país no hemisfério oriental.

"Há movimentação de forças, e vocês vão ver ainda mais movimentações", disse o subsecretário da Defesa Paul Wolfowitz aos repórteres. "A coisa vai ser grande." O primeiro objetivo americano é capturar, vivo ou morto, o milionário saudita Osama bin Laden, mentor da rede terrorista islâmica responsável pelos atentados do dia 11 de setembro. Não apenas ele. Também os outros terroristas que vivem a sua volta. Osama bin Laden mora há anos no Afeganistão, protegido pelo Talibã, a milícia fundamentalista muçulmana que controla 90% do país. Nenhum estrategista duvida de que a eliminação de Bin Laden passa pela destruição do poder do Talibã, que dispõe de 40 000 milicianos em armas. Mas uma superforça-tarefa americana para combater esse exército do Quarto Mundo, num país que está entre os mais pobres do planeta? A movimentação americana parece conter um pouco de teatro, destinado a satisfazer a expectativa de vingança que se instalou no coração de cada cidadão dos EUA. No entanto, ninguém desloca tantos armamentos e repete tantas ameaças diretas, como fez o presidente George W. Bush na semana passada, para depois trazer a soldadesca de volta para casa sem nenhuma ação nos ninhos dos terroristas. Os EUA certamente vão atacar. A questão é: quais serão os alvos e a extensão do combate.

Parece improvável que se repitam contra o Afeganistão operações de bombardeios aéreos pesados, que tanto sucesso fizeram contra a Iugoslávia há dois anos. A devastação e a morte de grande número de civis teriam pouca utilidade militar e poderiam provocar indignação internacional, sobretudo nos países de população muçulmana. É mais provável que a guerra comece com uma onda de ataques concentrada sobre acampamentos de treinamento de terroristas e instalações militares do Talibã. Nesse cenário, a ofensiva seria completada por expedições de pequenas unidades de forças especiais, tendo na retaguarda grande contingente de soldados estacionado no vizinho Paquistão e em ex-repúblicas soviéticas fronteiriças.

Os afegãos gostam de lembrar a derrota que infligiram ao Exército Vermelho nos anos 80. Um século antes, tinham repelido expedições do poderoso Império Britânico. Diante de um ataque americano por terra, os milicianos do Talibã teriam as mesmas vantagens do passado: o conhecimento do terreno, a experiência na guerra de guerrilhas e a disposição de morrer por Alá. Mas só num conto das mil e uma noites a turma do turbante teria chance real diante da atual determinação dos Estados Unidos. Quando enfrentaram a União Soviética, os guerrilheiros islâmicos tinham o apoio da CIA e

do Paquistão e a dinheirama vinda da Arábia Saudita. Todos esses estão agora na coalizão contra o terror. Podem-se esperar ataques rápidos para exterminar guarnições e capturar chefes terroristas ou do Talibã. De qualquer forma, os americanos devem se preparar para muitas baixas em suas fileiras. Desde a Guerra do Vietnã, que acabou nos anos 70, os Estados Unidos desenvolveram grande intolerância com a visão de seus rapazes voltando de guerras distantes dentro de urnas funerárias. Para evitar mortes de soldados americanos, aproveitaram-se da tecnologia, do poder aéreo, de bombas inteligentes e de foguetes guiados por satélite. Na Guerra do Golfo, morreram apenas 150 militares dos EUA. No conflito que dobrou a Iugoslávia, em 1999, nenhum. Só o horror do ataque ao World Trade Center explica que os políticos de Washington estejam agora flexíveis na questão de expor a vida de soldados americanos nos grotões afegãos.

Na quinta-feira, uma assembléia de ulamás, os caciques religiosos do Afeganistão, decidiu que Bin Laden deveria ser convidado a deixar o país voluntariamente — e quando quiser. Num desafio de um rato que ruge, ameaçaram declarar uma Jihad, guerra santa islâmica, contra os Estados Unidos. É irônico, pois foi em nome de uma Jihad pessoal que Bin Laden teria organizado o ataque ao World Trade Center e ao Pentágono. Em seu discurso no Congresso, na noite de quinta-feira, o presidente Bush descartou concessões. Exigiu a entrega dos líderes da organização de Bin Laden, o desmantelamento dos campos de treinamento de terroristas e o acesso para os Estados Unidos conferirem se foram realmente fechados.

A movimentação da semana passada significa apenas o primeiro lance de uma guerra mais extensa. A nova forma de terrorismo que o Ocidente enfrenta não será desmantelada com a prisão de alguns famélicos afegãos. O desafio está em estabelecer em vários países as responsabilidades de governos, chefes militares e líderes religiosos no apoio ao terrorismo. De acordo com a declaração do presidente Bush, esses serão legalmente tratados com o mesmo rigor que se reserva aos que explodem bombas ou seqüestram aviões. No fundo, é uma luta moral e ética que permite à vítima de agora, os Estados Unidos, tantas vezes acusada de belicismo, traçar a linha de combate. A guerra contra as redes do terror precisará ser travada por uma rede de Estados e suas respectivas Forças Armadas e policiais. A hora da definição chegou para os regimes que apóiam terroristas, fazem vista grossa a suas atividades ou os toleram por serem eles próprios ilegítimos ou impopulares demais.

O caso do Afeganistão é o mais destacado. Por isso, será o primeiro a ser enfrentado. O país tornou-se uma incubadora de malfeitores embalados pela impunidade e pela facilidade de arregimentação de mão-de-obra entre multidões de miseráveis desesperançados. A situação do Iraque certamente exigirá uma abordagem que combine diplomacia, sanções econômicas e constrangimento militar. Os serviços de inteligência estão lidando com centenas de pistas e indícios de envolvimento dos serviços secretos iraquianos em atos terroristas praticados no exterior. Os israelenses dizem que há tempos Saddam Hussein descobriu a vantagem de contratar os serviços de organizações terroristas para fazer o trabalho sujo. Um grupo relevante na paisagem do terror, a facção do palestino Abu Nidal, reconhecidamente se valeu de recursos materiais e de logística do Iraque. Entre ações reconhecidas pelo grupo e outras a ele atribuídas, os terroristas de Abu Nidal têm contas a acertar com a Justiça de duas dezenas de países. Foi condenado à morte até pela Organização para a Libertação da Palestina (OLP), de Yasser Arafat. O grupo de Abu Nidal teria matado e ferido, em suas ações, uma multidão de 900 pessoas.

Pelo menos dois países, o Irã dos aiatolás e a Líbia do ditador Muamar Kadafi, parecem estar fazendo um esforço legítimo para sair da lista das nações que mantêm ligações com o terror. Os iranianos têm realizado eleições que observadores internacionais consideram cada vez mais legítimas, enquanto o poder temporal dos líderes religiosos vem diminuindo. Ainda assim, pesa sobre seus serviços secretos a acusação de fornecer ajuda a grupos terroristas. O líder líbio, Muamar Kadafi, por sua vez, não perde a oportunidade de publicamente conde-

Um espião no céu

Com seu sistema de 24 satélites-espiões, os Estados Unidos são capazes de interceptar as ligações feitas com telefones celulares e monitorar a movimentação dos terroristas no Afeganistão. Esta foto, feita por um satélite comercial a 700 quilômetros de altura, mostra alguns centros de treinamento da rede terrorista de Osama bin Laden, perto da cidade de Jalalabad



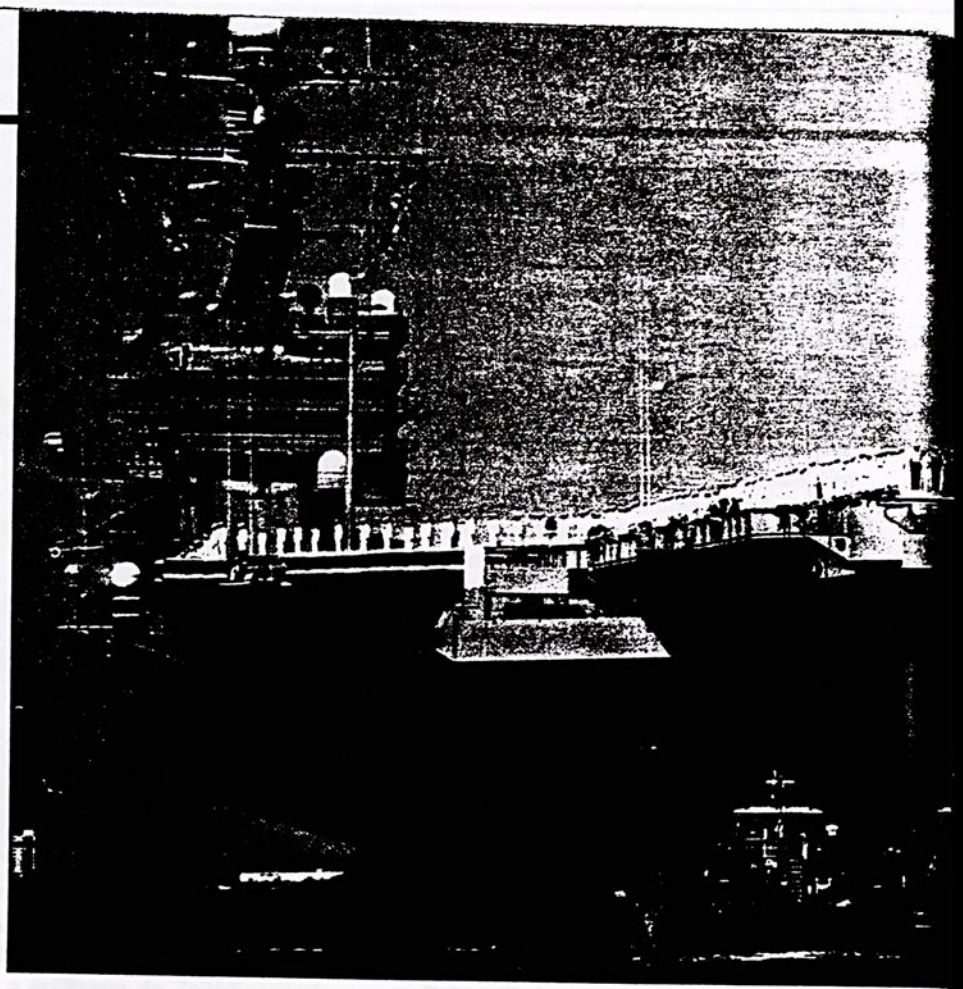

Darunta
Barragem do Lago Darunta
Jalalabad
Bombas e venenos
Este acampamento, conhecido como Base de Abu Khababa, é especializado no treinamento com explosivos e armas químicas
Um lugar para veteranos
A Base de Abdul Rahman é um quartel para militantes que já completaram o treinamento básico
Hospedagem
Acampamento da milícia talibã. É utilizado como alojamento por milicianos em trânsito
Só paquistaneses
Base de Hizbi Islami, um centro de treinamento exclusivo para terroristas recrutados no vizinho Paquistão
Jalalabad
É a maior cidade nas proximidades do quartel-general de Bin Laden. Suspeita-se que tenha depósito de armas químicas

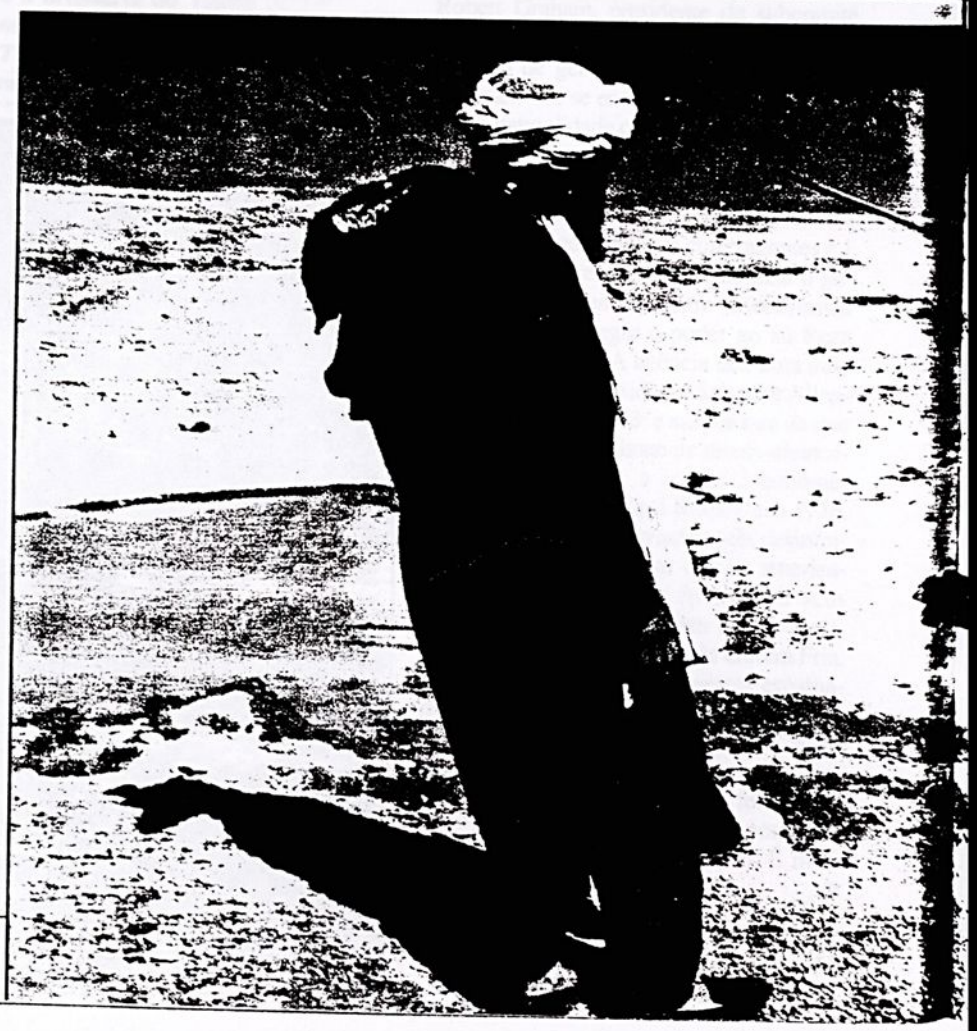
nar o terror. Bolsões radicais das Forças Armadas líbias, porém, continuam aparecendo nas avaliações ocidentais como patrocinadores desses grupos.

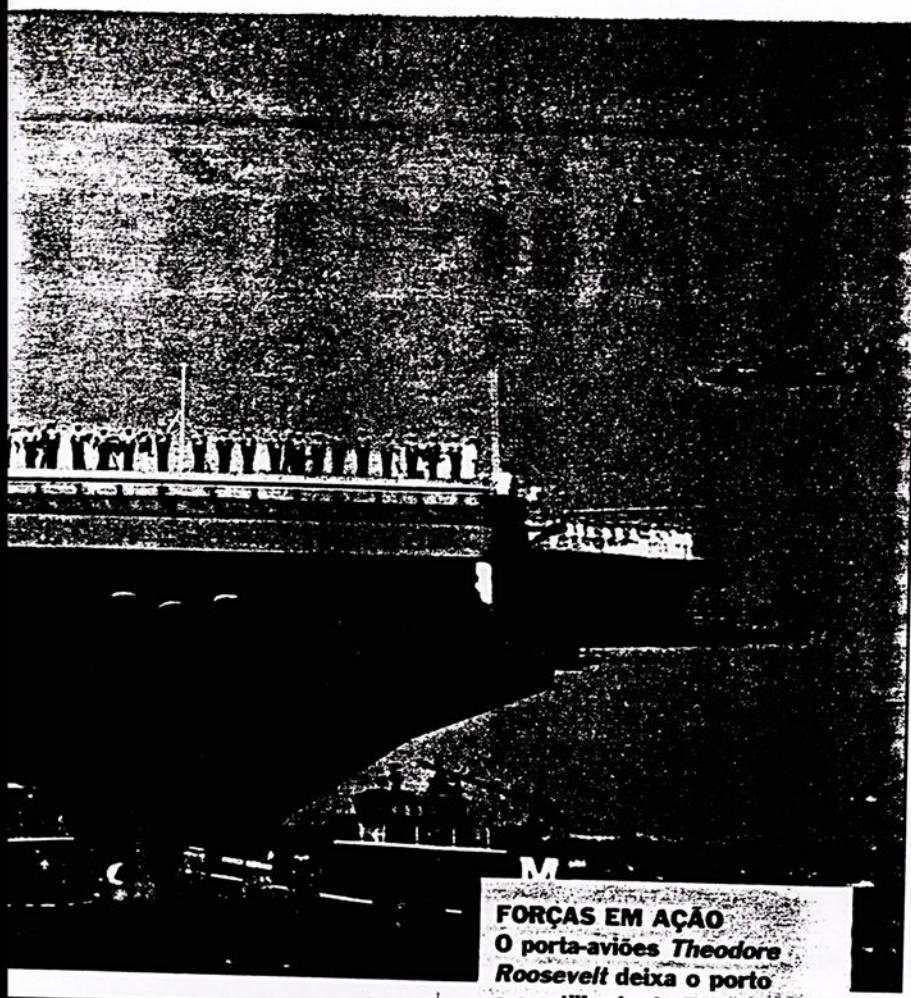
"Temos de quebrar os elos da conexão. Dessa forma, toda a corrente do terrorismo ficará mais fraca", disse Henry Kissinger, ex-secretário de Estado dos EUA, na semana passada. O terrorismo de grandes operações não pode existir sem a sustentação de países hostis. A estratégia dos Estados Unidos é obrigar os terroristas a fugir de país em país, de porão em porão, de modo que sua existência física passe a ser prioritária. A própria Al Qaeda ("A Base"), organização comandada por Bin Laden, é uma coligação de células terroristas independentes. Agem com autonomia e continuarão existindo mesmo que Bin Laden seja morto.

Depois de caçar os responsáveis diretos pela carnificina em Manhattan e no Pentágono, os americanos vão precisar fazer aquilo que o ex-diretor da CIA Jim Woolsey chamou de "drenar o pântano". A analogia é a seguinte: uma vez eliminados os mosquitos (Bin Laden e seu grupo), será preciso sanear o ambiente em que o terror prolifera. Significa não apenas identificar e punir Estados que protegem o terrorismo, mas também ir atrás dos ricaços que dão dinheiro aos movimentos fundamentalistas islâmicos. Muitos deles são figurões da Arábia Saudita, país de grande peso na rede antiterror liderada pelos Estados Unidos. Alguma coisa ainda precisará ser feita no Egito, outro aliado dos EUA. Ali atua uma das principais fontes de recrutamento de terroristas, formada pelos movimentos fundamentalistas egípcios. Há versões de que o governo do Cairo (o maior beneficiário de ajuda externa americana depois de Israel) fez um acordo com os radicais: podem recrutar à vontade, desde que não cometam atentados dentro do próprio Egito.

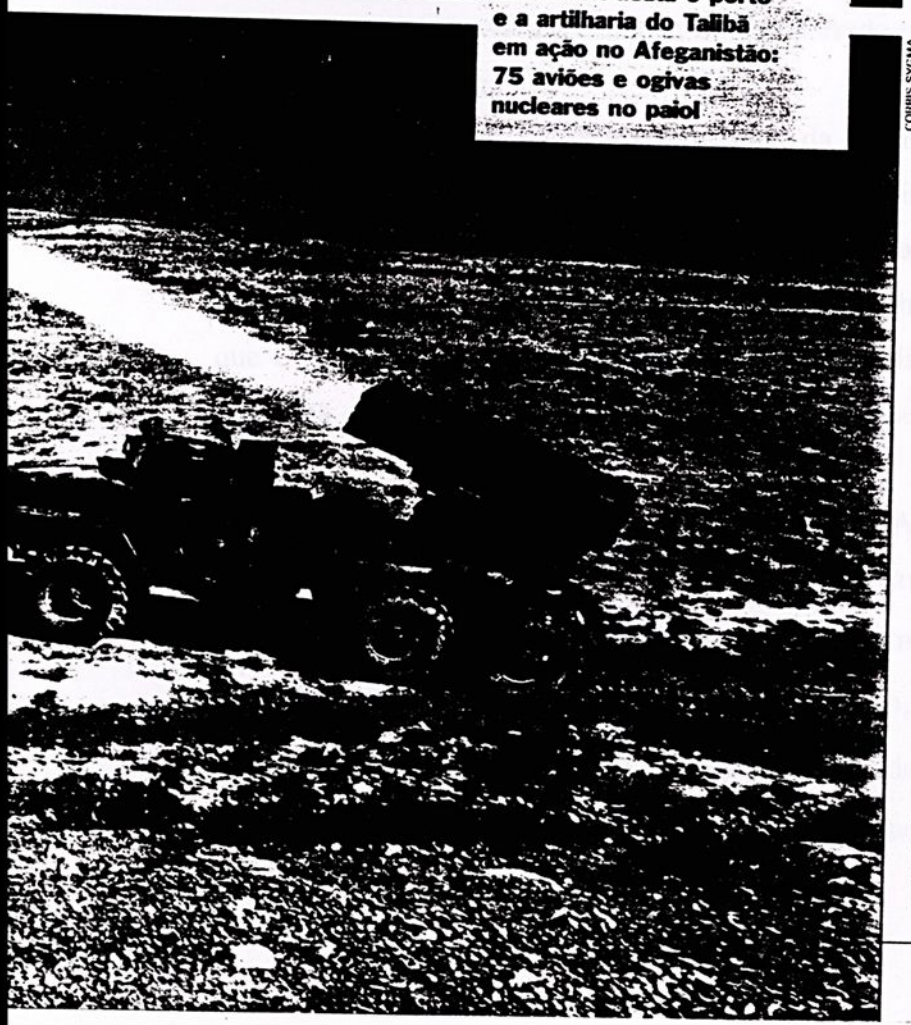
Um ponto fraco dos americanos é a baixa qualidade das informações de que dispõem, conseqüência da queda no nível de seus serviços de espionagem nos últimos tempos, escreveu o espanhol Manuel Castells, professor de sociologia na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos. Washington espera compensar essa lacuna com a ajuda israelense, palestina e, sobretudo, dos paquistaneses. O Talibã é uma criação do serviço secreto do Paquistão, que acabou fugindo ao controle daqueles que inicialmente patrocinaram o movimento. "Nenhum funcionário da CIA no Paquistão tem condições de penetrar em escolas religio-







AFP



CORBIS SYGMA

FORÇAS EM AÇÃO
O porta-aviões *Theodore Roosevelt* deixa o porto e a artilharia do Talibã em ação no Afeganistão: 75 aviões e ogivas nucleares no paiol

sas, que são os celeiros de idéias e de pessoal para Bin Laden", diz Reuel Gerecht, que foi funcionário da CIA até recentemente. "Qualquer um deles que tentar passar por nativo e fundamentalista cairá no ridículo." Nesta nova guerra, o serviço secreto americano desempenhará papel fundamental. Para facilitar os movimentos da CIA, a Casa Branca quer eliminar algumas restrições impostas à agência nas últimas décadas. Uma delas é a licença para matar. Em 1976, atormentado por uma série de denúncias sobre ações ilegais do serviço de espionagem dentro e fora dos Estados Unidos, o presidente Gerald Ford o proibiu de se envolver em assassinatos no exterior. "O jogo é sujo e perigoso e não podemos deixar nossos serviços secretos de mãos amarradas", disse o atual vice-presidente, Dick Cheney. Em meados da década de 90, um novo escândalo — a descoberta que um militar guatemalteco a soldo da CIA estava envolvido na morte de um cidadão americano e de um guerrilheiro esquerdista casado com uma americana — levou a uma nova restrição, a de não contratar estrangeiros com crimes na folha corrida. "Isso não importa mais", afirmou o senador democrata Robert Graham, presidente do subcomitê de Serviços de Inteligência do Congresso. "O tipo de gente que os agentes da CIA precisam não se encontra nos conventos."

A naturalidade com que isso é dito é reveladora da gravidade do momento. A CIA é famosa por seu passado de conspirações no exterior. De acordo com uma versão, no Irã ela precisou de apenas cinco agentes e 1 milhão de dólares para desestabilizar o governo do primeiro-ministro Mohammad Mosaddeq e entregar o poder ao xá Reza Pahlevi, em 1953. A agência deu uma mão na derrubada do presidente Salvador Allende, no Chile, em 1973, e suspeita-se de que participou do assassinato de seu ex-chanceler Orlando Letelier, a apenas 2 quilômetros de distância da Casa Branca, em 1976. Os constrangimentos criados pela desinibição da CIA foram tantos que os americanos acabaram por criar freios para seus agentes que não existem em outros serviços secretos. Depois do fim da Guerra Fria, apesar de dispor de 2 000 agentes espalhados pelo mundo, a CIA deu prioridade à espionagem eletrônica. Os tempos do bom-mocismo da CIA parecem estar agora com os dias contados. Jogaram-se fora trinta anos de conquistas éticas em nome do combate a um inimigo complexo. É mesmo um tempo de guerra suja. ■

unesp

Anexo C – Crônica 1: *As crianças e a crueldade do mundo*, de Raquel de Queirós.

Os educadores se preocupam muito com a literatura, os filmes, a programação de TV, consumidos pelas crianças: a violência, as cenas de sexo, a crueldade que nossos filhos e netos devem absorver por via dessa exposição permanente. Semana passada, na Revista Nacional, o meu querido Fernando Lobo aludiu àquela história infantil em que a heroína, uma princesa, é enterrada pela madrasta; os cabelos da menina crescem, atravessam a terra, e o jardineiro começa a cortá-lo, pensando ser erva má; e ela então canta, "*Capineiro de meu pai, não me corte meus cabelos / que minha mãe me penteou, / minha madrasta me enterrou...*" Enterrada viva, era terrível, era. Mas recordo que eu, menina, também ouvi essa história e aprendia cantar a cantiguinha, não "realizava" a gravidade do crime; era só uma das malvadezas comuns da madrasta, tanto que a princesa continuava viva e cantava; e, desenterrada pelo jardineiro, voltava à sua grandeza.

Talvez por isso os excessos da TV e da literatura infantil não fazem tanto mal às crianças: elas têm a defendê-las o seu imaginário mágico, que não as deixa ir ao fundo das tragédias; as madrastas e as fadas malvadas vêem sempre os seus crimes castigados e os mortos recuperados. A avozinha de Chapeuzinho Vermelho que o Lobo Mau devorou terá sido mesmo engolida e digerida? Ninguém se preocupa com ela, decerto o Lobo a devolve, já que não se fala nos prantos da neta.

E hoje, esses seriados japoneses da TV? As crianças os acompanham avidamente e eles são terríveis. Não só pelos monstros apavorantes, como pelas crudelíssimas proezas dos mocinhos, que usam mil maneiras de matar, por raios fulminantes, por esmagamento, afogamento, quedas das alturas ou simples espancamento. E as crianças ficam vendo sem piscar o olho, algumas até torcem pelos vilões todo-poderosos. No fundo, elas acreditam que, na

realidade, ninguém morre; tudo e todos são recuperáveis; nunca as vi chorar um herói, uma heroína mortos?

E, depois, há ainda o hábito. A presença constante de cenários aterrorizantes nos jornais e na TV embota as emoções até de nós adultos, que sabemos de experiência própria quanto a vida e o mundo são realmente cruéis. Outro dia entrei na casa de amigos, para dar um recado: estavam todos à mesa, jantando, a televisão ligada. Me ofereceram um café, sentei com eles; na tela acabavam de passar cenas da retirada de vítimas soterradas pelo terremoto, no Japão; depois do desfile dos mortos nas suas padiolas, começou outro noticiário – esse era dos bombardeios em Sarajevo. Uma bomba caía bem perto da câmera, saiu voando pelo ar a metade do corpo de um homem, entre jatos de terra e fumaça. Me encolhi assustada; depois olhei em redor, alguns nem olhavam, só ouviam os estrondos; um menino deu um gritinho, meio comemorativo, como se tratasse de um gol de futebol; a dona da casa disse com enfado: "Agora só se vê guerra na TV". Todos tranqüilos, comendo a sobremesa alheios à carnificina que aquelas imagens registravam. E, no entanto, eram todos gente boa, bons corações que até recolhem um gato magro, se preocupam com o drama dos meninos de rua, discutem soluções generosas.

É, a sensibilidade da gente se embota mesmo, a mídia se compraz em trazer para dentro de nossas casas todas as tragédias do mundo e a dose é forte demais. Como as crianças, então, a nossa defesa é até maior: elas ainda não aprenderam a encarar o irremediável da dor, do destino, do sangue, da fragilidade da pobre carne humana. Para elas tudo tem remédio, tudo é um jogo, onde o mocinho deve ganhar sempre e o vilão perder sempre. E nós também acabamos partilhando um pouco dessa conformidade otimista. Vemos o que vemos e vamos para a praia. Só nos intrigamos um pouco em casos como o da Chechênia, com um vilão tão evidente. Mas pode ser até que o nosso interesse também decorra daquele nome, Chechênia, que é esquisito demais e nunca ninguém ouvira antes.

O Estado de São Paulo – 08/07/1995

unesp

Anexo C – Crônica 2: *Olhai os lírios que fenecem nas esquinas do Brasil*, de Augusto Nunes.

O menino parado ao lado do carro oferece uma flor. É feia, mas é uma flor. Triste, como os olhos do pequeno brasileiro que a empunha. Mirrada, como seu corpo. Precocemente envelhecida e invilecida, como a criança que tenta vendê-la numa esquina de São Paulo. No branco ultrajado das pétalas, reconheço um lírio. Ou o que foi um lírio, certamente recolhido das sobras de alguma banca de flores da cidade.

Custa mil, informa o vendedor, mantendo incorporados ao preço três zeros inúteis. Entrego-lhe uma velha cédula de 1.000 cruzados, ele me passa a flor que exala ainda um resto de perfume. Em casa, comovida com o lírio agonizante, Luzia mergulha o caule num copo de água. Se vai morrer, que ao menos morra cercado de cuidados.

Na manhã seguinte, a flor que eu comprara numa esquina paulistana se havia desmanchado em pétalas secas. Mas um botão desabrochava – um botão pendurado no mesmo caule que horas antes se despedira do lírio. Uns poucos cuidados haviam bastado para o milagre aparente. Os cuidados que têm faltado às crianças que fenecem nas esquinas do País. Como o menino que subitamente surgira ao lado do meu carro.

Não tornei a vê-lo na esquina onde o lírio mudou de mãos. É possível que se tenha transferido para algum canto mais lucrativo, é possível que continue vendendo flores. Mas não creio que tente sobreviver por muito tempo oferecendo lírios machucados a motoristas distraídos. Ele não tardará a ser apresentado a outros modos de ganhar a vida, alguns deles nada românticos. E talvez lhe faltem forças – ou motivos – para não cair em tentação.

Em sua primeira e inesquecível aparição numa assembléia geral da ONU, o líder palestino Yasser Arafat trazia vazio o coldre permanentemente acoplado à sua cintura e, na mão direita, uma rosa. Arafat poderia Ter-se dispensado de

recados verbais: o mundo compreendeu que, sinceramente ou não, o líder palestino convidava o restante do planeta a escolher entre a guerra e a paz. Rejeitada a rosa de Arafat, segue florescendo no Oriente Médio a rosa de Hiroshima, a anti-rosa atômica temida pelo doce Vinícius de Moraes.

Sem a histriônica exuberância do velho chefe palestino, os meninos do Brasil hoje nos convidam à mesma opção: a mão que segura uma flor pode amanhã empunhar uma arma. A criança que vendia lírios era tão franzina, tão aparentemente inofensiva quanto outros pequenos brasileiros que aparecem com terrível freqüência na páginas policiais, com a identidade ironicamente preservada por uma tarja negra a cobrir-lhes os olhos. A tarja é dramaticamente desnecessária, porque todos os olhos desses meninos são iguais. Iguais na frieza, iguais na indiferença de quem já não sabe distinguir entre uma flor e uma arma.

O Estado de São Paulo – 10/12/1989

Anexo D – Poema: *O filho do século*, de Murilo Mendes

Nunca mais andarei de bicicleta
Nem conversarei no portão
Com meninas de cabelos cacheados
Adeus valsa "Danúbio Azul"
Adeus tardes preguiçosas
Adeus cheiros do mundo sambas
Adeus puro amor
Atirei ao fogo a medalhinha da Virgem
Não tenho forças para gritar um grande grito
Cairei no chão do século vinte
Aguardam-me lá fora
As multidões famintas justiceiras
Sujeitos com gases venenosos
É a hora das barricadas
É a hora do fuzilamento, da raiva maior
Os vivos pedem vingança
Os mortos minerais vegetais pedem vingança
É a hora do protesto geral
É a hora dos vôos destruidores
É a hora das barricadas, dos fuzilamentos
Fomes desejos ânsias sonhos perdidos
Misérias de todos os países uni-vos
Fogem a galope os anjo-aviões
Carregando o cálice da esperança
Tempo espaço firmes porque me abandonastes

Mendes, Murilo. *Murilo Mendes – poesia completa e prosa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Anexo E – Prosa poética: *O grande desastre aéreo de ontem*, de Jorge de Lima

Vejo sangue no ar, vejo o piloto que levava uma flor para a noiva, abraçado com a hélice. E o violinista, em que a morte acentuou a palidez, despenhar-se com sua cabeleira negra e seu estradivárius. Há mãos e pernas de dançarinas arremessadas na explosão. Corpos irreconhecíveis identificados pelo Grande Reconhecedor. Vejo sangue no ar, vejo chuva de sangue caindo nas nuvens batizadas pelo sangue dos poetas mártires. Vejo a nadadora belíssima, no seu último salto de banhista, mais rápida porque vem sem vida. Vejo três meninas caindo rápidas, enfunadas, como se dançassem ainda. E vejo a louca abraçada ao ramalhete de rosas que ela pensou ser o pára-quedas, e a prima-dona com a longa cauda de lantejoulas riscando o céu como um cometa. E o sino que ia para uma capela do oeste, vir dobrando finados pelos pobres mortos. Presumo que a moça adormecida na cabine ainda vem dormindo, tão tranqüila e cega! Ó amigos, o paralítico vem com extrema rapidez, vem como uma estrela cadente, vem com as pernas do vento. Chove sangue sobre as nuvens de Deus. E há poetas míopes que pensam que é o arrebol.

Lima, Jorge de. *Poesia*. Org. por Luiz Santa Cruz. 3ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975

Anexo F – Poema/canção: A rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

Moraes, Vinícius de. *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1968.

unesp

RESUMO

Esta Dissertação propõe reflexões sobre a formação do leitor, em especial do leitor de textos literários, considerando que estão surgindo livros didáticos diferenciados como material de apoio aos professores de literatura. O contato com obras didáticas, cada vez mais freqüentes, que exploram o texto e a imagem, o verbal e o não-verbal, evidencia um forte apelo para o "ver" e o "olhar". A Estética da Recepção fundamenta esta pesquisa por ampliar os horizontes de análise do texto, seja literário ou plástico, além de propor a participação ativa do leitor no ato da leitura. Buscou-se, ainda, discutir o processo dinâmico de interlocução entre texto e leitor, as relações da literatura e as artes plásticas, o "ver" e o "olhar", a educação do olhar. Seguindo os pressupostos e em busca de novas estratégias para o ensino da literatura, formula-se a seguinte questão: o contato com um novo livro didático, exige um novo leitor e, conseqüentemente, um novo ato de leitura. Diante desse quadro, elaborou-se uma proposta de trabalho para exploração desse material diversificado, apresentando-a como subsídio aos professores, auxiliando-os na formação de leitores

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

competentes, capazes de dialogar com diferentes tipos de textos artísticos.

Palavras-chave: Texto – leitura – leitor - Literatura – arte – palavra – imagem – ver/olhar.

ABSTRACT

This research proposes a reflection on the formation of a good reader, mainly the reader of literary texts, considering that nowadays we have a variety of text books which can be used as support material by literature teachers. The use of this kind of material which explores the text and the image, the verbal and non-verbal, shows a strong appealing to "seeing" and "looking". The Reception Aesthetic grounds this research, expanding the horizons of text analysis, either literary our visual, also suggesting an active participation of the reader while reading. Besides, there was na attempt to discuss the dynamic process of interlocution between the text and the reader, the relations of literature and visual arts, the "seeing" and "looking", the "looking education". In search of new strategies for literature teaching, the following question is raised: the contact with a new book, requires a new reader and, consequently, a new act of reading. Here, it is suggested ways of studying, exploring and choosing this material, helping teachers in the formation of efficient readers, able to interact with different kinds of artistic texts.



Keywords:

Text – reading – reader – literature – art – word – image - seeing/looking.

0810001059

unesp