

Literatura e ensino: contribuições da articulação verbo-visual para a criação do ato didático

Literatura and teaching: contributions of verbal-visual connection to the didactic action creation

Alberto Roiphe¹
albertoroiphe@bol.com.br

Resumo

Trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida com alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da disciplina “Literatura na Escola”. Essa investigação tem por objetivo o desenvolvimento de práticas de leitura do texto literário, de forma a propiciar aos docentes em formação autonomia para a criação de antologias e de aulas de literatura, que articulem a linguagem verbal e a linguagem visual. Para tanto, o trabalho fundamenta-se, do ponto de vista teórico, em conceitos de Mikhail Bakhtin, Rudolf Arnheim e Roland Barthes.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Leitura verbo-visual, Prática de ensino, Formação de professores.

Abstract

This is an action research carried out with students of the College of Education, at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, within the context of the subject “Literature at School” which aims the development of practical reading of literary texts, so to provide training for teachers on autonomy, so that they can create anthologies and literature classes that articulate verbal and visual language. To this end, the work is based on theoretical concepts of Mikhail Bakhtin, Roland Barthes and Rudolf Arnheim.

Keywords: Reading, Literature, Reading verb-visual, practice teaching, teacher education.

1. Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, dentro do projeto intitulado “Literatura e Ensino: contribuições da articulação verbo-visual para a

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Língua Portuguesa e Literatura da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

criação do ato didático”², ocorrido durante os dois semestres letivos do ano de 2010. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo ampliar as possibilidades de leitura do texto literário em sala de aula, tendo como foco a criação de práticas didáticas que articulassem a linguagem verbal à linguagem visual, isto é, que buscassem relações entre a palavra e a imagem.

Perceber relações entre a palavra e a imagem, entretanto, não é algo recente. Desde a antiguidade clássica, essa articulação ocorre, tendo seu primeiro registro no século V a.C., quando o poeta lírico grego, Simônides de Cós (*Simonides de Céos* – ap.556-ap.468 a.C), compôs um dístico que foi evidenciado por Plutarco (*Ploútarkos* – ap.46 d.C.-ap.120 d.C.), em *De gloria atheniensium* (PLUTARCO *apud* MUHANA, 2002, p.12), ao elogiar a capacidade de os poetas e pintores “representarem” com vivacidade afetos e personagens: “Pintura é poesia muda. / Poesia é pintura que fala.”³.

Essa homologia foi, de certa forma, o ponto de partida para a reflexão de outros pensadores, que a retomaram ao longo da história, para estabelecer a relação entre a literatura e as artes visuais, ora privilegiando uma das duas linguagens, ora estabelecendo parâmetros para tal paralelo. Da tradição à modernidade, poetas e artistas como Horácio (*Quintus Horatius Flaccus* – 65-8 a.C.), Leonardo da Vinci (1452-1519), Manuel Pires de Almeida, (1597-1655), André Félibien, Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742), Gotthold Efraim Lessing, Friedrich Schiller e Charles Baudelaire (1821-1867), dentre outros, ofereceram leituras da articulação da linguagem verbal e da linguagem visual sob diferentes perspectivas.

No que se refere, especificamente, à prática pedagógica, relacionar palavra e imagem, da forma como se propôs na pesquisa é ainda algo recente. Por isso, o desenvolvimento de tal pesquisa com alunos de graduação em Pedagogia que, em sua característica multidisciplinar de atuação, serão professores de disciplinas como literatura e arte.

² Resultados preliminares desta pesquisa foram apresentados no XV ENDIPE, no XXIII GELNE, no IV COLSEMI e publicados no artigo de livro “Didática do Ensino de Literatura: possíveis articulações verbo-visuais”.

³ Την ΜΕΝ ΖΩΓΡΑΦΙΑΝ ΠΟΙΗΣΙΝ ΣΙΩΠΟΣΑΝ... ΤΗΝ ΔΕ ΠΟΙΗΣΙΝ ΖΩΓΡΑΦΙΑΝ λαλουσαν.

2. Articulações verbo-visuais em aulas de literatura: uma proposta metodológica

Para descrever e analisar as estratégias metodológicas da pesquisa, é preciso evidenciar que a relação entre os participantes, durante as aulas de “Literatura da Escola”, propiciou questionamentos sobre a articulação entre literatura e artes visuais, de forma que todo o grupo se mobilizasse para descobrir estratégias de abordagens metodológicas que envolvessem as duas áreas e, conseqüentemente, criar autonomia para o desenvolvimento de práticas didáticas relacionadas à leitura verbo-visual. Dada a interação entre os participantes da pesquisa, professor e alunos, nessa ação intencional e concreta de busca do esclarecimento da articulação entre palavra e imagem em situações de sala de aula, é possível caracterizar a investigação como uma pesquisa participante ou pesquisa-ação, nos termos de Michel Thiollent (2000).

Para tanto, o que se propôs, na pesquisa, foi um trabalho com vinte e um alunos de pedagogia, matriculados na disciplina “Literatura na Escola”. Esse trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira, ocorrida no primeiro semestre de 2010, solicitou-se aos alunos a elaboração individual de dois trabalhos: uma antologia e a preparação de uma aula de literatura. Tais trabalhos apresentavam alguns critérios para que fossem realizados. Para a elaboração das antologias, os alunos deveriam escolher textos em prosa e/ou em verso de diferentes autores das literaturas de língua portuguesa (brasileira, portuguesa, angolana...). Para tomada de consciência desse trabalho com a linguagem literária, deveriam criar um texto introdutório, apresentando suas antologias, no qual justificariam suas escolhas em função das três categorias estabelecidas pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003), quando desenvolve o conceito de gênero: o tema, a estrutura composicional e o estilo. Um dos objetivos da preparação dessas antologias foi garantir que o aluno construísse seu próprio percurso de leitura, que ele lesse e selecionasse os textos com os quais desejaria trabalhar em sala de aula, realizando comparações entre as diversas fases e formas estéticas da literatura, não apenas em função das temáticas abordadas nos textos, mas de suas estruturas composicionais e de seus estilos.

Ainda nessa primeira etapa, tendo as antologias prontas, os alunos deveriam partir para a elaboração de aulas de literatura, considerando-se dois critérios: a interação de um texto verbal escolhido por eles com um texto visual, levando-se em conta o conhecimento prévio dos alunos, e aquele adquirido durante o curso de “Literatura na Escola”. Solicitou-se ainda a observação dos recursos estéticos utilizados na linguagem literária e seus efeitos, de forma a gerar uma leitura consciente dos textos.

Na segunda etapa do trabalho de pesquisa, desenvolvida no segundo semestre de 2010, descrita a seguir, foram analisados e interpretados os dados obtidos na primeira etapa, isto é, os resultados das antologias e das aulas de literatura realizadas pelos alunos.

Antologias

Nos textos introdutórios às antologias, revelam-se dados sobre as fontes de pesquisa e sobre a motivação para a escolha de contos, crônicas e poemas por parte dos alunos. No que se refere às fontes de pesquisa, os textos revelam que, de vinte e um alunos, seis realizaram suas pesquisas em livros, e os outros quinze as realizaram em *sítes* da Internet.

A motivação para a escolha de obras da literatura presentes em suas antologias tem diversas razões, prevalecendo o estabelecimento de um tema, sem que os alunos tenham considerado as estruturas composicionais ou os estilos dessas obras. Sendo assim, as escolhas se manifestam mais em função do gosto pessoal ou de fatos sociais e históricos do que em função dos elementos estéticos presentes nos textos. Ainda assim, esses elementos são valorizados quando se percebe, nas justificativas para a escolha, certa análise do papel dos personagens ou dos narradores em alguns textos narrativos, ou mesmo algumas relações estabelecidas entre os gêneros literários a que pertencem os textos escolhidos e o detalhamento de suas características formais.

O principal motivo para os alunos montarem as antologias é, de fato, a escolha dos textos. Todo leitor, ao longo de sua formação, faz exatamente isso: escolhe textos. Essa escolha, entretanto, no caso do professor, quando limitada ao

gosto e ao 'impressionismo crítico', se reflete em suas aulas, que deixam de valorizar as características estéticas de um texto literário. Nesse ponto, vale lembrar o que afirma Roland Barthes a respeito da fotografia, e que é possível transpor perfeitamente para a situação dessa escolha dos textos para a sala de aula:

Eu via muito bem que estavam em questão movimentos de uma subjetividade fácil, que acaba logo, assim que exprimimos: 'gosto/não gosto': qual de nós não tem sua tábua interior de gostos, desgostos, indiferenças? Mas precisamente: sempre tive vontade de 'argumentar' meus humores; não para justificá-los; menos ainda para preencher com minha individualidade a cena do texto; mas, ao contrário, para oferecê-la, estendê-la, essa individualidade, a uma ciência do sujeito, cujo nome pouco me importa, desde que ela alcance (o que ainda não está decidido) uma generalidade que não me reduza nem me esmague, portanto, era preciso, passar a ver isso. (BARTHES, 1984, p.34. grifos do autor)

Quando o professor passa a escolher textos em função de suas características estéticas, demonstra reconhecer o valor literário desses textos. Diante de sua própria seleção, cria um repertório e não fica dependente das antologias presentes em livros didáticos. Quando conhece o texto, isto é, quando já leu, analisou e interpretou, o professor tem mais possibilidades de provocar em seus alunos a afeição pela leitura ou, para usar os termos de Barthes, tem a oferecer e a estender.

Aulas de literatura

Para a preparação das aulas de literatura, os alunos partiram da escolha de um dos textos de suas antologias para relacioná-lo a uma pintura, uma fotografia ou uma gravura. Foi assim que estabeleceram relações ora explícitas, destacando um tema comum entre obras da literatura e das artes visuais, ora implícitas, descobrindo possibilidades da evidência de outros elementos comuns entre ambos os textos, o verbal e o visual, tais como o contexto social e histórico revelado nas obras. Houve ainda a escolha de poemas concretos por parte dos alunos, de forma a se observar que, nesse caso, a presença da palavra e da imagem se caracteriza em um mesmo texto simultaneamente.

Considerando-se a proposta de se trabalhar a linguagem verbal e a linguagem visual, nessas aulas de literatura desenvolvidas pelos alunos, para prosseguir a análise, utilizaram-se conceitos produzidos por teóricos de diferentes

campos do conhecimento como a linguística, a teoria literária, a filosofia, a educação, contribuíram para a fundamentação dessas práticas.

Foi a partir da análise de tais práticas, que se manifestaram as categorias referentes às formas de abordagem da leitura verbo-visual em aulas de literatura.

3. Categorias estabelecidas para as formas de articulação verbo-visual em aulas de literatura

Durante as aulas de “Literatura na Escola”, a disciplina frequentada pelos alunos envolvidos na pesquisa, foram vivenciadas práticas didáticas, envolvendo a articulação verbo-visual. A fim de se tornarem possíveis tais vivências, algo ainda recente no campo da educação, foram estabelecidas, na pesquisa, três categorias de análise; na verdade, três hipóteses de articulações verbo-visuais, a ocorrerem em aulas de literatura, a saber, e que se confirmaram na pesquisa: A) Articulação determinada; B) Articulação referida; C) Articulação proposta.

A) Articulação determinada

A primeira categoria, a Articulação determinada, ocorre quando o próprio gênero com o qual se vai trabalhar em sala de aula é caracterizado verbo-visualmente, ou seja, o gênero se constitui pela presença da palavra e da imagem de forma simultânea e, portanto, assim deveria lido. É o caso dos folhetos de cordel e dos poemas visuais.

O folheto de cordel tem sua origem no desafio nordestino, um embate poético entre dois cantadores adversários que improvisavam alternadamente, utilizando-se de uma estrutura textual desenvolvida, inicialmente, em quadras, passando, no final do século XIX, a ser composta em sextilhas. A partir de 1893, passaram a se apresentar em folhetos, de forma escrita, pelo poeta Leandro Gomes de Barros, que foi sucedido por Francisco da Chagas Batista e por João Martins de Athayde, dando origem à literatura de cordel no Brasil. Essas produções, entretanto, não mantiveram, ao longo do tempo, somente a estrutura da cantoria, acrescentando-se a elas os folhetos de circunstâncias, os romances e as histórias.

Em sua constituição física, os folhetos, com aproximadamente 11cm por 16cm, passaram a ter impressos em suas capas, além do título da narrativa e do nome do seu autor, desenhos, xilogravuras e fotografias relacionados ao tema, à estrutura composicional e os estilos desenvolvidos pelo poeta popular, caracterizando esse gênero pela presença da linguagem verbal e da linguagem visual simultaneamente.

Nenhuma dessas duas linguagens que constituem os folhetos de cordel poderiam ser desconsideradas em sua leitura, lembrando-se, inclusive, que a imagem, nesse caso, não é mera ilustração. Ao contrário, a imagem é constitutiva do gênero.

Por esse motivo, vale lembrar o conceito de gênero elaborado pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, por permitir examiná-lo de maneira mais ampla.

Contemplado, ao mesmo tempo, como estável e como efêmero, o gênero, para o filósofo russo, se define da seguinte forma:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente **renovação**, vale dizer, graças à sua atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. (BAKHTIN, 1997, p.106. grifo do autor)

Essa definição permite pensar sobre o folheto de cordel, examinando suas mudanças ao longo da história, como um gênero que se constitui pela linguagem verbal e pela linguagem visual, simultaneamente, e reconhecer que assim mesmo deve ser lido.

Levando-se em conta essa perspectiva de leitura verbo-visual dos folhetos de cordel, é fundamental observar que, para situações de sala de aula, o trabalho somente na perspectiva temática não é suficiente. Isto é, recorrendo novamente à teoria de Mikhail Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, torna-se mais evidente a concepção de gênero por meio das características por ele determinadas e que vão além do tema:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão

multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos gêneros do **discurso**. (idem, 2003, p.261-262. grifos do autor)

Considerando-se esta longa citação de Bakhtin sobre a definição de gênero, observa-se que são três os aspectos mencionados pelo teórico: temático, composicional e estilístico, três conceitos que se inter-relacionam fortemente em sua constituição, tanto na linguagem verbal como na linguagem visual. O primeiro, referindo-se ao sentido da unidade; o segundo, mostrando a estrutura e a organização textual do folheto; e o terceiro, caracterizando as escolhas de suas formas. Dessa maneira, é possível pensar que o exercício da leitura verbo-visual de um folheto, em particular, pode auxiliar no estudo da literatura de cordel em geral, porque se estudará a estrutura e o estilo, além do tema do folheto.



“Serrador e Carneiro”, folheto de João Martins de Athayde.

Nota-se, nesta capa, que o que parece se configurar é um espetáculo, um espetáculo no qual os dois cantadores se apresentam com suas violas. Trata-se, portanto, de uma referência direta ao desafio oral, que se caracteriza nessa cena.

Essa condição de espetáculo observada no desafio é o que propõe Câmara Cascudo, quando, em *Vaqueiros e cantadores*, afirma: “Uma característica bem marcada na cantoria será o exagero, a teatralidade espetaculosa e gritante dos cantadores” (s.d., p.21.).

Em situações de sala de aula, pode ocorrer a tendência de que o folheto de cordel, em sua leitura, ora seja considerado sob a perspectiva verbal, ora seja considerado sob a perspectiva visual separadamente. Porém, se o gênero se caracteriza verbo-visualmente, o que se permite buscar na leitura do folheto de cordel são as possíveis relações estabelecidas sob a visão de ambas as linguagens. Outro gênero que se constitui verbo-visualmente é o poema visual, como no caso dos textos abaixo, de José Lino Grunewald (2008, p.74):

```

1
2   2
3   3   3
4   4   4   4
c   i   n   c   o

```

Mais do que examinar a estrutura do poema e suas formas fixas, como se poderia encontrar exemplarmente em um soneto, os poemas visuais estão relacionados à forma, como confirma o próprio nome, em perspectiva visual, permitindo-se leituras não lineares, mas que articulam a palavra e a imagem na produção de um sentido. À medida que os suportes de leitura vão se expandindo, nomes correlatos vão surgindo, no que diz respeito a essa manifestação literária e, por que não dizer, artística: poesia concreta, poesia visual, ciberpoesia.

Dessa maneira, tanto os folhetos de cordel como os poemas visuais se constituem verbo-visualmente e assim, portanto, devem ser lidos, considerando-se a palavra e a imagem simultaneamente, do modo como se concebeu, sem desprezar nenhuma das duas linguagens, a fim de não se perder os sentidos das obras.

B) Articulação referida

A segunda categoria estabelecida, a Articulação referida, ocorre quando o autor do texto literário estudado faz referências direta ou indiretamente a uma ou mais obras visuais. É como ocorre no texto “As Três Graças”, de Carlos Drummond de Andrade, no qual o autor, para o desenvolvimento das artimanhas de sua narrativa, necessita fazer constantes referências à obra visual:

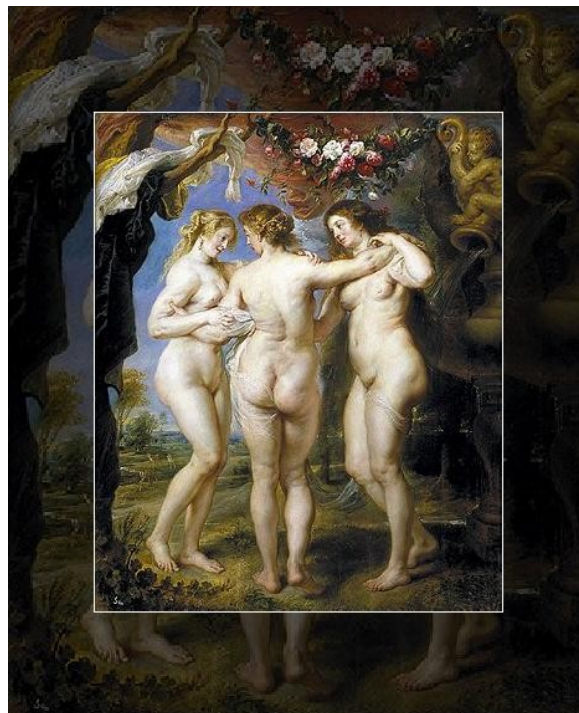
Um doutor em estética do corpo, ao visitar o Museu do Prado, em Madri, achou que as Três Graças, na tela de Rubens, sofriam de celulite, mais acentuada na Graça do centro.

Procurou o diretor do museu e sugeriu-lhe que o quadro fosse submetido a tratamento especial, de modo a ajustar os nus femininos aos cânones de beleza e hígidez que hoje cultuamos.

O diretor ouviu-o polidamente e respondeu que nada havia a fazer, pois as obras-primas do passado são intocáveis, salvo quando acidente ou atentado tornam imperativa a restauração. Além do mais, pode ser que no século XVII o que hoje chamamos de celulite fosse uma graça suplementar.

À noite, o esteta inconformado tentou penetrar no museu, foi impedido e preso. Interrogado, explicou que queria raptar o quadro e confiá-lo a famoso especialista em cirurgia plástica, pois o caso não era de restauração nem de regime alimentar. Seria a primeira vez em que uma obra de arte receberia tratamento médico especializado, feito o qual tornaria ao museu.

O homem foi mandado embora, com a advertência de que sua presença não seria mais tolerada em museus espanhóis. E aconselhado a frequentar assiduamente as praias, para se habituar às imperfeições do corpo humano, que formam a perfeição relativa. (2003, p.106)



As Três Graças, c. 1636-38. Peter Paul Rubens
Óleo sobre madeira, 221 x 181 cm. Museu do Prado, Madri

Nesse caso, nota-se que a articulação verbo-visual oferece repertório ao leitor, a fim de que possa perceber, na criação de Drummond, as referências diretas à obra de arte, podendo-se partir para a análise, relacionando o conto à pintura, seja no que se refere à abordagem temática, seja no que se refere à estrutura composicional e ao estilo das obras.

Não se trata, portanto, de mostrar a imagem da tela ao aluno, somente a título de ilustração, trata-se, na verdade, de se ampliar as possibilidades de leitura, quando se oferecem elementos de referência comuns entre o conto e a pintura.

C) Articulação proposta

A terceira categoria estabelecida, a Articulação proposta, ocorre quando o professor propõe uma atividade de leitura, em perspectiva intertextual, estabelecendo relações entre o texto e uma pintura, o texto e uma fotografia, o texto e uma gravura, para que se ampliem os sentidos do que se lê. Nesse caso, a articulação verbo-visual se dá na criação do ato didático, e não propriamente por meio de um gênero trabalhado ou de uma obra de arte mencionada pelo autor de um texto literário.

A noção de “ato didático criador” foi desenvolvida pela Prof^a. Dr^a. Hercília Tavares de Miranda, entre os anos 1970 e 1990, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito da disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa”. Tratava-se da construção de aulas, por parte dos alunos em situação de estágio supervisionado, de forma que reconhecessem a permanente necessidade de análise crítica do professor em relação à sua própria prática. Essas aulas visavam ao desenvolvimento de materiais didáticos de caráter lúdico e estético, conseqüentemente desafiadores, para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de literatura. Em sua estrutura, as práticas eram comparadas, metaforicamente, à organização de um texto, pelo fato de apresentarem uma seqüência composta por título, epígrafe, unidade de sentido e função comunicativa coesa e coerente. Tais práticas eram extensivas a outras áreas do conhecimento pela tendência inter, multi e transdisciplinar da proposta, que considerava também a

necessidade de uma linguagem propícia à recepção.

Levando-se em conta uma sugestão prática para a sala de aula, por necessidade de explicitação da categoria abordada, o “Poema do Beco”, de Manuel Bandeira, escrito em 1933 e publicado na obra *Estrela da manhã*, é exemplar para a proposta de relação entre um texto verbal e um texto visual, a fim de que se possam explorar os elementos contextuais, aparentemente externos ao poema, mas que ampliam seus sentidos.

POEMA DO BECO

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?
– O que eu vejo é o beco.

1933

(1993, p.150)

Por desvelar o cotidiano, em linguagem coloquial e de modo crítico, tão modernista, este dístico possui características próprias da época, como o verso livre e as referências à cidade grande, neste caso, o Rio de Janeiro, onde o poeta residia. De forma sintética, o poeta pergunta a si mesmo, sobre a importância das belezas enumeradas na cidade: “a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte”. Para tal pergunta, a si mesmo oferece a resposta: “ – O que eu vejo é o beco.”

Como o professor em formação pode ir além da paráfrase? Como analisar e interpretar tal poema relacionando-o a imagens? Como ultrapassar os elementos formais que se dão sintaticamente, por meio do questionamento a si mesmo, sobre a natureza e a arquitetura da cidade marcados no ritmo do poema?

O ponto de onde o poeta vê o poema talvez seja essencial para que se possa produzir sentidos. Partindo do visível, da composição gráfica do poema, é possível perceber a horizontalidade da paisagem, que deixou de ser vertical, ao passar do Outeiro da Glória para a Baía de Guanabara e se tornar uma reta no horizonte. Para isso, a articulação proposta se dá por meio de uma fotografia da região descrita no poema.



Fotografia de Alberto Roiphe, janeiro, 2006.

É justamente o ano de produção do poema, 1933, elemento aparentemente externo ao texto, que ajuda o leitor a perceber elementos essencialmente internos. Isso ocorre, pelo menos, por duas razões. Em primeiro lugar, para se chegar ao “ponto de onde o poeta vê o poema”, vale lembrar que, em 1933, Manuel Bandeira era morador da Rua Morais e Vale, na região do Flamengo. Em segundo lugar, é preciso dizer que, recorrendo ao contexto histórico-social de produção da obra, – daí se estabelecer também a articulação entre o poema e um mapa da cidade do Rio de Janeiro anterior à época em que se criou o poema –, observam-se grandes transformações urbanas ocorridas durante a administração do prefeito Pereira Passos, no início do século XX, precisamente de 1902 a 1906, antes de o poeta morar na rua Morais e Vale. E tais mudanças não foram marcadas apenas pela alteração da estrutura da cidade do Rio de Janeiro, com o alargamento de suas avenidas, mas pela vida social de seus habitantes e dos frequentadores das regiões atingidas por elas, sobretudo o centro da cidade.



Fonte: Eduardo C. Barreiros, *Atlas da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1965 *apud* Aline Carrer *et al.* *Rio de Assis: imagens machadianas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999. p.90.

No poema, ao focar a beleza da paisagem, embora a vista que passasse a ter tenha sido tão ampla a ponto de fixar, da direita para a esquerda, a Glória, a Baía de Guanabara e a linha do horizonte, o poeta remonta em sua memória e passa a ver, como em camadas sobrepostas daquilo que “importa” para ele, somente a feiura do “beco”.

Dessa forma, verticalmente se espelham, de um lado, a memória da antiga cidade e a importância dos morros e dos becos, e do outro lado, o Outeiro da Glória, no alto; a baía, mais abaixo; e a linha do horizonte, na reta. A baía reflete e une as duas partes altas da cidade. O beco, como a linha do horizonte, reforça a contraposição entre a verticalização da vida social, estreita e, às vezes, sem saída, e a horizontalidade da composição gráfica do poema.

Ao buscar a confirmação de tal leitura nas memórias do poeta, na obra *Itinerário de Pasárgada*, é possível verificar que, embora a paisagem tenha se tornado mais bela, sem os becos, o poeta percebe, nas proximidades de seu edifício, um beco que restou, e que guarda as condições daqueles que foram destruídos. Entrecruzam-se, assim, o beco e o quase manifesto do poeta, ao criar o texto, quando se muda de endereço:

Da janela do meu quarto em Morais e Vale podia eu contemplar a paisagem, não como fazia no morro do Curvelo, sobranceiramente, mas como que de dentro dela: as copas das árvores do Passeio Público, os pátios do Convento do Carmo, a baía, a capelinha da Glória do Outeiro... No entanto, quando chegava à janela, o que me retinha os olhos, e a meditação, não era nada disso: era o becozinho sujo embaixo,

onde vivia tanta gente pobre – lavadeiras e costureiras, fotógrafos do Passeio Público, garçons de cafés. Esse sentimento de solidariedade com a miséria é que tentei pôr no ‘Poema do Beco’, com a mesma ingenuidade com que mais tarde escrevi um poema sobre o boi morto que vi passar numa cheia em Capibaribe. Fiquei, pois, surpreendido, ao ver que faziam de um de outro poema pedras de escândalo. (BANDEIRA, 1984, p.100)

Nesse caso, não se trata de ilustrar o poema com a fotografia e o mapa, trata-se de partir para a percepção estética do texto literário, concebendo o ato de ler como forma de produzir sentidos a partir da organização da linguagem literária no curso do tempo, unindo texto e contexto. Trata-se de compreender que elementos, aparentemente exteriores ao poema, – como o ano de sua produção e a fotografia, mostrando o ponto de vista do poeta –, não são apenas referências temporais, espaciais ou históricas, são fatores indissociáveis à compreensão do texto como um todo, como linguagem e como arte. O mapa da cidade, verbalmente desenhado e imagetivamente escrito pelo poeta, forma o contexto. Palavra e imagem, poema e mapa se fundem.

4. Considerações finais

Foi a partir do desenvolvimento dessa pesquisa com os alunos de pedagogia da UNIRIO, futuros professores de literatura e de arte, que se configurou um ponto de vista metodológico, no sentido grego da palavra (“caminho através do qual”), para a compreensão de possíveis articulações verbo-visuais em aulas de literatura. As categorias aqui evidenciadas não são absolutas e nem encerram pedagogicamente possibilidades de práticas que relacionem a palavra e a imagem. Pelo contrário, poderão viabilizar outras experiências de articulação que permitam pensar, observar, aprender e ensinar.

Bibliografia

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. As Três Graças. In. _____. *Prosa*

seleta. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p.106.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ªed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2ªed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Itinerário de Pasárgada*. 3ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Leandro Gomes de. *Peleja de serrador e carneiro*. Juazeiro do Norte: Tipografia São Francisco, 1963, 16p. Capa: desenho sem indicação de autoria [Arquivo digital da Fundação Joaquim Nabuco].

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. "Rhétorique de l'image". In: *Oeuvres complètes – 1942-1965*. Édition établie et présentée par Éric Marty. Paris: Seuil, s.d. tome I.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8ªed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARRER, Aline *et al.* *Rio de Assis: imagens machadianas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Vaqueiros e cantadores: folclore poético do sertão de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará*. São Paulo: Ediouro, s.d.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). *A pintura: o paralelo das artes*. Apresentação de Jacqueline Lichtenstein e Coordenação da tradução de Magnólia Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

LLOMBART, Felipe Vicente. *O melhor do Prado*. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Ática, 1993, p. 202.

MUHANA, Adma. *Poesia, e Pintura ou Pintura, e Poesia: tratado seiscentista de Manuel Pires de Almeida*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2002.

ROIPHE, Alberto. "Didática do ensino de literatura: possíveis articulações verbo-visuais". In FERREIRA, Lucelena et al. (Orgs.). *Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 145-164.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.