

**MARCAS DO CONTEXTO DO RENASCIMENTO
NA OBRA PICTÓRICA DE LEONARDO DA VINCI:
UMA REFLEXÃO
A RESPEITO DE COMO UTILIZAR IMAGENS
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dante Henrique Mantovani (UEL)
dantemantovani@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende demonstrar como é possível trabalhar elementos linguísticos na aula de língua portuguesa tomando como ponto de partida a análise de imagens. Parte-se da análise do quadro *Anunciação*, de Leonardo Da Vinci (1452-1519), que consiste em uma representação do anjo Gabriel no momento que anunciava a Maria que ela fora escolhida pelo Senhor para ser a mãe de Jesus, seu filho. Essa representação está de acordo com o evangelho de Lucas, 1:26. Para o entendimento dos elementos visuais dispostos no quadro é necessária uma explanação acerca do período histórico do Renascimento, no qual viveu e empreendeu sua obra Leonardo Da Vinci. O acesso a esse contexto se dá por intermédio da linguística aplicada e da semiótica discursiva greimasiana, que possui aplicação no campo dos estudos da imagem, assim como nos estudos linguísticos. Por último, é demonstrada a pertinência dessa metodologia para as aulas de língua portuguesa, cujo insucesso no Brasil é sintoma de ausência de reflexão metodológica por parte dos professores. Com isso, pretende-se aqui delimitar possibilidades de atuação docente, pois para que um aluno produza um texto, é necessário que ele tenha *o que* dizer, por isso, justifica-se a expansão do conhecimento em direção a todas as áreas do saber nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada. Semiótica. Aulas de Língua Portuguesa

Este trabalho pretende demonstrar, a partir da análise de imagens, como é possível trabalhar elementos linguísticos na aula de português. Parte-se da análise do quadro *Anunciação*, de Leonardo Da Vinci (1452-1519), que consiste em uma representação do anjo Gabriel no momento que anunciava a Maria que ela fora escolhida pelo Senhor para ser a mãe de Jesus, seu filho. Essa representação está de acordo com o evangelho

de Lucas, 1:26.

A análise da imagem tem por finalidade verificar como são construídos os sentidos, ou seja, o processo de significação no quadro. Dentre outros conceitos, verifica-se a junção e/ou disjunção entre aquilo que a semiótica discursiva greimasiana denomina *Plano de Conteúdo e Plano de Expressão*.

O linguista lituano A. J. Greimas (1917-1992) oferece direções para essa análise por meio de suas reflexões acerca da semioticidade do campo visual, ou seja, o autor afirma ser possível construir uma *semiótica da imagem*. O teórico, para isso, elabora um sistema conceitual com vistas à efetivação dessa modalidade de estudo acerca dos processos de significação:

Pensa-se ser possível restringir o objeto de investigação definindo a semiótica visual pelo seu suporte planar, encarregando-se assim a superfície de falar do espaço tridimensional: com isso as manifestações picturais, gráficas, fotográficas passam a ser reunidas com base num “modo de presença” num mundo comum. (...) A escolha da palavra semiótica para designar campo de investigação que se está tentando circunscrever não é inocente. Seu uso implica em admitir que rabiscos que cobrem superfícies utilizadas para tal fim constituem conjuntos significantes e que as coleções destes conjuntos significantes, cujos limites ficam por precisar, são, por sua vez, sistemas significantes (*Apud OLIVEIRA, 2004, p. 76*).

Depreende-se desse fragmento que, além de a semiótica da imagem ser um campo teórico aberto a sistematizações e acréscimos conceituais, a análise da significação de uma imagem passa pelo estudo da disposição de seus elementos, e de como se relacionam entre si, gerando, dessa forma, os sentidos da imagem. A isso o autor chama de “sistemas significantes”.

Elegem-se aqui os *planos de conteúdo e expressão*, constituintes do discurso visual, separando-os, num primeiro momento e, num segundo momento, verificando correspondências e determinações recíprocas.

O quadro "Anunciação", de Leonardo Da Vinci, foi escolhido por revelar sistematicamente os elementos de sentido caros à mentalidade renascentista e corrente clássica de expressão visual (WÖLLFLIN *apud* FLOCH, 1986).¹³

¹³ O autor separa Clássico e Barroco quanto ao estilo visual em imagens pictóricas e/ou fotográficas, representação do espaço, enquadramento e suas composições. Para o autor, o estilo clássico apresenta formas fechadas, clareza relativa e procura equilibrar o olhar, ao

O Renascimento (séc. XIII-XVI) foi um período durante o qual ocorreu uma mudança de paradigma em relação à estrutura de pensamento medieval. Isso se deve, simultaneamente, a dois processos históricos inextricavelmente relacionados: o processo sócio-político-econômico que conduziu à Idade Moderna, e consistiu no surgimento e fortalecimento das monarquias absolutistas, no aparecimento das cidades (*burgos*, do latim medieval, termo do qual deriva a denominação da nova classe social emergente: a *classe burguesa*), no fortalecimento das relações comerciais¹⁴ e na organização das grandes navegações.

Ao mesmo tempo, no plano das ideias, a principal iniciativa foi a retomada da cultura clássica greco-latina, daí surgido o termo Renascimento.

Até no campo religioso, o advento da reforma protestante, iniciada por Martinho Lutero na Alemanha, contribuiu para a instituição e valorização de uma nova forma de pensamento, distinta da forma medieval.

Esse nascente ideário centrou-se na valorização das virtudes e características valorizadas pelos povos pagãos que habitaram a Europa, a Ásia e o Norte da África, no período anterior ao surgimento do Cristianismo, e foi eleito pelos pensadores renascentistas como o norte para o estabelecimento dos padrões culturais daquele período.

A ideia principal desse ideário consistiu na valorização do ser humano.

Assim, instaura-se o antropocentrismo, ou seja, um sistema de pensamento para o qual “o homem é a medida de todas as coisas”, máxima que é a mais perfeita tradução do pensamento da época, e que remete ao pensamento do filósofo grego Protágoras de Abdera (480 a.C-410 a.C.).

passo que o barroco cria formas abertas, os elementos do quadro perdem sua individualidade, como se fossem um instante de um movimento infinito; há também uma absoluta obscuridade e tentativa de desequilibrar o olhar. Essas categorias são pertinentes para se pensar situações pedagógicas, pois a imagem facilita a explanação acerca dos mais variados conteúdos didáticos (WÖLLFLIN *apud* FLOCH, 1986).

¹⁴ Alguns historiadores fazem referência a esse período histórico como aquele no qual teria ocorrido a Revolução Comercial, diferentemente do que teoriza Karl Marx, em seu *O Capital*, vol. I, obra na qual denomina o período como caracterizado pela transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o pensamento não é mais um reflexo da busca por Deus, ou pela salvação, cara ao teocentrismo medieval, mas adquire autonomia, e atinge fundamentação nas faculdades racionais.

Desse corpo de ideias advém o termo ‘humanismo renascentista’, que consiste na valorização do elemento humano em detrimento do mundo suprassensível da religião.

Sevcenko (1994) contribui para o entendimento desse período de transformação pelo qual passou o pensamento ocidental:

Os humanistas, num gesto ousado, tendiam a considerar como mais perfeita e mais expressiva a cultura que havia surgido e se desenvolvido no seio do paganismo, antes do advento de Cristo. A igreja, portanto, para quem a história humana só atingiria a culminância na Era Cristã, não poderia ver com bons olhos essa atitude. Não quer isso dizer que os humanistas fossem ateus, ou que desejassem retornar ao paganismo. Muito longe disso, o ceticismo toma corpo na Europa somente a partir dos séc. XVII e XVIII. Eram todos cristãos e apenas desejavam reinterpretar a mensagem do evangelho à luz da experiência e dos valores da Antiguidade (SEVCENKO, 1994, p. 24).

Dessa forma, é importante esclarecer que a valorização do pensamento da Antiguidade elegeu novos valores sociais, os quais, por sua vez, passaram a influenciar as atitudes dos artistas da época.

No quadro *Anunciação* (**Fig. 1**), de Da Vinci, o autor procurou ressaltar a importância do homem por meio de técnicas e elementos expressivos, dos quais se pode observar, no plano da expressão, os seguintes: no quesito da luminosidade, o autor trabalha com oposições entre claro e escuro, no intercurso da perspectiva e da oposição entre os planos que se depreendem dela.

Fig. 1- Anunciação. Leonardo da Vinci.

Pintura a óleo. 98,4 X 217 cm. Galleria degli Uffizi, Florença, Itália



Fonte: <<http://www.pinturasemtela.com.br/wp-content/uploads/2011/06/a-anunciacao-1472-300x135.jpg>>

Há uma oposição entre a luminosidade dos elementos figurativos e de cenário nos distintos planos da perspectiva, e essa oposição se dá também entre o lado esquerdo e o lado direito do quadro.

Ocorre intercalação de luminosidade em cada lado, ou seja, em primeiro plano, à esquerda, predominam tonalidades claras, no anjo que anuncia, em suas asas e em suas roupas. No personagem que recebe a mensagem, por sua vez, predominam tons escuros em suas roupas e auréola.

Nos cabelos das duas figuras, no entanto, ocorre o oposto: o cabelo do anjo que anuncia é escuro, em meio às tonalidades claras. Na outra figura, o cabelo é claro e a indumentária é escura.

No fundo da imagem, tem espaço uma claridade forte, que se opõe à escuridão do canto direito da tela, o que, por sua vez sugere o mistério, o desconhecido.

Em termos de espacialidade, a sensação de distância subjacente ao fundo, composto por uma natureza inabitada, sugere um ambiente distanciado, um ambiente idílico, qual no paraíso – cenário provável, pois combina elementos de realidade e irrealidade – como houvesse uma simbiose entre o elemento divino e a própria natureza.

A disposição das figuras em relação ao fundo é bastante marcada por meio da perspectiva, em diversos níveis de disposição dos elementos na tela: as árvores são dispostas mais ao fundo do que as figuras, e as montanhas mais ao fundo do que as árvores. Há dois blocos maciços de pedra entre as árvores e as figuras angelicais. Isso reforça a divisão do quadro em vários planos, o que aponta também para um ritmo marcado.

No quesito da temporalidade, tem-se que, por intermédio de desenhos bem torneados em pinceladas firmes, precisas e harmoniosas, cria-se uma impressão de calma, tranquilidade, compassibilidade, certeza e doçura, características da maternidade idealizada.

Os gestos realizados pelas duas figuras parecem medidos, repletos de sentidos cifrados, específicos para a decodificação de alguma mensagem celestial. Esses gestos traduzem a impressão de serem realizados com calma e paciência infinitas. Isso gera a ideia da estaticidade, que permeou toda a concepção medieval acerca da temporalidade humana.

No entanto, pelas oposições trabalhadas figurativamente como elemento de sentido no quadro, passa-se do plano da expressão para o do

conteúdo, pois os elementos matéricos, texturais, espaciais e temporais dialogam com o conteúdo, o que sugere a ideia de racionalidade. Ou seja, para cada efeito existe uma causa; para cada cor clara existe uma cor escura; para cada elemento celestial corresponde um natural; para cada atributo da fé acerca-se um atributo da razão humana.

Ecoam-se, dessa forma, ideias correntes do contexto do Renascimento, período durante o qual os artistas procuraram atingir a complementação entre a fé e a razão, por meio do resgate dos ideais greco-latinos de harmonia, equilíbrio e perfeição.

O ritmo do quadro ocorre quando o olhar do observador vincula as figuras ao fundo: como todas as etapas são muito bem demarcadas, tanto pela precisão das pinceladas como pela oposição claro-escuro, tem-se o sentido de uma cadência harmônica, de um ritmo sem sobressaltos. No acontecimento desse ritmo, cada movimento possui sua pertinência em relação à verdade que se manifesta por meio da mensagem transmitida pelo querubim à Maria.

De acordo com a concepção semiótica anteriormente apresentada, todo discurso – e a imagem configura-se como discurso, pois consiste na prova imagética de que um enunciador dirige-se a um enunciatário – traz consigo uma narrativa, em um plano de significação disjunto.

Se atentarmos para a narrativa atinente a esse quadro, ela consiste na operação de valores com vistas ao convencimento de um enunciador a quem o discurso é dirigido.

Da Vinci, diante dessa perspectiva teórica, investiria seu esforço técnico e artístico com vistas a “seduzir” o destinatário para os ideais que permearam todo o movimento cultural renascentista: os valores da civilização clássica greco-romana, traduzidos em termos como equilíbrio, moderação, perfeição, simetria, bucolismo, valorização da natureza e da racionalidade como elementos complementares, e não excludentes.

Isso se daria por intermédio das técnicas e estratégias discursivas acima discutidas.

No plano do conteúdo, os elementos manifestam-se como partes do sentido, isto é, da significação. As figuras são modeladas por meio de elementos dispostos de maneira espaçada, ritmada, escandida. Sugere-se, pela interação dessas figuras, planos, pinceladas e cores, o equilíbrio entre o elemento angelical e o do ser humano. Ou seja, o autor sugere a complementação entre a fé e a racionalidade; entre a natureza e a civili-

zação, entre a divindade e a humanidade.

Ora, como é possível nos utilizarmos dessas reflexões em nossa prática docente, no ensino de língua portuguesa?

Para encaminhar essa discussão, passa-se à discussão acerca do que Wöllflin (WÖLLFLIN *apud* FLOCH, 1986) sistematizou como oposição entre as categorias de análise da imagem: CLÁSSICO X BARROCO. Na figura que consta em **Fig. II – Relativity** – uma gravura de Escher, verifica-se um princípio totalmente oposto ao do quadro de Da Vinci.

M. C. Escher (1898-1972) foi um artista gráfico holandês conhecido pelas suas xilogravuras, litografias e meios-tons (*mezzotints*), com as quais o artista tenta representar construções impossíveis.

Para isso, utiliza-se de técnicas como o preenchimento regular do plano, explorações do infinito e as metamorfoses, que consistem em padrões geométricos entrecruzados, os quais se transformam gradualmente para formas completamente diferentes.

Fig. II - Relativity. Maurits Cornelis Escher



Fonte: <http://evansheline.com/wp-content/uploads/2010/12/mc_escher_relativity_original.jpg>

Uma das principais características da gravura *Relativity* (**Fig. II**) consiste em como ela gera imagens com efeitos de ilusão de ótica. O objetivo da imagem é confundir a visão, desequilibrar o entendimento. Por isso, essa sua obra é gerada a partir de um princípio totalmente oposto ao da obra de Da Vinci aqui discutida: o princípio barroco (WÖLLFLIN *apud* FLOCH, 1986).

Essa imagem procura explorar o espaço: com isso, o autor dialoga com o fato de ter que representar o espaço, que é tridimensional, num plano bidimensional, como a folha de papel. Desse modo, criam-se figuras impossíveis, representações distorcidas, paradoxos visuais.

Esses elementos da imagem coincidem com signos linguísticos, ou seja, podem servir de pretexto para a produção textual.

Contudo, é pertinente fazer o seguinte questionamento: até que ponto o universo dos signos linguísticos coincide com a realidade extralinguística? Como é possível conhecer tal realidade por meio de signos linguísticos? Qual o alcance da língua sobre o pensamento e a cognição?

É certo que as imagens estão associadas, em sua gênese, à organização espacial do pensamento, assim como a linguagem pode ser considerada um elo entre o pensamento e a realidade, a qual circunda o sujeito portador das ideias.

Dessa forma, a discussão a respeito das características de imagens podem figurar como uma estratégia pedagógica que apropriadamente estimula o pensamento e sua conseguinte tradução em palavras, a partir da problematização de ideias surgidas das características imanentes às obras pictóricas abordadas.

Nesse sentido, Blikstein (1995) postula que a educação, via de regra, é uma construção semiológica, pois diz respeito aos signos, aos processos de significação. O autor discute o filme “O enigma de Kaspar Hauser”, que apresenta uma personagem cuja aquisição linguística se dá após a idade adulta, no intuito de refletir acerca da relação entre pensamento, imagens e linguagem (BLIKSTEIN, 1995).

Com isso, pretende discutir quando e como ocorre a significação, colocando para isso a tradicional problemática da semiótica que opõe a referência ao referente, isto é, o objeto à sua representação linguística, seja ela imagética ou verbal.

Segundo o autor, a teoria das relações diretas entre palavras e coi-

sas é a origem de quase todas as dificuldades com que o pensamento se defronta. Nesse sentido, os antissemanicistas e antilogicistas acreditam que o mau uso das palavras estaria na raiz de todos os problemas sociais (BLIKSTEIN, p. 26, 1995).

No entanto, há teorias linguísticas que apontam limitações em proposições como a seguinte: “Seria na percepção-cognição, portanto antes mesmo da própria linguagem que se desenhariam as raízes da significação” (BLIKSTEIN, 1995, p. 39). De acordo com essas teorias, principalmente para o sociointeracionismo discursivo, os objetos do discurso são reelaborações mentais dos objetos do mundo. Isto é, o sujeito imbuído da competência linguística, por intermédio da linguagem, é que teria a capacidade de criar representações da realidade. Assim, não haveria um pensamento pré-verbal, ou anterior à linguagem, pois não haveria separação entre fenômenos internos e externos à mente. (BRONCKHART, 1999; BEUGRANDE; DRESSLER, 1981).

No entanto, Blikstein (1995) assevera que antes da constituição da língua e do discurso, o processo de cognição/percepção configura um pensamento VISUAL, pré-verbal, independente de estruturas linguísticas. Não apenas ele, mas vários autores pensaram a anterioridade do pensamento visual em relação à língua: Matoré, Buysen, Brink, von Hallen, Arnheim, Lyotard, Bachelard, os dois últimos muito influenciados pelo pensamento de Merleau-Ponty (BLIKSTEIN, 1995).

A partir daí, pode-se deduzir que o uso da imagem em sala de aula no ensino de língua materna corresponderia a uma expansão funcional da própria linguagem, pois configuraria uma situação em que o texto sincrético ou hipertextualidade consistiriam o recorte de um contexto fluído por um gênero textual.

Essas reflexões acerca da imagem são pertinentes para se pensar em situações pedagógicas que levem em consideração o contexto das informações veiculadas, tal como propõe Geraldi (2001). O autor postula que a estratégia de preenchimento para discutir a produção de texto em sala de aula deve ser deslocada da questão prescritiva e ser transposta à dimensão discursiva/elocucional.

Para o autor, é preciso considerar a questão do interlocutor, aprimorar sua imagem, para não gerar o problema, por exemplo, da incompletude de orações. Para isso, é fundamental trazer dados do contexto para a aula de produção textual (GERALDI, 2001, p. 111).

Por sua vez, Possenti *apud* Britto (1997) afirma que é justamente a imagem do interlocutor que comanda a decisão do produtor de um texto escolar em relação ao uso de mecanismos coesivos.

Assim, na busca por satisfazerem os padrões que consideram corretos, os alunos correm o risco de destruir o próprio papel de sujeito que eles deveriam adotar numa relação intersubjetiva. É preciso aperfeiçoar a imagem do interlocutor e também do papel-sujeito do aluno (GERALDI, 2001).

Já Britto (1997) aponta uma importante justificativa para a adoção do pluralismo no currículo escolar: a interação do indivíduo com o todo, pois ocorre atualmente um processo de hiperespecialização da sociedade e da escola, que forma – na melhor das hipóteses – especialistas em cada uma das áreas do conhecimento (BRITTO, 1997, p. 27).

O autor abre o entendimento, com isso, de que não há o elemento unificador entre as matérias escolares, e muito menos é assumida, dessa forma, a dispersividade do sujeito hodierno. Desse modo, a discussão acerca das características da imagem pode assumir esse papel, até mesmo devido às suas especificidades didáticas apontadas anteriormente por Blikstein (1995).

Em 1976, a entrada da redação nos vestibulares mostra que se admitiu, já à época, que apenas o conhecimento das normas gramaticais não garantem bom domínio da escrita. Para isso, há de se aproximar a situação da produção textual à pragmática, isto é, aos contextos de produção.

Geraldi (2001), nesse sentido, discute a criação de um novo método, centrado na historicidade do sujeito e da linguagem, em uma perspectiva sociointeracionista, cujo objetivo é ampliar o universo de referências do aluno, já que o texto cria representações do conhecimento de mundo.

Assim, o “para-quem” da produção textual é igualmente importante, e, dessa forma, tanto cria o contexto comum compartilhado quanto o professor passa a ser um interlocutor privilegiado para o aluno.

Nessa mesma direção, Antunes (2008) afirma que a leitura – assim como a leitura da imagem em textos sincréticos – amplia os repertórios de informação do leitor e faz com que se tenha O QUE dizer. A partir daí, passa-se à escrita.

No entanto, ressalva-se que é preciso ensinar a norma culta (NC)

na escola, pois a principal função da escola deve ser propiciar o acesso à cultura, a ascensão à cultura. Por isso, a escola deve insistir no emprego da NC, que é uma norma mais consciente.

Para se pensar a produção de texto, é preciso ensinar a micro e a macro forma, pois a língua escrita é planejada. O aluno vai produzir uma sequência de ideias. Por isso é necessário que tenha conhecimento prévio.

O aluno pode conhecer outras variedades, porém a mais útil é a NC, porque o permitirá acessar as diversas instâncias da sociedade.

Existem gêneros mais adequados às situações formais, e outras a situações mais informais. A identidade e a textualidade derivam-se dessas práticas.

Conclui-se, portanto, que a análise da imagem e a obtenção de informações contextuais a partir dessa análise constituem uma possibilidade privilegiada para o aluno interagir com a cultura e, com isso, adquirir a habilidade de produção textual dentro da norma culta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2008.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, W. V. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

BLIKSTEIN, Isidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRITTO, Luiz Percival. *A sombra do caos*: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

DA VINCI, Leonardo. *A Anúnciação*.

<http://www.pinturasemtela.com.br/wp-content/uploads/2011/06/anunciacao-1472-300x135.jpg>

ESCHER, Maurits Cornelis. *Relativity*. http://evansheline.com/wp-content/uploads/2010/12/mc_escher_relativity_original.jpg

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FLOCH, Jean-Marie. *Les formes de l’empreinte*. Perigguex: Perre Fanlac, 1986.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, A. C. *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 23. ed. São Paulo: Atual, 1994.