



William Roberto Cereja

Mestre em Teoria Literária pela USP, doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (USP), atua nos ensinos fundamental e médio. É palestrante e autor de várias obras didáticas publicadas pela Atual Editora.

Ensino de Literatura. — uma proposta dialógica para o trabalho com literatura é outra obra de projeção assinada pelo educador, voltada a professores de Português, estudantes de Letras e especialistas em educação interessados na renovação do ensino de Literatura.

A coleção de 12 volumes **Português: linguagens** vem sendo a obra de Língua Portuguesa mais adotada no país desde 1995. Trata-se de um projeto vertical de ensino, com obras que abrangem desde os primeiros anos do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. No ensino médio, a obra foi pioneira no trabalho de cruzamento da literatura brasileira com outras artes e linguagens (pintura, cinema, música) e com a literatura de outras línguas e culturas, entre elas as literaturas africanas de língua portuguesa.

Cereja, como é conhecido, tem artigos publicados nos jornais *Folha de S. Paulo* e *Gazeta Mercantil*, em revistas científicas e anais de congressos e outros que se tornaram capítulos de livros, como, por exemplo, Bakhtin: conceitos-chave, organizado por Beth Brait.

ENSINO DE LITERATURA

Uma proposta
dialógica para o trabalho
com literatura

WILLIAM ROBERTO CEREJA



Capítulo 5

O DIALOGISMO COMO PROCEDIMENTO NO ENSINO DE LITERATURA

Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.
(Mikhail Bakhtin)

Sempre que se discute o ensino em geral, surgem algumas questões essenciais, que nos obrigam a adotar um posicionamento e a fazer algumas escolhas. Uma delas é quanto ao modelo de ensino a ser adotado: se transmissivo, se construtivista, se sociointeracionista. No ensino de literatura, além dessa escolha, há outras que se impõem, como, por exemplo, quanto ao recorte de autores a serem estudados e ao ponto de partida do trabalho, isto é, por quais autores ou estilos de época começar.

Pensamos que quase todas as opções metodológicas de ensino de literatura apresentam vantagens e desvantagens e que o mais conveniente é avaliar qual dessas possibilidades é mais pertinente a cada escola e ao seu projeto pedagógico, levando-se em conta, evidentemente, o corpo de professores e de alunos, as propostas oficiais de ensino, etc.

Uma hipótese de trabalho, já apresentada por diversos pesquisadores e até mesmo posta em prática em algumas escolas, é organizar o curso em grandes *unidades temáticas* e, a partir de cada uma delas, abrir um amplo leque de leituras, confrontando autores e gêneros que, de alguma forma, contribuíram para redefinir a importância do tema em foco. A dificuldade desse tipo de proposta reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, o que pode comprometer o grau de profundidade da abordagem do texto. Vamos dar um exemplo concreto dessa dificuldade. Se o professor deseja, por exemplo, abordar o tema *amor* nas várias épocas da literatura brasileira, poderá incluir textos em verso e/ou em prosa de todos os movimentos literários e trabalhá-los em oposição um ao outro, flagrando diferenças e semelhanças entre eles.

Evidentemente, o trabalho não poderia se limitar a uma mera constatação do que muda de uma época para outra, sob risco de o curso se tornar superficial e enfadonho. Espera-se que as diferenças observadas entre um texto e outro sejam equacionadas e discutidas com base nas relações entre os textos e seus contextos, isto é, com base na observação do quanto as diferentes concepções de amor e as diferentes formas de abordar o tema do ponto de vista da expressão verbal se relacionam com o momento histórico e com transformações sociais mais gerais. Nesse caso, somente para lidar com o tema *amor*, seria necessário fazer uma síntese de quase toda a literatura, dos esilos de época e de seus contextos. No tratamento de outros temas, esse procedimento se daria novamente, como constituindo uma das várias demãos de uma pintura, cada demão correspondendo a um grande tema da literatura.

Outra hipótese de trabalho, também já sugerida por alguns pesquisadores, é a organização do curso em torno dos gêneros literários. Nesse caso, teríamos uma perspectiva evolutiva de gêneros da literatura, como o romance, a novela, a epopéia, a crônica, a fábula, a tragédia, o drama, etc., cuja origem, evolução e eventual extinção deveriam ser relacionadas com o contexto social e cultural de cada um. Essa proposta parece ser menos fragmentada do que a anterior, mas também comportaria algumas dificuldades. Considerando-se que a literatura seria abordada por meio de textos de diferentes épocas representativos de um mesmo gênero, surgiriam, evidentemente, dificuldades — conhecidas do modelo de ensino atual — como distanciamento histórico, linguagem pouco acessível e temas pouco interessantes para o jovem de hoje. Como o modelo de ensino de literatura atual, essa proposta seria fundamentada pela perspectiva historiográfica, pois se estudaria, por exemplo, a evolução do romance romântico para o romance realista-naturalista, o romance pré-modernista, o romance modernista, e assim por diante. Nessa hipótese de trabalho, também seria preciso criar seqüências didáticas, de modo a adequar os gêneros e suas especificidades à realidade da sala de aula: a idade e o perfil do aluno, o tempo escolar, o interesse maior ou menor por determinados gêneros, etc.

Há, ainda, muitas outras hipóteses de trabalho, duas das quais, pelo menos, tomam a diacronia como referência. Desde que a diacronia não sofra um “engessamento”, isto é, não se transforme num fim em si, elas são válidas. Nesse caso, a seqüência histórica seria o ponto de partida para o estabelecimento de relações e cruzamentos com outros períodos da literatura e da cultura. Essa abordagem pode se dar por dois caminhos: de trás para a frente ou da frente para trás.

Os dois caminhos apresentam vantagens e desvantagens. No primeiro, correspondente à forma convencional de estudar literatura, que parte das origens para chegar à contemporaneidade, há o problema de ter de lidar com textos

bastante antigos, de sintaxe e léxico arcaicos e, por isso mesmo, distanciados da realidade do jovem de 15 anos que ingressa no ensino médio. Por outro lado, há a vantagem de que ela permite acompanhar naturalmente os movimentos de ruptura e retomada que se sucedem uns aos outros e formam a tradição literária.

O outro caminho, correspondente à forma que parte da contemporaneidade para chegar às origens, tem a vantagem de se iniciar com textos cuja linguagem é familiar ao aluno. Nesse caso, o aluno de 15 anos começaria a estudar literatura por textos de autores contemporâneos, com linguagem e temas atuais; os textos mais distantes no tempo, como os do Trovadorismo ou de Camões, seriam estudados na 3ª série do ensino médio, quando o aluno está mais preparado e amadurecido intelectualmente. Entretanto, já na 1ª série, ao se estabelecerem relações e confrontos diacrônicos com o texto contemporâneo, o aluno inevitavelmente teria de lidar com textos da tradição literária, que certamente apresentariam graus variados de dificuldade quanto à linguagem. Além disso, é preciso lembrar que, se a literatura contemporânea tem normalmente linguagem mais acessível (ao menos quanto à sintaxe e ao léxico), o mesmo não costuma ocorrer quanto a tema, ideologia ou técnicas narrativas. Nela são frequentes, por exemplo, procedimentos como metalinguagem ou fluxo de consciência, que geralmente causam grande estranhamento nos jovens com pequeno repertório de leitura.

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de ensino de literatura no ensino médio, que julgamos ser uma entre outras possíveis. Essa proposta leva em conta os problemas em torno da historiografia literária acadêmica e da historiografia literária escolar apontados nos capítulos anteriores e busca uma saída que visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia. A historiografia literária não é descartada, mas aceita como possibilidade de trabalho, com a condição de que não seja uma camisa-de-força que impeça o estabelecimento de movimentos cruzados de leitura, isto é, que aproximem textos e autores de diferentes épocas, com vistas à observação do tratamento dado a certo tema, gênero, tradição, uso da linguagem, etc.

A abordagem historiográfica pode ser, aliás, o caminho mais curto para dar início a mudanças no ensino. Primeiramente porque, conforme dissemos no capítulo anterior, ela, em si, não é problema; ao contrário, pode ser uma ferramenta útil para a construção de uma visão diacrônica da literatura. Em segundo lugar, porque essa hipótese de trabalho, entre todas, é a que mais tem condição de receber a adesão dos professores atualmente, uma vez que não despreza a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura; ao contrário, aproveita-as e redireciona-as, pondo-as a serviço de outros objetivos de ensino, entre os quais se destaca a formação de leitores de textos literários.

Sincronia e diacronia: uma abordagem possível?

Em entrevista a Maria Thereza Fraga Rocco, na década de 1970, o professor e poeta concretista Haroldo de Campos, ao discutir o ensino de literatura, já defendia a necessidade de se criar uma nova "antologia da literatura brasileira sob o ponto de vista sincrônico e testar o *corpus* assim obtido no ensino de vários graus" (Rocco, 1992, p. 149). O poeta via, então, a literatura como um espaço de simultaneidades capaz de aproximar, por exemplo, Fernando Pessoa e Camões ou Álvares de Azevedo e Drummond e, assim, nos fazer ver o passado naquilo que ele tem de novo.

Contudo, como realizar essas aproximações sem perder a historicidade do texto literário, como propõem Antonio Candido e Mikhail Bakhtin? Jauss parece ter uma resposta para essa questão quando diz que "a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia" (Jauss, 1994, p. 48). Ora, partindo desse pressuposto, seria viável uma história da literatura que fosse aberta tanto para os elementos externos do texto — contexto histórico-social e cultural, relações com outras artes e linguagens, grupo de escritores, estilo de época, público leitor, etc. (a sincronia) — quanto para as relações dialógicas presentes na "grande temporalidade" (diacronia não linear)? Que critérios adotar para proceder às escolhas do que trazer à luz? Quais seriam os pontos de interseção a serem observados?

Jauss novamente responde:

Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia.

[...]

Em princípio, tal apresentação da literatura na sucessão histórica de seus sistemas seria possível a partir de uma série qualquer de pontos de interseção. Contudo, ela somente cumprirá a verdadeira tarefa de toda historiografia se encontrar e trazer à luz pontos de interseção que articulem historicamente o caráter processual da "evolução literária", em suas cesuras entre uma época e outra — pontos estes, aliás, cuja escolha não é decidida nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito: por "aquilo que resultou do acontecimento".

(JAUSS, 1994, p. 48-9.)

Se quiséssemos pensar a literatura brasileira tomando como referência os “pontos de interseção”, na expressão de Jauss, ou os elementos do passado que continuam vivos e significativos no presente, que momentos teriam representado um avanço, um salto, uma mudança de paradigma na história de nossa literatura e de nossa cultura?

Novamente aqui se situa mais de uma possibilidade de trabalho. É possível buscar pontos de interseção temáticos: a nacionalidade, a natureza, o amor, a mulher, o negro, a criança, o sertão, a seca, a violência, a cidade, o campo, a alteridade, o fazer poético, a efemeridade do tempo, entre outros. Ou pontos de interseção por gêneros: o conto segundo Edgar Allan Poe, Machado de Assis, Dalton Trevisan; ou o romance segundo Alencar, Machado de Assis, Guimarães Rosa. Ou pontos de interseção pela tradição ou pelo projeto estético: por exemplo, o confronto entre a poesia de Álvares de Azevedo, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, a fim de observar semelhanças e diferenças quanto à abordagem do cotidiano; ou entre a prosa de Machado de Assis e a poesia de Carlos Drummond de Andrade, para observar o modo como lidam com a ironia como princípio de construção; ou entre a ficção de Franklin Távora, José de Alencar, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, para explorar as diferentes concepções de regionalismo e de linguagem regional; ou a tradição gótica na obra de Álvares de Azevedo, Byron, Baudelaire, Cruz e Sousa e Augusto dos Anjos; ou as semelhanças nas concepções estéticas de escritores como Cruz e Sousa, Baudelaire, Mallarmé e Augusto e Haroldo de Campos; e assim por diante.

A título de exemplificação, gostaríamos de apresentar uma hipótese de trabalho, perseguindo um dos possíveis pontos de interseção temáticos de nossa história literária, a *nacionalidade*. Como vimos no capítulo anterior, esse tema interessou a grande parte de nossos escritores literários, historiadores e críticos. A porta de entrada para o trabalho pode ser tanto o tema quanto o movimento literário. Se o tema for tomado *a priori* como critério, o professor poderá selecionar textos de um mesmo período ou de períodos diferentes da literatura e promover um estudo comparativo entre eles, observando diferenças de enfoque e semelhanças quanto à situação de produção. Mas é possível também buscar caminhos apontados pelo próprio texto em suas relações dialógicas com outros textos. Tomemos a segunda hipótese para nossa demonstração.

Na definição dos objetos de trabalho — os textos —, um deles pode ser tomado como ponto de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (que aproximem autores de diferentes épocas mas com projetos estéticos semelhantes); ou, ainda, um texto que permita cruzamentos com textos contemporâneos a ele. Em todos esses casos, é claro, seria necessário levar em conta a situação de produção de cada um dos textos abordados.

Para a demonstração dessa hipótese de trabalho, tomamos o poema “as meninas da gare”, de Oswald de Andrade, e um fragmento da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha. Esses textos propiciam, tanto o trabalho pela abordagem temática da literatura quanto pela abordagem historiográfica, em que se consideraria o contexto do Quinhentismo ou o contexto do Modernismo.

Primeiramente, vamos considerar o ponto de vista teórico o tipo de trabalho que poderia ser feito. Depois, vamos transformar esse estudo em atividade didatizada, isto é, em um material didático em que possam ser visualizados os passos do trabalho, as habilidades envolvidas e uma proposta de avaliação.

Deglutições e dialogismo na literatura brasileira

Eis o poema de Oswald de Andrade, que tomaremos como ponto de partida:

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 80.)

Integrando a obra *Pau-Brasil*, publicada em 1924, o poema de Oswald é construído a partir da apropriação de fragmentos da *Carta* de Caminha, texto fundador da brasilidade, escrito quatro séculos antes do de Oswald. Comparamos os dois textos:

Ali andavam, entre eles, três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, caídos pelas espáduas abaixo; e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas¹ e tão limpas das cabeleiras que, de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha.

(Pero Vaz de Caminha. *Carta*, fragmento. In: Carlos Voght e J. G. Lemos. *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 15.)

¹ Carlos Voght e J. G. Lemos preferiram empregar a forma portuguesa moderna *cerradinhas*, em vez do arcaísmo *saradinhas*, forma originalmente empregada na *Carta* e aproveitada por Oswald.

Na *Carta de Caminha*, o sujeito discursivo assume o ponto de vista do conquistador europeu e católico do final do século XV. Surpreende-se com a nudez despojada das índias e com suas características físicas peculiares, mas seu espanto recai principalmente sobre a naturalidade deles, portugueses, diante da nudez. Em vez de elas sentirem vergonha, como seria natural pela ótica moral do conquistador, afirma Caminha: “não tínhamos nenhuma vergonha”. É como se nesse primeiro *round* do embate de culturas, o índio tivesse levado a melhor e conseguido impor seus valores ao conquistador, anunciando prematuramente o que Oswald de Andrade escreveria quatro séculos depois em “erro de português”:

erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que penal
Fosse uma manhá de sol
O índio tinha despiço
O português

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*, cit., p. 80.)

A tensão entre primitivo² e civilizado, entre cristão e pagão, entre nacional e estrangeiro, tudo está embrionariamente contido nesse fragmento da *Carta*, que, metonimicamente, resume direções da literatura e da cultura nacionais.

Com pequenas alterações, o poema de Oswald de Andrade é quase transcrição direta do trecho da *Carta*, disposto em versos. A novidade reside no título, “as meninas da gare”. A presença desse elemento da modernidade, a *gare* (estação de trem), é suficiente para denunciar o deslocamento espaço-temporal do texto e, a partir desse deslocamento, dar idéia da sua situação de produção.

Podem ser lembradas aqui as palavras de Voloshinov e Bakhtin a respeito do discurso na vida e na arte. Dizem eles:

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado — ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

(VOLOSHINOV, BAKHTIN, 1926/1976.)

² Empregamos aqui a palavra *primitivo* em oposição a *civilizado* pelo fato de ser essa a oposição presente nos textos de Oswald de Andrade conhecidos como primitivistas, como o *Manifesto da poesia pau-brasil* e o *Manifesto antropófago*.

Além disso, com a mudança do gênero, que passa de carta a poema, alteram-se também outros elementos relacionados com o próprio gênero e com a situação, tais como o projeto discursivo do enunciador, seu interlocutor ou interlocutores e o meio de circulação do texto. Lembremos ainda que o poema se encontra nas primeiras páginas da obra *Pau-brasil*, publicada em 1924, portanto em pleno contexto das lutas travadas entre modernistas e representantes da tradição passadista e num momento particular em que boa parte de nossos escritores se voltava para a pesquisa das raízes da cultura brasileira. Além de *Pau-brasil*, de Oswald, também foram produzidas sob o signo do nacionalismo e/ou do primitivismo obras como *Macunaima* (criada em 1926 e publicada em 1928), de Mário de Andrade, *Vamos caçar papagaios* (1926) e *Martim Cererê* (1928), de Cassiano Ricardo, *Manifesto antropófago* (1928), de Oswald de Andrade, e *Cobra Norato* (1931), de Raul Bopp.

A escolha da *Carta de Caminha* por Oswald, como referência e fonte de criação, remete a esse contexto de pesquisa nacionalista e primitivista da época. Contudo, a presença de *gare* — palavra de origem francesa e empregada regularmente no português da época — no título do poema faz ressaltar outro dado da situação de produção: a influência da cultura francesa sobre a brasileira no início do século XX³.

Tão grande era essa influência, que Manuel Bandeira, por exemplo, chegou a criar poemas em francês, como “Chambre vide”, de 1922. Mário de Andrade também empregou termos da língua francesa em vários poemas de sua *Paulicéia desvairada*, como se vê nestes trechos:

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampiões! Os condes Joões! Os duques zurreos!
que vivem dentro de muros sem pulos,
e gemem sangues de alguns mil-réis fracos
para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
e tocam o “Printemps” com as unhas!

(Mário de Andrade. “Ode ao burguês”. In: *Poesias Completas*.
São Paulo: Circulo do Livro, s.d. p. 45-6.)

Corro minha vida com a velocidade dos elétrons
Mas porém sei parar diante das vistas pensativas
E nos portais das tupanarocas sagradas.

³ Nessa época, a influência francesa se fazia sentir no estudo de francês na escola, na moda, na culinária, nas bebidas, na literatura e em diversos outros setores da vida cotidiana da burguesia paulista. Até mesmo as prostitutas estrangeiras eram, genericamente chamadas de “francesas”.

Eis a vida.
V'lá Paris...
Pan-bataclan...
— Ordinário, matche,
Pros meus vinte-e-nove anos maravilhosos!

("Losango cáqui", XLIII. In: *Poesias completas*, cit., p. 124.)

A presença de *gare* no poema remete a vários elementos da situação de produção, por meio dos quais novos sentidos podem ser atribuídos a cada um dos elementos do texto original de Caminha. O poema de Oswald também fala de meninas bonitas e nuas ou seminuas que recebem os olhares do *outro*, o viajante, que antes chegava de caravela e agora chega de trem à *gare* da São Paulo provincial-na do início do século XX com ares aristocráticos e modismos franceses. Esse *outro* também não sente nenhuma veigonha diante da nudez das meninas da *gare*. Contudo, deslocadas no tempo e no espaço, as meninas já não são o símbolo da inocência de uma América selvagem; ao contrário, como prostitutas urbanas, em pleno século XX, vinculam-se às práticas erótico-mercantis da Europa.

A voz que emerge no poema de Oswald por meio do título contrapõe-se claramente à voz de Caminha, que ainda ressoa na materialidade do poema, isto é, na estrutura sintática, nos arcaísmos e quase que na idêntica seleção vocabular. Contudo, a possível polifonia que se esboça no poema é superada pela vitória do discurso irônico e crítico de Oswald. Não se trata, pois, do texto de Caminha, mas de outro texto, cujos elementos assumem outros valores e outros sentidos. Se o tema (na acepção bakhtiniana) do enunciado de Caminha é, aos olhos do conquistador, a surpreendente naturalidade das índias americanas, o tema do enunciado de Oswald são os resultados do processo de conquista, colonização e civilização do gentio.

O sujeito discursivo do poema difere evidentemente do da *Carta*, uma vez que põe em xeque a visão de mundo do conquistador, pretensamente superior ao gentio. Com a desconstrução do discurso de Caminha, fica no ar a seguinte pergunta: de que valerem os quatrocentos anos de civilização?

Mais do que mera intertextualidade, o que vemos no poema de Oswald é um *jogo interdiscursivo*, carregado ideologicamente, que põe em discussão as mesmas questões suscitadas pelo texto de Caminha — as tensões entre o primitivo e o civilizado, ou entre o nacional e o estrangeiro — e que estavam na ordem do dia quando ocorreram as discussões estéticas modernistas dos anos 1920.

Buscando uma terceira via, a da *nacionalidade*, não identificada nem com o mundo civilizado, nem com o mundo primitivo, Oswald enxergava o Brasil como síntese dessas contradições. Vejamos a referência que ele faz a essa síntese em um trecho do *Manifesto da poesia pau-brasil*:

[...]

Temos a base dupla e presente — a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de "dorme nenê que o bicho vem pegá" e de equações.

[...]

Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. [...]

(Oswald de Andrade. *Obras completas* — *Do Pau Brasil à Antropofagia e às utopias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. v. 6, p. 9-10.)

O manifesto situa, de um lado, a escola, de outro, a floresta; de um lado, a química, de outro, o chá de erva-doce. A idéia da *digestão cultural*, já presente na expressão "tudo digerido" do primeiro manifesto, ganha maior densidade e consistência ideológica no *Manifesto antropófago* de 1928, em que se evidencia a constituição de um primitivismo forte e devorador, que se propõe a deglutir "o necessário de química, de mecânica e de economia", sem deixar de ser a "raça crédula" que canta o "dorme nenê que o bicho vem pegá". Vejamos o seguinte fragmento do *Manifesto antropófago*:

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

[...]

Tupy or not tupy, that is the question.

[...]

A alegria é a prova dos nove.

[...]

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de Senador de Império. Fingindo de Pit. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses.

(idem, p. 13-14.)

Numa síntese fulgurante, a frase "Tupy or not tupy, that is the question" confirma nossa nacionalidade primitiva, que pode se nutrir do que há de melhor nas línguas e nas literaturas estrangeiras, representadas pela conhecida máxima de Shakespeare.

O diálogo entre Oswald de Andrade e Pero Vaz de Caminha observado até aqui permitiria criar em sala de aula não apenas uma rica discussão em torno de temas

permanentes da cultura brasileira, como a tensão entre o nacional e o estrangeiro ou o primitivo e o moderno, mas também uma reflexão sobre procedimentos de apropriação do discurso do outro, o discurso citado, e de usos literários desse tipo de apropriação, em que se destaca a paródia.

Tomando novamente como referência os dizeres de Haroldo de Campos — “nós só podemos ver o passado naquilo que ele tem de novo” —, até esta parte da análise podemos observar que o ponto de vista do poeta concretista coincide inteiramente com o de Oswald de Andrade, isto é, Oswald viu no velho discurso fundador de Caminha o embrião de um tema “novo”, que criara raízes em toda a literatura brasileira passada e se recolocava para os intelectuais brasileiros do início do século XX: o que é ser brasileiro?

Se é verdade que, segundo Jauss, cada sistema sincrônico contém seu passado e seu futuro e “o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia” (Jauss, 1994, p. 48), que diálogos o poema de Oswald estabelece com outros cortes posteriores da diacronia?

No final da década de 1960, os tropicalistas entraram nessa discussão, fundamentada por um conjunto de fatores históricos específicos: o discurso ufanista do regime militar, a discussão em torno do papel estético ou político-ideológico da arte, a chegada ao Brasil do *rock and roll* e das guitarras elétricas, as tradições primitivas e regionais da cultura brasileira.

Observemos a proximidade dos dois textos a seguir, um de Oswald de Andrade e o outro de Caetano Veloso, publicados, respectivamente, em 1924 e 1975, portanto, com a diferença de meio século entre um e outro.

capital da república

Temperatura de bolina
O orgulho de ser branco
Na terra morena conquistada
E a saída para as praias calçadas
Arborizadas
A Avenida se abana com as folhas miúdas
Do Pau-Brasil
Políticos dormem ao calor do Norte
Mulheres se desconjuntam
Bocas lindas
Sujeitos de olheiras brancas
O Pão de Açúcar artificial

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*, cit., p. 108-9.)

Jóia

Beira de mar
Beira de mar
Beira de maré na América do Sul
Um selvagem levanta o braço
Abre a mão e tira um caju
Um momento de grande amor
De grande amor
Copacabana
Copacabana
Louca total e completamente louca
A menina muito contente
Toca a coca-cola na boca
Um momento de puro amor
De puro amor

(Caetano Veloso. *Letra só*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 171.)

No poema de Oswald de Andrade, são evidentes os contrastes entre um Brasil moderno (o Brasil da “capital da república”, o Rio de Janeiro), com suas praias calçadas e arborizadas e um Pão de Açúcar que pouco tem de natural, e o Brasil primitivo, a terra morena e conquistada, com o calor do Norte e as folhas miúdas do Pau-Brasil.

Na canção de Caetano, vemos o contraponto entre um Brasil cabralino, no qual um selvagem colhe um caju numa praia qualquer da América do Sul, num gesto de grande amor, e uma garota que repete o gesto do selvagem, porém agora tocando uma coca-cola na boca, num gesto de “puro amor”.

Da primeira parte da canção (sete primeiros versos) para a segunda, podemos notar tanto um deslocamento histórico, ou seja, duas cenas parecidas que ocorrem em épocas diferentes mas no mesmo espaço — beira de mar/Copacabana — quanto um deslocamento espacial, isto é, no mesmo tempo (por exemplo, o século XX) uma jovem toma coca-cola em Copacabana e um selvagem colhe um caju numa praia deserta da imensa costa brasileira.

Este é o Brasil que tanto Oswald, em “capital da república”, quanto Caetano, em “jóia”, querem flagrar: o Brasil das contradições moderno-primitivas.

Esse contraponto aparece também em “Geléia geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, canção de 1968 que se tornou um ícone do movimento tropicalista no Brasil.

Geléia geral

Um poeta desfolha a bandeira
 E a manhã tropical se inicia
 Resplandente, cadente, fagueira,
 Num calor girassol com alegria,
 Na geléia geral brasileira
 Que o *Jornal do Brasil* anuncia

É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi

A alegria é a prova dos nove
 E a tristeza é teu porto seguro
 Minha terra é onde o Sol é mais limpo
 E Mangueira é onde o samba é mais puro
 Tumbadora na selva-selvagem
 Pindorama, país do futuro

É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi

É a mesma dança na sala
 No Canecão, na TV
 E quem não dança não fala
 Assiste a tudo e se cala
 Não vê no meio da sala
 As relíquias do Brasil:
 Doce mulata malvada
 Um LP de Sinatra
 Maracujá, mês de abril
 Santo barroco baiano
 Superpoder de paisano
 Formiplac e céu de amil
 Três destaques da Portela
 Carne-seca na janela

Alguém que chora por mim
 Um carnaval de verdade
 Hospitaleira amizade
 Brutalidade jardim.
 [...]

É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi

Um poeta desfolha a bandeira
 E eu me sinto melhot colorido
 Pego um jato, viajo, arrebento
 Com o roteiro do sexto sentido
 Voz do morro, pilão de concreto
 Tropicália, bananas ao vento

É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi

(Letra de Torquato Neto e música de Gilberto Gil. In: Carlos Rennó, org.
Todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 97.)

Ao fundir no refrão o yê-yê-yê (versão tupiniquim do *rock and roll*) com o bumba-meu-boi, “Geléia geral” propõe a fusão do moderno com o primitivo, das guitarras elétricas que ganhavam o mundo ocidental com a percussão dos bumbos e chocalhos das festas populares do Brasil. Afinal “é a mesma dança, meu boi”.

Reaproveitando frases, palavras e expressões presentes nos manifestos oswaldtanos, como “A alegria é a prova dos nove”, “selva selvagem”, “Pindorama”, Torquato Neto e Gilberto Gil reconhecem na construção de nossa nacionalidade aspectos díspares, que evidenciam, no contexto da década de 1960, a retomada da discussão em torno das dicotomias nacional/estrangeiro ou primitivo/civilizado, como atesta a convivência no mesmo cenário de elementos tão díspares como “LP de Sinatra”, “Santo barroco baiano”, “Formiplac” e “carne-seca na janela”.

Em “Batmakumba”, de Gilberto Gil e Caetano Veloso, canção também de 1968, a proposta não é diferente:

BATMAKUMBA

Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbao
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmakum
 Batmakumbayêyê batman
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê
 Batmakumba
 Batmakum
 Batman
 Bat
 Ba
 Bat
 Batman
 Batmakum
 Batmakumba
 Batmakumbayê
 Batmakumbayêyê
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê batman
 Batmakumbayêyê batmakum
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá

(In: Gilberto Gil. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 56.)

Os compositores fazem uma disposição concretista do verso “Batmakumbayêyê batmakumbaobá”, na qual o repetem e o segmentam, obtendo palavras e significados surpreendentes: entre outros *Batman*, *makumba*, *Obá* (entidade africana), *yêyê*, *bat* (de *bater*), *ba* (interjeição), etc., numa clara confirmação da mistura de línguas e das culturas africana, americana e européia.

Trilhando os caminhos abertos por Oswald de Andrade, os tropicalistas Torquato Neto, Gilberto Gil e Caetano Veloso se apropriam do discurso oswaldiano, que, como diz Bakhtin, “refrata e reflete” a nova realidade na qual se insere. Nesse novo contexto, o discurso oswaldiano,

bem como a discussão em torno da nacionalidade, atualiza-se e ganha novos sentidos.

Se no contexto dos anos 1920, por exemplo, discutia-se a validade de aproveitar em nossa literatura as conquistas estéticas feitas pelas correntes de vanguarda européias, nos anos 1960 a discussão girava em torno da assimilação do *rock and roll* e das guitarras elétricas (o elemento estranho) pela música brasileira, num momento em que predominava o banquinho e o violão de João Gilberto. Da mesma forma que Oswald, os tropicalistas propunham “devorar” e “deglutir” as influências musicais estrangeiras e assimilá-las em nosso corpo de tradições primitivo, em que convivem a bossa-nova, a música regional nordestina, o samba e o estilo “brega” de Vicente Celestino.

Caetano Veloso, em *Verdade tropical*, de 1997, confirma a admiração dos tropicalistas pelas idéias de Oswald:

O encontro com as idéias de Oswald se deu quando todo esse processo [de gestação das primeiras idéias tropicalistas] já estava pronto. Seus poemas curtos e espanhosamente abrangentes, a começar pelos *ready-mades* extraídos da carta de Caminha e de outros pioneiros portugueses na América, convidavam a repensar tudo o que eu sabia sobre literatura brasileira, sobre poesia brasileira, sobre arte brasileira, sobre o Brasil em geral, sobre arte, poesia e literatura em geral.

[...] Esse “antropófago indigesto”, que a cultura brasileira rejeitou por décadas, e que criou a utopia brasileira de superação do messianismo patriarcal por um matriarcado primal e moderno, tornou-se para nós o grande pat.

(Caetano Veloso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 256-7.)

Na busca dos diálogos entre textos literários, ou entre textos literários e outras linguagens, poderíamos, ainda, estender nosso olhar para além da canção: para o cinema “antropofágico” de que é expressão *Macunaima*, de Joaquim Pedro de Andrade; o teatro de feição assumidamente oswaldiana e antropofágica das produções mais recentes de José Celso Martinez Corrêa; as deglutições e misturas musicais de Carlinhos Brown na Bahia ou do movimento “mangue beat”, em Pernambuco.

Numa abordagem didática convencional de “as meninas da gare”, o professor certamente se limitaria a situar cronologicamente o poema na produção oswaldiana e a mostrar que a relação entre ele e a *Carta de Caminha* vem do fato de que os modernistas reaproveitavam ou parodiavam criticamente os textos do passado. Ou então se limitaria a reconhecer características da poesia oswaldiana ou do Modernismo no texto em estudo.

Os movimentos de leitura que realizamos, entretanto, permitiram estabelecer relações com outros textos da época, do próprio Oswald e de outros autores, bem como relações com textos situados na “grande temporalidade”, isto é, textos do passado, como o de Caminha, e textos do futuro, como o de Caetano Veloso e o de Torquato Neto e Gilberto Gil, relativizando a dicotomia entre sincronia e diacronia. Se, como afirma Alfredo Bosi, “Histórico é, ao contrário do que diz a convenção, o que ficou, não o que morreu”, a *Carta de Caminha* renasce na releitura de Oswald de Andrade, da mesma forma que a literatura de Oswald renasce na releitura dos tropicalistas, trinta anos depois. Hoje, os tropicalistas também são referência para novos diálogos, seja como fonte de inspiração e modelo, seja como tradição a ser superada ou combatida.

Para esse tipo de abordagem dialógica da literatura, a escolha de uma daquelas opções metodológicas comentadas — historiográfica, temática, por gêneros ou por tradição —, embora importante, não é decisiva. Todas elas, desde que desenvolvidas por meio de uma postura aberta, sem rigidez, poderiam levar a um resultado satisfatório em termos de leitura de textos literários e de contextualização desses textos no âmbito maior da literatura e da cultura brasileira como um todo.

Da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso acadêmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente. Todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas — eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de *dialogismo*.

Se, conforme Jauss, a obra literária “é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhes existência”, espera-se fazê-la “ressoar” novamente no contato com novos leitores, permitindo-lhe ganhar a liberdade e, ao mesmo tempo, libertar os leitores de seu tempo presente.

Didatização da proposta

No item anterior, procuramos demonstrar, do ponto de vista teórico, como e por que encaminhar uma proposta dialógica de ensino de literatura. Como, entretanto, didatizar e organizar esse trabalho em atividades que pudessem, a um só tempo, garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e contribuir para uma reflexão sobre a literatura e a cultura brasileiras em seus momentos decisivos?

Apresentamos, a seguir, algumas atividades didáticas que, a título de sugestão, poderiam ser desenvolvidas com os alunos a propósito do poema de Oswald de Andrade. Lembremos, contudo, que um curso de literatura não se constrói apenas com atividades específicas de leitura e no tempo restrito que elas demandam. Um curso de literatura se constrói também com uma série de outras interações, mediadas por textos literários e não literários, por textos didático-expositivos, por linguagens verbais e não verbais, etc. Assim, atividades como as que passamos a apresentar, isoladamente, não comportam o conjunto das reflexões que desenvolvemos na parte teórica. Contudo, indicam um ponto de partida para uma abordagem dialógica da literatura.

Apresentaremos *respostas previstas* (que indicaremos por *RP*), para que as questões possam ser avaliadas por completo, isto é, para que seja possível verificar sua pertinência e a habilidade ou as habilidades de leitura demandadas em cada uma delas.

Leitura 1

Você vai ler, a seguir, dois textos. O primeiro é um trecho da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, texto fundador da brasilidade, escrito em 1500; o segundo é um poema de Oswald de Andrade, poeta do século XX que se empenhou em resgatar criticamente o passado primitivo e colonial brasileiro.

Durante a leitura dos textos, conviria que o professor, em conversa com a classe, tirasse dúvidas quanto ao vocabulário e discutisse, considerando o contexto, o sentido de palavras como *vergonhas* e *cerradinhas*.

Texto 1

Ali andavam, entre eles, três ou quatro moças, bem moças e bem genis, com cabelos muito pretos, caídos pelas espáduas abaixo; e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha.

(Petro Vaz de Caminha. *Carta*, fragmento. In: Carlos Voght e J. G. Lemos.

Cronistas e viajantes, cit., p. 15.)

Texto 2

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem genis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas

Que de nós as muito bem olharmos
 Não tínhamos nenhuma vergonha

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*, cit., p. 80.)

- O primeiro contato com os índios causou no conquistador português um estranhamento. No texto 1:
 - O que mais chamava a atenção dos portugueses em relação às índias?
 RP: A nudez das índias e o fato de elas não terem pêlos pubianos.
 - No final do excerto, Caminha escreve: “de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha”. O que a “vergonha” mencionada revela em relação à formação moral e religiosa do conquistador?
 RP: Revela uma formação moral e religiosa rígida, de acordo com as idéias cristãs da época.
- O poema de Oswald foi construído a partir da apropriação do fragmento da *Carta de Caminha* reproduzido no texto 1. Como novidade, Oswald introduziu o título “as meninas da gare”.
 - O que o emprego do termo *gare* revela a respeito da cultura brasileira da época de Oswald?
 RP: Revela a forte influência da cultura francesa sobre a brasileira no início do século XX, sentida na moda, nos hábitos, na língua.
 - Levante hipóteses: O uso de *gare*, no poema, remete ao tempo de Pero Vaz de Caminha (séculos XV e XVI) ou ao tempo de Oswald de Andrade (século XX)? Por quê? RP: Remete ao século XX, pois não havia estações de trem no tempo de Caminha.
- Compare os dois textos. Ambos revelam o olhar de um viajante que chega a determinado lugar e se surpreende com a nudez das mulheres.
 - O enunciador (aquele que fala) é necessariamente um estrangeiro nos dois textos? RP: Não; no texto 2, o enunciador pode ser brasileiro ou estrangeiro.
 - No poema de Oswald, as “moças genitís” são também, como na *Carta de Caminha*, as índias brasileiras? RP: Não; a expressão refere-se às prostitutas urbanas em geral.
 - Levando-se em conta os quatro séculos que separaram os dois textos e a cena descrita no poema de Oswald, responda: Pela ótica do poema de Oswald, a

civilização européia trouxe benefícios ou malefícios? Justifique sua resposta. Nesta questão, o professor deveria abrir a discussão com a classe, perguntando, por exemplo, como viviam os índios naquela época e como os índios e a maior parte dos brasileiros vivem hoje. Na época de Caminha, as índias viviam nuas, em estado natural, num Brasil primitivo em que não havia doenças, prostituição, fome, etc. Depois de séculos de colonização, o Brasil do século XX apresenta os males das civilizações modernas. O professor também poderia chamar a atenção dos alunos para o caráter ao mesmo tempo ideológico, crítico e irônico do poema, o que coincide com as propostas do Modernismo brasileiro dos anos 1920.

- Oswald de Andrade é um dos principais escritores do Modernismo brasileiro, movimento literário que se estruturou na década de 1920 e que tem, entre suas características, a retomada do *nacionalismo*, tema lançado primeiramente pelos escritores românticos (século XIX). O nacionalismo dos modernistas, entretanto, pretendia ser menos ufanista do que o dos românticos e mais crítico em relação ao passado histórico e cultural brasileiro. O poema “as meninas da gare” pode ser considerado como uma expressão desse nacionalismo crítico? Por quê?

RP: Sim, pois retoma um tema fundador da brasilidade, o *descobrimento*, e dá a ele um tratamento crítico, ao pôr em dúvida as vantagens do processo colonizador e civilizador empreendido pelos conquistadores europeus.

- Outro aspecto valorizado por Oswald de Andrade e por outros modernistas é a convivência de aspectos dispares e contraditórios da cultura brasileira, como o catolicismo e as religiões africanas e indígenas, ou o atraso rural e o desenvolvimento urbano, a cultura popular e a ópera, e assim por diante. Que con- tradições o poema “as meninas da gare” enfoca e denuncia?

RP: Enfoca as contradições entre o Brasil primitivo e moderno (o primitivo sugerido pelo Brasil selvagem, que ainda podia ser encontrado na Amazônia, por exemplo, e o Brasil moderno e industrial, das estações de trem); o nacional e o estrangeiro, ao empregar o galicismo *gare* e ao mencionar o trem (trazido pelos ingleses); e denuncia o suposto “avanço” trazido pelo conquistador, que transformou índias, que viviam em estreita relação com a natureza, em prostitutas brasileiras urbanas.

Leitura 2

Você vai ler agora outro poema de Oswald de Andrade e vai confrontá-lo com letras de três canções do Tropicalismo, movimento artístico que surgiu na década de 1960 e se manifestou na música, na literatura, no cinema, no teatro e nas artes plásticas. Se possível, ouça as canções.

“A deslelegância
 discreta de suas
 meninas”

Quando Oswald de
 Andrade escreveu “as
 meninas da gare”, em
 1924, havia muitas
 prostitutas nas imedia-
 ções da estação de trem
 da cidade de São Paulo
 (Estação da Luz), onde
 ele vivia.

O recomendável, nesse caso, é que o professor providencie a audição das canções, que se encontram nos discos Tropicália (1969) e Jóia (1975), a fim de que os alunos também possam estabelecer relações entre as letras e as músicas.

Texto 1

capital da república

Temperatura de bolina
 O orgulho de ser branco
 Na terra morena conquistada
 É a saída para as praias calçadas
 Arborizadas
 A Avenida se abana com as folhas miúdas
 Do Pau-Brasil
 Políticos dormem ao calor do Norte
 Mulheres se desconjuntam
 Bocas lindas
 Sujeitos de olheiras brancas
 O Pão de Açúcar artificial
 (Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*, cit., p. 108-9.)

Texto 2

Jóia

Beira de mar
 Beira de mar
 Beira de maré na América do Sul
 Um selvagem levanta o braço
 Abre a mão e tira um caju
 Um momento de grande amor
 De grande amor
 Copacabana
 Copacabana
 Louca total e completamente louca
 A menina muito contente
 Toca a coca-cola na boca
 Um momento de puro amor
 De puro amor
 (Caetano Veloso. *Letra só*, cit., p. 171.)

Texto 3

Geléia geral

Um poeta desfolha a bandeira
 E a manha tropical se inicia
 Resplandente, cadente, fagueira,
 Num calor girassol com alegria,
 Na geléia geral brasileira
 Que o *Journal do Brasil* anuncia
 É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi
 A alegria é a prova dos nove
 E a tristeza é teu porto seguro
 Minha terra é onde o Sol é mais limpo
 E Mangueira é onde o samba é mais puro
 Tumbadora na selva-selvagem
 Pindorama, país do futuro
 É bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 É, bumba – yê-yê-yê
 É a mesma dança, meu boi
 É a mesma dança na sala
 No Canecão, na TV
 E quem não dança não fala
 Assiste a tudo e se cala
 Não vê no meio da sala
 As relíquias do Brasil:
 Doce mulata malvada
 Um LP de Sinatra
 Maracujá, mês de abril
 Santo barroco baiano
 Superpoder de paisano
 Formiplac e céu de anil

Três destaques da Pontela
 Carne-seca na janela
 Alguém que chora por mim
 Um carnaval de verdade
 Hospitaleira amizade
 Brutalidade jardim.
 [...]

Ê bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 Ê, bumba – yê-yê-yê
 Ê a mesma dança, meu boi

Um poeta desfolha a bandeira
 E eu me sinto melhor colorido
 Pego um jato, viajo, arrebeno
 Com o roteiro do sexto sentido
 Voz do morro, pilão de concreto
 Tropicália, bananas ao vento

Ê bumba – yê-yê-boi
 Ano que vem, mês que foi
 Ê, bumba – yê-yê-yê
 Ê a mesma dança, meu boi

(Letra de Torquato Neto e música de Gilberto Gil.
 In: Carlos Rennó, org. *Todas as letras*, cit., p. 97.)

Texto 4

BATMAKUMBA

Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbao
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmakum
 Batmakumbayêyê bauman
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê
 Batmakumbayê

Batmakumba
 Batmakum
 Batman
 Bat
 Ba
 Bat
 Batman
 Batmakum
 Batmakumba
 Batmakumbayê
 Batmakumbayêyê
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê batman
 Batmakumbayêyê batmakum
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmakumbao
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá.
 (In: Gilberto Gil, cit., p. 56.)

1. O poema “capital da república”, de Oswald de Andrade, foi publicado em 1924, quando a capital do país era o Rio de Janeiro. Como é próprio da poesia modernista, o poema foi construído a partir de *flashes*, o que dá a impressão de um texto desconexo ou de uma realidade fragmentada.
 - a) Que tipo de retrato da realidade brasileira os *flashes* compõem: social, natural, cultural ou étnico? RP: Eles compõem um retrato étnico (“O orgulho de ser branco / Na terra morena”), natural (“as folhas miúdas / Do Pau-Brasil”, “as praias calçadas”, “O Pão de Açúcar artificial”) e social (“Mulheres se desconjuntam”, “Bocas lindas”, “Sujeitos de olheiras brancas”).
 - b) Localize no texto elementos contrastantes da realidade nacional, indicadores de oposição como: o natural e o artificial, o primitivo e o moderno, o nacional e o estrangeiro.
 RP: natural/artificial ou moderno/primitivo: “O Pão de Açúcar artificial”, “praias calçadas / Arborizadas”; nacional/estrangeiro: “O orgulho de ser branco / Na terra morena conquistada”.
2. A letra da canção “Jóia”, de Cactano Veloso, pode ser dividida em duas partes, cada uma delas representativa de um espaço. Um dos espaços é identificado pela expressão *beira de mar*; o outro, por *Copacabana*.

- a) Levante hipóteses: Em que momento histórico se dá a cena protagonizada pelo selvagem? RP: É possível que no passado, antes de os portugueses conquistarem o Brasil, mas também durante a colonização ou nos dias de hoje, pois nosso país ainda tem regiões naturais preservadas.
 - b) Em que momento se dá a cena protagonizada pela “menina contente”? Justifique sua resposta com elementos do texto. RP: Na modernidade, que é representada por *coca-cola*.
 - c) Discuta com os colegas e interprete: Os espaços geográficos em que ocorrem as duas cenas são necessariamente diferentes um do outro? RP: Podem ser lugares diferentes e também o mesmo lugar. Neste último caso, haveria um deslocamento temporal do mesmo espaço, ou seja, a “beira de mar”, séculos depois, ter-se-ia transformado em Copacabana.
3. Há, na canção, uma oposição entre *caju* e *coca-cola*, assim como entre *selvagem* e *menina*.
 - a) Que tipo de oposição existe entre *caju* e *coca-cola*, considerando-se a origem de cada elemento? RP: *Caju* é um elemento autóctone, nacional e natural. Já *coca-cola* é um refrigerante artificial, produzido na sociedade de consumo moderna.
 - b) Com base em suas respostas, conclua: O que representam, respectivamente, o “selvagem” e a “menina contente”? RP: O selvagem representa o lado primitivo, histórico e natural do país; a menina representa o lado moderno e civilizado, sujeito às influências estrangeiras.

4. Em 1924, Oswald de Andrade lançou o *Manifesto da poesia pau-brasil*, no qual afirmava a respeito da sociedade e da cultura brasileira:

Temos a base dupla e presente — a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de “dorme nenê que o bicho vem pegá” e de equações.

Considerando a oposição entre primitivo e moderno ou nacional e estrangeiro, responda:

- a) A que correspondem elementos como “floresta”, “raça crédula e dualista”, “mamadeira”, “chá de erva-doce” e “dorme nenê que o bicho vem pegá”? RP: Ao lado primitivo e espontâneo de nossa gente e de nossa cultura.
- b) E a que correspondem elementos como “escola”, “geometria”, “álgebra”, “química” e “equações”? RP: Ao lado civilizado, moderno, que segue o modelo das nações desenvolvidas.

5. Compare as visões de Brasil expressas no poema “capital da república”, de Oswald de Andrade, e na canção de Caetano Veloso. Em que elas se assemelham?

RP: As duas visões correspondem a um Brasil cheio de contrastes, em que elementos primitivos convivem com elementos modernos, assim como elementos nacionais se misturam a elementos estrangeiros.

6. A canção “Geléia geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, apresenta no refrão a expressão “É bumba — yê-yê-boi”, que é um misto de “yê-yê-yê”, designação do *rock* do tempo da Jovem Guarda, nos anos 1960, com “bumba-meu-boi”, manifestação artística popular na música e na dança em várias regiões do Brasil.
 - a) Que semelhança tem a sintese “É bumba — yê-yê-boi” com a canção “Jóia”, de Caetano, e com o poema de Oswald? RP: A junção de elementos nacionais, oriundos da tradição popular, como o bumba-meu-boi, com elementos modernos e estrangeiros, como o *rock*.
 - b) Além da sintese “É bumba — yê-yê-boi”, que outros aspectos da canção “Geléia geral” evidenciam uma visão oswaldiana do Brasil? RP: A convivência de elementos nacionais (“doce mulata”, “matucujá”, “bananas”, etc.) com elementos estrangeiros (“Frank Sinatra”, “Santo barroco baiano”, “Formiplac”) e de elementos modernos (“jato”, “Formiplac”, “TV”) com elementos primitivos (“carne-seca na janela”).

7. As canções “Batmakumba” e “Geléia geral” pertencem ao mesmo disco, *Tropicália*, e apresentam vários elementos em comum, entre eles procedimentos linguísticos e sugestões culturais.
 - a) Segmente o verso “Batmakumbayêyê batmakumbaobá” e descubra que palavras podem ter participado da construção das palavras que formam esse verso. RP: Entre outras, *Batman*, *makumba*, *Obá* (entidade africana), *yê-yê-yê*, *bat* (de *batcr*), *ba* (interjeição), etc., numa clara confirmação da mistura de línguas e das culturas africana e norte-americana ou europeia.
 - b) Considerando-se a origem linguística e cultural dessas palavras, é possível dizer que elas trazem características da realidade brasileira? Por quê? RP: Sim, pois a cultura brasileira caracteriza-se pela mistura étnica, cultural e linguística.

8. Nesta atividade você leu o poema “capital da república”, de Oswald de Andrade, e a letra das canções “Jóia”, “Geléia geral” e “Batmakumba”. O que essas produções têm em comum? RP: Têm em comum a visão de um país multifacetado,

marcado por contrastes ou pela fusão de elementos dispare, como primitivo e moderno, rural e urbano, nacional e estrangeiro.

A leitura em primeiro plano

As atividades apresentadas no item anterior foram produzidas com a finalidade de mostrar como poderia ser feito um trabalho didático em literatura a partir de uma perspectiva dialógica. Evidentemente, as propostas poderiam ser alteradas, com a inclusão de novos textos, por exemplo, dependendo das opções metodológicas do professor. Se ele estiver trabalhando, por exemplo, com uma perspectiva temática, poderia incluir textos que também discutam o conceito de nacionalidade, e não necessariamente com um ponto de vista semelhante ao de Oswald de Andrade. Se estiver trabalhando pela perspectiva histórica, poderia ampliar o leque de leituras, incluindo textos do grupo modernista: o nacionalismo de Mário de Andrade ou do grupo verde-amarelo, e assim por diante.

Qualquer que seja a opção, o importante é que o texto seja o objeto central das aulas de literatura e que a partir dele se articulem todas as outras atividades didáticas e produções discursivas.

Não se pode esquecer que o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo. Ele tem, portanto, um papel formador, pedagógico. Em síntese, tem um papel “humanizador”, como diz Antonio Candido:

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o alinhamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

(CANDIDO, 1989, p. 117.)

Esse papel humanizador de que fala o estudioso está em perfeita sintonia com as novas concepções de ensino, comprometidas com a formação para a cidadania. Contudo, não se pode ver nos textos literários apenas a sua camada ideológica, seu conteúdo. Partilhar com jovens a leitura de um texto literário é *ensinar a ler*, função primordial das aulas de literatura.

Por essa razão, não se pode perder de vista o fato de que toda atividade de leitura, principalmente com jovens, desenvolve habilidades essenciais para a formação de um leitor autônomo e competente.

Vejam os, de modo esquemático, as habilidades envolvidas nas atividades de leitura propostas a partir do poema de Oswald de Andrade.

Leitura 1

- Questão 1:
 - a) observação, interpretação e análise;
 - b) interpretação, análise e dedução.
- Questão 2:
 - a) análise, dedução, comparação e interpretação;
 - b) levantamento de hipóteses, comparação, justificativa.
- Questão 3: levantamento de hipóteses, análise.
- Questão 4:
 - a) análise, comparação, interpretação e explicação;
 - b) análise, comparação, interpretação e justificativa.
- Questão 5: transferência, análise, interpretação, justificativa.
- Questão 6: análise e interpretação.

Leitura 2

- Questão 1:
 - a) identificação, análise, inferência, síntese, comparação, interpretação e explicação;
 - b) identificação, classificação e explicação.
- Questão 2:
 - a) levantamento de hipóteses, análise, interpretação, memorização, dedução e explicação;
 - b) levantamento de hipóteses, análise, interpretação e justificativa;
 - c) análise, interpretação, comparação, explicação e dedução.
- Questão 3:
 - a) análise, comparação, interpretação e explicação;
 - b) análise, comparação, interpretação e explicação.

- Questão 4:
 - a) comparação, transferência, análise, interpretação e explicação;
 - b) interpretação, análise e explicação.
- Questão 5: comparação, análise, interpretação e explicação.
- Questão 6:
 - a) comparação, análise, interpretação e explicação;
 - b) transferência, análise, identificação, interpretação, explicação e dedução.
- Questão 7:
 - a) análise, levantamento de hipóteses, comparação, explicação;
 - b) transferência, análise, explicação e dedução.
- Questão 8: comparação, transferência, síntese, análise e explicação.

De acordo com o documento “Exame Nacional do Ensino Médio — A Reforma do Ensino Médio”, publicado pelo Conselho Federal da Educação do MEC em 1998, eis as habilidades que se espera que sejam desenvolvidas no ensino médio por meio da leitura de textos em geral, isto é, por meio não apenas de textos literários:

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de:

- ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados;
- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

(MEC, 1998, p. 46.)

Como se pode notar, as habilidades mencionadas no documento — identificar, selecionar informações, inferir, justificar, analisar, comparar e interpretar — são todas exploradas nas atividades propostas. São, portanto, habilidades mais complexas do que as de *identificar*, *classificar* e *memorizar*, exhaustivamente exploradas em alguns vestibulares e em alguns manuais didáticos, conforme observamos nos capítulos anteriores.

A contextualização histórica

A abordagem dialógica da literatura não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico. A nosso ver, elas podem e devem ser exploradas, porém não de forma mecânica. A contextualização histórica feita nos manuais didáticos de literatura quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período enlocado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária.

Bakhtin (1997), em texto escrito em 1970, criticava as explicações mecânicas sobre a relação entre a literatura e seu contexto. Diz ele:

Nossa pesquisa [a pesquisa literária da época] costuma operar com base nas características da época a que pertencem os fatos literários em estudo sem distingui-los, na maioria das vezes, daquelas que se aplicam à história em geral e sem introduzir a menor análise diferencial no campo cultural, nem de sua interação com a literatura. Tais análises demonstram, aliás, uma total ausência de metodologia. A chamada vida literária de uma época, cujo estudo se efetua sem referência ao estudo da cultura, resume-se a uma luta superficial de tendências literárias [...].

(BAKHTIN, 1997a, p. 363.)

Com base no pressuposto de que a literatura é parte dinâmica do processo cultural, convém promover um estudo de textos que abarque diferentes áreas das ciências humanas — a história, a história da arte, a história da literatura, a filosofia, entre outras. Assim, as aulas se tornariam, mais uma vez, aulas de leitura, porém, neste caso, leitura de textos não literários.

As habilidades requisitadas nesse tipo de leitura são complexas, pois exigem que o aluno não apenas trabalhe os textos com as exigências que eles demandam — localizar informações, identificar relações de causa e efeito, levantar hipóteses, inferir, interpretar, etc. —, mas também compare e transfira conhecimentos de uma área a outra, além de buscar a conjugação entre o que aprendeu sobre a linguagem e a discussão teórica acerca dessa produção cultural.

Tomando como base o contexto do Trovadorismo, vamos dar um exemplo de como poderiam ser desenvolvidas essas atividades.

O contexto do Trovadorismo

Leia, a seguir, um painel de textos que se referem ao contexto histórico, social e cultural em que o Trovadorismo floresceu. Após a leitura, responda às questões propostas.

A sociedade feudal

O clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha: A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar. Em troca exigiam pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo das terras. O professor Boissonnade, competente historiador desse período, assim o resume:

O sistema feudal, em última análise, repousava sobre uma organização que, em troca de proteção frequentemente ilusória, deixava as classes trabalhadoras à mercê das classes parasitárias, e concedia a terra não a quem cultivava, mas aos capazes de dela se apoderarem.

(Leo Huberman. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: LTD, 1986. p. 14-15.)

A arte na Idade Média

A arte desempenha na Idade Média papel de muito maior importância que nas outras épocas da história europeia. Essa afirmativa pode surpreender, mas o fato é assaz natural. Desde o fim do primeiro milênio, os povos europeus se cristianizaram profundamente; o espírito dos mistérios do Cristianismo os possuía e neles criou uma vida interior extremamente rica e fecunda. Ora, essa vida interior não tinha nenhuma outra possibilidade de expressão que não fossem as artes, visto que tais povos não sabiam ler nem escrever e desconheciam a língua latina, a única que era considerada instrumento digno de exprimir as idéias religiosas. Toda a sua vida interior se realizava, pois, nas obras de arte, e era através delas que, em primeiro lugar, os fiéis aprendiam e sentiam o que constituía a própria base de sua vida.

(Erich Auerbach. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 108.)

As Cruzadas

O movimento das Cruzadas, iniciado no século XI, foi um fator histórico importante para a reafirmação política e religiosa da Igreja Católica ocidental, pois ela sofria problemas internos após a divisão que levou à formação da Igreja do Oriente. Serviu também como elemento de consolidação das atividades comerciais no Mediterrâneo, principalmente das cidades de Veneza e Gênova. Essas duas cidades financiaram expedições militares, chegando até a determinar algumas rotas de acordo com seus interesses comerciais.

As Cruzadas colaboraram também para solucionar momentaneamente o problema do excedente populacional e deram conforto espiritual aos marginalizados. É impossível pensar nas Cruzadas sem considerar a forte religiosidade do homem medieval, que colaborou profundamente para a realização delas.

(José Geraldo V. de Moraes. *Caminhos das Civilizações*. São Paulo: Atual, 1998. p. 117.)

A posse da terra

A Igreja foi a maior proprietária de terras no período feudal. Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado, e desejosos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer, doavam terras à Igreja, outras pessoas, achando que a Igreja realizava uma grande obra de assistência aos doentes e aos pobres, desejando ajudá-la nessa tarefa, davam-lhe terras; alguns nobres e reis criaram o hábito de, sempre que venciam uma guerra e se apoderavam das terras do inimigo, doar parte delas à Igreja, por esse e por outros meios a Igreja aumentava suas terras, até que se tornou proprietária de entre um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental.

(Leo Huberman, op. cit., p. 13.)

O sagrado no cotidiano

A vida individual e social, em todas as suas manifestações, está saturada de concepções de fé. Não há objeto nem ação que não esteja constantemente relacionado com Cristo ou a salvação. [...] A vida estava tão saturada de religião que o povo corria constantemente o risco de perder de vista a distinção entre o espiritual e o temporal. Se, por um lado, todos os portmoures da vida ordinária podem santificar-se, por outra parte tudo o que é sagrado cai na banalidade pelo fato de se misturar à vida quotidiana:

(Johan Huizinga. *O declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo/Edusp, 1978. p. 141-5.)

O amor cortês

O "amor cortês", presente no gênero mais refinado do trovadorismo provençal — a *chanson* (canção, canção) —, integrou a imagem da dama no jogo intelectual dos poetas. A *chanson* é sempre uma mensagem endereçada à mulher amada ou um monólogo sobre o estado de espírito do trovador apaixonado. Trata-se invariavelmente de uma convenção amorosa. Um poeta, via de regra um "jovem", isto é, um cavaleiro de condição humilde ou solteiro, dirige-se à uma mulher de alta linhagem, algumas vezes a esposa de seu senhor. O poeta canta o "bom amor", que em geral é estéril, inacabado, impossível; canta a mulher distante, a mulher inacessível e inatingível, a *dame sans merci* (dama indiferente).

(José Rivair Macedo. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75.)

O perigo vem das mulheres

Na intimidade das casas ricas, as mulheres recebiam um tratamento diferente do que era dado aos homens, pois representavam um perigo à paz familiar. Veja o que dizem os historiadores:

O eixo mais sólido do sistema de valores a que se fazia referência na casa nobre para bem conduzir-se apoiava-se sobre este postulado, ele próprio fundado na Escritura: que as mulheres, mais fracas e mais inclinadas ao pecado, devem ser trazidas à rédea. O dever primeiro do chefe da casa era vigiar, corrigir, matar, se preciso, sua mulher, suas irmãs, suas filhas, as viúvas e as filhas órfãs de seus irmãos, de seus primos e vassalos: O poder patriarcal sobre a feminilidade via-se reforçado, porque a feminilidade representava o perigo. Tentava-se conjurar esse perigo ambíguo encerrando as mulheres no local mais fechado do espaço doméstico, o quarto — o "quarto das damas", que não se deve tomar, com efeito, por um espaço de sedução, de divertimento, mas sim de desígnio: elas eram ali encerradas porque os homens as temiam.

(G. Duby, D. Barlhélémy e C. de La Roncière. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1, p. 88.)

1. O texto "A sociedade feudal" faz referência à existência de três classes sociais bem definidas na sociedade medieval.

a) Quais eram elas?

RP: O clero, a nobreza e os trabalhadores.

- b) Quais eram as “classes parasitárias” e o que elas ofereciam a quem trabalhava?
 RP: Eram a nobreza e o clero; elas ofereciam uma suposta proteção aos servos.
 Professor: Comente com os alunos que, durante a Idade Média, houve muitas invasões bárbaras. Os nobres ofereciam segurança militar aos servos em troca de defesa militar em caso de invasão.
2. Numa sociedade de economia basicamente agrária e com comércio pouco desenvolvido como a medieval, a terra era o principal bem que se podia possuir. Com base nos textos “A posse da terra”, “As Cruzadas” e “O sagrado no cotidiano”, responda:
- a) Por que se pode dizer que, na Idade Média, o poder da Igreja não era apenas espiritual, mas também econômico e político?
 RP: Porque, sendo detentora de mais de 1/3 das terras da Europa, a Igreja acabava tendo grande participação nas decisões políticas e econômicas da época.
- b) O que as Cruzadas representavam para a economia da Europa medieval?
 RP: Representavam a consolidação das atividades comerciais na Europa e uma solução momentânea para o problema populacional.
- c) Por que as pessoas viam nos representantes da Igreja um poder político tão importante quanto o poder do rei?
 RP: Uma das razões é a forte religiosidade na Idade Média, que levava as pessoas a crer que os religiosos eram pessoas especiais, escolhidas por Deus. Outra razão é o envolvimento da Igreja com assuntos de natureza política e econômica, como as Cruzadas.
3. Com base nos textos “O sagrado no cotidiano” e “A arte na Idade Média”, responda: Por que a arte foi tão importante na vida das pessoas na Idade Média?
 RP: Porque, como a escrita não era difundida, a arte foi o meio pelo qual as pessoas puderam dar expressão à sua rica vida interior.
4. Compare os textos “O amor cortês” e “O perigo vem das mulheres”:
- a) O *amor cortês* declarado à mulher, nesse tipo de relacionamento, corresponde sempre a um sentimento verdadeiro? RP: Não; é uma espécie de convenção amorosa, um jogo poético em que o trovador finge declarar-se apaixonado por uma mulher, geralmente a esposa de seu senhor.
- b) Na vida real, as mulheres eram tratadas com tanta consideração e respeito como nas canções de amor? Por quê?
 RP: Não; pelo fato de serem consideradas fracas e inclinadas ao pecado, as mulheres eram isoladas da vida social.

Conclusão

Neste capítulo, fizemos referência a três metodologias, três formas distintas de enfatizar, abordar e organizar os estudos de literatura: a perspectiva historiográfica, a abordagem por temas e a abordagem por gêneros. Todas elas, a nosso ver, podem dar bons resultados, desde que orientadas por uma visão dialógica da literatura.

Mesmo a abordagem historiográfica, a mais polêmica delas, também pode levar a bons resultados se se despojar do compromisso de abarcar todos os autores e obras, até os menos representativos para os dias de hoje, e se se dispuser a trabalhar sincronicamente, como propõe Jauss, os cortes da diacronia. Nesse caso, a série literária seria principalmente um referencial para o agrupamento de blocos de atividades — isto é, leituras e relações a serem feitas a partir do Barroco, do Arcadismo, do Romantismo, etc. —, em vez de uma camisa-de-força que concentre todas as atividades numa exposição interminável de autores e obras desiguais.

“Encerrar uma obra na sua época [...] não permite compreender a vida futura que lhe é prometida nos séculos vindouros”, como diz Bakhtin (1997: 364). Libertemos, então, a obra de seu tempo, fazendo-a ressoar e renascer aos olhos do leitor contemporâneo, que procura compreender o presente com os olhos no passado.