

E Michelângelo criou o homem....: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de história

Maria do Céu de Melo*

Resumo

Este texto apresenta parte de um estudo de caso que teve como objectivo identificar os problemas de compreensão e de interpretação dos alunos em face de documentos históricos primários icónicos de natureza artística. Foi desenvolvido num contexto de sala de aula do 3º ciclo do ensino básico português, mais especificamente, com alunos do 8º ano (13-14 anos). O contexto programático foi o “Renascimento e a formação da mentalidade moderna”, tendo sido escolhido como objecto de aprendizagem o fresco de Michelângelo *A criação de Adão*, Capela Sistina, Igreja de S. Pedro, Vaticano. A preocupação por este domínio advém da constatação de os alunos terem uma manifesta dificuldade de “ler” imagens apesar do seu acesso a

um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos múltiplos escolares. No caso específico das aulas de história, os manuais apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento. Cremos, pois, ser necessário estudar os modos de ler e interpretar imagens pelos alunos.

Palavras-chave: Literacia visual. Fontes primárias. Aula de história.

* Professora Auxiliar da Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias de Educação, Campus de Gualtar 4710-057, Braga/Portugal. E-mail: mmelo@iep.uminho.pt

Introdução

Este estudo de caso faz parte de um projecto mais amplo desenvolvido com um grupo de professores estagiários da Licenciatura em Ensino da História, que teve como objectivo estudar o tipo de compreensão que alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário realizam ao interpretar documentos históricos icónicos de várias naturezas, entre as quais a artística. Assim, implementar-se-ão no futuro próximo vários outros estudos de caso cujos objectos serão gravuras, caricaturas, mapas, gráficos etc. Pertence ao projecto “Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção por professores e alunos”, inscrito no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, coordenado pela autora.

A pesquisa teve como objectivo a identificação de problemas de compreensão e de interpretação dos alunos face a documentos históricos primários icónicos de natureza artística. A preocupação com esse domínio advém da constatação de os alunos terem acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em múltiplos contextos escolares. No caso específico das aulas de história, os manuais apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja como fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento. Sob

pena de ser considerada uma generalização abusiva, poder-se-á afirmar que às imagens tem sido atribuída apenas a função de ilustração. E quando outras funções didácticas são propostas, as tarefas que lhes estão anexas não contemplam todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto objectos artísticos, enquanto fontes primárias e ou secundárias, e, particularmente, a narrativa que apresentam e ou aquelas que podem ser construídas pelos seus leitores/fruidores.

É, pois, necessário e urgente, preocuparmo-nos com o desenvolvimento da cultura e literacia visuais dos nossos alunos. Este conceito é definido, sinteticamente, como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico e permitindo, em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas etc.), que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas.

No caso específico da literacia visual histórica, inclui o estudo do uso das imagens ao longo das várias épocas, e ou em situações específicas da história, desenvolvendo nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha pública pelos poderes dominantes que os subvencionavam e divulgavam. Por outras palavras, analisar e interpretar as imagens na aula de história significa dar-lhes (encontrar-lhes) sentidos

de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que foram criadas e divulgadas. Significa, também, que devemos estudar o modo como criamos esses sentidos quando estabelecemos relações com elas (valores, crenças, intenções, sentimentos etc.) (análise semântica). Não devemos descuidar também o estudo das suas características formais enquanto obra de arte, ou seja, o estudo da estrutura e organização da imagem, tais como o espaço, ritmo, formas, linhas, cores, técnicas, dinâmica etc. (análise sintáctica).

A presença das artes (e neste caso, as visuo-plásticas) na aula de história pode adoptar, assim, vários papéis. O primeiro, que se pode denominar como de “envolvimento”, caracteriza-se por intenções de natureza motivacional, relevando a natureza específica da fruição estética, que apela simultaneamente a respostas de natureza sensível e emocional. Também como experiência estética arredada frequentemente do quotidiano escolar, ela traz o inusitado para a rotina escolar, promovendo um espaço de intervenção pessoal dos alunos, onde o controle do professor e autocensura dos alunos diminui ou pelo menos explicitamente, não existe. Enfim, a sua presença consubstancia-se num espaço de poder e de exercício público das “vozes” dos alunos cujo conteúdo substantivo se torna mais “permissivo”, pessoal e livre, não sendo constrangidas (ou não devendo ser) pelo discurso declarativo formal (o escolar).

Um outro possível papel foca a

contribuição das artes para o *desenvolvimento da empatia histórica*, pois traz à colação a necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico (MELO, 2003). A disposição empática, neste caso, centra-se em sujeitos específicos com um nome, bilhete de identidade, uma “história” e evidências produzidas em “primeira mão” (obras), trazendo a dimensão pessoal (personificada) ao estudo da história, muito mais centrada em sujeitos ou entidades colectivas anónimas. Por outro lado, como os criadores são pessoas que oferecem obras que são evidências primárias a serem fruídas no seu tempo e em tempos vindouros, esta empatia contempla necessariamente a compreensão do conceito operativo de multiperspectivismo, pois envolve as reacções dos actores históricos do passado (o público contemporâneo aos artistas) e a dos actores históricos do presente, que são os próprios alunos.

Um terceiro papel considera as artes como “fontes históricas primárias” que retoma a abordagem anterior (empatia) adicionando, agora, o estudo das linguagens artísticas específicas e a sua contextualização em tempos e espaços históricos específicos, congregando as análises sintáctica e semântica da obra e do seu criador.

Finalmente, as linguagens artísticas podem ser utilizadas como “formas de expressão” do conhecimento histórico aprendido. A mais predominante tem sido a linguagem verbal, escrita e oral. Mais recentemente, têm-se convocado também a expressão visual

(desenhos, esquemas, mapas de conceitos, fotografias) e a expressão dramática, não apenas com a função já citada, mas também como instrumento de levantamento de ideias tácitas (MELO, 2004).

A compreensão e a interpretação de imagens são, pela sua natureza, um conhecimento socialmente construído, mobilizando convenções/representações culturais simultaneamente universais, locais e idiossincráticas. Essa dimensão social explicita-se mais claramente quando aquelas tarefas são feitas em contexto interpares, desenvolvendo, assim, competências adstritas ao discursos declarativo, interrogativo e argumentativo, cujas narrativas são simultaneamente cognitivas, afectivas e imaginativas. Daí ser necessário promover e estudar a sua presença na sala de aula história.

O que os alunos disseram sobre “A criação de Adão”

Este estudo foi desenvolvido no contexto programático “Renascimento e a formação da mentalidade moderna: uma nova mentalidade; focos de difusão do Renascimento”, com 23 alunos do 8º ano de escolaridade do ensino básico, que têm uma idade média compreendida entre os 13-14 anos.

De um modo sintético, eis dois dos momentos do trajecto didáctico:

1. Apresentação de informação relativa ao período anterior (Idade Média) para estabelecimento de

relações com o dealbar do Renascimento: condições, origem do Renascimento: razões económicas, políticas etc. Foram explorados com os alunos um mapa sobre o comércio europeu nos finais do século XIII, um mapa que explicita os reinos existentes na Itália do Renascimento. Foram lidos e interpretados, primeiramente, um texto sobre Lourenço de Medecis e o seu papel como mecenas, e depois, um retrato de Lourenço de Medecis numa cena de caça.

2. Em seguida, foi feita a leitura em voz alta da ficha de trabalho “E Michelângelo criou o homem...”, tendo a professora esclarecido alguns conceitos e expressões, assim como as perguntas propostas. Outros momentos pedagógicos foram desenvolvidos, mas não serão explicitados neste texto.

Considerando o objectivo referido, centraremos apenas a nossa análise nos dados oriundos da ficha de trabalho: “E Michelângelo criou o homem...” (Anexo). Esta ficha de trabalho contemplou perguntas que subjazem aos modelos de leitura e interpretação de obras de arte, adoptados em contextos escolares e em museus, propondo perguntas de natureza descritiva, interpretativa, contextualização e de julgamento.

A análise das respostas dos alunos segue passo a passo as perguntas, terminando com a apresentação de alguns comentários finais. Não foi utilizado intencionalmente nenhum sistema de categorias prévias, mas

elas foram surgindo recursivamente da leitura das respostas dos alunos. Esta adopção metodológica deve-se ao facto de este estudo pretender adoptar os procedimentos que os professores (devem) fazer quando da reflexão das suas aulas na sessão de pós-observação. Wineburg (1991) apresenta-nos uma proposta de categorização (1. Descrição; 2. Referência; 3. Análise; 4. Qualificação; 5. Estética; 6. Fruição/Apreciação) que de um modo implícito esteve subjacente à nossa análise, mas que se adequa mais a tarefas nas quais se proponha uma narrativa aberta. Em outros estudos em curso no projecto de investigação acima mencionado estão a ser usadas categorias centradas na fruição estética, nos modos de compreensão e na tipologia das perguntas propostas pelos alunos.

As categorias encontradas permitiram-nos organizar as respostas e elaborar algumas conclusões provisórias. Assim, e considerando a primeira pergunta, que pedia a identificação do fresco (nacionalidade do artista, data da obra, título e localização), é de referir que todos os alunos obtiveram sucesso nesta tarefa, indiciando que souberam recolher essa informação da ficha de trabalho. É de realçar que somente três alunos situaram a Igreja de S. Pedro em Roma, informação que, provavelmente, buscaram no mapa geográfico trabalhado num momento anterior da aula, ou tão-somente oriundo de conhecimentos prévios.

À segunda questão, que pedia uma descrição das acções que eles viam no fresco, a quase totalidade dos alunos

caracterizou esta imagem adequadamente, sendo visível a convocação de excertos do texto 2 da própria ficha de trabalho:

Vejo Deus e os anjos a darem vida ao homem, que querem que o homem seja uma “cópia” de Deus. (Al. 4)

Deus rodeado de anjos encarna uma figura humana paterna e com o seu dedo dá vida ao homem. (Al. 6)

Está um buraco no céu e nesse buraco está Deus e os seus anjos, Deus veio à terra que com um dedo dá vida ao homem. (Al. 10)

Essas respostas demonstram que os alunos souberam seleccionar a informação relevante, produto de uma leitura atenta, mas podem também indiciar que a leitura apenas da pintura não teria sido suficiente para a resolução deste nosso pedido. Veremos mais à frente que a insuficiência de informação religiosa sobre este episódio do Génesis pode ter estado na origem da necessidade de considerar outro tipo de fonte de informação. Devemos também, e por agora, salvaguardar que essas respostas não significam que tenha ocorrido uma compreensão da própria cena descrita pelo fresco.

Ainda sobre esta pergunta, é de salientar que um único aluno não atribuiu, de uma maneira explícita, a este quadro uma dimensão religiosa: “Vejo um homem que outras pessoas dizem ser Deus e um outro senhor deitado e nu que está dar-lhe a não.” (Al. 18). Esta resposta pode indiciar que o alu-

no não teve formação religiosa cristã, daí ter adoptado um olhar despido de influências e ter-se limitado a descrever os elementos visuais (sujeitos) que lhe pareceram relevantes. Cremos que esta resposta pode também ter sido uma forma de afirmação pessoal da sua adopção agnóstica ou mesmo ateia.

A terceira questão pretendia que os alunos identificassem a intenção do artista ao “contar esta história”. Dos 23 alunos, apenas um não respondeu. Algumas das respostas apresentam enunciados de diferente natureza. Assim, e depois de lidas as respostas todas, foi possível organizá-las em três categorias.

Na categoria da *Descrição* incluíram-se todas as respostas que atribuem ao artista a intenção de descrever apenas uma acção ou cena. Eis alguns exemplos dos cinco alunos que responderam desse modo:

Foi mostrar a criação do homem. (Al. 3)

Contar a imagem da criação do homem e dar uma face a Deus. (Al. 5)

Para sabermos como foi feito o homem e como, e por quem. (Al. 17)

Numa categoria, que apelidámos de *Simbólica*, incluíram-se todas as respostas que atribuísssem ao artista a intenção de realçar o simbolismo das acções de Deus. Eis algumas das 14 respostas que se categorizaram neste grupo:

Dizer que tudo o que existe e acontece é provocado por Deus. (Al. 8)

Mostrar que Deus é o nosso criador, que ele sabe tudo, que ele é perfeito e nós somos apenas cópias imperfeitas [...]. (Al. 10)

Mostrar às pessoas que uma pintura não é nada mais do que uma cópia das criações de Deus, só Deus é que cria e, portanto, nós somos cópias. (Al. 15)

Numa terceira categoria, *Exemplo*, consideraram-se todas as respostas que atribuíam ao artista a intenção de chamar a atenção para as orientações (prescrições) que Deus dera aos homens. Eis alguns dos cinco enunciados pertença deste tipo:

Era dizer que todos devemos seguir os passos de Deus. (Al. 4)

Para tentarmos ser como ele, e se ele nos criou assim é porque tinha alguma razão e que nós devemos ser como ele. (Al. 10)

Que Deus passa o seu testemunho ao homem. (Al. 11)

Dessas respostas podemos inferir que os alunos entenderam algumas das possíveis intenções do pintor, sendo possível dizer que muitos convocaram não apenas os textos que lhes tinham sido dados como também alguma informação vivencial da sua própria formação católica. Veremos mais tarde que essa aprendizagem religiosa é pouco aprofundada, já que algumas das questões que eles propõem na última tarefa da ficha mostram dificuldades em compreender a simbologia religiosa cristã.

A quarta pergunta pedia: “Que emoções te provoca este fresco?” Apenas um aluno não respondeu. Nas outras foi possível encontrar dois tipos de respostas. A maior parte das respostas colocámos num tipo que apelidámos de “*Sentimentos/emoções*” e falavam de alegria, tristeza etc. Infelizmente, talvez por deficiência de formulação da pergunta, os alunos não apresentaram as razões; daí que não seja possível aprofundar estas respostas. Apenas um aluno justificou os seus sentimentos dizendo: “Felicidade, porque Deus está a criar o homem? (Al. 10). Encontrámos também três respostas de natureza mais *cognitiva* (filosófica) e ou relacionadas com a reconstrução da história:

Curiosidade e algumas dúvidas que há em mim. (Al. 22)

Interessante, porque vi como foi a criação do Homem. (Al. 17)

É como estivesse a assistir à criação ao vivo. (Al. 23)

Alguns alunos (6) reponderam que não sentiram *nenhuma* emoção. Estas respostas e outras que veremos em seguida levam-nos a crer que os alunos vêem a imagem construída por Michelângelo como uma reprodução da realidade, falando frequentemente então, como aqui, de realismo.

Pedindo-se aos alunos um juízo sobre o *porquê da importância deste fresco* (5ª pergunta), as respostas podem-se distribuir em quatro categorias. O primeiro grupo inclui respostas (8) que evocam uma importância *religiosa*. Eis alguns exemplos:

Porque Deus está a passar o seu testemunho. (Al. 2)

Porque conta a criação do Homem no ponto de vista cristão. (Al. 9)

Porque deu vida a cenas do Génesis e é famoso por estar no Vaticano onde todos vão. (Al. 23)

O segundo grupo de respostas (2) justifica a importância deste fresco enquanto *obra artística*: “Porque é uma pintura bonita (Al. 1)” e “Porque é uma obra muito complexa [...]”. (Al. 5)

O terceiro grupo (2) fala do fresco como *fonte histórica*: “Porque é uma grande fonte para os historiadores verem como foi o tempo da criação” (Al. 7) e “Porque é uma grande fonte de informação relatando o que se passou.” (Al. 8)

Finalmente, 12 dos alunos citam o *realismo* como argumento justificador da sua importância:

Porque é a imagem de deus, o criador a criar o homem à sua semelhança. (Al. 10)

Porque mostra a idéia que eles tinham de Deus. (Al. 11)

Porque foi assim que eles conseguiram dar uma forma para descrever o homem e a sua criação. (Al. 13)

Porque mostra a idéia que eles tinham de Deus. (Al. 14)

Porque foi nele que a criação do homem se transforma em pintura. (Al. 15)

Porque foi o primeiro retrato de Deus. (Al. 16)

Essas respostas vêm confirmar o atrás inferido, ou seja, que os alunos

vêm esta imagem como uma “realidade”, daí ocorrerem enunciados que avaliam este fresco como uma fonte relevante para o historiador. A dimensão simbólica do texto sagrado (Gênesis) e, conseqüentemente, da pintura é-lhes estranha.

Tendo como objectivo identificar se os alunos percebiam a ideia central do quadro, perguntou-se o seguinte: “Tendo presente o título, como é que se vê que Adão acabou de ser criado?” (6ª pergunta). Apenas dois alunos não responderam; outros dois alunos referenciaram como justificação o plano de fundo, ou melhor, o *contexto* da acção da criação. Eis as suas respostas: “O planeta estava inabitado (Al. 12) e “Ele é o único que está na terra (Al. 14). Já a maior parte dos alunos (16) centrou-se no Adão e na sua *nudez*:

Porque Deus estava vestido de uma forma pura e Adão estava nu. (Al. 4)

Porque os bebés quando nascem também estão nus e foi isso que Michelângelo quis mostrar. (Al. 13)

Pois está nu, e totalmente alheio ao que existe em seu redor. (Al. 23)

Já outros alunos preferem centrar a sua atenção na *acção* propriamente dita:

Porque Deus está a esticar o braço e a quase tocar Adão. (Al. 8)

Porque Deus está com o dedo estendido a ainda a criar. (Al. 22)

As respostas dadas mostram que os alunos encontraram indícios visuais que lhes pareceram lógicos para caracterizar este momento da criação de Adão.

A sétima pergunta pedia aos alunos que se colocassem na pele do Papa Júlio II e dissessem qual teria sido a sua reacção. Apenas dois alunos se limitaram a dizer “Bem”, sem explicitar mais a sua opinião. Quanto às outras respostas, foi possível agrupá-las em cinco possíveis tipos de reacções. O primeiro grupo, de cinco alunos, refere apenas *emoções*. Eis alguns exemplos: “Emocionado e elogiou o artista” (Al. 2) e “Certamente ficou maravilhado com esta peça sublime, e era certamente o que ele queria” (Al. 23). Outras respostas, em número de seis, referem argumentos de natureza *religiosa*:

Penso que bem, porque é uma pintura que nos faz pensar e mostra interesse em Deus. (Al. 4)

Normalmente, porque ele é o representante de Deus na Terra. (Al. 8)

Eu acho que ele gostou, porque ele tentou pintar o homem e Deus com semelhanças. (Al. 13)

Apenas cinco alunos apresentam argumentos de teor *artístico*, dos quais apresentamos dois exemplos: “Ficou muito espantado pela dimensão e perfeição artística do pintor” (Al. 9) e “Bem, porque a pintura estava muito bem pintada”. (Al. 21)

Existe apenas um aluno que contextualiza a reacção do papa no contexto político e económico da época dizendo: “Acho que terá ficado maravilhado, porque não estaria a espera de tal maravilha e porque havia muita rivalidade entre as cidades para serem os melhores” (Al. 7). Esta referência à

rivalidade provém de um momento da aula prévio ao preenchimento desta ficha de trabalho, quando a professora falou das condições socioeconómicas que sustentaram o aparecimento e florescimento do Renascimento na Itália.

Também só quatro alunos falam da presença do nu como motivador de uma possível reacção do papa, que, segundo eles, poderia ter reagido de modos diferentes:

Surpreendido, pois tudo estava à mostra. (Al. 18)

O Papa não gostou, pois o Adão estava nu. (Al. 19)

Na minha opinião acho que o Papa terá reagido bem [...] mas talvez terá ficado um pouco chocado pelo facto do Adão estar nu. (Al. 22)

Para terminar, três alunos argumentam com o *realismo* do fresco, não sendo possível identificar se quando dele falam se referem apenas ao nu, ou a toda a imagem:

Bem, pois ele era o mais real possível. (Al. 16)

Eu acho que reagiu com um maior espanto, pois a imagem ficou muito explícita. (Al. 17)

Na minha opinião acho que o Papa terá reagido bem, porque é uma representação muito realista. (Al. 22)

Independentemente do tipo de reacção do papa de agrado ou de desagrado, ser sustentada pelas fontes históricas, os argumentos apresentados são plausíveis. Aliás, os alunos não

tiveram acesso a documentos onde estivesse explicitado qual de facto foi a reacção do papa. É de referir que nos manuais escolares as idéias humanistas são apresentados sobre a forma de generalizações, não equacionando a coexistência de outras mentalidades adstritas a diferentes grupos sociais (clero, povo, artistas, cientistas etc.). Daí que se possa deduzir que muitas das respostas são hipóteses de reacções sustentadas na sua contemporaneidade. É de realçar que os diferentes tipos de respostas estão equilibradamente distribuídos, não havendo um que tenha uma maior frequência.

Uma outra questão (8^a) do mesmo tipo pedia aos alunos para se expressarem sobre “O que pensaram as pessoas da época?” Foi possível, assim, adoptar as mesmas categorias acima utilizadas para a opinião do papa. Apenas quatro alunos apresentaram enunciados simples que falavam de *emoções*, tais como: “Maravilhadas”. (Al. 14) ou “Certamente aceitaram, pois esta peça possui uma espécie de magia que encanta quem a vê.” (Al. 23). Outros quatro alunos referiram argumentos de natureza *artística*:

As pessoas enaltecem o pintor e acharam o fresco extraordinário. (Al. 2)

Eu acho que ficaram espantadas pois uma imagem estava muito bem feita. (Al. 17)

Uma vez mais, onze alunos evocaram argumentos relacionados com a presença do *nu* naquele contexto temporal específico:

Porque era uma época cheia de preconceitos, ver um homem nu era constrangedor. (Al. 4)

Outras ficaram chocadas com o aparecer em grande plano um nu. (Al. 7)

Ficaram chocadas devido à liberdade do homem na pintura. (Al.8)

Mal, porque naquela altura não estavam habituadas a ver pessoas nuas. (Al. 12)

Foi má, porque naquele tempo as pessoas não estavam preparadas para chegar a uma capela e ver um fresco com um homem nu. (Al. 13)

Mal, porque o Adão estava nu e as pessoas podiam ficarem chocadas. (Al. 21)

Chocadas, mas também curiosas tentando perceber o seu significado. (Al. 22)

Como nas respostas à pergunta anterior, dois alunos falaram do *realismo* como factor que poderia ter influenciado a opinião das pessoas da época. Também aqui foi difícil perceber se estavam a referir-se ao nu de Adão ou a toda a imagem:

Pensavam que era um dom da natureza, como é que ele conseguia pintar um homem com todos os pormenores. (Al. 15)

Eu acho que ficaram espantadas pois uma imagem estava muito bem feita e cheia de pormenores. (Al. 17)

No que diz respeito a argumentos relacionados com a *religião*, apenas

um aluno a cita, dizendo apenas que “Pensaram que aquela era a figura de Deus.” (Al. 3) Também nas respostas a esta questão apenas três relacionavam de algum modo a reacção das pessoas a este fresco com a *situação política e económica da época*, o que indica que estiveram atentos a momentos prévios da aula:

Acho que ficaram orgulhosos da sua cidade ter uma obra tão complexa. (Al. 5)

Acho que as pessoas ficaram muito orgulhosas por terem na sua cidade tal grandiosidade. (Al. 7)

Acharam que a imagem era muito importante para eles terem na sua terra. (Al. 18)

Os comentários expressos sobre a pergunta anterior confirmam-se aqui, sendo de realçar as respostas que convocam possíveis reacções à presença do nu numa igreja. É de realçar essa “estranheza”, como se estes alunos nunca tivessem encontrado nas igrejas que frequentam a presença de imagens nuas.

A última tarefa desta ficha de trabalho (9ª) tinha como objectivo identificar que *tipo* de perguntas os alunos considerariam relevantes para melhor compreender a imagem. Este tipo de tarefa pertence a uma abordagem metodológica intitulada “ciclo de autoria” (BUSHING; SLESINGER, 1995), que pretende promover um ambiente que estimule os alunos a criarem eles próprios as suas perguntas e perseguir as respostas. Ela é particularmente rica, quando uma aula envolve a leitura de

vários tipos de fontes, a escrita e a consideração de múltiplas perspectivas. A finalidade deste ciclo é, por um lado, reenviar para os alunos a autoria das perguntas que consideram relevantes e encontrarem, se desejado ou possível, autonomamente as respostas; e por outro, fornecer aos professores um quadro de questões que, depois de analisadas, devem orientar o seu discurso interrogativo (função de diagnóstico).

A esta tarefa apenas um aluno não respondeu, tendo os restantes 22 produzido 49 perguntas no total. Estas se direccionaram para vários aspectos, que se organizaram por tipos objectos de focalizações. Três perguntas focalizaram o *indutor* da obra:

Já havia relatos sobre esta história ou só algumas pessoas tinham conhecimento? (Al. 1)

Em que cena Michelângelo se baseou? (Al. 2)

Em que se fundamentou para fazer esta pintura além do Génesis? (Al. 4)

Outras três foram dirigidas especificamente para *Michelângelo*:

Ele vivia da sua arte ou tinha outra profissão? (Al. 1)

O que levou Michelângelo a fazer esta pintura? (Al. 21)

Que idade tinha ele quando fez esta pintura? (Al. 21)

Apenas uma pergunta foi feita sobre o papa e a sua encomenda: “Foi o Papa que disse como devia ser a pintura, ou ele tomou conhecimento só depois?” (Al. 1) Já, quanto a perguntas de

natureza religiosa, foram feitas nove, das quais damos alguns exemplos:

Como é que Deus criou o Adão? (Al. 2)

Porque Deus nos criou? (Al. 10)

Porque criou primeiro o homem? (Al. 10)”

Quando Deus criou o homem poderia ter criado com roupa. Porque não fez se ele tem poderes para tudo? (Al. 17)

Porque é que ele nasceu adulto em vez de criança? (Al. 17)

Porque é que no fresco está só representado a criação de Adão e não de Eva? (Al. 22)

Quanto ao *tempo* e o *espaço* que o fresco explicita, foram apenas quatro, as perguntas feitas pelos alunos:

Onde é que as acções se passam? (Al. 2)

Onde ocorreu esse momento? Onde estão Adão, Deus e os anjos? (Al. 6)

Adão está em cima de um monte? (Al. 19)

Porque é que os anjos estão à volta de Deus? (Al. 17)

A maior parte das perguntas feitas (28) foi de natureza mais focalizada, endereçadas às *personas* ou *acções* apresentadas no fresco: os anjos, Deus e Adão. Eis algumas delas:

Quem são as *personas* que estão dentro do círculo? (Al. 3)

O que estão a fazer aqueles seres? (Al. 2)

Porque é que Deus e os anjos estão tapados por um manto? (Al. 23)

Porque é que Deus está vestido e os outros não? (Al. 5)

Porque é Deus tem barba? (Al. 14)

Se Deus estendia o dedo para dar vida a Adão quer dizer que ele estava morto? (Al. 15 “Não percebi porque é que Deus e o Adão estavam de dedos estendidos? (Al. 18).

O que aconteceu a Adão depois de Deus lhe ter tocado com o dedo? (Al. 15)

Porque é que Adão estava deitado e não sentado? (Al. 16)

Porque é que o Adão está em cima de um monte? (Al. 21)

Finalmente, outras onze perguntas centraram-se em *objectos* específicos:

O que simboliza o pano verde que um dos anjos segura? (Al. 7)

Porque é que à volta de Deus está pintado de roxo e porque é que há uma espécie de lençol verde? (Al. 5)

O que simboliza o pano verde? (Al. 9)

O que simboliza o cor-de-rosa que Deus tem vestido? (Al. 14)

Porque é que estas cores foram utilizadas? (Al. 16)

Porque é que onde está Deus é castanho? (Al. 21)

Confirmando alguns comentários que temos vindo a tecer, as perguntas que categorizámos e exemplificámos indiciam que os alunos apresentaram algumas dificuldades em compreender não apenas a simbolismo religioso, mas também as estratégias gráficas que Michelângelo utilizou para represen-

tar este momento do Génesis. Alias, a quase ausência de conhecimento sobre esta narrativa religiosa contaminou a sua prestação, que muitas das vezes foi realizada com apoio dos textos de onde citaram excertos que lhes pareceram plausivelmente adequados às perguntas que lhes eram feitas. Assim, estes dados alertam-nos para não considerar como pressuposto prévio que os alunos têm uma aprendizagem adequada de noções, procedimentos e narrativas adstritas à religião cristã.

Palavras finais

Cremos ser necessário relembrar agora a condição assumida, visto que ao tempo da realização desta actividade os alunos não tinham ainda estudado todo o quadro de referências do Renascimento. Ela foi encarada como um levantamento das ideias substantivas tácitas dos alunos e das características da sua literacia visual artística. É possível, no entanto, apresentar alguns comentários a ter consideração em experiências pedagógicas futuras.

Em primeiro lugar, é de realçar a necessidade de que a interpretação de uma imagem artística deva ser contextualizada num quadro histórico mais amplo, nunca esquecendo a sua dimensão mental e cultural. Só ele poderá permitir aos alunos não apenas entender a narrativa que ela relata ou que será construída pelos alunos como evitar a extrapolação de sentimentos e raciocínios contemporâneos a sujeitos e ou situações do passado.

Em segundo lugar, esse quadro histórico deve contemplar diferentes pontos de vista, de modo a evitar a generalização de valores, ideias e crenças a todos os grupos sociais de uma determinada época ou contexto espaço-temporal específico. Os alunos devem, pois, ser iniciados pouco a pouco no reconhecimento da multiplicidade e diversidade de olhares e sentires das muitas “vozes” que a história contempla. Esta orientação é tanto mais necessária quanto os manuais escolares tendem a apresentar uma visão única e uniformizadora das representações mentais de uma determinada época histórica.

Considerando as várias dimensões da literacia visual artística, a leitura de uma imagem artística deve focalizar também alguns aspectos técnico-estilísticos pontuais, não se devendo partir do pressuposto de que os alunos entendem a presença de certas elementos gráficos, técnicas, cores etc. A sua selecção deve ser norteadas por critérios relacionados com o nível de compreensão que os alunos apresentem, devendo os professores ter em consideração (e convocarem) os saberes que os alunos tenham adquirido em outras disciplinas curriculares tais como a educação visual, ciências e o português/literatura.

Outra preocupação deve centrar-se no “juízo” da imagem artística. Seja ele expresso em forma de juízo pessoal ou juízo artístico, deve ser aprofundado, não devendo o professor limitar-se a aceitar apenas a explicitação de emoções e ou do gosto pessoal. Os alunos devem ser iniciados na com-

preensão e na utilização de argumentos de natureza artística e social que possam legitimar a sua fruição estética e a sua avaliação.

Para terminar, e não menos importante, o professor deve iniciar a exploração de documentos icónicos qualquer que seja a sua natureza com o levantamento mais ou menos estruturado ou aprofundado dos conhecimentos tácitos dos alunos, seja no que diz respeito às características mais formais e técnicas da imagem, seja no que se refere ao seu autor e contexto histórico e social onde ele foi produzido.

O projecto onde se inseriu este estudo de caso está desenvolvendo outros estudos, centrados em outras fontes icónicas, tais como as fotografias e caricaturas, valorizando não apenas a dimensão da fruição estética, mas o seu estatuto de fontes históricas que podem/devem ser estudadas, cruzando com outros tipos de fontes primárias, como testemunhos pessoais, documentos, jornais etc. Mobilizamos outro tipo de metodologia/instrumentos de recolha de dados, como as entrevistas, o pensar alto, a discussão inter pares (alunos), o discurso na sala de aula, etc. cremos que, no futuro, deveremos privilegiar ouvir as vozes dos alunos e dos professores em ambiente natural de conversação, não apenas como foi este caso deste estudo, de nos centrarmos em produtos escritos. Enfim, centrar as nossas preocupações e prazeres investigativos no processo de criação do conhecimento histórico e artístico.

Retomando o título deste texto, cremos ser urgente que os alunos

criem e estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis.

Abstract

And Michelangelo created man... a study on visual comprehension and interpretation in the history class

This text presents a part of a case study which purpose was to identify student's problems to understand and to interpret artistic historical visual evidences. It was developed in the 3rd Cycle classroom of Portuguese System, specifically in its 8th year (13-14 years old students). The curricular context was: "Renaissance and the formation of the Modern Mentality", and it was chosen as pedagogic material the Michelangelo's fresco The creation of Adam (Sistine Chapel, S. Peter Church, Vatican). Our concern is based on the fact that students show deep difficulties on reading images, in spite of having an increasing access to a multiple and different images both in their daily life and scholar disciplinary contexts. The History text books present images of various natures, but it is recognised that teachers generally undervalued their relevance as primary or secondary sources and/or a graphic representation of a piece of knowledge. So, we believe that it is necessary to study the ways our students read and interpret images.

Key words: Visual literacy. Primary sources. History classroom.

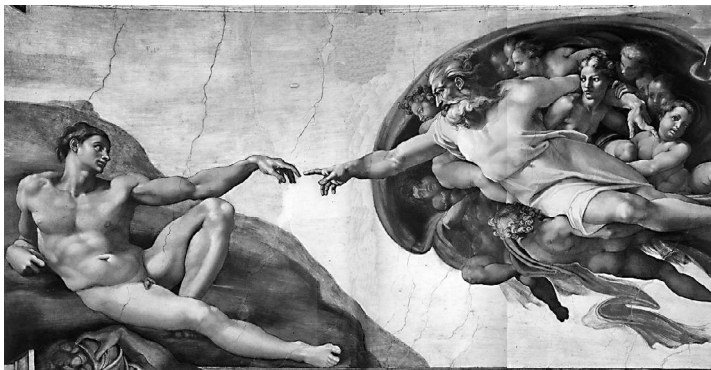
Referências

- BARRETT, T. *Criticizing Art*. Mountain View. California: Mayfield Pub, 1994.
- BUSHING, B.; SLESINGER, B. Authentic questions: what they do they look like? Where do they lead? *Language Arts*. v. 72, p. 341-351, 1995.
- MELO, M. C. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.
- MELO, M. C.; LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção por professores e alunos*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004
- WINEBURG, S. S. Historical problem solving: a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, p. 73-87, 1991.

Recebido em novembro e aprovado em dezembro de 2006.

Anexo

Ficha de trabalho: E Michelângelo criou o homem...



(Imagem da “A criação de Adão”, excerto do tecto da Capela Sistina, Igreja de S. Pedro, Vaticano)

Lê com atenção algumas frases deste grande pintor (texto 1) e um texto sobre Michelângelo e a obra que estamos a estudar (texto 2).

Texto 1

“- Uma pintura boa não é nada mais do que uma cópia das perfeições de Deus e uma lembrança da Sua pintura. Só Deus cria. Nós somos apenas cópias.

- A beleza é a purga das superficialidades
- A minha alma só encontra uma escada para o Céu através do meu amor pela Terra.
- E é bárbaro quem não compreende que o pé do homem é mais nobre que o seu sapato, e que a sua pele é mais nobre que o tecido que o cobre
- Um homem pinta com o seu cérebro e não com as suas mãos.”

Texto 2

Este artista de nome completo Miguelangelo di Ludovico Buonarroti, nasceu em 1475 na cidade de Caprese na Toscana, e morreu em Roma em 1564. Até à data da criação desta obra, ele era mais conhecido como escultor

A organização do tecto da Capela Sistina é talvez uma das mais complexas composições da arte ocidental. Das nove cenas que descrevem partes do livro do Génesis (Antigo Testamento), o mais sublime fresco* é a Criação de Adão, na qual a sua visão do homem atinge a forma de uma pintura. Michelângelo viveu dentro de si os estádios da criação, retratando a sua dimensão divina e artística. Deus encarna uma figura humana paterna rodeado por anjos que com o dedo dá vida ao homem. Os braços estendidos de ambos expressam a sua passagem, podendo-se dizer que Deus passa o seu testemunho.

* Fresco: Uma pintura feita numa parede com aguarelas.

Responde agora às seguintes perguntas:

1. Identificação

Nacionalidade do artista:

Data da obra:

Título:

Localização:

O fresco

2- O que é contado neste fresco? Descreve as acções que vês no fresco.

3- Como é o que o artista interpretou a história?

4- Que emoções este fresco te provoca?

5- Porque é que ele é considerado muito importante?

6- Tendo presente o título, como é que se vê que Adão acabou de ser criado?

7- Este fresco foi encomendado pelo Papa Júlio II. Como terá ele reagido?

8- O que pensariam as pessoas da época sobre o fresco?

9- Ao observares a imagem houve aspectos que não compreendeste. Faz agora as perguntas que gostarias de ver respondidas para melhor entender a imagem.