

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

A INCURSÃO DO
AUDIOVISUAL NA
ARTE/EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

(Um intruso na sala de aula?)

Naruto e a discursividade poética
da criança ao desenhar



SÃO PAULO
2020

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

**A INCURSÃO DO AUDIOVISUAL NA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:
(Um intruso na sala de aula?) Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Ignês Carlos Magno

**SÃO PAULO
2020**

PEREIRA, Isac dos Santos

A incursão do Audiovisual na Arte/Educação Contemporânea (Um intruso na sala de aula?) Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar / Isac dos Santos PEREIRA. - 2020.

284f. : il.; 30cm.

Orientadora: Maria Ignes Carlos Magno.

Dissertação (Mestrado em Comunicação Audiovisual) -
Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2020.

Bibliografia: f.

1. Naruto. 2. Desenho Animado. 3. Arte/Educação. 4. Desenhos
Infantis. 5. Escola.

i

CDD 302.2

Aline Ferreira de Oliveira - CRB 8/9601



ISAC DOS SANTOS PEREIRA

A INCURSÃO DO AUDIOVISUAL NA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: (Um intruso na sala de aula?) Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Ignês Carlos Magno

Aprovado em 21/10/2020

Orientador: Dra. Maria Ignês Carlos Magno
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)

Convidado interno: Dra. Tatiana Giovannone Trivisani
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)

Convidado externo: Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)

À minha mãe, que me deu a conhecer pela primeira vez, em nossa casa, a magia transcendental existente na Arte, sendo ela a minha primeira Arte/Educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e guia em todos os momentos e em todos os planos.

À minha esposa Tina e à minha mãe Glória, mulheres da minha vida que estiveram comigo em todos os momentos, e por amor e coragem, continuam...

Ao meu pai...

Ao meu filhote Filipe Oliveira de Melo, que sem ele com certeza essa dissertação não seria o tudo que é, em sua sensibilidade, Arte, carinho e memórias de “pai e filho”...

Aos demais familiares, que de alguma forma contribuíram para meu empenho e desenvolvimento. Em especial, minha prima Cristina, que pelos seus desenhos fez me apaixonar por fazê-los, e a minha tia Elza, sua mãe, que sempre me incentivou nesse caminho.

À Maria Ignês Carlos Magno e à Cicília Maria Krohling Peruzzo, minhas grandes orientadoras no longo caminho percorrido para a construção da dissertação. O atentar-se aos detalhes, a precisão e o carinho estão presentes na pesquisa pelo simples (Grande) fato delas terem orientado o percurso.

À Ana Mae Barbosa, que mais uma vez, em todos seus escritos e falas me orientou nesse caminho mágico e infindável da Arte/Educação. A Arte de viver e Ensinar Arte são seus fundamentos, que agora, por sorte do destino, também norteiam minha vida como pesquisador e Arte/Educador.

À professora Maria Christina Rizzi, que mesmo com um olhar de longe, acompanha meu trabalho.

À Anhembi Morumbi, pela bolsa concedida.

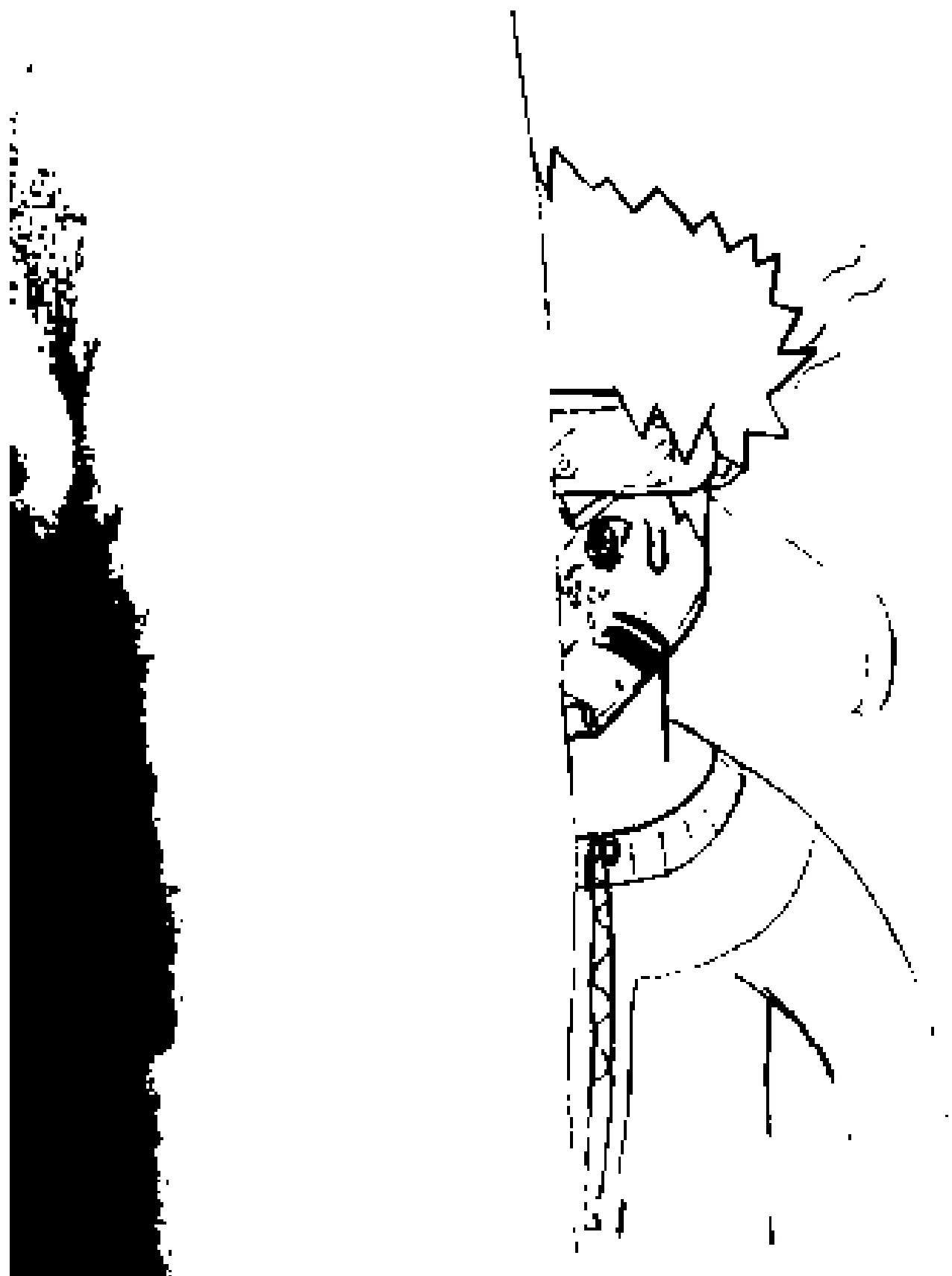
À todos meus alunos que magnificamente compartilharam comigo suas memórias, sejam elas visuais (desenhos), sejam elas sonoras (conversas).

À gestão, funcionários e professores da Escola Estadual Madre Marie Domineuc (Antigo Sabiá II) e à Escola Municipal Paulo Setúbal que comigo compartilharam conhecimentos e me propiciaram ser o que sou atualmente. Em especial, a professora/Artista Evânia, que comigo se perde nos devaneios poéticos da Arte da vida e comigo se ergue na vida da Arte...

Aos meus amigos e Frères, Cheick Amed, Abdoul Rachid, Lengane Amadou e Mohamed Barros, que me ajudaram e ajudam nesse constante e inacabável aprendizado da língua francesa.

Aos amigos Bruno, Camila, Michelle e Tainá, que com certeza, o muito que hoje conheço de experiências educacionais não seria o mesmo sem eles.

Ao Doutor Nicolau Assef (em memória), à artista plástica, Neuza Ferreira, e ao artista plástico, Marco Rossi, pelo grande apoio e ajuda que me deram durante todo o percurso na formação de base dos meus estudos dentro do campo das Artes Visuais.



RESUMO

A pesquisa objetiva por clarificar o diálogo que se estabelece entre a animação *Naruto* e a produção de memórias, novos imaginários e criação, pelo que lhes deve ser dada e salientada como um dos componentes inerentes no processo de aprendizagem da Arte, seja ao fazê-la (Foco dessa pesquisa), lê-la ou contextualizá-la criativamente. Apresenta-se então como fruto da contribuição audiovisual para a criatividade, primeiramente, o processo de criação de Masashi Kishimoto, e em seguida, a análise de desenhos de crianças que foram coletados e arquivados durante cinco anos pelo pesquisador em escolas públicas de São Paulo. Os procedimentos metodológicos usados são calcados na pesquisa teórica dentro do campo da neuropsicologia, teoria da Arte, história e da filosofia, além de estudos de produções visuais de desenhos elaborados por educandos do Fundamental I da Escola Municipal Paulo Setúbal e Escola Estadual Madre Marie Domineuc de São Paulo, crianças da Emei Orlando Villas Boas, e de um estudante/adolescente do Instituto Federal da Bahia, campos Ilhéus, tendo em vista que; compreender as produções gráficas das crianças como objetos de Arte conformados dentro do contexto contemporâneo, é também ao mesmo tempo compreender as próprias produções como status documentais (memórias) da Arte/educação afeitos à época audiovisual. Ao resgatarem suas memórias consolidadas ao experienciarem as animações e as demais produções fílmicas, infere-se que tanto o criador de *Naruto* quanto as próprias crianças as materializaram em suas produções gráficas, representando seus monstros, seus anseios, sua identidade e sua percepção social e estética de forma diferente e novel das que vivenciaram.

Palavras-chave: *Naruto*; Desenho animado; Arte/educação; Desenhos infantis; Escola.

ABSTRACT

The research aims to clarify the dialogue that is established between Naruto productions and the production of memories, new imaginary and creation, in addition to highlighting them as inherent components in the process of learning Art, whether in making it, reading it or contextualizing it creatively. It then presents as a result of the audiovisual contribution to creativity, firstly, the creation process of Masashi Kishimoto, and later, the analysis of children's drawings that were collected and archived for five years by the researcher in public schools in São Paulo. The methodological procedures used are based on theoretical research within the field of neuropsychology, theory of art, history and philosophy, in addition to studies of visual productions of drawings prepared by students of Elementary I of Escola Municipal Paulo Setúbal and Escola Estadual Madre Marie Domineuc de São Paulo, children of Emei Orlando Villas Boas, and a student of the Federal Institute of Bahia, Ilhéus fields, taking into account that; to understand the graphic productions of children as objects of Art conformed within the contemporary context, it is also at the same time to understand the productions themselves as documentary status/ memories of Art/ education fond of the audiovisual era. As they recover their memories consolidated by experiencing the animations and other filmic productions, it is inferred that both the creator of Naruto and the children themselves materialized them in their graphic productions, representing their monsters, their longings, their identity and their social and aesthetic perception in a different way and novel from those they experienced.

Keywords: Child; Naruto; Art/education; Cartoons; Children's cartoons; School.

RÉSUMÉ

La recherche a pour but clarifier le dialogue qu'il y a parmi l'animation Naruto et la production des mémoires, nouveaux imaginaires et la création, autant leur tenir comme composantes inhérentes au processus d'apprentissage d'Art, que ce soit en le faisant, en le lisant ou en le replaçant dans un contexte créatif. Alors, sont proposées comme fruit de la contribution pour la créativité, d'abord la création de Masashi Kishimoto, et ensuite, l'analyse des dessins des enfants qui ont été collectées et archivées pendant cinq ans par les chercheurs dans les écoles publiques de São Paulo (Brésil). Les procédures méthodologiques utilisées sont fondées dans la recherche théorique concrétiser par la neuropsychologie, théorie Artistique, historique et philosophique; tout comme aussi des études de productions visuelles des dessins élaborées par les élèves du Fundamental I de l'école Municipal Paulo Setúbal et l'école Estadual Madre Marie Domineuc de São Paulo, les enfants de l'EMEI Orlando Villas Boas, et d'un élève adolescent d'institute Federal da Bahia, champ Ilhéus, en sachant bien comprendre les productions graphiques des enfants comme des objets d'Art fabriqués dans le contexte contemporain, Il est également opportun de comprendre les productions elles-mêmes tout comme des statuts documentaux/mémoires d'Art et Éducation concernant à l'époque audiovisuel. Souvent leurs mémoires bien structurés en expérimentant les dessins animés et les autres productions filmiques, on croit fort bien que le créateur de Naruto de même que les enfants, eux-même les ont matérialisées sur leurs productions graphiques, en représentant leurs monstres, leurs désirs, leur identités et leur perception sociales et esthétiques de manière différent et nouvelle par rapport à celle qu'ils ont vécu.

Mots-clés: Enfants; Naruto; Art/Éducation; Dessin animé; École; Les dessins des enfants.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Pintura de aluna de Cizek.....	43
Figura 2 Catálogo que resgata a importância de Cizek e das produções infantis.....	44
Figura 3 Pintura de aluna de Cizek.....	45
Figura 4 Pintura de aluna de Lowenfeld, 7 anos de idade. Representação de índios	47
Figura 5 Pintura coletiva por crianças de 10 anos. Representação da superfície de Vênus	48
Figura 6 Mário de Andrade e as crianças	49
Figura 7 Crianças no parque	49
Figura 8 Criança sendo representada pintando o entorno.....	50
Figura 9 Representação da bandeira do Brasil	50
Figura 10 Representação de paisagem.....	51
Figura 11 Página do “jornal do Commercio” do dia 20/08/1920	53
Figura 12 Matéria com título provocativo escrita por João Marcos Coelho	59
Figura 13 Título com olhar positivo sobre o Festival.....	60
Figura 14 Impressão de movimentos em pinturas rupestres	79
Figura 15 Cartaz do teatro óptico de Reynaud, 1892	80
Figura 16 Frame da apresentação de Pauvre Pierrot	81
Figura 17 Frames do Filme Fantasmagorie	82
Figura 18 Abertura de um Emakimono	85
Figura 19 Estampa do livro de Hokusai/ Movimento espiral	85
Figura 20 Estampa do livro de Hokusai/ Movimentos de personagens	86
Figura 21 Estampas japonesa antiga com ideia de movimentos	87
Figura 22 Obra “bairro dos prazeres”	88
Figura 23 Lanterna mágica japonesa feita em madeira	89
Figura 24 Capa da revista The Japan Punch.....	90
Figura 25 Fragmento de um dos primeiros desenhos animados japoneses, de 1917, de Kitayama Seitarō (1888-1945).....	91
Figura 26 Fragmentos do desenho animado (ko buturi/homem gordo) de 1929 feito por Murata Yasuji (1896-1966).....	92
Figura 27 Fragmento de um desenho japonês datado de 1930.....	92
Figura 28 Frames da animação A Aranha e a Tulipa de 1943	93
Figura 29 Frame da animação Hakuja Den (A serpente Branca)	93

Figura 30 Animação “O oitavo homem”	95
Figura 31 Animação “Cavaleiros do Zodíaco”	95
Figura 32 Hemisférios cerebrais visto de cima	105
Figura 33 Masashi Kishimoto em processo de pintura.....	112
Figura 34 Visão e nervo óptico.....	114
Figura 35 Son Goku de Dragon Ball	115
Figura 36 Naruto.....	115
Figura 37 Mestre Kame	118
Figura 38 Mestre jiraya/ Professor de Naruto	118
Figura 39 Mestre Kame em cena ousada.....	119
Figura 40 Mestre Jiraya com Mulheres em cena ousada.....	119
Figura 41 Semelhança da roupa de Goku e Naruto na versão Shippuden.....	121
Figura 42 Naruto com roupa semelhante a do Goku	121
Figura 43 Naruto em transformação para a raposa de nove caudas	121
Figura 44 Naruto em transformação completa da Raposa de Nove Caudas	122
Figura 45 Goku transformando-se em Oozaru	122
Figura 46 Goku transformado em Oozaru.....	122
Figura 47 Esboço de Sasuke.....	124
Figura 48 Esboço de Naruto	124
Figura 49 Esboço 1/ personagem Sasuke/ noção de movimentos	125
Figura 50 Esboço 2/ Movimentos do personagem Sasuke	125
Figura 51 Inserção de cores no personagem Sasuke e Sakura	126
Figura 52 Inserção de cores no personagem Kakashi.....	126
Figura 53 Inserção de cores nos personagens e ao cenário	126
Figura 54 Naruto; Sasuke; Sakura e Kakashi Hatake.....	128
Figura 55 Da esquerda para a direita; professor Iruka brigando com Naruto, e Sakura irritada por ver Naruto beijando Sasuke sem querer	129
Figura 56 Tipos de Bandanas	130
Figura 57 Grande Hokage e seu espanto com o Jutsu sexy de Naruto	131
Figura 58 Sakura ao ser advertida pela mãe	133
Figura 59 Expressões exageradas do personagem Naruto no banheiro.....	135
Figura 60 Sakura feliz internamente com a travessura de Naruto	136
Figura 61 Da esquerda para a direita; professor sendo atingido. Kunai. Naruto apavorado ..	137

Figura 62 Sasuke atingido por kunais e Sakura apavorada ao vê-lo	139
Figura 63 Frames de Sakura que se assusta ao ver Sasuke vivo, porém somente sua cabeça está à mostra	140
Figura 64 Sequência de frames. Naruto furioso, Sasuke refletindo sobre o trabalho em equipe. Sakura alimentando Naruto. Kakashi observando o diálogo da equipe. Sasuke, Naruto e Sakura impressionados com a aparição do professor.	142
Figura 65 Os cinco momentos conceituais do desenho infantil segundo Iavelberg	160
Figura 66 Desenho de ação.....	162
Figura 67 Desenho de ação.....	162
Figura 68 Desenho de Imaginação	163
Figura 69 Desenho de Imaginação	163
Figura 70 Desenho de imaginação 2 pintado com tinta guache feito por Menino de 7 anos/ Escola Madre Marie Domineuc	164
Figura 71 Desenho/pintura de apropriação. Meninas de 7 anos.....	165
Figura 72 Personagem Goku	168
Figura 73 Desenho de apropriação	168
Figura 74 Desenho de apropriação	168
Figura 75 Personagem Goku	168
Figura 76 Passagem do desenho de imaginação 1 para imaginação 2/ Menina de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc	169
Figura 77 Passagem do desenho de imaginação 2 para o desenho de apropriação	170
Figura 78 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc	170
Figura 79 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc	170
Figura 80 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc	170
Figura 81 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc	170
Figura 82 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc	171
Figura 83 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc	171
Figura 84 Desenho de apropriação feito por Menina de 7 anos/ Escola Madre Marie Domineuc	171
Figura 85 Personagem Goku	172

Figura 86 Desenho de apropriação a partir da animação do Dragon Ball/ Menino de 6 anos da EMEF Paulo Setúbal	172
Figura 87 Personagem Goku	173
Figura 88 Desenho de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/EMEF Paulo Setúbal	173
Figura 89 Desenhos de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/ EMEF Paulo Setúbal.....	173
Figura 90 Desenhos de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/ EMEF Paulo Setúbal.....	173
Figura 91 Desenho de apropriação (Memória) da animação Nanatsu no Taizai /EMEF Paulo Setúbal.....	174
Figura 92 Desenho de apropriação (Memória) da animação Nanatsu no Taizai /EMEF Paulo Setúbal.....	174
Figura 93 Personagem de Nanatsu no Tazai	174
Figura 94 Personagem Sasuke em Naruto Shippuden.....	175
Figura 95 Desenhos de apropriação (Memória) do Goku da animação Dragon Ball.....	175
Figura 96 Desenho de apropriação do personagem Sasuke	175
Figura 97 Exercício 1 para desenhos de apropriação	175
Figura 98 Exercício 3 para desenhos de apropriação	175
Figura 99 Exercício 2 para desenhos de apropriação	175
Figura 100 Catálogo da animação "Os camundongos Aventureiros"	177
Figura 101 Frames da animação “Os camundongos Aventureiros”	177
Figura 102 Desenho de apropriação cultural/ Menino de 7 anos da EMEF Paulo Setúbal....	178
Figura 103 Desenho de proposição/ Menino de 10 anos da EMEF paulo Setúbal	180
Figura 104 Demogorgon da série Stranger Things.....	180
Figura 105 Personagens da animação Pokémon.....	180
Figura 106 Desenho de proposição/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal	180
Figura 107 Desenho de proposição a partir do Monstro da Série Stranger Things feita por Menino de 10 anos/ EMEF Paulo Setúbal	181
Figura 108 Demogorgon.....	181
Figura 109 Capa da Série Stranger Things.....	185
Figura 110 Desenho de proposição com elementos mnemônicos advindos do contato com a série Stranger Things/ Menino de 9 anos da EMEF Paulo Setúbal	185

Figura 111 Personagem Goku da Animação Dragon Ball	186
Figura 112 Desenho de proposição; diálogos visuais entre o personagem Goku de Dragon Ball e dos monstros do Ben 10/ Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas	186
Figura 113 Personagens da Animação Ben 10	186
Figura 114 Desenho de proposição feito a partir de aula sobre o Egito, tendo a animação a Lenda de Aang como influência na poética visual/Menino de 10 anos da Escola Madre Marie Domineuc.....	187
Figura 115 Pergaminho de dobra d'água da Animação "Avatar, a lenda de Aang"	187
Figura 116 Desenho de proposição a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal	188
Figura 117 Desenho de proposição a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal	188
Figura 118 Cartaz do filme Jurassic World.....	188
Figura 119 Naruto na abertura de episódio	190
Figura 120 Representação das divisões externas do cérebro/ou córtex.....	193
Figura 121 Desenho de apropriação feito a partir de palito de sorvete/ Menino de 7 anos da Escola Madre Marie Domineuc	194
Figura 122 Raposa de Nove caldas.....	194
Figura 123 Raposa de nove caldas liberando chakras	195
Figura 124 Desenho de apropriação/ Raposa de nove caldas da animação Naruto/ Menino de 7 anos da Escola Madre Marie Domineuc	195
Figura 125 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal...	196
Figura 126 Naruto.....	196
Figura 127 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal...	196
Figura 128 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal...	196
Figura 129 Desenho de apropriação feito por menino de 8 anos/ EMEF Paulo Setúbal	197
Figura 130 Conexões entre cérebro e Medula Espinhal	198
Figura 131 Fotografia de representação tridimensional do Homúnculo de Penfield	199
Figura 132 Desenho de apropriação em transição para o de proposição/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	201
Figura 133 Desenho de apropriação em transição para o de proposição/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	201
Figura 134 Professor Kakashi.....	202

Figura 135 Desenho de transição da apropriação para a proposição/ Menina de 10 anos da escola Madre Marie Domineuc	202
Figura 136 Naruto, Professor Guy e Rock Lee extremamente emocionados. Finalização do episódio 3 da quinta temporada de Naruto Shippuden.....	203
Figura 137 Cena de Naruto Clássico representando o trabalho em equipe.	204
Figura 138 Cena de Naruto Clássico representando o trabalho em equipe	204
Figura 139 Desenho de apropriação com uma representação dos Dōjutsus (Jutsu ocular) da animação de Naruto. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	206
Figura 140 Olhos dos personagens de Naruto	206
Figura 141 Criação de paródia na aula de música com representação visual pautada nos ninjas de Naruto. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal.....	207
Figura 142 Desenho de apropriação feito após a aula sobre o Egito antigo. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	207
Figura 143 Naruto e Sasuke contra inimigos.....	208
Figura 144 Desenho sobre as brincadeiras preferidas com base nas imagens apropriadas de Naruto. Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas.....	208
Figura 145 Naruto contra Kakashi.....	208
Figura 146 Desenho sobre as brincadeiras preferidas com base nas imagens apropriadas de Naruto. Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas.....	208
Figura 147 Naruto sorrindo	210
Figura 148 Semelhanças do olho com os Dōjutsus (Jutsu ocular) e com o sorriso de Naruto/ Menino 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	210
Figura 149 Olhos de alguns personagens principais de Naruto.....	210
Figura 150 Imagem da Série Stranger Things	212
Figura 151 Desenho com Cabelos e olhos semelhantes aos de Naruto/ Devorador de mentes/Exteriorização visual de sentimentos/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	212
Figura 152 Naruto furioso 1/Exagero nas expressões	214
Figura 153 Naruto furioso 2/Exagero das expressões	214
Figura 154 Rock Lee combatido	214
Figura 155 Rock Lee exausto pela luta	214
Figura 157 Frames da abertura de Naruto clássico a partir da 9ª temporada	216

Figura 156 Desenho de apropriação (com transição para a proposição) feito após a aula de dança com base na luta de Naruto e Zabusa/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal	216
Figura 158 Personagem de Naruto para pintar	218
Figura 159 Desenho de Hinata e Naruto para pintar	218
Figura 160 Desenho de proposição 2	220
Figura 161 Desenho de proposição 1	220
Figura 162 Desenho de proposição3	220
Figura 163 Desenho de proposição com o tema Ciências, história e geografia feitos na aula regular com a pedagoga	221
Figura 164 Desenho de proposição com o tema Matemática feito na aula regular com a pedagoga	221
Figura 165 Desenho de proposição com base em Minecraft.....	221
Figura 166 Desenho de minecraft.....	221
Figura 167 Desenho de Minecraft	222
Figura 168 Desenho de proposição criado a partir de Minecraft e das obras dos grafiteiros gêmeos.....	222
Figura 169 Desenho de Minecraft	222
Figura 170 Desenho de proposição feito em aula com a pedagoga com o tema família.....	222
Figura 171 Desenho 2/ proposição livre com formas mais orgânicas	223
Figura 172 Desenho 1 com formas mais orgânicas	223
Figura 173 Desenho 4/ Proposição livre com formas mais orgânicas.....	223
Figura 174 Desenho 3/ Proposição livre com formas mais orgânicas.....	223
Figura 175 Desenho 6/ Proposição com formas mais orgânicas	223
Figura 176 Desenho 5/ Proposição com formas mais orgânicas	223
Figura 177 Desenho de proposição com características diferenciadas a partir do contato do estudante com a animação Naruto.....	225
Figura 178 Desenho de proposição com base em uma história contada pela pedagoga	225
Figura 179 Desenho de proposição finalizado, criado após influências com a poética visual de Naruto.....	226
Figura 180 Processo de desenho de proposição criado após influências com a poética visual de Naruto	226

Figura 181 Desenho de proposição, com elementos visuais encontrados na animação Naruto	227
Figura 182 Professor Kakashi.....	227
Figura 183 Imagem dos olhares encontrados em Naruto	228
Figura 184 Desenho de proposição com foco nos olhos e no rosto	228
Figura 185 Início de seu processo no computador/7 anos.....	230
Figura 186 Início de seu processo de apropriação no papel e no computador/7 anos.....	230
Figura 187 Livro sobre dinossauros criado por Filipe.....	231
Figura 188 Desenho de apropriação 1 feito a partir de rosto humano com a técnica de Hachuras.....	232
Figura 189 Desenho de apropriação 2 feito a partir de rosto humano com a técnica de Hachuras.....	232
Figura 190 Desenho de rosto humano com técnica de sombreado.....	233
Figura 191 Desenho de violero com paisagem ao fundo feito com a técnica de gradação tonal	233
Figura 192 Desenho de observação feito a partir da pintura de Veermer	234
Figura 193 Desenho de proposição feito a partir dos elementos das músicas de Luiz Gonzaga e de sua vida para o concurso de desenho feito na Escola Estadual Madre Marie Domineuc	234
Figura 194 Desenho de observação da colega de Filipe muito pautado no realismo	235
Figura 195 Esboço 1 de desenhos.....	236
Figura 196 Esboço 2 de desenhos.....	236
Figura 197 Desenho de apropriação a partir de Dragon Ball	236
Figura 198 Desenho de apropriação 2 a partir de instrumentos musicais	237
Figura 199 Desenho de apropriação 3 a partir de instrumentos musicais	237
Figura 200 Desenho de apropriação 1 a partir de instrumentos musicais	237
Figura 201 Desenho de apropriação de paisagem	239
Figura 203 Desenho de proposição feito a partir de diversos elementos visuais	240
Figura 202 Fragmento do desenho de proposição	240
Figura 204 Desenho de apropriação a partir da Animação One Piece/Sanji.....	241
Figura 205 Desenho do personagem Sanji	241
Figura 206 Personagem Ban de Nanatsu no Taizai.....	242
Figura 207 Desenho de apropriação a partir da Animação Nanatsu no Taizai/Ban.....	242

Figura 208 Personagem da animação Yu Yu Hakusho	242
Figura 209 Desenho de apropriação a partir da Animação Yu Yu Hakusho	242
Figura 210 Personagem Acnologia.....	243
Figura 211 Desenho de apropriação a partir da Animação Fairy Tail/Acnologia.....	243
Figura 212 Personagem da animação Overlord.....	244
Figura 213 Desenho de apropriação a partir da Animação Overlord.....	244
Figura 214 Desenho de apropriação a partir da Animação Nanatsu no Taizai/Diane.....	244
Figura 215 Diane de Nanatsu no taizai.....	244
Figura 216 Desenho de apropriação a partir da Animação Naruto	245
Figura 217 Horochimaru, Jiraya e Tsunade da animação Naruto	245
Figura 218 Desenho de proposição feito em mesa digital	246
Figura 219 Hinata, personagem de Naruto.....	246
Figura 220 Desenho de proposição e suas possíveis memórias de produções audiovisuais imbricadas	247
Figura 221 Personagem Kakashi	247
Figura 222 Raposa de nove caldas selada dentro do personagem Naruto.....	247
Figura 223 Personagens da animação One peace.....	247
Figura 224 Cena em que Naruto fala sobre seus dois objetivos; Salvar Sasuke do Mal e tornar-se Hokage da aldeia da Folha /Naruto Shippuden	249
Figura 227 Tsunade preocupada com os inimigos que invadiram a aldeia. Episódio 11 da terceira temporada de Naruto Shippuden	249
Figura 225 Naruto e seus amigos se despedindo do personagem Sora após um longo confronto contra vários inimigos/Naruto Shippuden.....	249
Figura 226 Shikamaru e dois Ninjas Lutando contra inimigos da facção Akatsuke/ Naruto Shippuden.....	249
Figura 228 Desenho de proposição 1	250
Figura 229 Desenho de proposição 2	250
Figura 231 Desenho de proposição a partir de animações de lutas	251
Figura 230 Desenho de proposição a partir de Naruto/ Desenvolvimento e uso mais detalhado da técnica de sombreamento. Jogo de contraste.....	251
Figura 232 Desenho de proposição	252
Figura 233 Desenho de apropriação	252
Figura 234 Desenho de apropriação do personagem Shikamaru, da animação Naruto	253

Figura 235 Desenho de proposição/ Lobo no por do sol. Menino de 8 anos, 2019.	254
Figura 236 Desenho de proposição/ Menina com cabelos longos. Menina de 7 anos, 2016 .	254
Figura 237 Desenho de proposição/ menina com olhos que se assemelham os mangás japoneses/ Menina de 10 anos, 2017	254
Figura 238 Desenho de proposição/ Monstro. Menino de 10 anos, 2019	254
Figura 239 Desenho de apropriação/ Menino de 8 anos, 2019.	254
Figura 240 Desenho de proposição. Meninas conversando. Meninas de 8 anos, 2019.....	254
Figura 241 Desenho de proposição. Menina com jacaré. Menina de 8 anos, 2019.	254
Figura 242 Desenho de proposição. Menininha brincando com animais. Menina de 8 anos, 2019.....	254
Figura 243 Desenho de proposição. Crianças brincando no parque. Menina de 8 anos, 2019.	254
Figura 244 Desenho de proposição. Criaturas híbridas discutindo. Menina de 8 anos, 2019.	254
Figura 245 Desenho de proposição com tema de festa junina. Menino de 7 anos, 2018.	254
Figura 246 Desenho de apropriação. menino de 8 anos, 2019.	254
Figura 247 Desenho de proposição com base em Naruto. Menino de 7 anos, 2019.	254
Figura 248 Desenho de proposição. Aparição da cabeça de personagem semelhante aos do Dragon Ball. Menino de 8 anos, 2019.....	254
Figura 249 Desenho de apropriação passando para a fase de proposição. Desenho com base em Dragon Ball. Menino de 8 anos, 2019.....	254
Figura 250 Desenho de apropriação de Dragon Ball. Menino de 9 anos, 2019.	254
Figura 251 Desenho de apropriação de Naruto. Menino de 9 anos, 2019.....	254
Figura 252 Desenho de apropriação e proposição, abaixo da folha. Menino de 9 anos, 2020.	254
Figura 253 Desenho de proposição. Menino de 9 anos, 2020.	254
Figura 254 Desenho de cópia feito a partir de Naruto. Menina de 10 anos, 2020.	254
Figura 255 Desenho de apropriação feito a partir de Naruto. Menina de 11 anos, 2020.	254

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
 CAPÍTULO 1- INTERLOCUÇÕES ENTRE OS PRODUTOS AUDIOVISUAIS E A ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: TODOS VISÍVEIS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E COMUNICANTES	 38
1.1 Arte/educação Modernista e grandes expoentes: antecedentes.....	40
Cizek.....	42
Viktor Lowenfeld	45
Mario de Andrade	48
Cecília Meirelles.....	53
 1.2 XIV Festival de Campos do Jordão: diálogos entre comunicação, cultura e Arte/educação.....	 55
1.2.1 Arte/educação Pós-modernista: estudos culturais e um currículo como produtor de identidades sociais.....	64
 CAPÍTULO 2- ANIMAÇÃO JAPONESA, MEMÓRIAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM UMA SOCIEDADE AUDIOVISUAL: NARUTO EM QUESTÃO	 76
 2.1 Prelúdios de uma grande história: Dos Emakimonos às animações japonesas no Brasil.....	 78
 2.2 Uma Arte peculiar: dos Emakimonos às animações japonesas no Brasil	 84
 2.3 O cérebro criativo; o brincar com as memórias à luz de teorias convergentes	 96
2.3.1 Extensão das experiências	97
2.3.2 Memórias.....	100
2.3.3 Imaginação	102
2.3.4 Ato imaginativo: o acervo de memórias e o processo de criação	104

2.4 Resgate e processos de criação na construção de Naruto: As memórias de Kishimoto...	108
2.4.1 Breves fases da produção da animação Naruto nos estúdios Pierrot	123
2.4.2 Naruto; a porta da entrada para o mundo ninja e o imaginário das conquistas	127
Episódio 1- Naruto Uzumaki chegando 参上! うずまきナルト	128
Episódio 2- Eu sou Konohamaru 木ノ葉丸だコレ!	131
Episódio 3 – Inimigos?! Sasuke e Sakura宿敵!? サスケとサクラ	133
Episódio 04 – Teste! Treino de sobrevivência試練! サバイバル演習	135
Episódio 05 – A decisão de Kakashi失格? カカシの結論	138

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, MEMÓRIAS DA VIDA: NARUTO E A ARTE

INFANTOJUVENIL

CAPÍTULO 3- FILMES CRIATIVOS, CÉREBROS CRIATIVOS: EXPERIÊNCIAS, IMAGINÁRIO E A DIGITAL POÉTICA DA CRIANÇA	146
3.1 A máquina das memórias, a máquina dos sonhos na Educação	150
3.2 O desenho da criança e o ato comunicativo no Ensino da Arte	153
3.3 Das primeiras ações às proposições discursivas; para além do desenho cultivado .	157
3.3.1 Desenho de ação	160
3.3.2 Desenho de imaginação 1	162
3.3.3 Desenho de imaginação 2	164
3.3.4 Desenho de apropriação	166
3.3.4.1 Desenho de apropriação e identificações culturais	176
3.3.5 Desenho de proposição	180
3.4 Resgates Mnemônicos e processos de criação nos desenhos infantojuvenis; Naruto, um artista ou um intruso na sala de Aula?	188
3.4.1 Memórias animadas; neuropsicologia e o processo criativo	191

3.5 Por que Naruto ainda na sala de aula? Narrativas visuais que dialogam com as crianças e os jovens.....	202
3.6 Experiências de outrora, experiências de agora	219
4.6.1 As memórias de Matheus	219
3.6.2 As memórias de Filipe	229
CAPÍTULO 4- MEMÓRIAS DE “AI MEU DEUS!!!”: ACERVO FOTOGRÁFICO..	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
REFERÊNCIAS.....	270
ANEXOS.....	280



INTRODUÇÃO

“É importante repetir que o ensino pós-moderno de Arte que implica contexto e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da Arte. O modernismo instituiu a livre-expressão como objetivo do ensino da Arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino de Arte para incluir a conceituação de Arte como cultura” (BARBOSA, 2014, p.118).

Com o advento das novas tecnologias, a expansão dos meios comunicativos e com a inserção dos produtos audiovisuais nas esferas familiares e educacionais advindas desses grandes campos, nota-se uma preocupação para com estas interlocuções que se estabelecem, ora sendo tidas como passatempos, objetos inócuos, e ora como manifestações do avanço contemporâneo afeitas à época e inerentes no processo de aprendizagem do indivíduo, pensado pelo lado da Educação. Em um tempo imerso em muitas dúvidas, em momentos de mais perguntas do que respostas, a presente pesquisa faz-se necessária por trazer consigo as interfaces positivas de ações e diálogos que ocorrem entre a animação Naruto, a criança e seus desenhos construídos de forma crítica, reflexiva, discursiva e criativa no âmbito escolar, principalmente nas aulas de Arte.

Essas obras gráficas e pictóricas revelam um discurso intimista do artista/aluno frente às projeções instauradas pelos desenhos animados, no caso aqui discutido, os episódios de Naruto, produto advindo da cultura nipônica. Em paralelo, as novas modalidades de ensino e aprendizagem em Arte se constituem no galgar do contexto que se modifica a cada dia, e junto a isso, a pós-modernidade¹ veio com mudanças qualitativas, tanto em tecnologia, pensando pelo lado do audiovisual, quanto em educação, Arte, entre outros; logo, tudo o que se vê é uma confluência ora magnífica, ora reflexiva e instigante para com as produções, tanto de Arte produzidas pelos alunos em sala de aula, quanto às formas de se mediar a Arte dentro da Educação atual em diálogo com as animações. Há de fato um diálogo entre o campo animado, o contexto da criança e o da Arte/Educação; nesse diálogo, as informações se entrecruzam e as novas criações são pautadas cada vez mais no saber e nesse interagir. Criança conhece produtos animados para criar em suas produções nas aulas de Arte dentro do

¹ Aqui, entende-se e constrói o texto pensando na pós-modernidade dentro da Arte/Educação, iniciada em 1983 e consolidada em 1996, informações estas que serão esmiuçadas no decorrer da pesquisa.



âmbito educacional; produtores de animação conhecem a criança, suas vivências, anseios, medos, dissabores e amores para cada vez mais construir produtos que de alguma forma sejam significativos e que elas se identifiquem com o que consomem.

A apreensão de conhecimentos não mais está fadada à somente uma via, contudo diante das configurações sociais e culturais que se estabelecem atualmente, toma-se partido também dos dispositivos visuais e sonoros, que de forma indissociáveis dentro do contexto televisivo, cinematográfico e da internet introjetam os mais diversos saberes, prefiguram e configuram as mais diversas possibilidades de criação.

As imagens advindas de distintas produções audiovisuais arraigam-se de forma considerável aos mecanismos cerebrais humanos; elas são recebidas, internalizadas, modeladas e externalizadas, sejam elas por meio de conteúdos pedagógicos ou por produções artísticas. Sabendo disso, justifica-se a conformação de tal pesquisa como constructo teórico-prático possível por difundir informações de como algumas mídias contribuíram na conformação da Arte/educação pós-modernista a partir do XIV (1983) festival de Inverno de Campos do Jordão² por sua indissociabilidade sonora e visual ao formar professores para uma nova forma de se ensinar Arte, e de que forma elas refletem nas produções em Artes Visuais na sala de aula contemporânea, quando atrelado desenhos animados às produções de Artes Visuais dos discentes. Tal Festival torna-se um ponto chave na passagem da Arte/Educação modernista para a pós-modernista, pois não foi um evento que ocorreu de forma fechada somente para alguns professores, e pronto, morreu ali; contudo ele foi um acontecimento que posteriormente, cada professor teve a missão de difundir as novas propostas teóricas e práticas aos demais que não tiveram a oportunidade de participarem, além de impulsionar mais reflexões dentro do campo da Arte/Educação para as práticas em sala de aula sob o viés de um novo pensamento.

Com isso, é interessante salientar também ao leitor que ao se refletir desde a ludicidade na infância, as brincadeiras, as histórias, o corpo e a cultura, até o próprio aprender

² Segundo Bredariolli (2009) O XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão foi um festival dedicado “(...) ao ‘aperfeiçoamento’ dos professores da ‘Rede’ de Ensino do Estado de São Paulo’ por meio de ‘atividades didático-pedagógicas’, compostas por ‘cursos de atualização teóricos e práticos” (p.66). Essa edição do festival se particularizou e foi um marco, tanto em relação ao desenvolvimento dos demais festivais, dedicados até então somente a música, quanto para o ensino da Arte, que passara a entrar dentro do conceito de pós-moderno (conceito dado ao ensino da Arte que trabalha em sala de aula com imagens, produtos audiovisuais, leitura e contextualização para além do fazer Arte, incluindo principalmente o multiculturalismo como área de saber inerente no processo) pois foi “(...) dedicada aos professores de ‘Educação Artística’ da rede pública de ensino do estado de São Paulo” (p.7), tendo por objetivo “a reestruturação do ensino de Arte vigente (...) (p.14)”. Ele ocorreu entre o dia 3 e 17 de julho de 1983, segundo o cartaz disponível em http://www.camposdojordaocultura.com.br/fotografias-semana_det2.asp?idfoto=2826, Acessado em 14/04/2020.



hoje em sala de aula, não é de se esperar que as proposições pedagógicas dos docentes sejam advindas de contextos totalmente fora das conexões midiáticas que existem. Pensar Educação hoje é ao mesmo tempo também pensar em mídia como um dispositivo que conjuntamente favorece o aprendizado, a criação, que expande os processos de comunicação entre alunos, professor, sociedade e cultura; é propiciar interlocuções que, quiçá, não tenham sido feitas há tempos atrás nas grandes tramas educacionais. Dentro de um contexto em que a animação, “mágica” comunicativa que instiga e chama atenção para suas mais diversas técnicas e procedimentos artísticos, a criança não está e nem deve ser tratada como um ser destituído de necessidades de aprendizagens ou tampouco consumidor passivo dos prazeres da infância, não obstante, como uma pessoa em desenvolvimento que tem seu imaginário, suas capacidades e desejos. Ela deve ser vista como produtora de Arte, apreciadora e leitora, e mais do que isso, inserida em contextos em que turbilhões de obras audiovisuais, incluindo as animações japonesas, fruto de uma cultura um tanto alheia da qual se vivencia no Brasil, além de não ser colocada somente como um ser humano que tenha carências, mas que carrega em si mesmo também conhecimentos advindos desse novo contexto.

Doravante, objetiva-se salientar a importância docente com os trabalhos em sala de aula e o conhecimento sobre o contexto animado da criança (Animações que elas assistem, aqui entendidas não como simplesmente em seu formato padrão veiculadas pela televisão, mas também como produções de TV gravadas, TV a cabo, TV no celular, TV online, TV paga, Internet e etc.), sendo entendidas como subsídios no processo de criação discente. Logo, anseia por averiguar como se dá a assimilação dos produtos audiovisuais pelos estudantes a partir do contato que eles têm em casa e nas novas formulações de aula dentro do novo paradigma de Arte/Educação, mostrando que as animações contribuem na conformação de cérebros mais criativos. É importante também sinalizar que as animações serão entendidas e tomadas somente como leituras e objetos propiciadores de novos imaginários e criações, mesmo que há a possibilidade de pensá-las e fazê-las em sala de aula dentro da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

O saber sobre a relação que se manifesta na contemporaneidade das pinturas e dos desenhos das crianças com o audiovisual constituído pelos desenhos animados japoneses, imbricados e atrelados às variantes de games, construções, animações diversas, utilitários cotidianos, além das obras artísticas construídas ao longo da história da Arte, vem propiciando inquietudes por saber mais afundo como elas tornam-se ao mesmo tempo que nutrição visual e estética, um subsídio na construção da digital poética de cada estudante ao desenhar e pintar



nas aulas de Arte e fora delas. Naruto, como uma animação de preferência entre os jovens da atualidade, que chama atenção por sua vivacidade e subversão infantojuvenil, além de vivenciar momentos dentro do mundo fantástico dos ninjas como um personagem carismático, mexe com o imaginário das crianças e dos jovens com suas narrativas visuais e sonoras, despertando uma “necessidade de expressão criativa” (DIETRICH, 2004 *apud* XIMENDES, 2010), de reconfigurar memórias das experiências tidas nos episódios da animação, de fazer seu próprio mundo ninja, seu mundo mágico, fantástico... Parte de sua vida...

A partir desse contexto aglutinante de campos de saberes diversos, a pesquisa salienta a importância da criação dentro do sistema educacional sem invalidar o que os estudantes trazem de suas vivências e experiências imersos na produção animada Naruto, agregando-a como objeto artístico a ser introduzido dentro da sala de aula, lido e contextualizado. O não ter um repertório amplo de imagens é um problema, como fora salientado pelos pesquisadores Brent e Marjorie Wilson em investigações transculturais (*apud* Iavelberg, 2017), mas também tornar-se-á uma dificuldade crassa caso o docente não guie o trabalho poético, crítico e reflexivo dos estudantes em aula, quando em meio a overdose e bombardeio de imagens animadas aprendem e criam suas obras.

Naruto, como também uma obra construída a partir da nutrição estética de seu criador quando em contato com as produções audiovisuais no decorrer de sua vida, torna-se um interesse de pesquisa quando é aclamado por grande parte dos estudantes nas escolas públicas, ao passo que leva ao seguinte questionamento que norteia a pesquisa: se Naruto é fruto de uma nutrição audiovisual de seu criador advindo de suas memórias infantojuvenis; atualmente, crianças com um ensino que possibilite cada vez mais oportunidades de diálogos com produções animadas, como a própria série supracitada, tão assistida e revisitada pelos estudantes, será que a probabilidade de cérebros mais criativos dos educandos/apreciadores de animações não seriam maiores? Visto que teriam o Arte/educador como o adulto da relação, conhecedor dessas interlocuções poéticas à ponto de orientá-los de forma fluída...? Pelo fato de conhecer o processo criativo de Masashi Kishimoto, criador de Naruto, descrito no capítulo dois, e os trabalhos das próprias crianças, no capítulo três, essas questões serão prontamente respondidas.

Em campo específico, a pesquisa tenta identificar e analisar quais os fatores constituintes no processo de criação de Naruto e os elementos pertencentes a ela que corroboram para sua inserção na esfera artística dos estudantes de Arte no ensino



fundamental. Com isso, por intermédio da apreciação do arcabouço teórico e imagético constituído pelos desenhos infantojuvenis, a pesquisa visa municiar de informações os Arte/Educadores, principalmente, à luz de estudos teóricos e práticos para que orientem seus alunos no diálogo pleno entre seu próprio arcabouço imaginário, o contexto animado atual e as proposições de Arte dentro da escola, trazidas por eles próprios, dando a cabo as marcas poéticas em seus trabalhos, destituídas de alienações e estagnações áridas em suas reflexões.

A pesquisa é balizada pela menção positiva às produções animadas para o público estudantil em ambiente escolar atrelada a aprendizagem criativa das crianças que com elas têm contato, salientando a qualidade e necessidade de tal interlocução como uma das premissas a ser avaliada e refletida em tempos de profusões midiáticas. Refletindo sobre a relação Naruto e as crianças, anseia prontamente por fazer com “que toda percepção”, aqui bem entendida como seus desenhos, “seja uma tradução reconstrutora realizada pelo cérebro, a partir de terminais sensoriais, e que nenhum conhecimento possa dispensar interpretação” (MORIN, 2002a, p.52), mas que sejam considerados como status documentais e mnemônicos afeitos a contemporaneidade e pertencentes ao arcabouço de pesquisas dentro do campo da Arte/Educação.

Para clarificar e defender as ideias principais da pesquisa são utilizados autores como Brent Wilson (apud Barbosa, 2010), Anna Mae Barbosa (2009; 2010; 2015) e Rosa Iavelberg (2017; 2013), verificando tão logo que o percurso histórico sobre a Arte/educação ganha novos caminhos, deixando ações modernistas e passando a se constituir com propostas novéis, dentro de um pensamento culturalista e comunicativo denominado de Arte/educação pós-modernista, tendo como conceito fundante em suas abordagens a Arte como produto sensível inerente ao ser humano, como área de saber importante no sistema de ensino, e objeto contextual e criado a partir de fatores exógenos e endógenos, em relações comunicativas. A Arte a partir desse momento passa a não ser mais vista como produto ou manifestação artística das crianças e dos jovens advindas somente de seu interior, contudo entendida como conformação poética erguida, balizada e qualificada a partir da relação com obras Artísticas distintas, sejam elas de seu contexto físico local ou não. Com isso, passa a ser importante para o Arte/Educador não somente o saber fazer Arte, mas também o conhecer sobre o processo configuracional de seu ensino e suas metodologias para que os educandos não caiam em uma aprendizagem estritamente espontaneísta.

Após validações, rupturas e superações, a história da Arte na educação ganha uma nova roupagem no olhar atual, que de grande forma tornou-se parte das elucubrações dos



teóricos supracitados e que também farão parte dessa dissertação. Pensar os anos 80 e o ensino da Arte, é saber que, não eram mais somente os livros, as palestras e os escritos que fariam parte preponderante no aprender em como se ensinar Arte; o mundo estava por respirar novos rumos, as ações tomadas não seriam mais estreitas, mas estavam a seguir caminhos em que os objetos tecnológicos (produtos audiovisuais, especificamente) fariam parte não mais como meras informações, mas parte constituinte no processo de ensino e aprendizagem de tal área.

É importante salientar que por vezes os intercâmbios estabelecidos entre os jovens e os meios comunicativos advindos principalmente do contato com os objetos tecnológicos (filmes, jogos, celulares, tablets, aplicativos e etc.) são taxados como passatempos ou interações infrutuosas, questões estas que podem ser meias verdades, ou não, caso o trabalho do Educador seja pautado nos conceitos da Educação e da Comunicação. Logo, trazendo Jacquinet-Delaunay para uma discussão introdutória relacionando a Educação e a Comunicação, ação e relação um tanto implícita na presente dissertação³, com o conceito de interatividade e a aprendizagem com os meios comunicativos para além do ensino tradicional (livros/escritas e leituras), ela subsidia o Educador por intermédio de suas obras no compreender essas relações e os melhores procedimentos.

Anita Leandro (2001), somando aos escritos com o conceito específico da imagem animada (produtos audiovisuais), a toma como Arte “capaz por si só de pensar novas relações de espaços e de tempo”, como objeto primário dentro do campo educativo e passível de leitura, seja ela poética, filosófica, histórica, psicológica e etc.. Os produtos audiovisuais podem sim dar prazer, interagir com os espectadores, possibilitar viagens imaginárias, entretanto, ao ser concebido, todo um processo reflexivo foi tecido para que sua função tomasse corpo através de toda essa conformação de ideias e conhecimentos. Tão depressa, pensa-se em edificações audiovisuais não como materiais passíveis, mas como dispositivos que tem uma função, por vezes não clara, que carece de uma leitura muito mais aprofundada por quem os consome.

Elza Dias Pacheco compõe o transcorrer da dissertação com investigações, validações e elucidações concernentes ao atrelar Educação e Comunicação, além de possibilitar o tecer de uma trama reflexiva ao precisar sobre Arte/educação e comunicação

³ Salienta-se que a palavra implícita foi aqui tomada como ponto de esclarecimento ao leitor, visto que as relações entre a Comunicação e a Educação, de forma densa e teórica não serão discutidas no texto dissertativo, focando no estudante como produtor de Arte inserido nesse novo contexto. Algumas referências bibliográficas sobre Educação e comunicação/Educomunicação serão referenciadas ao final da dissertação.



pelo pesquisador. Ademais, ela salienta para a importância do saber sobre o que é uma criança, o processo lúdico, o ato imaginativo e a produção cultural para a infância iluminada pela psicologia infantil. A autora (1991) é muito direta ao refletir e discutir sobre a TV, a criança e a educação à sua época. Para ela, é muito claro que, muito antes de começarem as discussões sobre estas relações, as crianças e os jovens eram “expostos diariamente às linguagens audiovisuais, como novas formas de expressão e comunicação (...)”, porém, elas ainda “continuam recebendo, em contrapartida, uma educação verbalista e reprodutora que desconhece, ou não se aproveita das novas linguagens de uma ‘escola paralela’ representada pela tão amada tevê” (PACHECO, 1991, p.9).

Adiante, o desenho da criança, mais do que simples traços e movimentos de sua capacidade motora fina em desenvolvimento, é tomado como uma dimensão discursiva que fala muito de sua poética e de sua aprendizagem na relação com o mundo imbuído de elementos comunicantes, como as animações japonesas. Com isso, para clarificar esse processo em que ela assimila, se apropria e propõe novas formas poéticas por intermédio de seus desenhos, os redigidos de Rosa Iavelberg entram como contribuição para o arcabouço textual quando posto em questão o desenho infantil, conceituado pela autora como “Desenho cultivado”; uma expressão gráfica e pictórica que é passível e possível para todos os seres humanos, necessitando somente o trabalho consciente do docente e o propiciar de materiais artísticos aos estudantes.

É sabido que o cérebro capta muito das informações através das vias sensoriais (Tato, olfato, paladar, audição, visão), em uma verdadeira composição de experiências e consolidação de memórias. Atrelados a isso, pensar os produtos audiovisuais como extensão das experiências, os apontamentos voltam-se para refleti-lo sobre esse processo de interação como mais uma possibilidade experiencial humana que, talvez, as vivências tais quais as conhecemos e sentimos não podem propiciar. A partir do conceito de “extensão das experiências” desenvolvido por Arlindo de Machado ao se referir a TV, o texto se aprofunda nas questões relacionadas à criação e a produção dos produtos audiovisuais como partes inerentes a sociedade contemporânea, resvalando e por vezes imergindo nos textos de teóricos sobre cinema e televisão, ansiando por explicar o fenômeno de recepção de Naruto e a introjeção na vida artística cotidiana da criança (Fundamental I e Fundamental II), em possibilidades experienciais e criativas advindas desse contato. A título de exemplo; as animações libertam o imaginário, faz o corpo sentir que voa e que tem poderes, que pode estar em mundos irreais, no entanto, tudo não passa de fantasias, sensações, devaneios e imersões



puramente e simplesmente possibilitadas através da articulação feita entre o som e a imagem articulado com o repertório imagético (memórias distintas) de seu consumidor.

Também, toma-se como base os trabalhos de Paul Ricoeur (2019), Anita Leandro (2001: 2015), Fayga Ostrower (1987) e Ivan Izquierdo (2011), tornando-os como estruturas fundantes na reflexão sobre os processos de interação de experiências, consolidação e resgate de memórias, e tão logo, o ato criativo. E por fim, toma-se como base às proposições discursivas de Baccega (2002) e Pacheco (1995), que imersas nas novas reconfigurações da educação atrelada aos movimentos da comunicação, dialogam sobre possíveis, qualitativas e factuais interlocuções, de um novo jeito de refletir e construir o imaginário contemporâneo das crianças.

Salienta-se que autores como Ana Mae Barbosa, dentro do campo da Arte/educação, Edgard Morin, dentro do pensamento complexo na sociedade atual, Ivan Izquierdo, Fayga Ostrower e Paul Ricœur sobre os processos de memórias e imaginação, e Rosa Iavelberg com suas produções sobre o desenho infantojuvenil, comporão de forma preponderante a dissertação, fazendo interconexões teóricas ao perpassar o primeiro e terceiro capítulo.

Outros autores que se fizeram necessários para maiores aprofundamentos da pesquisa ou complementos, como no campo das neurociências e da teoria da Arte ao explicar memórias e processos de criação, são também inseridos.

A metodologia da pesquisa é inicialmente bibliográfica, municiando o pesquisador à luz da teoria para as ações exploratórias dentro do campo educacional, com autores que falam ou estão inseridos nas concepções de Arte/Educação modernista⁴ e pós-modernista⁵, incluindo a comunicação como ferramenta de trabalho, além de autores que falam sobre a articulação da Educação e da comunicação, entendendo o mundo audiovisual da criança como produto inerente em sua formação imaginativa e criativa.

Também é feita pesquisa documental mediante a identificação e verificação de matérias sobre o festival de Campos de Jordão em jornais antigos de 1983 entre os meses de maio e julho, pois o evento, segundo Bredariolli, marcou o início do movimento pós-moderno de Arte/Educação. Os jornais vistos na íntegra servem para perceber o espírito da escrita da época, além das intenções ao ler algo que por certo teve um objetivo.

⁴ Autores/Professores da Arte/Educação Modernista; Viktor Lowenfeld Cizek; Mário de Andrade; Cícilia Meireles. Autores que falam sobre a Arte/Educação modernista; Ana Mae Barbosa (1998, 2008, 2015); Rosa Iavelberg (2017, 2015) Raffaini (2001).

⁵ Autores pós-modernos; Ana Mae Barbosa (1998, 2008, 2015); Rosa Iavelberg (2017, 2015); Rita Bredariolli (2009); Analice Dutra Pillar (2010).



Adiante, a pesquisa bibliográfica sobre o processo das animações, inclusive as japonesas, tomam caminho frente a necessidade em saber como se processaram e se processam tais obras, salientando não somente a importância da Arte para a animação, mas também da técnica como objeto inerente, vinculado, imprescindível. Além disso, delimita-se o assunto sobre animação como técnica e Arte, colocando em caso mais específico e inserindo reflexões do autor, o processo criativo de Masashi Kishimoto e as articulações com as teorias de experiências, memórias e criações, além de um breve resumo dos cinco primeiros episódios de Naruto, sua grande produção.

Posteriormente, é feita uma análise de material visual (desenhos feitos com lápis de escrever, de cores e tintas) produzido por crianças durante os anos de 2014 e 2019; os desenhos são frutos de produções, algumas desenvolvidas em casa, e as demais, grande parte delas, desenvolvidas em sala de aula, sejam nas aulas de Arte como uma proposta didática do autor acordada com o currículo educacional de São Paulo, sejam elas propostas dadas por pedagogas como parte das atividades voltadas para disciplinas como português, matemática, ciências e geografia. Usa-se como critério de seleção as produções de desenhos feitos por crianças que assistem Naruto, principalmente, e demais animações japonesas ou outras produções audiovisuais. Posteriormente, é feita uma análise visual comparativa entre as imagens das animações e os desenhos produzidos por elas, encontrando fragmentos de memórias visuais dos desenhos animados nas produções dos estudantes.

A coleta de desenhos criados a partir da interlocução entre as crianças e as animações foi feita dentro de três escolas de São Paulo; uma Estadual, Madre Marie Domineuc (Antigo nome: Escola Estadual Jardim Sabiá II/Alunos do Ensino Fundamental I), e as outras municipais, Paulo Setúbal (Alunos do Ensino Fundamental I), e na Emei Orlando Villas Boas, fases essas em que encontram-se desde os primeiros esquemas de desenhos até a fase de proposição, conceituada por Iavelberg (2017;2013). Tratadas como um estudo de caso, salienta-se que as produções analisadas não foram feitas para a presente pesquisa, contudo foram produções elaboradas em sala de aula em que o pesquisador notou a manifestação de casos semelhantes e influências criativas advindas do contato dos educandos com as produções animadas mais consumidas por elas atualmente, sendo então catalogadas e inseridas como objetos para os indicativos hipotéticos.

Para a catalogação e a análise dessas imagens, foi usado também um pequeno questionário para verificar quais são os desenhos mais assistidos pelas crianças.



Além disso, são tomadas obras gráficas e pictóricas de dois estudantes em específico. O primeiro, ainda aluno do pesquisador, durante três desenvolveu um trabalho gráfico muito pautado em construções mais infantilizadas, que a partir da interação com a animação Naruto passou a desenvolver suas obras com uma nova poética visual, totalmente diferente do que se via há algum tempo. Considera-se aqui esse processo artístico do jovem artista de curto/médio prazo.

Em segundo caso, é feita uma análise de um acervo de um aluno do Instituto Federal da Bahia do ensino técnico, Filipe Oliveira de Melo, que estudou na Escola Madre Marie Domineuc enquanto o pesquisador lá trabalhava. Por ter vivenciado a conformação de sua poética artístico/visual e sua posterior imersão nas animações japonesas (durante oito anos), perpassando o período dos desenhos catalogados pelo pesquisador nas escolas públicas, tal aluno é tomado como um de seus educandos para os indicativos hipotéticos de longo prazo sobre a influência factual das animações japonesas, principalmente Naruto, em sua criatividade artística.

Parte dos desenhos coletados recebeu um tratamento analítico das formas, com interpretações que pretendem mostrar não somente a apropriação de elementos visuais do grafismo da animação de Naruto ou de outras produções audiovisuais e a predisposição por copiá-las e qualificá-las artisticamente, como também as reconfigurações dessas partículas visuais, com criações tecidas em um sistema complexo, novo, além de possíveis discursos poéticos feitos pelos educandos, como verdadeiros dispositivos comunicantes de seu mundo interior e exterior. É importante ressaltar que, desenhos, dos quais muitos estão inseridos na presente dissertação, podem ser passíveis de interpretações psicológicas, filosóficas, históricas entre outras, deixando também essa possibilidade ao leitor. Mesmo que haja uma leitura feita pelo pesquisador de acordo com seu olhar de Arte/Educador e Artista plástico, não há a pretensão em momento algum de suas interpretações serem tomadas como caminho único.

A dissertação é dividida em quatro capítulos, sendo apresentados a seguir.

O primeiro capítulo apresenta informações históricas da passagem do movimento de Arte/educação modernista para o pós-modernista, fazendo uma análise das relações que se estabeleceram e se estabelecem entre os meios comunicativos e a aprendizagem em Arte, tomando-a como área de conhecimento inerente e necessária ao homem. Ele tem como objetivos refletir e propiciar informações factuais da importância de se estudar os meios de comunicação, propriamente dito os produtos audiovisuais, como elementos afeitos à sociedade atual e a necessidade de sua inserção no campo educativo ao se aprender e fazer



Arte, tomando-os e responsabilizando-os não somente como mecanismos capazes de levar informações desconectadas que podem se perder com o tempo, todavia como também um produto artístico propício a leitura, possível de se fazer e de se contextualizar. Ainda, conta com um foco também ao XIV festival de Campos de Jordão (1983).

Com isso, de forma breve, procurou-se tecer um panorama histórico sobre a Arte/educação modernista e pós-modernista⁶, que ao serem conformadas de acordo com os estudos coetâneos a elas, configurou-se dentro do contexto na qual cada uma estava imersa. Preocupados com o ser interno da criança, a Arte/educação modernista deu-lhe a liberdade em criar livremente; em contrapartida, preocupados também com a difusão midiática e os estudos culturais cada vez mais emergentes, a Arte/Educação pós-modernista agregou os conhecimentos mediados anteriormente e instituiu no rol do currículo todo o cuidado e o pensamento reflexivo dentro das novas necessidades culturais que se viam e se vêem instauradas na época.

Os estudos do segundo capítulo se direcionam ao entendimento dentro dos constructos textuais de pesquisas das neurociências apoiadas nas fases criativas da psicologia, fazendo uma interface com a filosofia, teoria da Arte, além da própria história, objetivando saber sobre a construção e o resgate de memórias, ao mesmo tempo em que ela (memória individual) é construída pela memória coletiva de um povo que age por fazê-la, e tão logo se acha nutrido para criar. Em um processo quase que simbiótico, e calcado no pensamento complexo de Edgard Morin, as áreas de conhecimentos que serão argumentadas para elucidar as questões propostas, de alguma forma se interconectam em um pensamento intrincado e propõem diálogos entre áreas diferentes que conversam sobre o mesmo objeto de investigação. Aqui, apresenta-se como fruto da contribuição audiovisual para a extensão da experiência, criação de memórias, imaginário e criatividade, o processo de criação de Masashi Kishimoto, criador de Naruto. Ademais, o ato criativo é tratado em suas fases mais intrigantes e conectadas possíveis, atrelando a esse processo exemplificações factuais advindas da criação de Kishimoto, além de breves comentários sobre alguns criadores de cinema. Objetiva-se salientar a necessidade de se revisitar contextos e memórias pertencentes ao indivíduo criativo como possíveis subsídios de criação, ou/e, além disso, como método de investigação de processos criativos de um determinado produto.

⁶ Ainda que o termo Arte/educação não fosse usado no contexto do movimento modernista de Educação (denominado de educação artística), privilegiou-se por utilizá-lo tanto para o movimento de ensino da Arte modernista quanto pós-modernista, que atualmente é acordada com os escritos de Iavelberg (2015) e Ana Mae Barbosa (2015).



Por conseguinte, no penúltimo e mais denso capítulo, anseia por mostrar e validar a conformação que se dá na poética gráfica e pictórica dos alunos quando estes em contato com os constructos fílmicos permeados por diversas questões, sejam elas culturais, sociais e imaginativas, com eles dialogam e criam, principalmente nas aulas de Arte. O texto segue com uma proposta de investigação de campo dentro do sistema público integrando um acervo de desenhos de crianças que consomem diariamente produções televisivas, consolidam memórias e as configuram e reconfiguram criativamente ao desenvolverem as propostas passadas em sala de aula. Com isso, se propõe uma interlocução reflexiva entre o ato criativo da criança com o produtor de *Naruto*, e tão depressa encontra uma relação criativa factual nesse processo complexo do diálogo entre as animações e seus apreciadores. *Naruto* será tomado como fator basal no processo criativo dos estudantes das escolas pesquisadas, ainda que tenham outras produções audiovisuais mencionadas.

A pesquisa contou com mais de 600 crianças do fundamental I, com as quais durante cinco anos o pesquisador teve contato, colhendo e catalogando seus desenhos e atentando-se principalmente para aqueles estudantes que tinham ou têm por preferido a série animada *Naruto*, tomando-a, o que se pode denominar juntamente com Machado (2000), o *corpus*, a parte integradora do conjunto de experiências audiovisuais para a criança e o jovem/artista.

O quarto capítulo é composto somente por algumas imagens (21 desenhos) que não foram possíveis de serem inseridas no corpo do trabalho para leitura por parte do pesquisador, visto que a extensão da dissertação seria enorme.

De forma geral, aqui se convida o leitor, Arte/Educador e Educador a se jogarem no mundo da fantasia com seus educandos, se nutrirem, fugirem, brincarem e se divertirem ao refletir sobre as possibilidades de *Naruto* na sala de aula.





O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos (BARBOSA, p.21, 2015).



CAPÍTULO 1- INTERLOCUÇÕES ENTRE OS PRODUTOS AUDIOVISUAIS E A ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: TODOS VISÍVEIS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E COMUNICANTES

Sabe-se que o movimento de Arte na educação passou por longos entraves, seja pela inserção de propostas, ou até mesmo pela exclusão de outras ideias que os paradigmas da época preconizavam, como será discutido brevemente mais adiante, além disso, que não é novidade a ninguém que no galgar da sociedade do século XX para o XXI, os meios de comunicação, especificamente a televisão, cresceram de modo quase que imensurável. Em paralelo, muito se tem ouvido sobre críticas que irrompem em constante as produções televisivas contemporâneas, problematizando-as como objetos que tem por finalidade única o entretenimento ou a manipulação das massas por meio de seus hiperestímulos visuais e sonoros. Diante das inquietações e das profusões de mudanças que brotam entre o início da modernidade e se estende à contemporaneidade, encontram-se diversos teóricos que de um determinado ponto de vista contemplam o complexo social e midiático e o tomam como objeto de reflexão e problematização. Imersos nessas ações conjecturais, nos deparamos com teóricos como Adorno e Horkheimer (1985, p.58), que ao dialogarem sobre as mudanças que se delineiam dentro do arcabouço da indústria cultural, e tão logo as produções midiáticas, crêem que as produções televisivas ao desejarem uma “síntese do rádio e do cinema” com possibilidades limitadas, “prometem aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos”, prejudicando a harmonia musical, as particularidades pictóricas e as interlocuções entre o ser psicológico no romance.

Todavia, ressalta-se que a forma aqui tomada para salientar os hiperestímulos advindos do contato que o Educador e os seus Educandos têm com as produções audiovisuais massivas contemporâneas, vai de encontro com concepções como as supracitadas juntamente, doravante, com as de Singer (2001, p.116) que, em longos textos defendera a ideia de uma sociedade conformada por um volume crítico, imbuído de “choques físicos e perceptivos do ambiente urbano (...) marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana”, configurando uma rede de imprensa midiática sensacionalista diante dos achados negativos que tal profusão se deu. Também é questionável que as produções, como as cinematográficas, são treinamentos “em lidar com os estímulos do mundo moderno”, como supôs Walter Benjamin (*apud* SINGER, 2001, p.141). Enfim, seria



um erro se apegar a esse tipo de visão de modo generalizado, com tantos pensamentos depreciativos e negativos sobre a comunicação audiovisual de massa em meio aos conjuntos de experiências criativas, não necessariamente empobrecedoras culturalmente.

E segundo Bosi (1992), seria um equívoco fazer com que se multipliquem: “(...) dissertações e teses que procuram denunciar a ideologia conformista dos grandes programas de TV ou de certas figuras-ídolos dos quadrinhos mais vendidos”, que além disso, “sob a égide de Adorno, faz-se uma denúncia radical da indústria cultural, denúncia que se estende a todos os meios de comunicação, e que acaba sendo um vezo contra-ideológico bastante pronunciado (BOSI, 1992, p.321)”.

De fato, há campos que se utilizam de tais meios para a degradação da ação humana e o total desvio de suas reais funções dentro do âmbito social no que concerne aos benefícios de conhecimentos inerentes à uma sociedade muito bem desenvolvida propiciados pela aparelhagem da comunicação. Contudo, produzem-se também constructos que dialogam com o pensamento reflexivo dos consumidores, inserem saberes e fazem com que irrompam ações deveras plausíveis para os atores contemporâneos da sociedade.

Hoje, a Arte que já não mais se encontra somente nos grandes museus, salões ou diante de grandes auditórios, já não é mais um devir de um conhecimento em detrimento de outro, ela se expande ao se entrelaçar incessantemente com novas culturas, hibridizações, pensamentos e atitudes. Ela está nos muros, nas salas escuras dos cinemas, nos painéis das grandes metrópoles, nas telas dos Smartphones e em tantos outros lugares. E dentro da educação, de acordo com Eisner (apud Barbosa, 2010), ela viceja como intenção agregadora às funções cognitivas, auxiliando-as na autoexpressão, solução criadora de problemas, desenvolvimento cognitivo, cultura visual, potencialização do desempenho acadêmico e preparação para o trabalho. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), atualmente no Brasil, a abordagem mais contemporânea de Arte na educação na qual estamos imersos está associada ao desenvolvimento cognitivo.

A Arte em geral desenvolvida pelo povo resgata sua própria imagem como a circundante; se faz visível, como também vislumbra todo o complexo que se formou e se forma dentro da sociedade que é histórica e cultural. Dentro desse arcabouço ela não está somente como objeto material possível de ser tocada pelo homem, ouvida, olhada ou sentida seu gosto ou cheiro, mas esta é indissociável ao ser humano, tanto fora como dentro de si mesmo, com suas múltiplas faces.



Pensar na Arte/educação atual, na comunicação e na cultura como fatores verdadeiramente imbricados, [não é encará-los como uma receita pronta a ser seguida diante dos achados analíticos, mas antes de tudo é considerá-las como complexos que se inter-relacionam, e juntas], “(...) como desafio e como uma motivação para pensar” (MORIN, 2002b, p.176) além do todo que se parece óbvio.

1 Arte/educação Modernista e grandes expoentes: antecedentes

O início do século XVIII marca a transição dos paradigmas da cultura da educação tradicional para o modernismo tal qual o se conhece. De Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) à Froebel (1782-1852), olhares mais acarinhados se irrompem frente à Arte da criança, dando uma nova roupagem ao ensino que teria grandes marcos na educação até os estudos coetâneos (IAVELBERG, 2017).

Próximos a consolidação do movimento modernista de Arte/educação, os anos entre 1880 a 1920, intelectuais brasileiros se empenhavam em progredir de alguma forma. Eles começaram a conjecturar que o progresso era advindo somente de uma classe trabalhadora que em seu bojo carregasse a cultura letrada como balizador de execuções mais assertivas e reflexivas. Impulsionada por políticos e literatos como Rui Barbosa, André Rebouças entre outros, compuseram a **Virada Industrial** ou, a **Virada da Alfabetização**. Variáveis como a libertação dos escravos, movimentos industriais e a estruturação de uma república, impeliu o movimento a inserir o ensino do desenho e de outras manifestações artísticas manuais como preparação para o trabalho, indo “dos arquitetos aos pintores de parede” (BARBOSA, 2015, p.17).

Doravante, balizados por estudos de institutos que congregavam grandes teóricos, o Brasil seguiu mais diretamente o Instituto Jean Jacques Rousseau da Suíça, sendo um dos líderes da Escola Nova, e o *Teacher College* da *Columbia University* de *New York*, que tinham por pretensão “(...) educar não só os americanos, mas que já começaram com o propósito de influir internacionalmente na educação das outras Américas” (BARBOSA, 2015, p.359).

Em relação ao *Teacher College*, sua influência sobre o movimento de Arte/educação modernista se fez notar pela forma com que se deram as interlocuções entre Brasil e Estados



Unidos na época. O jornal do Brasil, em 05 de julho de 1929 publicou uma entrevista com o professor Delgado Carvalho, relatando que a partir de sua relação com as instituições como a União Pan-Americana, o Instituto Internacional de Educação e a Universidade de Columbia, seriam facilitadas;

(...) a visita de 10 professores brasileiros aos estabelecimentos que mais lhe possam interessar nas cidades do Atlântico, custeando-lhes a estadia nos Estados Unidos durante 5 semanas e os pondo, finalmente, em contato com os professores (...) para trocar impressões (...) (Jornal do Brasil, 05/07/1929 Apud BARBOSA, 2015, p.364).

Para o professor Delgado Carvalho, tal interdependência seria de extrema importância, pois segundo ele, os professores poderiam enxergar o que ele “(...) estava vendo e observando nos museus e nas universidades americanas” (Jornal do Brasil, 05/07/1929 Apud BARBOSA, 2015, p.364), e que de alguma forma o fazia vislumbrar um ensino rico para além do que existia no Brasil.

Em meados de 1920 a 1950 a livre-expressão da criança por meio das Artes Visuais toma lugar na educação. Como instrumento de investigação de seus processos mentais (tipologia psicológica, inteligência), as Artes Visuais foram inseridas sem de fato serem consideradas como processo de uma organização de conhecimentos, desprovida de uma importância legitimada dentro do ensino vigente. Ao passo que os anos se seguem, há uma supervalorização da livre-expressão, criação das escolinhas de Arte e uma aceitação como atividade extracurricular e/ou extraescolar influenciadas pelos textos de grandes intelectuais, a saber, Cizek (1865-1946), Viktor Lowenfeld (1903-1960), Mario de Andrade (1893-1945), Cecília Meireles (1901-1964), entre outros (BARBOSA, 2015).

Alguns foram marcantes por sua trajetória mais teórica, imbuída de pesquisas que discorriam toda uma concepção dentro do ensino da Arte e da educação de forma ampla e agregadora; outros se fizeram notar mais por suas participações dentro do sistema educacional formal e informal, atuando ativamente com crianças e adolescentes, dando-lhes as possibilidades de manusear materiais artísticos, criar e refletir diante deles.

Tomou-se por importante fazer uma breve retomada de ações educacionais com dois intelectuais internacionais (Cizek e Lowenfeld) e outros dois brasileiros (Mário de Andrade e Cecília Meireles), relatando brevemente seus atos dentro do movimento modernista, salientando ações que de fato agregaram e agregam até a contemporaneidade quando se pensa em Arte/educação.



Cizek e Lowenfeld marcaram o modernismo pela presença constante ao realizarem mediações educativas dentro do universo da Arte com crianças e adolescentes, evidenciando em suas obras o reflexo de sua época.

Mário de Andrade é inserido na pesquisa como um ícone importante ao antevê atitudes pós-modernas de Arte/educação e educação dentro do movimento modernista no qual estava inserido, ansiando por apresentar as crianças possibilidades artísticas e estéticas com a Arte circundante, além do próprio cinema.

Cecília Meirelles, entusiasta pela educação das crianças, tal qual como Mário de Andrade, constrói ao longo de sua carreira um discurso plausível em torno do Cinema educativo, validando concepções que são deveras em grande parte difundidas contemporaneamente dentro do sistema de educação.

Com efeito, a Arte da criança, imbuída de expressão, linguagem e sensações, fora vista pelos modernistas como uma Arte com “autenticidade que formaria o indivíduo não submisso, sensível ao entorno, às necessidades do outro e plenamente desenvolvido em seu potencial criador” (IAVELBERG, p.55, 2017).

Ressalta-se que toda essa “liberdade criativa” dentro do ensino da Arte não era inserida, ou pelo menos tentavam os educadores, nenhum tipo de Obra artística adulta, visto que segundo o pensamento afeito à época, tal ação tiraria toda a pureza imaginativa e criativa da criança. Diante das várias questões atinentes à esse processo de formação de propostas educacionais dentro do campo da Arte, é notada que muitas atuações da Arte/educação modernista incutem a ideia de obras criadas pelas crianças em que nelas somente subjaz um fazer balizado por fatores endógenos, destituídas do arcabouço imagético do plano externo na qual ela se insere e é inserida constantemente.

Cizek

Cizek, nascido na República Tcheca, após alguns anos mais tarde viaja para habitar em Viena e lá estudar na Academia de Arte, em 1885. Em meio às construções artísticas com as crianças e jovens, experimentalmente acionando os conhecimentos que aprendera com sua formação dentro do cenário da Arte moderna, Cizek passa a desenvolver suas aulas.



Na época em que a geração de artistas austríacos de Viena rompiam com a formação acadêmica e formavam a secessão (busca de novas formas artísticas)⁷, em 1896, com o incentivo de seus amigos, Cizek inaugurou sua escola privada. Toda esta animação advinda dele próprio como de seus próprios amigos se deu a partir do momento em que ele mostrou os desenhos espontâneos de crianças, filhas de carpinteiros que próximos a ele residia (IAVELBERG, 2017).

Obras como a inserida abaixo mostram ressonâncias factuais de manifestações artísticas do encadeamento de ideias da época, mesmo que objetos e as próprias obras de Arte não fossem permitidas a entrar nas aulas de Arte. As formas orgânicas e livres contrastam-se bastante com o movimento da *Art Nouveau*.

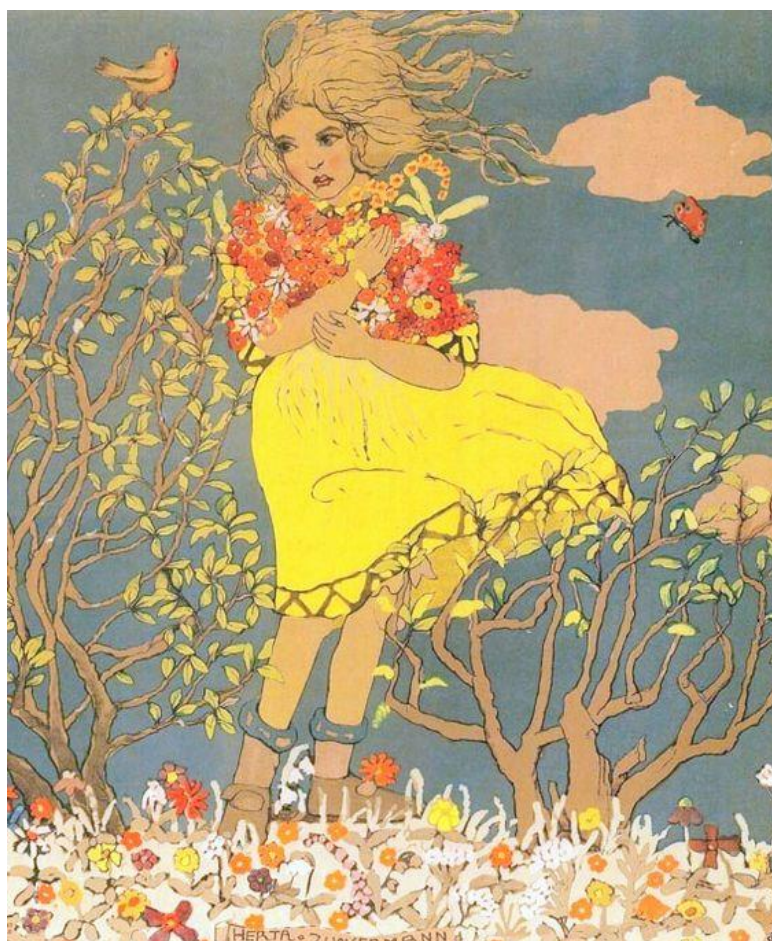


Figura 1 Pintura de aluna de Cizek

Fonte: *Catalogue Décembre 2018*. Librairie Michele Noret; *Boulevard Exelmans*, Paris, 2018.

⁷ “Era a contrapartida vienense da *Art nouveau*” (IAVELBERG, 2017, p.37). “Estilo decorativo internacional que opôs à esterilidade da Era industrial. Baseava-se em formas torcidas, floridas, que se contrapunham à aparência pouco estética dos produtos fabricados por máquinas” (STRICKLAND, 2002, p.91).



O catálogo que teve por pretensão de disponibilizar aos pesquisadores e colecionadores os produtos presentes na livraria de Paris contendo a imagem inserida acima, descreve Cizek como professor que desenvolveu seu trabalho com crianças de maneira fluída, sem imposição de ideias ou métodos rígidos, respeitando completamente sua capacidade de criação e suas predileções com os materiais próprios do campo das Artes Visuais.

Além dos relatos do catálogo Francês, tanto Barbosa (2015) quanto Iavelberg (2017), em suas composições reflexivas evidenciaram que Cizek foi o pioneiro do ensino modernista da Arte, criando junto ao seu trabalho uma escola em Viena de Arte para crianças e adolescentes, passando a ser considerada o ponto de partida para o ensino e o “símbolo da primeira experiência de ateliê do mundo” (IAVELBERG, p.36, 2017).



Figura 2 Catálogo que resgata a importância de Cizek e das produções infantis

Fonte: *Catalogue Décembre 2018*. Librairie Michele Noret; Boulevard Exelmans, Paris, 2018.

Cizek desejava ações livres dentro dos ateliês, “queria incentivar a criatividade e desconstruir os hábitos de mimese aos quais as crianças eram submetidas nas escolas”, porém ao pensar liberdade total, segundo Iavelberg (2017, p.38), ela entende “que o mestre foi sutil observador dos alunos, selecionando procedimentos da arte popular, papéis cortados (papercut) e, influenciado pelo impressionismo,” escolhia cores fortes, chamativas, pois



acreditava que agradavam e impulsionavam mais os olhares infantojuvenis. Nota-se um direcionamento não tão livre, mas pontos emergentes para uma nova pedagogia do ensino da Arte.



Figura 3 Pintura de aluna de Cizek

Fonte: *Catalogue onze Novembre 2013. Librairie Michele Noret; Boulevard Exelmans, Paris, 2018.*

Viktor Lowenfeld

Como pesquisador e professor, Viktor Lowenfeld preconizava fervorosamente contra a inserção de atividades mecânicas no ensino das Artes Visuais dentro do sistema de educação coetâneo. A inserção de variadas possibilidades de trabalhos plásticos para a autoexpressão da criança em detrimento da “praga escolar da releitura como cópia” (ANA AMÁLIA apud BARBOSA, p.18, 2010) era o grande mote dos estudos do autor.

Para Barbosa, no livro “redesenhando o desenho” (2015), o autor influenciou e guiou os educadores às práticas sistematizadas dentro da educação, não obstante ficou mal-



entendido pelos primeiros pós-modernos da Arte/educação na década de 1980, levando muitos estudiosos a tentar ofuscar sua real contribuição para o ensino.

Para Lowenfeld:

Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora (...) apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar como arte os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (LOWENFELD p.71, 1977).

Além da importância a que se deu aos estudos das artes visuais, o autor conceitua as fases do desenho infantil, dividindo-as desde a fase da garatuja que corresponde dos dois aos quatro anos de idade, à pseudonaturalista que se inicia aos onze ou doze anos de idade e, pode marcar o fim da criação gráfica e pictórica. “As crianças desenvolvem ideias imaginativas numa atmosfera que estimula a criatividade. A situação da sala de aula deve ser suficientemente flexível para permitir aos jovens a liberdade de expressar suas próprias ideias” (LOWENFELD, p.67, 1977).

Lowenfeld ao relatar de seu companheiro de academia, afirmara que o conhecimento, tanto dele próprio como de Cizek “não era derivado de uma penetração no campo intelectual, mas em uma penetração nas experiências” (LOWENFELD, 2015, p.440).

Segundo Iavelberg (2017), Lowenfeld teve como objetivos educacionais o foco no desenvolvimento do aluno, além de notadamente ser importante ao preconizar as atuações docentes frente às aulas de Arte, e também dos próprios valores culturais difusos, pensamento este bem articulado com o movimento de Arte/educação que surgiria posteriormente. Os estágios de desenvolvimento, a apreciação artística das obras infantojuvenis e as tomadas de decisões docentes eram temas recorrentes em seus aportes de pesquisa.

Para as crianças mais crescidas, a Arte de todas as culturas proporciona um meio pelo qual uma sociedade ou um povo podem ser sentidos e compreendidos, e os valores de uma geração podem exercer alguma influência sobre a seguinte. Estudando a variedade de expressões da arte contemporânea, nas culturas de hoje é possível obter as indicações sobre as atitudes e sentimentos desses povos (LOWENFELD, 1977, p.46)



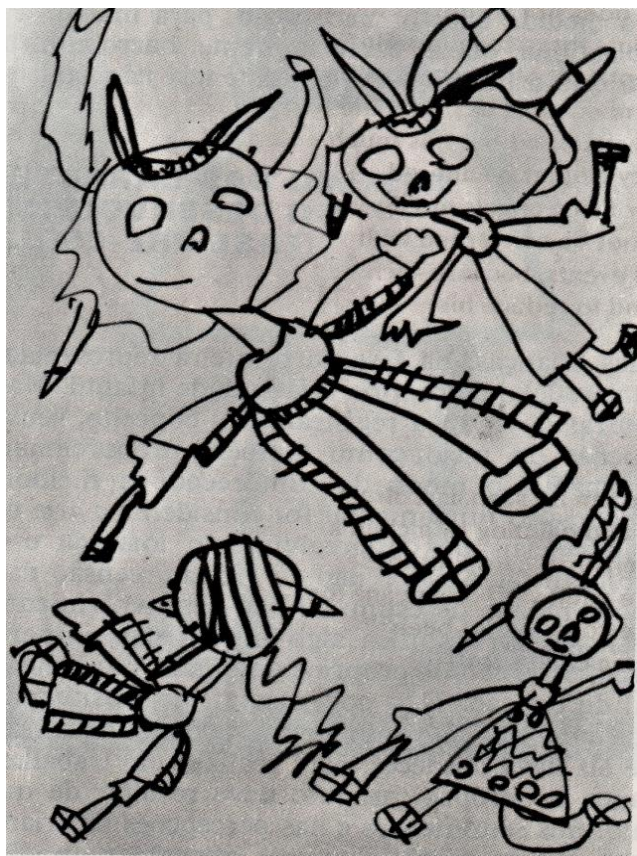


Figura 4 Pintura de aluna de Lowenfeld, 7 anos de idade. Representação de índios

Fonte: LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**, 1977.

Com efeito, grande professor e pesquisador, Lowenfeld⁸ foi um entusiasta pela Arte/educação modernista e gerou grande interesse por outros exímios autores, entre eles, Freud, que foi pessoalmente visitar seu trabalho que desenvolvia em prol da capacidade criadora dos cegos (IAVELBERG, 2017).

Ainda que suas concepções tenham servidas preponderantemente para a Arte/educação modernista, Lowenfeld vilipendiara muitas ideias de seus contemporâneos e as transcendera com pesquisas e reflexões, visando uma educação que deveras foi qualitativa e que, atualmente, merece uma contemplação atenta e acolhedora aos seus transcritos. De acordo com ele, em um olhar abrangente e sensível;

Embora seja óbvio dizer que não existem duas crianças iguais, também é verdade que, de milhares de desenhos feitos por crianças, jamais existem dois que sejam idênticos. Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade

⁸Texto integralmente disponível em: Viktor Lowenfeld: Arte/educador número um do século XX, *In*; BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.



intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo. (LOWENFELD, p.35, 1977).

Com efeito, tornou-se não somente um estudioso para o marco modernista, mas pesquisador que ademais vislumbres reflexivos se fazem válidos frente às suas reflexões.



Figura 5 Pintura coletiva por crianças de 10 anos. Representação da superfície de Vênus

Fonte: LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**, 1977.

Mario de Andrade

Conhecer o ensino da Arte modernista no Brasil é também necessitar imprescindivelmente de se debruçar sobre as produções e os demais trabalhos de Mario de Andrade como protagonista de um ensino que estava por gestar, com novas concepções para o ensino.

Além de escritor, professor de desenho juntamente com Portinari na Universidade do Distrito Federal, Mário de Andrade foi um fervoroso apreciador da Arte da criança e pela Arte da vida dentro da cidade de São Paulo; criou os parques infantis, revestiu as praças com livros e diversos materiais com possibilidades criativas e lúdicas para as crianças que os frequentava e incentivou o olhar mais apurado para a cultura local, para as manifestações circundantes. E, mesmo estando inserido dentro de um conceito de ensino da Arte modernista, à revelia de



seus adeptos, buscou “decodificar os modelos pelos quais os adolescentes vêm a arte, que tipo de arte preferem e até o que escondem ao serem levados a revelar suas preferências” (BARBOSA, p.55, 1998), pensamento este plenamente acordado com a reflexão pós-modernista de Arte/educação.



Figura 6 Mário de Andrade e as crianças

Fonte: Catálogo Itaú Cultural, 2013.



Figura 7 Crianças no parque

Fonte: Catálogo Itaú Cultural, 2013.

Dentro da secretaria de cultura de São Paulo, crê Ana Mae Barbosa (2015, p.70) que as reflexões de Mário de Andrade são advindas da política cultural de José Vasconcelos, filósofo que assumiu a reitoria da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e foi defensor da visão multiculturalista, de uma “educação em direção ao hibridismo cultural,



ao sincretismo, estimulando a correlação entre o erudito e o popular, e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais”.

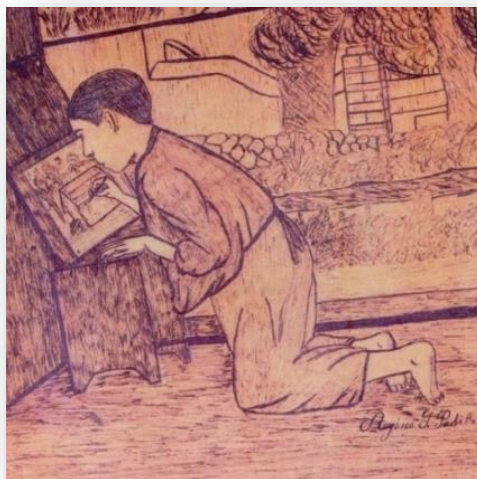


Figura 8 Criança sendo representada pintando o entorno

Fonte: Livro **Redesenhando o desenho**, (Barbosa, 2015, p.80). *Niño que pinta. Regino Padilla.*
Escuela de pintura Al Aire Libre de Tlalpan

O projeto de criação difundido das “*Escuelas al aire libre*” de Vasconcelos, tinha como objetivo em seu método de ensino resgatar os valores estéticos do povo e o desenvolvimento de um olhar holístico da criança para com o entorno, fazendo-a identificar – se com seus próprios costumes, sua forma de viver e o local no qual estava inserida, independentemente da classe social.



Figura 9 Representação da bandeira do Brasil

Fonte: Catálogo ITAÚ CULTURAL. **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo, 2013.



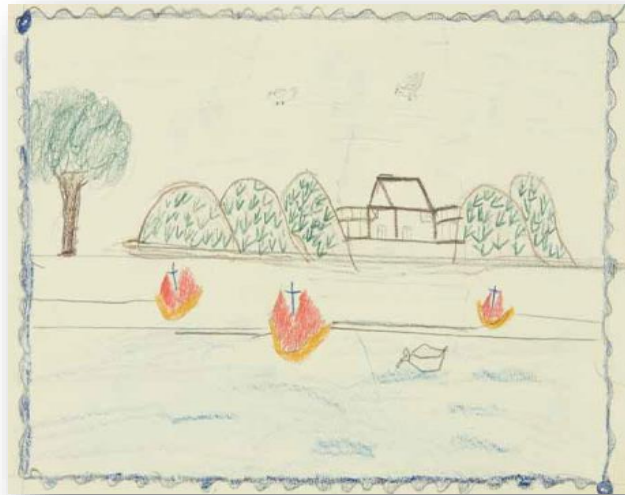


Figura 10 Representação de paisagem

Fonte: Catálogo ITAÚ CULTURAL. **Mário de Andrade e os parques infantis.** São Paulo, 2013.

Mário de Andrade não se prostrou mediocrementemente aos pensamentos reflexivos que imperavam coetaneamente a ele, fazendo-se notar diante de grandes estudiosos, aos quais interessados pelas suas mais diversas ressonâncias de obras e estudos concretamente balizados por ideias que iam além do movimento modernista de Arte/educação, buscavam pensamentos e ações que coadunassem com o galgar da época.

Com efeito, notadamente contemporâneo:

(...) uma das qualidades da arte da criança à qual Mario de Andrade se referia nos anos 30 era a ‘liberdade de expressão’, da qual veio a desconfiar na década de 40, preferindo substituí-la por um cânone menos idealista, o da ‘expressão pessoal’ (BARBOSA, 1998, 53).

Além dos parques, as bibliotecas infantis foram sendo inseridas como objetivo fundante para a educação da cidade de São Paulo. Mesmo tendo o analfabetismo como empecilho na difusão da cultura local e ademais por intermédio das bibliotecas que foram criadas, um grupo além de Mario de Andrade se esmerou por longo tempo por fazê-la, mas infelizmente não foi concretizada (RAFFAINI, 2001).

O cinema dentro da biblioteca infantil que tinha como aspiração o complemento educacional das crianças além de difusor de complexos imagéticos tornou-se somente um meio de atração de um público que não era ávido por frequentá-la constantemente.

Servindo como “chamarizes a um público que não frequentaria normalmente uma biblioteca” (RAFFAINI, 2001, p.79), com o galgar do tempo, a demanda pela apreciação das



obras cinematográficas cresceu, o que impulsionou a criação de uma sala maior, em 1938, com capacidade para 150 crianças e, tendo como obra exibida na inauguração o filme “Heidi”, com Shirley Temple. Entre a programação, sabe-se que somente filmes do Walt Disney e fitas de Shirley Temple foram exibidas, não sendo totalmente concretizado o projeto que tinha por finalidade reunir um público para apreciação e reflexão de obras cinematográficas (RAFFAINI, 2001).

O departamento de Cultura do qual Mário de Andrade fez parte e impulsionou mudanças, se deu somente por conta do apoio de grandes intelectuais, mas que infelizmente estagnaram no momento em que foi posto o desafio do diálogo entre educação e comunicação de jeito eficaz, para além dos muros da escola. Para Raffaini (2001, p.79-80), ao se pensar nos movimentos dentro do estado de São Paulo em prol da educação, infelizmente:

A rádio-escola e o Cinema educativo, que poderiam ter contribuído realmente para a educação da população de forma geral, e conseqüentemente para a transformação da sociedade, não foram implantados levando em consideração sua potencialidade, o que talvez tenha resultado em um menor círculo de atuação do departamento (RAFFAINI, 2001, p.79-80).

Mesmo que os projetos não tenham sido erguidos plenamente tal qual como o esperavam, com práticas que enxergassem um futuro tecnológico, uma sociedade mais informada, nutrida visualmente e educacionalmente através dos meios de comunicação, eles despertaram e mostraram aos intelectuais contemporâneos que as mudanças ocasionadas pela evolução do século necessitariam de um aprofundamento maior ao se pensar sobre as relações sociedade, Arte e educomunicação.

Salienta-se também que as produções de desenhos feitas pelas crianças inseridas dentro do “sistema de ensino” desenvolvido e preconizado por Mário de Andrade são de grande importância, porém não serão retomadas como forma de longa discussão, mesmo sabendo que houve uma legitimação e inserção democrática tênue e inicial do cinema e da televisão como suporte na construção de imagens/memórias como fatores fundantes na aprendizagem e no processo criativo das crianças da época. Pensar ensino da Arte ou livre expressão gráfica e pictórica afeitas à época de Mário de Andrade e fazer um paralelo coetaneamente às produções das crianças bombardeadas pelas produções animadas, para além das produções Disney, com faturas de informações e imagens transculturais presentes nas animações japonesas, como Naruto, será deixado a cargo do terceiro capítulo ao se refletir sobre cérebros mais criativos em face dessa nova contextura.



Cecília Meirelles

Grande pesquisadora e autora, Cecília Meirelles (1901-1964) muito escreveu sobre a educação e o desenvolvimento da criança dentro do sistema coetâneo a ela. Entre meados dos anos de 1920 e entre 1937-1945, durante a ditadura do estado novo, em incansáveis e tocantes textos ela discorria suas reflexões, que por vezes eram sutilmente críticas feitas às práticas incoerentes que preconizadas na época, como a própria supressão aos educadores, jornalistas e intelectuais (BARBOSA, 2015).

Em suas múltiplas atuações, havia nela, além de “publicista da educação”, o “esforço para inter-relacionar a cultura da América Latina, o seu interesse pela educação infantil, pré-escolar e a sua grande paixão pelo cinema” (BARBOSA, 2015, p.226).

Em entrevista ao Jornal do Comercio, em 20 de agosto de 1929, Cecília Meirelles, dentro de um pensamento culturalista e educacional, agregador das diversidades, salienta aos leitores do jornal que:

O cinema nos mostra paisagens de todas as zonas, animais de todas as faunas, costumes de todos os tempos e regiões. O espírito das épocas e das raças se faz evidente através dos filmes históricos. E os tempos atuais, com os mais recentes inventos, com as mais arrojadas aventuras, podem ser vividos e compreendidos em toda a sua intensidade dentro de poucos minutos sobre uma tela próxima. (...) após uma projeção, a lembrança das imagens vistas é mais nítida e mais duradoura que a das mesmas imagens oferecidas por meio de uma lição falada, e mesmo pela simples apresentação de figuras⁹.



Figura 11 Página do “jornal do Commercio” do dia 20/08/1920

Fonte: <http://memoria.bn.br/pdf/170054/per170054_1920_05858.pdf>.

⁹ Texto extraído do jornal e disponível integralmente em: BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015, p.239.



Para ela, não existiam barreiras entre o campo educativo e as intenções cinematográficas, que evidentemente, ganhariam espaço dentro dos aparelhos televisivos e tão atualmente nos canais pagos, bem como a própria internet.

Edgard Morin (2002b, p.176), salienta que se todos pensarem no fato de que são “(...) seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais”, saberão evidentemente “(...) que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos”. Partindo de tal pressuposto, é certo que tal concepção está também imbricada no fato de articular o cinema, a vida infantojuvenil e a educação dentro de novas propostas educacionais, que são de fato objetos complexos e que se entrelaçam continuamente.

O cinema, um tipo de comunicação que passou a ascender suas produções e intenções, para Cecília Meirelles, quando inserido no contexto escolar “(...) pode ser como um grande livro ilustrado, que a criança interessadamente lê”, transportando-a “(...) como num sonho, para ambientes, como se o fizesse realmente, dentro da vida” (MEIRELLES apud BARBOSA, 2015, p.239). Vale ressaltar que as produções cinematográficas discutidas e defendidas ardorosamente por ela não eram somente objetos inseridos e, pronto, ponto final. Segundo ela, tal inserção necessitaria de uma mediação dos educadores, de uma “boa orientação”.

Nota-se que a educação que Cecília Meirelles, além de seu tempo, ansiava pelas crianças não forneceria somente conhecimentos que, talvez, não utilizassem cotidianamente quando estivessem dentro do enredo comum e suas inúmeras demandas, no entanto conhecimentos que preparassem para a vida como um todo, para uma dimensão além dos muros da escola, além dos textos, objetos e números contidos nos cadernos e livros didáticos. Independente da situação, ora mais pacífica, ora mais fervilhante, como grande pesquisadora e pensadora brasileira, ela não se furtava em dar constantemente sugestões e opiniões do que poderia ou pensava ser um ensino de qualidade com o advento do cinema na escola.

De acordo com suas concepções, para ela, “(...) a vida se desenvolve em campos mais vastos. Nós temos de conhecer todo o mundo, e todos os homens, para compreendermos certas coisas universais” (MEIRELLES apud BARBOSA, 2015, p.239), levando conseqüentemente à criança, o jovem, o homem em geral a refletir não só sobre si, contudo sobre a situação circundante. Não era parte de um conhecimento, mas partes que dialogavam entre si dentro do todo.



É evidente que [ela refletia e agia de certa forma um tanto dispare aos estudos e conservadores da época, principalmente ao descrever que] “um dos auxiliares mais importantes para o professor moderno (...) é o cinema” (MEIRELLES apud BARBOSA, 2015, p.239).

É interessante notar que, Segundo Barbosa (2015, p.251), diferentemente das outras demais linguagens artísticas introduzidas nas salas de aula, sejam elas formais ou informais, o cinema “foi introduzido nas escolas como cultura para ser visto e analisado, e só depois” com o movimento de Arte/educação pós-modernista, que será discutido mais adiante, “se estimulou o cinema como expressão, como criação, como um fazer”.

Entre autores brasileiros e estrangeiros, bem como grupos de arte/educadores dentro da educação do Fundamental I, compreende-se que não existem fronteiras totalmente claras diante de alguns procedimentos do modernismo e do pós-modernismo, mas há quase que uma indissociabilidade entre o que permaneceu e o que foi superado dentro do ensino. Existiram autores que se lançaram além de seu tempo, incluindo o complexo midiático dentro do campo educacional, e outros, se prostraram ao fazer único da livre expressão, do espontaneísmo.

Para Ialverberg (2017, p.174), o movimento de Arte/educação modernista, indicou que o princípio dos arte/educadores da época;

(...) foi a de criar oportunidades para o aluno descobrir o conteúdo por si, durante o processo de criação. (...) a técnica foi usada a serviço da expressão, sendo que a construção das formas era de âmbito exclusivo do aluno. (...) o fazer artístico foi fundante no desenvolvimento da capacidade criadora.

1.2 XIV Festival de Campos do Jordão: diálogos entre comunicação, cultura e Arte/educação

No festival de campos do Jordão, em 1983, marca-se o início do pós-modernismo em Arte/educação e se solidifica a incursão do reconhecimento das diferenças, que em breve nortearia a política multicultural no museu de Arte contemporânea de São Paulo (MAC) (Barbosa, 2010).

Um festival que até então era desenvolvido anualmente para músicos e iniciantes, naquele ano passara a ser constituído visando a uma desterritorialização docente, haja vista as



novas propostas teóricas e práticas que foram mediadas pelos palestrantes dos workshops. Para Bredariolli (2009, p.14), o Festival desenrolou “como uma fratura num certo *continuum* de uma história iniciada em 1970, no ‘resplendor’ da ditadura militar brasileira”, vicejando olhares, atos, reflexões e até mesmo julgamentos um tanto descabidos e contraditórios as verdadeiras representações do festival.

Entre críticas acintosas feitas por colunistas da Folha de S. Paulo e olhares acarinhados e receptivos por outros que também tinham voz ativa dentro de tal meio de comunicação, o festival de Campos do Jordão de 1983 marcou precisamente professores, crianças e diversas outras instâncias que não especificamente da área educacional. Era um momento de esperanças da interlocução entre a mídia massiva e a educação vigente.

Um desavisado apreciador do festival que fosse a Campos do Jordão em julho de 1983 e procurasse no livro de programação informações sobre concertos e recitais tomaria um susto: encontraria uma lista de cursos sobre temas como ‘O desenvolvimento social da criança’, ‘A música na educação’ ou ainda ‘Leitura crítica da televisão: a criança’, e oficinas práticas enfocando ‘o teatro na sala de aula’, ‘Slide, luz, som e movimento (...)’ (AYER, 2009, p.99).

Afeitos às grandes manifestações reflexivas da época, os aportes educacionais que começariam por mudar expressivamente a partir de tal acontecimento, a se formatarem e utilizarem produtos audiovisuais como mediadores na formação dos professores, muita coisa passou a se pautar por uma concepção culturalista, tendo como prerrogativas a imersão em diversas manifestações que até então, somente era sabido por um grupo minoritário. Para Claudia Toni em entrevista discurrida no livro coordenado por Ayer (2009, p.99:100);

(...) o festival, ao privilegiar o estudante de música, limitava-se a uma estrutura periférica, já que deixava de lado o imenso contingente humano representado pelo aluno da rede estadual de ensino, massacrado há anos por metodologia arcaizante, falta de recursos materiais e técnicos, estrutura curricular sofrível e alienada.

Adiante, acordado com as considerações afeitas ao novo ensino de Arte na educação, repara-se que na própria abertura do festival, segundo as pesquisas de Bredariolli (2009), a ideia sobre cultura local era evidente e necessária, uma vez que o filme que o iniciou, denominado, “Ó xente, pois não” de 22 minutos, dirigido por Joaquim Assis, em Pernambuco, narra a trajetória cotidiana de moradores do sertão, circundados por suas mais significativas e



características regionais. A intenção não era somente falar da Arte/educação que tomava novos rumos, mas de fato evidenciar que tão depressa agora os meios comunicacionais como os produtos televisivos que outrora foram subjugados, no momento passaram a ser objetos de uma leitura crítica dentro da educação e ao mesmo tempo um veículo para informar e alfabetizar visualmente, tanto alunos como professores, sobre as diferentes manifestações culturais neles imbricados. A ação cultural do festival “(...) se desenvolveu dentro das oficinas práticas, em que sem encontrar esquemas de trabalho já prontos, os bolsistas tiveram condições de descobrir pistas para abordagens inteiramente novas com os seus alunos” (AYER, 2009, p.108). E Claudia Toni complementou dizendo que;

(...) o dado fundamental que orientou nosso trabalho era a busca de um festival aberto. Não pensamos nunca em entregar um festival aberto. Não pensamos nunca em entregar um festival pronto, acabado, como seus antecessores, que para sua compreensão bastaria desembrulhar e comer¹⁰.

Especificamente na oficina sobre a “leitura crítica da televisão: a criança”, a experiência educativa para a continuação da formação dos professores foi de extrema importância, pois conforme as conversações foram sendo construídos e as falas confrontadas com a realidade vigente da época, notaram-se evidências factuais. Exemplo disto foi a relação da televisão com a criança, observado que verdadeiramente ela “(...) assiste em média a mais horas de TV do que horas de aula e aprende, antes intuitivamente, a linguagem audiovisual”, um complexo constituído por informações do “(...)visual, verbal e musical” (BREDARIOLLI, 2009, p.152).

Por intermédio da oficina, era crido que os elementos propiciados pela televisão, tudo o “que foi visto e ouvido, seria reelaborado, incorporado, em primeiro lugar, como ‘imitação’, posteriormente, articulado com outros avisos, recebidas pelos contatos estabelecidos na escola, na sua casa ou na rua”. E nesse vai e vem de informações, a criança poderia ser julgada dentro de algum aspecto de interpretação da televisão, a saber, fragmentado ou sistemático.

Os olhares que se dirigem somente a detalhes das roupas, cenários ou a estética dos personagens são tidos como intérpretes ativos, porém fragmentados, haja vista sua ação focalizada às partes de um todo, ao invés do elemento complexo. Pode-se definir como um

¹⁰Publicação feita dia 10 de julho de 1983, através do Jornal Folha de S. Paulo. Acesso pela internet em 28/01/2019.<<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8463&keyword=Toni%2CClaudia&anchor=4195054&origem=busca&pd=b7dd19ed328285ab100d65293554b0bc>. Acesso, 21/01/2019.



“(…) nível de leitura” algo “(…) de senso comum, caracterizado por um saber fragmentado, incompleto, mas que filtra as mensagens, a partir de um ponto de vista (BREDARIOLLI, 2009, p.153)”.

No momento em que existe atenção aos fragmentos, um olhar holístico ao todo, “(…) a leitura crítica poderia direcionar, com economia de esforços, a interpretação –coerente– das mensagens veiculadas pelos meios” (BREDARIOLLI, 2009, 153), tornando quem observa um autor sistemático e ativo qualitativamente diante das produções exibidas.

Com esta apresentação aos professores sobre a Tv e a criança, houve uma dupla função dentro do Festival, pois ao tempo em que se difundiu informações precisas sobre esta relação, evidenciou-se também a necessidade de atrelar a leitura crítica da televisão com a sala de aula, de fato construindo um estreitamento entre criança, TV e professor.

A partir do movimento que se iniciou em Campos do Jordão, o ensino da Arte se favoreceu pelas mudanças, pois, de acordo com Cevasco (2003, p.69), naquele momento em que “a expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios”, ela os legitimou como constructos acordados com a época e fatores constitutivos da formação, tanto do professor quanto dos próprios educandos imersos em uma nova era. Avante, os fragmentos de saberes se juntaram por sua consequente função agregadora e mediadora, na medida em que foram utilizados meios materiais como “a linguagem, as tecnologias da escrita ou os meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar forma aos significados e valores de uma sociedade específica” (CEVASCO, 2003, p.69).

O Jornal Folha de São Paulo o concede como;

Um festival aberto, amplo, aceitando as mais variadas formas de arte, sem nenhuma receita tradicional de sucesso, nem destinando-se a um público diferenciado, mas propondo-se lançar sementes para um maior interesse pelas artes nas suas mais diversas manifestações (Folha de S. Paulo, 24 de maio de 1983¹¹).

Existe desde os anos 80, com o movimento da pós-modernidade, uma fluidez de ideias, um galgar que além de perpassar a expressão artística, também esparsa entre os emaranhados conceitos e manifestações culturais, entre as profusões artísticas na história e suas predileções dentro do campo das linguagens da Arte e suas ramificações (Artes visuais,

¹¹Publicação feita 24 de maio de 1983, através do Jornal Folha de S. Paulo. Acesso pela internet em 21/01/2019 <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8416&keyword=festival%2CInverno%2CFestival%2Cprioridades&anchor=4189885&origem=busca&pd=a88348a4615aabd2d78913fd1a295803>. Acesso, 21/01/2019.



música, dança, teatro, cinema, jornal, televisão, performances e etc.). E, consoante a Silva (2013), atualmente, “(...) o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo” (SILVA, 2013, p.188), algo que é nitidamente contrário, sujeitos ativos e críticos.

Diante das defesas agregadoras por pesquisadores sobre a novidade da inserção de propostas docentes dentro do festival de Campos do Jordão, houve quem falasse totalmente o contrário, reivindicando também um momento único para os músicos ou a manutenção do Festival padrão, que acontecia todos os anos.

(...) entre espetáculos e encerramento das atividades didáticas, permaneceu à tona o inegável equívoco que constitui esta atabalhoada ‘mudança’ de rumos. Assim, para dizer o mínimo, as apresentações, no sábado pela manhã, no Preventório, dos resultados dos finais das oficinas e cursos oferecidos aos 300 professores de educação artística da rede de ensino estadual foram engraçadas. Ora beirando a quermesse, no simplório arremedo de movimentação teatral promovido por Reinaldo Puebla (...). Os organizadores da parte de eventos enfiaram os pés pelas mãos. A coisa já tinha começado vexatória com os convites a Agildo Ribeiro e ao Blitz e continuaram (...) ¹².

João Marcos Coelho em seu comentário na matéria da Folha de S. Paulo, de maneira nada sutil construiu o texto acima, de certa forma, execrando o festival pela mudança que foi feita. Em suas palavras e, até mesmo pelo nome dado a matéria, percebe-se que sua postura mediante ao acontecido não foi de modo algum acolhedora, mesmo que, além disso, tenha citado pequenos pontos evidenciando o “bom trabalho” de alguns profissionais que estavam presente.



Figura 12 Matéria com título provocativo escrita por João Marcos Coelho

¹² Publicação feita 18 de julho de 1983, no Jornal Folha de S. Paulo. Acesso pela internet em 22/01/2019 <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8471&keyword=Salles%2CPaulo%2CPedro&anchor=4197238&origem=busca&pd=d075a3c3c554da094aa72782e051eecf>.



Fonte: <<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8471&keyword=Salles%2CPaulo%2CPedro&anchor=4197238&origem=busca&pd=d075a3c3c554da094aa72782e051eecf.>>>

Frente às grandes bordoadas dadas por João Marcos Coelho, seria um tanto ingênuo crer em suas palavras e achar que o festival tem soado como simplesmente uma mudança inócua, sem frutos ou mudança alguma de pensamento por parte dos docentes. Claudia Toni (apud AYER, 2009, p.114:113) discorre entusiasmada sobre as ressonâncias que tal Festival causou, relatando que “alguns professores deram depoimentos emocionantes, dizendo que em trinta anos de magistério nunca tinham recebido nenhum tipo de treinamento ou orientação”, encontrando elas não trabalhos prontos, mas pistas para novas abordagens com o ensino da Arte.



Figura 13 Título com olhar positivo sobre o Festival

Fonte: <<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8463&keyword=Toni%2CClaudia&anchor=4195054&origem=busca&pd=b7dd19ed328285ab100d65293554b0bc>>.

Para ela, na época, o momento era para se iniciar “(...) mudanças de base e não de superfície”, pois “mais grave e urgente que formar profissionais-artistas é formar público, é abrir a todos os caminhos que possibilitem e facultem seu acesso à cultura” ¹³.

Ana Mae Barbosa (2009) complementa a fala de Claudia Toni e defende ardorosamente o Festival de Campos de 1983. Segundo ela, tudo o que houve foi de extrema importância, pois;

¹³Publicação feita dia 10 de julho de 1983, através do Jornal Folha de S. Paulo. Acesso pela internet em 21/01/2019. <<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8463&keyword=Toni%2CClaudia&anchor=4195054&origem=busca&pd=b7dd19ed328285ab100d65293554b0bc>>. Acesso, 21/01/2019.



A maioria dos professores de *educação artística*¹⁴ da época eram antigos licenciados em desenho, então o que ensinavam era basicamente desenho geométrico, além de um conteúdo que havia sido estipulado no fim do século XIX, implantado no Brasil pelo projeto educacional de Ruy Barbosa e nunca aprovado oficialmente, mas que vigorou como agenda escondida até os anos 70 do século XX (BARBOSA, 2009, p.111).

Infelizmente, o festival de Inverno de Campos de Jordão após o ano de 1983, volta “ao seu antigo formato, novamente sob a coordenação do maestro Eleazar de Carvalho”. O festival como este “foi extinto, re(e)sistindo na memória de seus participantes, nos artigos de jornais, em imagens fotográficas (...)” (BREDARIOLLI, 2009, p.15). Porém, não foi um acontecimento sem ressonâncias, ele retirou de certa forma muitos professores e pesquisadores de uma determinada parte e os levou para contemplar o todo de um imenso complexo, com um conceito de educação ampliado, “(...) reconhecendo como educacionais não somente os assuntos legitimados como tal”, mas “tudo aquilo que nos ‘educa’ informalmente, pela televisão, rádio, jornais, revistas, outdoors, embalagens, design, arquitetura” e que devem ser de fato “(...) reconhecidos e incorporados como fonte de estudo (BREDARIOLLI, 2009, p.256)”.

Mais uma vez, em defesa da Arte/educação, a “Folha de S. Paulo” discorre sobre o ensino da Arte na educação infantojuvenil, que agora passaria a ter uma sistematização consolidada. Camila Viegas (1998) escreve o “especial para a folha” com o título, **“Arte/educação: professor norte-americano faz palestra sobre a capacidade de compreensão artística no universo infantil. Parsons vê a Arte pelos olhos das crianças”**. Ao discorrer o texto, ela o encaminha incitando aos estudiosos/professores da Arte à curiosidade sobre formas de ensino, descrevendo-o da seguinte forma:

Aspectos da multiculturalidade no ensino das artes serão debatidos no projeto "Compreensão e o Prazer da Arte", de hoje a quinta-feira, das 18h30 às 21h30, no Sesc Vila Mariana. Hoje também será lançado o livro "Tópicos Utópicos", de Ana Mae Barbosa, coordenadora do projeto. É a quinta etapa do ciclo de debates que ocorre desde abril e traz palestrantes internacionais. O convidado da vez é o professor titular do departamento de arte-educação da Universidade de Ohio, Michael Parsons. "O tema de minha palestra será sobre como crianças se desenvolvem e entendem as artes", conta Parsons. Algumas respostas foram dadas por crianças norte-americanas em pesquisa feita pelo próprio professor; (...). “O processo de conhecimento não é tão diferente em crianças de culturas

¹⁴Denominação antiga usada para designar os professores de Arte. Atualmente é usado Arte/educador.



variadas. Além disso, elas têm mais facilidade para entender arte contemporânea que os adultos", compara. Parsons pretende estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros e indica seu livro "Compreender a Arte", traduzido para o português e publicado pela editora lisboeta Presença, em 1992. O livro "Tópicos Utópicos" (editora C/Arte e Sesc) reúne textos da professora Ana Mae Barbosa publicados desde 1988. Ela acredita que, durante os anos 60 e 70, o interesse dos países subdesenvolvidos e colonizados culturalmente era reforçar a diversidade e a identidade cultural. "Somente na década de 80 os países colonizadores focalizaram seu interesse na multiculturalidade", diz. A professora propõe uma lista para a educação multidisciplinar, em que questiona a cultura dominante e valoriza a informação, provida não apenas pelo professor, para a flexibilização do gosto e do juízo sobre outras culturas¹⁵.

Dentro da esteira reflexiva e quiçá, avassaladora sobre cultura e as mídias contemporâneas, delineou-se a Arte/educação pós-modernista, e junto a ela, produções audiovisuais outrora segregadas do campo das produções infantojuvenis, passaram a ser adotadas para além de entretenimento, a somar-se dentro do arcabouço constituinte do processo de aprendizagem do educando dentro da sala de aula, não só como subsídio, entretanto como objeto de Arte expandido a ser analisado, lido e feito. De fato, o ensino passara a se erguer com uma nova roupagem.

O ensino da Arte 'pós-moderno' amplia seu referencial imagético, assumindo como seu conteúdo, não somente imagens consideradas artísticas, mas também imagens que circulam em nosso cotidiano, veiculadas por todos os meios de comunicação; e para compreendê-las ou diferenciá-las em sua representação ou função, o 'contexto' é uma das referências essenciais. O 'contexto' passa a 'componente' definidor da experiência artística e 'estética', quando o foco da questão 'o que é arte', teve um deslocamento, incentivado pelas teorias multiculturalistas, para a questão 'quando é arte?' (BREDARIOLI, 2009, p.147).

Decerto, a concepção modernista de Arte/educação havia mudado com a profusão de pesquisas e conhecimentos que perpassaram as décadas de 80 e 90 como parte constitutiva das reflexões vigentes. Pinturas imbuídas de livre expressão passaram a ter um teor um tanto mais aprofundado em relação à Arte/educação modernista, buscando não somente uma manifestação intrínseca do educando, mas a confluência dos fatores exógenos e endógenos que os constituíam firmemente. Além disso, a educação que outrora se via com um sentido

¹⁵ Publicação feita terça-feira, 25 de agosto de 1998, através do jornal Folha de S. Paulo. Acesso em 26/08/2018 <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac25089806.htm>>.



único, tornou-se um constructo permeado por saberes advindos dos diversos lugares, da tríade protagonista do âmbito educacional, educando, educador e a mídia. Conhecimentos de diferentes lugares e ao mesmo tempo coetâneos a educador e educando, juntamente com as diversas manifestações artísticas, agora, se entrecruzam, dialogam e se erguem em constante devir, ampliando o olhar do educando para o mundo que o cerca, e do educador para si e para o outro.

Mesmo que esta nova caracterização de ensino passou a utilizar abundantemente as configurações audiovisuais para subsidiar a educação dos professores e como veículos de informações dentro da sala de aula com os educandos, infelizmente a comunicação coetânea no momento, talvez não tenha conseguido ou não tenha visto tanto interesse em congregar “intelectuais de prestígio, ouvidos pelo público” para se engajarem “na defesa da Arte/educação” (BARBOSA, 2015, p.265). Mas, embora a divulgação seja tímida, receosa ou muito crítica, todavia existem produtos que de fato mapeiam a educação e dispõem de dados sobre sua eficácia e necessidade dentro da sociedade, além de suscitar novas ações.

A virada pós-moderna, que acrescentou ao fazer Arte à necessidade do ver Arte e a necessidade de ampliar a visão da Escola para além de seus muros, tomando em consideração a cultura dos alunos, a cultura do meio, a cultura historicamente organizada e a cultura contemporânea, não encontrou nenhum apoio nos meios de comunicação (BARBOSA, 2015, p.265).

É inegável que atualmente existem produções midiáticas sobre Arte/educação, porém ainda faltam preconizações que a insira como objeto que se ensina, aprende e é parte fundamental do ser humano como um todo.

Nutridos pelo entorno e livre para sua manifestação artística, “artistas e crianças fazem mundos ao criar sua Arte, em vez de espelhá-lo” (IAVELBERG, p.50, 2017), fazendo dela um envolvimento, um jogo de sensações, uma provocação e predisposição positiva ou negativa, um equilíbrio e desequilíbrio frente às obras e seu cerne. E felizmente todo este vasto campo de conhecimento que lança o contemplador reflexivo a novos saberes, “diferentemente dos anos de 1930”, tal área dentro da educação foi defendida por pensadores como Paulo Freire e Alfredo Bosi, nos “anos 1970-80”, que à revelia de estudiosos que “execravam a escola nova”, compreendiam que “os pobres precisam tanto de Arte como os filhos dos intelectuais e dos ricos da elite” (BARBOSA, 2015, p.291). Agora, tudo o que se construiu e que se mostrou ser verdadeiramente viável e necessário como o próprio ensino da



Arte, torna-se necessário uma maior divulgação, uma maior chance dentro dos grandes veículos de comunicação.

1.2.1 Arte/educação Pós-modernista: estudos culturais e um currículo como produtor de identidades sociais

O conhecimento da estética cultural de diversos povos e de suas mais intimistas manifestações tornou-se mais palpável a partir de sua difusão por intermédio de produtos audiovisuais, que em conformidade mais expressiva estavam por gestar composições que congregariam as mais sutis representações da alma humana e tão logo estariam dentro da composição educacional.

A noção sobre a diversidade cultural aqui tomada será acordada com as obras de Ana Mae Barbosa (1998, p.14), partindo do pressuposto da “interculturalidade”, significado este dado a “interação entre as diferentes culturas”, e que deve fazer parte da educação, visando “um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”.

Em uma longa pesquisa sobre os estudos culturais feita pela estudiosa Cevasco (2003, p.78), os anos de 1970 e 1980 “foram marcados pela interseção do privado e do público, representada no poderoso *slogan* feminista ‘o pessoal é político’, (...), por questões de raça, quando o movimento negro cruzou o Atlântico e atingiu fortemente a Grã-Bretanha”, além de outras diversas reflexões expandidas dentro do arcabouço de estudos, reverberando diversas linhas de pesquisa que se delineavam pelos países afora.

E dentro deste fervilhar de questões atinentes às novas concepções de se pensar o mundo e suas miríades societárias, encontrava-se também arraigada a Arte e a configuração de suas linguagens¹⁶ dentro da contextura social. Dentre as linguagens mais primitivas, com o advento das novas tecnologias, surge o hibridismo, onde as linguagens artísticas passam a se configurar mesclando-se umas às outras, como exemplos, o próprio cinema, as performances e as produções televisivas.

¹⁶ Como se sabe, ela se conforma por quatro linguagens artísticas, a saber; dança, que seria a expressão corporal: música, voltada para os sons e toda a sorte de paisagem sonora que se constitui em diversos lugares, podendo ser de instrumentos, vozes ou objetos: teatro, que seria expressão corporal e oral por parte de quem atua, e por último, as artes visuais, que erroneamente se confundem como a única linguagem da Arte existente, pois trabalha com as ações mais conhecidas da grande população; pintura, recorte, colagem, escultura, desenho e etc.



Por conseguinte, diante de tal constructo de intertextualidades a serem mediadas dentro dos núcleos educacionais, encontra-se a Arte/educação, que nada mais é do que a “(...) mediação entre Arte e público” (Barbosa, p.98, 2010), um ensino que se instaura na conscientização de suas mais infindas amostras, absorção e trabalho palpável com elementos das linguagens artísticas. Neste avultado processo de linguagens únicas como também em sua própria hibridização, a mediação faz jus e traz a tona “(...) a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças (BARBOSA, 1998, p.16)”, parte de sua alma e de seu fôlego de vida.

Quando as ações começaram a mudar frente aos procedimentos da educação livre e [talvez um tanto fechada instaurada pelo modernismo, quando se diz respeito a não inserção de obras visuais dentro da sala de aula]; as imagens da cultura popular foram inseridas nas pinturas, artistas *pops* que não retiravam imagens de fontes inconscientes como outrora se consagraram, “a arte estava dando sinais de que já tinha entrado na era pós-moderna” (WILSON apud BARBOSA, p.91, 2010), e que um novo currículo educacional estava por se conformar.

A Arte/educação pós-modernista surgiu como uma ambição tal qual como a complexidade discutida nos textos de Edgard Morin (2002b, p.176:177), que ansiava por “(...) prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”, avante ao conhecimento multidimensional, que acredita e vê o todo como objeto de estudo interconectado, tentando constantemente se desvencilhar das fragmentações incoerentes.

Diante disto, como exemplo, sabe-se que muitas das vezes o grupo de educadores dos mais distintos lugares dentro na sociedade brasileira, não tinha e não tem a oportunidade de empreender viagens educativas a diversas regiões e países para coletar os mais esmerados dados de manifestações culturais. Entretanto, à medida que as configurações de imagens e áudios foram sendo inseridos dentro do quadro educacional, os conhecimentos outrora um tanto escassos ou limitados a certos nichos comuns, no momento passara a compor o arcabouço de informações docentes de um jeito mais factual. Além deles, os próprios estudantes, que por sua vez inseridos em cenários carentes, passaram a ser conhecedores amplamente sobre a Arte de si e dos povos difundidos pelo mundo. Agora, aprender Arte, conforme Iavelberg (2017), estaria dentro de uma concepção que propiciaria a “(...) leitura de diferentes tipos de textos que tratam da produção artística em diversos suportes (internet,



exposições, jornais, revistas, etc.), sejam eles biográficos, críticos, históricos, informativos ou jornalísticos (IAVELBERG, 2017, p.169)”.

Para Barbosa (2015, p.21), em meio aos adventos conceptivos que emergiram com as pesquisas difundidas;

Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc.

Tal manifestação de conhecimento se torna palpável no momento em que estes tomam como apoio e criam relações, não só fronteiriças, não obstante imersivas com os constructos midiáticos, pois estão diante de plataformas que podem propiciar ao mesmo tempo partes do todo de uma sociedade, além de;

(...) muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeos, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas (BARBOSA, 2015, p.16).

Dentro de tais décadas, encontram-se produtos fílmicos que foram feitos dentro das grandes ideias que se somavam à abundância de estudos que viriam a tentar historicizar, refletir e problematizar as questões culturais da sociedade, manifestando a pluralidade cultural que vicejava dentro dos territórios mundiais. Cada vez mais autores e pesquisadores começaram a elucubrar sobre as diferentes vertentes que constituíram e constituíam a palavra “Cultura”, tão logo, se somaram a um vasto acervo de pesquisas que carregam as mais variadas visões sobre tal terminologia. “As palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (BOSI, p.11, 1992). Com isso, entende-se que tal qual como a palavra, todo o complexo que foi e é tecido atualmente dentro das questões atinentes a cultura, não se constitui de meros retalhos de história, no entanto reúnem-se as mais variadas formas manifestas e materializadas pelo homem ao longo de sua existência.

A cultura aqui não é entendida como o conceito restrito em que ela é apenas “(...) o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisas superiores”, entretanto é aqui discutida e considerada dentro do conceito antropológico “como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” (BOSI, 1992,



p.319), fazendo de tais procedimentos “(...) o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Além do mais, agregando ao pensamento fundante da presente dissertação em uma visão culturalista e comunicacional, acredita-se que “(...) a educação é o momento institucional marcado” (BOSI, 1992, p.16) para tal processo, podendo ser até mesmo um dos mais importantes.

Diante dos achados que se lançam, percebe-se que no interior dos acontecimentos históricos/sociais comportam “(...) um princípio de incompletude e de incerteza”, pois “o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos comuns são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais (...) (MORIN, 2002b, p.177)” e psicológicos, que o constitui indissociavelmente, vivendo um concomitantemente com os outros, construindo e sendo construído por eles. E nessa construção e formação de manifestações diversas, constata-se que algo muito emergente e evidente dentro da composição contemporâneo é o fato de que “todos os níveis culturais se reconfiguram quando se produz uma reviravolta da magnitude implicada pela transmissão eletrônica de imagens e sons” (SARLO, 2006, p.102), que produzidas, tornam mundos rurais e urbanos, Arte popular e erudita, povos e nações sincronicamente próximos.

Quando se volta ao Brasil, ao falar do cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que aqui viveram e/ou vivem, “(...), a enumeração é acintosamente caótica, passando do material ao simbólico e voltando do simbólico para o material, pois o intento é deixar bem clara a indivisibilidade (...) de *Corpo e alma* (...)” (BOSI, 1992, p.324).

É interessante observar que da mesma forma que existe uma indivisibilidade entre o corpo e a alma de acordo com o trecho supracitado de Bosi, há também este inseparável processo diante da cultura e das Artes de um povo. Segundo Barbosa;

Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das Artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica (BARBOSA, p.16, 1998).

O currículo, doravante percorrido esparsamente, muito mais voltado para a discussão crítica sobre os conhecimentos latentes inseridos no ato de educar ao invés de uma mera listagem de saberes a serem difundidos aos estudantes, antevê diante das práticas educacionais



“seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções”, uma vez que ele amplamente “é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (SILVA, 2013, p.189). E no demais, ele passa a ser entendido como algo dinâmico e instaurador constante de ideias, pois tal qual como a identidade cultural que “não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através da comunicabilidade e de trocas com outras culturas (BARBOSA, 1998, p.14)”, ele se ergue com infindas tramas, formando o todo diante da atualidade.

Diante desta virada pós-moderna, o currículo passou a ser entendido como algo imbuído de vivacidade, “visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade”, constitui a preleção em prol de sujeitos ativos e reflexivos, como “também muito particulares” (SILVA, 2013, p.189). Ora, estudos mais aprofundados dentro da teoria do currículo evidenciam que ele pode ser:

(...) uma espécie muito especial de tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo (como a Psicologia, por exemplo), mas com um conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo (SILVA, 2013, p.187).

Como se pode depreender do excerto acima, o currículo pode sim ser uma forma até mesmo de manipulação, algo que é crido aqui como realidade, no entanto os redigidos não se deterão aos levantamentos de questões críticas sobre tais dados. O excerto supracitado só foi necessário para evidenciar o quão poderoso o discurso que é incutido nas concepções educacionais pode fazer, manipular, erguer ou destruir completamente um indivíduo, ou pior, uma sociedade. Em conformidade com Silva (2013), ele pode e deve ser caracterizado não só como um currículo montado com “(...) famosas listas de conteúdos”, mas “centralmente produtivo” e positivo (SILVA, 2013, p.188).

E foi ante deste fervilhar de ideias, de um movimento que ansiava por se instaurar como ação atual e posterior ao modernista, que:

(...) as universidades mais contribuíram para a qualidade do Ensino da Arte fora dela; também podemos chamá-la de Virada Cultural. O pós-modernismo foi para os arte/educadores brasileiros o que o movimento de estudantes de 1968 foi para a França (BARBOSA, 2015, p.20).



A reflexão vigente advinda dos grandes estudos não incitava por agregar uma manifestação cultural em detrimento de outra, não obstante entendia-se que a plenitude de uma educação e de uma sociedade qualitativa dever-se-ia estruturar-se a partir do acolhimento dos conhecimentos locais como também os alheios e distantes.

(...) uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele, além de conhecerem “sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (...) (BARBOSA, 1998, p.14-15).

Após a implementação da ideia pautada em uma educação para, com e da cultura local ou distante, tais conhecimentos começam a ser difundidos por intermédio da superabundância de produtos cinematográficos e televisivos, que agora impelidos pela concepção agregadora cultural, media a Arte e suas miríades manifestações para um público novo, em constante devir. Dentro desse novo suporte, Barbosa sistematizou o que ela chama de Proposta Triangular para o Ensino da Arte e, que consiste na leitura de uma obra de Arte, no contextualizar e no fazer, ações estas influenciadas pelas *Escuelas al Aire Libre* do México, o Movimento de *CriticalStudies* da Inglaterra e o *DisciplinedBasedEducation* (DBAE)¹⁷, todos dentro de um pensamento culturalista. Segundo a autora, ao pegar um filme para ser trabalhado dentro da sala de aula, não somente se deve visualizá-lo como objeto de entretenimento, contudo ele é deveras um produto que deve ser refletido criticamente, apreciado, inserido dentro de um cenário econômico, político e cultural, além de ser ele próprio um subsídio para a configuração de novos produtos audiovisuais feito pelos próprios alunos, de novos objetos artísticos. E, nesse processo dentro do pensamento culturalista e agregador, imerso no campo midiático local e atual, Barbosa salienta que:

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária (BARBOSA, p.40, 1998).

Propostas pautadas na interligação das culturas com as questões educacionais e que ressoaram no Brasil, eclodiram após a saída de uma ditadura que de forma difícil durou vinte

¹⁷Dentre estes movimentos, a autora relata os seguintes pesquisadores como grandes influências dentro dessas novas ações de ensino: “Tom Hudson, o inventivo professor do País de Gales (...) Victor Pasmore e Richard Hamilton da Universidade de Newcastle (...) David Thistlewood da Inglaterra (...) Manuel Barkan da Pen State (...) E Eliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson dos Estados Unidos” (BARBOSA, 1998, p.34).



anos, e que com o processo de redemocratização, nos anos 1980, pôs em pauta nas reflexões vigentes tais preocupações (BARBOSA, 2015).

Se faz necessário salientar que, nunca houve, e hoje tampouco existe uma manifestação cultural sem a “contaminação” de outros olhares e procedimentos que contemplam o globo de maneira diferenciada à proporção em que se inserem em determinado lugar. E, dentro desse jogo de mudanças, inserções e exclusões de pensamentos, que ora foram renegados e ora trazidos a tona, as coisas se inverteram para sempre, pois grupos cada vez maiores de pensadores lutam pela igualdade na relação e interação com os bens simbólicos e seus diversos tipos de manifestações.

Vargas Llosa (2013) ao discorrer sobre a metamorfose que se deu pela palavra Cultura, percorrida e discutida por diversos teóricos, se depara com longos textos e reflexões de antropólogos, etnólogos e sociólogos, acordados com sua própria visão de mundo e conhecimento fundado na área da qual fazia parte. Diante dos achados, T.S Eliot (1948, p.107) é um dos mais polêmicos teóricos a ser citado por Llosa, cabendo aqui inserir duas de suas citações para tornar-se evidente o motivo de tal desconforto ao estudá-lo.

T.S Eliot afirma que a alta cultura é patrimônio de uma elite e defende que assim deve ser porque – afirma ele- ‘é condição essencial para a preservação da qualidade da cultura de minoria que ela continue sendo uma cultura minoritária’(VARGAS LLOSA, 2013, p.13:14).

Ao se debruçar sobre o pequeno excerto supracitado ou até mesmo nos textos de T.S Eliot, repara-se que com o advento da difusão cultural por meio da educação, tal concepção segregadora começa a diminuir dentre os diversos espaços comuns, já que as interações entre as manifestações se hibridizam. Independentemente que haja pensamentos que configuram menções tímidas, mas acordadas com o pensamento segregador de T.S Elliot, escondidas diante das intersecções culturais, sejam elas manifestações menores ou maiores, da classe abastarda ou não, as relações entre os povos e sua cultura são mais evidentes do que a total fragmentação de um desfrute por parte de um grupo seletivo. No entanto, infelizmente, tal muro entre o contato com os diferentes saberes vigorou por muito tempo, pois fincaram raízes em pessoas que detinham o poder para definirem o que de fato seria interessante distribuir de conhecimento e o que não deveria interessar a classe de estudantes, filhos ou parentes dos trabalhadores. Ao pesquisar mais detidamente sobre os estudos culturais dentro da educação, compreende-se que “as teorias da reprodução social, por exemplo, mostraram-nos como a



distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais no processo de produção e reprodução de desigualdade social” (SILVA, 2013, p.185)

Além disso, segundo T.S Eliot:

Tal como a elite, a classe social é uma realidade que deve ser mantida, pois nela se recruta e forma a casta ou o grupo que garante a alta cultura, elite que em caso algum deve identificar-se totalmente com a classe privilegiada ou aristocrática da qual seus membros procedem em maior número (VARGAS LLOSA, 2013, p.13:14)

É evidente que o problema relatado por T.S Eliot não sumiu, não obstante se torna bastante debatido, refletido e até diminuído frente às armações curriculares. A criança de classe baixa pode ter contato por meio de diversos dispositivos com a cultura de outros países e regiões, como da mesma forma a criança que está inserida em um enredo educacional mais privilegiado pode acessar conhecimentos através da mediação docente de qualidade sobre o que se construiu e se constrói em lugares mais distantes, pouco vistos por ela, ou até mesmo pouco falados. Ao se alfabetizar —visualmente, por exemplo— imerso em tais informações, percebe-se, de modo mais solidificada, que “(...) as culturas geraram riquezas extraordinárias” e que “o tesouro da humanidade é a sua diversidade”, e esta não é só “compatível com a unidade fundamental, mas produzida pelas possibilidades do ser humano” (MORIN, p.18, 2003).

As armações teóricas dos estudos culturais que ganharam corpo não se privaram de imergir em enquadramentos sócio-culturais de diferentes lugares, antecedentes estes que vão desde a “*Workers’ Educational Associations* (WEA), uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores” (CEVASCO, 2003, p.62) até as estruturas atuais. Para a WEA, “a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores”, que por intermédio das mediações dia após dia, tornar-se-ia uma educação recíproca, pois cada um aprenderia o que o outro sabia para então conformarem-se os saberes necessários. Entre idas e vindas, “as condições de possibilidade da nova armação dos estudos culturais foram, entre outras, uma perspectiva tangível de mudanças radicais na sociedade (...) (CEVASCO 2003, p.68)” que começou lá pelos anos de 1950 e 1960. Obviamente, tal concepção de ensino democrático não se furtou por acontecer nas terras brasileiras.

Ao recortar uma parte da cultura e se voltar para a Arte que por ela é produzida, como se sabe, percebe-se que há um campo vastíssimo de conhecimento, imbuídos de



códigos, linguagens, procedimentos, experiências e vivências, propiciando a quem a ela recorre e nela se insere o “desenvolvimento dos sentidos”, sendo esta, segundo Barbosa, “a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte” (2010, p.99).

À frente, ela complementa que:

[...] A arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. [...] (BARBOSA p.18-19, 2008).

Somando aos apontamentos de Barbosa (2008) e imersos nos estudos coetâneos da pós-modernidade, é sabido que há muitas linguagens dentro das linguagens artísticas que se movem, se articulam, se conectam, se transformam e se alimentam mutuamente. Dentro desse encadeamento de configurações artísticas, cada linguagem pode contribuir na formação integral do ser, posto que seu desenvolvimento é multidimensional e se expande qualitativamente em diferentes ritmos, diferentes aspectos. Acordados com Paul B. Baltes (et al), Papalia, Feldman e Martorlli (2013) verificam que tais interações multifacetadas se interagem constantemente no desenvolvimento pleno do ser humano.

Se os dados assimilados pelos estudantes não se conjugam, se expandem ou não se congregam a fim de darem cabo a uma aprendizagem efetiva e criadora, o êxito cede lugar ao fracasso educacional, a Arte/educação pós-modernista cede lugar a pensamentos retrógrados, fragmentados e alienados, sem cunho reflexivo e significativo para os educandos. A Arte irrompe de maneira perspicaz possibilidades de se pensar sobre diversas coisas, dando subsídios aos estudantes a capacidade de diferenciar, decifrar metáforas, formular hipóteses, conceberem possibilidades, comparar e interpretar (BARBOSA, 2010).

Para Bosi (1999), há dois aspectos importantes no campo da Arte quando se fala sobre sua relação com o indivíduo, a saber; a objectualidade, que seria a materialidade que constitui a obra de Arte, como uma escultura, por exemplo. E o efeito psicológico, que são os efeitos propiciados a quem contempla a obra artística, quando este premido e levado pelas inúmeras forças artísticas percebe, sente e aprecia a Arte.



Inserido dentro deste vasto campo, Bosi (1999), por intermédio da concepção estética de Luigi Pareyson, compreende juntamente com ele que existem três momentos decisivos do processo artístico; fazer, conhecer e exprimir.

No fazer, segundo Bosi, há ação construtiva, formação e transformação dos signos da natureza e da cultura, que quando juntos, dialogam entre si para dar cabo à criação artística. Somado à concepção cultural como fator inerente no processo tanto da Arte quanto da formação plena do ser humano pesquisada por Bosi, Baltes (2013) em um dos sete princípios básicos na abordagem que delineia o ciclo de vida, compreende que tal acontecimento é:

(...) influenciado tanto pela biologia quanto pela cultura, mas o equilíbrio entre essas influências se altera. Habilidade biológicas como acuidade sensorial, força e coordenação muscular, tornam-se mais fracas com a idade, mas os apoios culturais, tais como educação, relacionamentos e ambientes tecnologicamente adequados à idade, podem ajudar a compensar (BALTES apud PAPALIA, FELDMAN e MARTORELLI, p.51, 2013).

Há um movimento concomitante e constante; o homem ao nascer e ao se desenvolver é produzido pela cultura, tanto local ou não, como ademais ele próprio produz as novas manifestações culturais, configurando-as e reorganizando-as com o que já se tem, agregando novas possibilidades.

O segundo princípio corresponde ao conhecimento advindo da Arte, que vai desde a abstração ao naturalismo. E a última, não menos importante, obedece à função do exprimir, que em um ímpeto de sentimentos, um corpo imbuído de sensações e percepções manifesta alegorias e gritos, passando pela esteira dos símbolos e dos mitos¹⁸ (BOSI, 1999).

Com efeito, a Arte é a:

Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o *ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos (BOSI, p.8, 1999).

O corpo, casa, envólucro e vida, se constrói quando lhe permitem atos de opções, quando há escolhas volitivas por parte do ser humano que se constitui quando acha seara para a plantação e o florescimento de seus pensamentos. Não há só um, dois ou três tipos de corpos

¹⁸ Para um maior aprofundamento sobre símbolos e mitos, verificar: DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.



pelo mundo, no entanto há uma infinda e majestosa composição corporal que transcende as palavras frente à ela. Esse ser que se constitui pela Arte, também constitui a própria Arte em um processo quase que simbiótico.

E mais à frente, tomando as produções cinematográficas e as televisivas como objetos de análises artísticas, reflexivas e propulsoras para novas criações, constata-se que, de acordo com Sarlo (2006, p.104), que agora as camadas mais desprovidas financeiramente:

(...) os marginalizados, os simplesmente pobres, os operários e os desempregados, os habitantes das cidades e os interioranos encontram na mídia uma cultura em que cada um reconhece sua medida e cada um crê identificar seus gostos e desejos.

Tais produções entram como de fato mediadores da Arte, que agora, não se faz mais somente em instâncias circundadas pela elite, pela égide segregadora de saberes entre classes. No entanto, se confrontam e se banham nas mais diferentes manifestações artísticas dentro de sua contextura cultural que se seguem ao longo do tempo.

Sendo assim, tais produções mediadoras da Arte local e alheia, além de serem elas próprias objetos artísticos;

(...) na Arte/educação pós-moderna, a arte de outros povos, de outros tempos, as diferenças ou congruências entre essas produções podem suscitar no aluno o encantamento, o estranhamento, a provocação, a indignação e a revitalização do seu mundo simbólico, que lhe permitem dialogar com o de outros, expandindo e incorporando conteúdos novos, ampliando seu repertório e interesses (IAVELBERG, 2017, p.170).

De acordo com as concepções reflexivas de Iavelberg, crê-se na presente pesquisa que as reciprocidades artísticas/culturais dadas dentro da composição social da criança e principalmente da mediação plena dos educadores dentro das escolas, é evidente o formato de um arcabouço imagético mais nutrido e mais propício ao ato criativo, questões estas que serão abordadas em longos trechos no penúltimo capítulo da dissertação.





“Como uma alternativa corporal, em vez de dizer palavras mágicas é usado os movimentos das mãos.”

(Quando perguntam ao criador em uma entrevista como saiu a idéia dos movimentos das mãos (selos) que são comuns em Naruto na utilização dos Chakras para executar alguma capacidade mágica).

Masashi Kishimoto

CAPÍTULO 2- ANIMAÇÃO JAPONESA, MEMÓRIAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM UMA SOCIEDADE AUDIOVISUAL: NARUTO EM QUESTÃO

“E não é apenas com a maravilhosa máquina de captar e projetar imagens que eu me espanto, é também com a nossa fabulosa máquina mental, grande mistério, continente desconhecido da nossa ciência” (MORIN, 2014, p.18).

No arcabouço reflexivo de pesquisas existem diversas abordagens que discorrem de forma espaçosa sobre o ato criativo, desde concepções psicodélicas até humanistas, biológicas, filosóficas e psicoeducacionais; entretanto os estudos se direcionarão ao entendimento dentro dos constructos textuais de pesquisas das neurociências apoiadas nas fases criativas da psicologia, teoria da Arte, filosofia e da história pensada como um arcabouço que constrói memórias, ao mesmo tempo em que ela pode ser construída pela memória coletiva de um povo que age por fazê-la, e tão logo se acha nutrido para criar. Em um processo quase que vinculado em sua concretude, e calcado ainda nas reflexões de Morin, as áreas de conhecimentos que serão argumentadas para elucidar as questões propostas de alguma forma se interconectam em um pensamento complexo e propõem diálogos entre áreas singulares que conversam sobre o mesmo objeto de investigação. Ora uma área clarifica processos, ora a outra complementa e/ou pormenoriza tais processos, além de expandi-lo para outros campos de análise.

Aqui, apresenta-se como fruto da contribuição audiovisual para a extensão da experiência, criação de memórias, imaginário e criatividade, o processo de criação de Masashi Kishimoto, criador de Naruto, bem como possíveis discussões calcadas nas apresentações dos primeiros episódios da série.

Nota-se que em meios aos entrelaçamentos escritos ademais entre os diálogos estabelecidos pelos autores e pelo criador de Naruto, é importante cada vez mais imersões em pesquisas que de alguma forma se insira em campos ávidos por proporem reflexões, por chamarem para questionamentos que abalam, desconfiguram pensamentos, desconfortam zonas de quietude. Em meio a isso, contemplam-se corpos que são jogados, balizados, desconfigurados e configurados pelas propagandas, pelos jogos de celulares, pelos filmes televisivos, pelas animações crescentes, ou de qualquer outra sorte de objeto midiático. Entretanto, se inserindo por vezes como elementos midiáticos pertencentes à



contemporaneidade, que inquieta-os por buscar respostas, por irem atrás de elementos que encontrem o ponto de equilíbrio entre o real palpável e o proposto por esse novo campo de conhecimento.

Ademais, o ato criativo será tratado em suas fases pormenorizadas e conectadas possíveis, atrelando a esse processo exemplificações factuais advindas das criações de Kishimoto, além de breves comentários sobre alguns criadores de cinema. A partir da constatação do conceito de memória tão caro e produto de pesquisa de tantas áreas de conhecimentos, amplamente visitada e revisitada pelos trabalhos, ela passa a construir de forma preponderante os caminhos tratados na sequência da dissertação, sendo reforçada e elucidada por diferentes autores, de diferentes áreas, mas que de alguma maneira se conectam. Sem memórias, não há homem, não há ser pensante ativo dentro do sistema em que vive; não há imaginação, e sem imaginação, principalmente imaginação ativa, não há criação.

Entende-se aqui que as fases que correspondem ao ato criativo estão atreladas às experiências/vivências, as Memórias e a imaginação ativa, além do mais, é difícil de pensá-las desatreladas da relação com os produtos audiovisuais encontrados em diferentes contextos e objetos (TV gravadas, TV a cabo, TV no celular, TV online, TV paga, Internet, tablets, cinema e etc.), desagregando-os no cenário contemporâneo; todos podem propiciar aos espectadores aventuras e sensações que, quiçá, uma imagem ou sons separados não podem possibilitar.

Tão depressa, os textos que se seguem sobre as animações serão tecidos fazendo uma estreita relação com as teorias de memória, imaginário e criação contidas na sociedade, no cinema e na televisão, visto que “os animes —inclusive os curtas metragens— eram exibidos inicialmente nos cinemas” (MONTE, p.23, 2010), e mais adiante, com o advento da televisão, entre os anos 50 e 60, elas passaram a fazer parte da vida cotidiana, inclusive das crianças.

Ao refletir animação à luz das teorias do cinema e da televisão compatibilizam-se conjecturas que validam as experiências advindas tanto de um quanto do outro. Ainda que à animação restou-lhe o andar “(...) no encalço, tornando-se uma pequena arte paralela, pouco mais do que uma mera curiosidade ofuscada pela grandiosidade da sétima arte” (TASSSARA, 2001, p.10), os aportes teóricos que constituem as reflexões sobre o cinema e a televisão se valem como de fato elementos constitutivos que de certa forma a legitimam ao pensá-la hoje, inserida dentro de nichos culturais, familiares, infantis... Validando não somente tal Arte como produto enaltecido e digno de apreciação, contudo a própria animação como sujeito/objeto de Arte, também pertencente ao campo Artístico e imbuído de elementos



qualitativos de análises tal como ela é, superando também a novidade tão avassaladora de sua própria técnica.

Como interesse fundante deste capítulo, os textos deslocam-se para o modo como foi construído o arcabouço de memórias do criador de Naruto e tão depressa seu trabalho imaginativo, colocando tal processo em questão e não somente a materialidade de seu produto final. Fruto da não passividade, o objeto animado conformado por Masashi Kishimoto, Naruto, se soma as conformações em que nelas foram introjetadas as qualidades do áudio e da imagem; ele é tomado como elemento que carrega em seu bojo uma criação consciente advinda das influências dos meios.

Salienta-se que há também, ao mesmo tempo, o encontro de uma passividade inócua ainda encontrada em muitos âmbitos, contudo não serão discutidas propostas para tal problema nesse capítulo, deixando a cargo da penúltima parte da dissertação, com proposições advindas do ato da criança frente as animações, que atrelará a educação em diálogo com a comunicação audiovisual, pensando Naruto com e na sala de aula, e vendo o sistema de educação como um campo que deve agregá-la e formar cidadãos prontos para estarem diante de tais produtos.

2.1 Prelúdios de uma grande história: a imagem ganha vida

A história das narrativas japonesas contadas por desenhos passou por um longo processo até chegar a ser o que se conhece atualmente como mangá e mais adiante como produções audiovisuais chamadas de animações ou Animes. A partir da introdução de técnicas de fabricação chinesa de papel e da tinta, além do próprio pincel, no século VII, inicia-se uma nova configuração de sociedade no Japão, pois até então a Arte do desenho faria parte constantemente da vida dos japoneses ao se fazer um paralelo hoje, como um país que enaltece e é enaltificado por sua Arte gráfica.

Recorrendo às pinturas pré-históricas, que Arlindo Machado (2007) as denomina como expressão de uma animação primitiva, percebida ao andar dentro de uma caverna com diversas pinturas rupestres (tem-se a impressão de movimentos conforme se move a iluminação), nota-se que a ideia de desenhos animados é uma busca muito mais antiga do que se pode pensar. Ao se debruçar com vagar sobre as inúmeras imagens, muitas delas propiciam a sensação fiel de um movimento, dando a impressão que uma ação está por acontecer ou que de fato aconteceu diante dos nossos olhos.





Figura 14 Impressão de movimentos em pinturas rupestres

Fonte: Disponível em <[Dhttps://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-arte-prehistoria-nos-periodos-paleolitico-neolitico.htm](https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-arte-prehistoria-nos-periodos-paleolitico-neolitico.htm)>.

A palavra animação, e outras que são relacionadas a ela, com suas inúmeras possibilidades de intenção, deriva do verbo latino *animare* (dar vida a), vindo tal verbo a ser “(...) utilizado para descrever imagens em movimento no século XX. Portanto, a despeito de estar inserida no conjunto das artes visuais, a animação tem sua essência no movimento” (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.28), no movimento que projeta a vida, as coisas, o mundo.

Muitas foram as invenções desenvolvidas por estudiosos fascinados pela projeção do movimento com o auxílio de objetos, dos mais diversos possíveis; a título de exemplo, em 1645, um inventor por nome de Athanasius Kircher, de formação jesuítica, na Roma, publicou um texto em que nele descrevera sua fascinante invenção: a **lanterna mágica**. Tratava-se de uma caixa com um espelho curvo e fonte de luz, que organizado de acordo com suas descobertas, possibilitava a projeção de slides pintados, dando assim o efeito de animação. Acusado de bruxaria, suas descobertas tornaram-se um tanto tímidas face as objeções religiosas, todavia impulsionou outros demais pesquisadores e inventores por explorarem os efeitos e as suas demais capacidades (LUCENA JÚNIOR, 2001).

A partir do momento em que os irmãos Lumière, mais adiante, desejaram e filmaram “(...) o que não era espetáculo: a vida prosaica, os transeuntes com seus interesses” (MORIN, 2014, p.30), o imaginário humano começou por se conformar de uma maneira um tanto diferente da que outrora se encontrava nas cavernas e nas apresentações teatrais desde os antigos gregos, ao passo que esse fantástico latente e inerente ao homem, que até então por



vezes poderia estar preso em seus mais entranháveis devaneios, agora passara a se materializar e se mostrar para o mundo. Mas, no galgar da história ele não ansiava somente por mostrar “os homens aos próprios homens”, contudo também por mostrar a imagem dos homens em uma conformação e imitação do real, em cores e formas que os figurassem como seres pensantes, viventes e cheios de vontades e ações imaginativas fora do real, vindo então a criar as diversas possibilidades de representação por meio das animações, tendo como objetivo “(...) materializar as esperanças mais excêntricas e de trazer à tona os temores ocultos no inconsciente coletivo” (TASSARA, 2001, p.11).

A primeira exibição de uma apresentação de **teatro óptico**, considerada como um trabalho em que nele encontram processos do desenvolvimento da Arte animada, foi feita e projetada para o público em 28 de outubro de 1892, em Paris.



Figura 15 Cartaz do teatro óptico de Reynaud, 1892

Fonte: Disponível em < <https://auctions.posterauctions.com/lots/view/1-1ASZ8S/muse-grvin-pantomimes-lumineuses-1892>>

A animação tinha por nome “*Pauvre Pierrot*”, enorme sucesso de Emile Reynaud, tendo feito algo em torno de 13 mil apresentações, além de continuar com seu funcionamento



mais cinco anos após a invenção do cinema pelos Lumière, precursores do cinema como espetáculo ilusionista: *trickfilm* (LUCENA JÚNIOR, 2001).

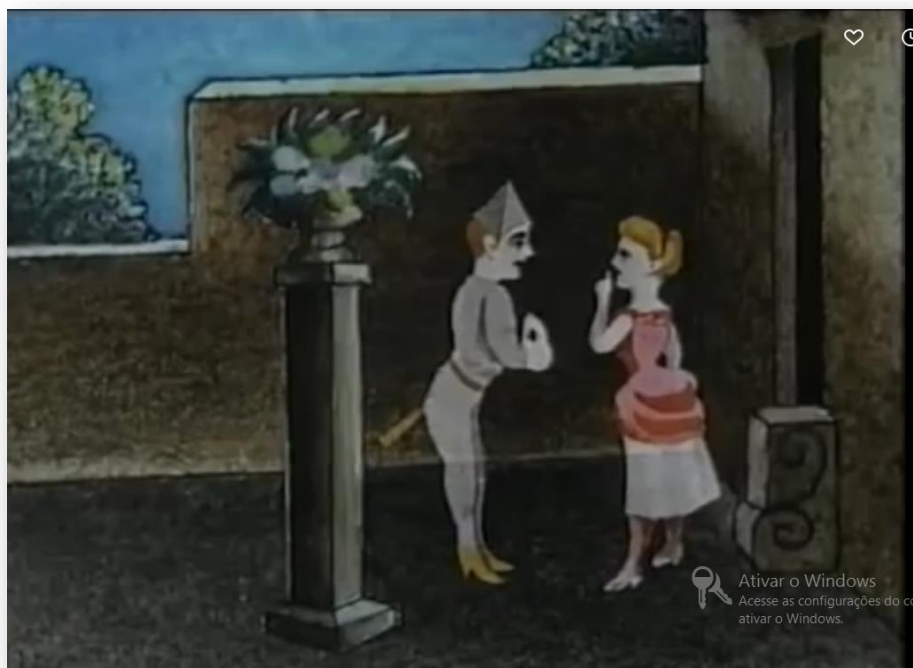


Figura 16 Frame da apresentação de Pauvre Pierrot

Fonte: Disponível em < <https://www.dailymotion.com/video/x22o8yh>>

Mas perdido por seu encantamento ao objeto tecnológico, suas contribuições para Arte da animação não aconteceram, segundo Lucena e Junior (2001, p.37), pois infelizmente o inventor não teve o discernimento “(...) que a Arte não está no instrumento”, mesmo que ele a viabilize “(...) associando-se intimamente”, contudo na maneira de expressar a relação e a interlocução entre Arte e técnica, ambas trabalhando uma para a outra, em uma constante.

Doravante, a datar de 1906, nos Estados Unidos, um artista plástico inglês, James Stuart Blackton, cria um desenho animado em papel, o ***Humorous Phases of Funny*** (fases humorísticas de engraçado), dando então força para que novas ideias e ações concernentes a este tipo de produção como objetos de Arte e também passível de apreciação florescessem (ROCHA, 2008).

Já o primeiro desenho animado, considerado verdadeiramente como tal, isso por possuir dois minutos fotografados frame a frame, com características estilísticas bem



definidas, foi *Fantasmagorie*¹⁹, lançado em agosto de 1908, criado pelo artista francês Emile Cohl. Durante esse período, cada vez mais, a animação deixa “(...) de ser algo que maravilha os espectadores como efeito técnico para tornar-se uma arte autônoma” (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.48).

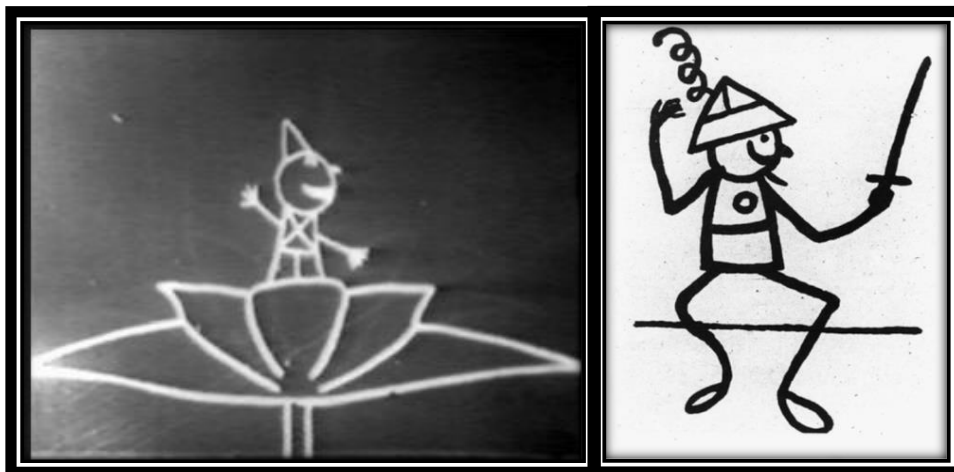


Figura 17 Frames do Filme Fantasmagorie

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Fantasmagorie_%28Cohl%29.GIF e

https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159

É interessante salientar que Cohl ganhou notoriedade ao pensar a animação como Arte, “influenciando todo seu posterior desenvolvimento expressivo”. Sua visão para além da técnica, como de fato uma Arte, a Arte da animação, se deu grande parte devida sua experiência artístico-cultural. Para Lucena Júnior (2001);

Não se tratava de desvincular a Arte da animação da técnica que lhe permitia existir (algo impossível), mas submetê-la a determinações artísticas —afinal, parte da riqueza artística está justamente na habilidade da exploração técnica. Para a emergência da animação como Arte, tornava-se imperativo o deslocamento da técnica de animação do centro de atenção do espectador (LUCENA JÚNIOR, 2001, p. 49).

¹⁹ É necessário salientar e deixar claro ao leitor que, em 1794 houve um espetáculo com o mesmo nome, *Fantasmagorie*, lançado por Etienne Gaspard Robert, em Paris, todavia foi um espetáculo ainda feito pela lanterna mágica, uma sequência de slides projetados (LUCENA JÚNIOR, 2001, p. 31).



Identifica-se que mesmo Cohl tendo um olhar muito mais sensível para com a Arte em si mesma, segundo as pesquisas de Lucena Júnior (2001), ele não necessariamente desvinculou a técnica da obra animada, todavia propiciou diálogos e deu importância de formas iguais às duas dimensões, Arte e técnica.

Desde os movimentos das manifestações primárias nas paredes das cavernas, a criação da lanterna mágica, teatro óptico, taumatoscópio, zootoscópio, praxinoscópio e da própria fotografia, o cinema, seja de animação ou não, crê-se que ele, “(...) como toda figuração (pintura, desenho) é uma imagem da imagem, mas, como a foto, é uma imagem da imagem perceptiva, e, melhor que a foto, é uma imagem animada, ou seja, viva” (MORIN, 2014, p.14), ativa em toda sua essência como um objeto de Arte, disponível para a apreciação de seus espectadores.

É interessante pensar que;

(...) esses primeiros filmes de efeito, com seus temas e títulos com alusões a bruxarias e pseudociência, refletiam os temores e anseios de uma época de expectativas diante de um mundo extraordinariamente novo —e consequentemente incerto— que se descortinava (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.45).

Em aspectos puramente técnicos, providos das diversas possibilidades em sua construção cada vez mais contemporânea, correspondem no todo da animação a “união do desenho e da pintura com a fotografia e o cinema”, superando a limitação através “(...) do cinema de animação, que podia fazer uso das formas ilimitadas das artes gráficas”, passando a explorar o máximo, com o galgar da tecnologia, “(...) as características cinematográficas do filme” (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.18).

O fato de fazer cinema a partir de desenhos e pinturas fazia o filme de animação ser apreciado de maneira diferente do cinema de ação ao vivo, exigindo a formulação de regras artísticas próprias, as quais vieram a ficar conhecidas como os princípios fundamentais da animação - abordagens de desenho baseadas na observação do movimento que resultaram em conceitos básicos capazes de proporcionar encenação convincente às figuras criadas no papel. A animação passava a contar com uma linguagem (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.19).

Prontamente, repara-se que sua construção dentro de um processo histórico tomou partido das mais infintas possibilidades de criação por intermédio da técnica, possibilitando ao artista elementos que configurassem em um todo com partes até mesmo díspares. Ao passo



que a fotografia pode conceder possibilidades de apreciação e estudos das cores e formas envoltas em uma realidade palpável, por exemplo, as artes gráficas, manipuladas por artistas visuais, possibilitam a transcendência do real para a inserção de elementos fundantes de um imaginário impalpável, mas que passou a se materializar a partir do momento da construção das imagens. O cinema (refere-se que aqui a captura de imagens sem efeitos ou manipulações fora do real) captura as imagens de movimentos e tantas outras coisas que a realidade está cheia, conseqüentemente o desenhista se apropria do movimento de tais realidades para compor uma estrutura, ao passo que vai inserindo outras possibilidades do sonho. Juntam-se as imagens do real com as advindas do repertório imaginativo de seu criador, além de cores e formas que são próprias de si.

2.2 Uma Arte peculiar: Dos Emakimonos às animações japonesas no Brasil

Desde o século VIII, monges budistas retratavam as histórias dos monastérios através de desenhos feitos em rolos (*emaki*, ou *Emakimonos*), porém é somente no século XII que se percebe um avanço considerável das pinturas narrativas em rolos, forma esta que “(...) tornou-se um dos principais modos de expressão da civilização japonesa” (LECHENAUT, p.22, 2013/Tradução do autor).

Desde os Emakimonos até as primeiras produções em revistas comercializadas no Japão e posteriormente nos demais países pelo mundo, toda uma poética visual, uma narrativa própria, uma expressão inerente aos seus criadores foram desenvolvidas, criando-se cada vez mais uma manifestação artística que não pertencia até então a outras culturas, mas que com o tempo tornou-se como elementos propulsores de novas assimilações e influências.

É interessante ver que através desses rolos ou *emakis*, temos o fazer de um dos primeiros exemplos de narração aliando o visual e o textual, não somente de maneira justaposta, mas também intrínseca. Com efeito, o emakimono é um objeto complexo que mistura dois modos de expressão: o visual e o narrativo, que formam um todo coerente, daí as experiências múltiplas e de natureza bem diferentes (LECHENAUT, p.23, 2013/tradução do autor).

Todo o processo para a conformação de tais narrativas pintadas, desenhadas e escritas era feito em diferentes etapas, desde a escolha do texto até a prefiguração das imagens e das articulações entre elas. Entre representações da vida cotidiana, da vida de monstros,



informações do sistema escolar, folclore e imaginário japonês, permeiam-se as temáticas graficamente introduzidas nos grandes *Emakimono* (LECHENAUT, 2013).



Figura 18 Abertura de um Emakimono

Fonte: <https://fromfrancetojapanmw.files.wordpress.com/2014/10/emakimono1.jpg>

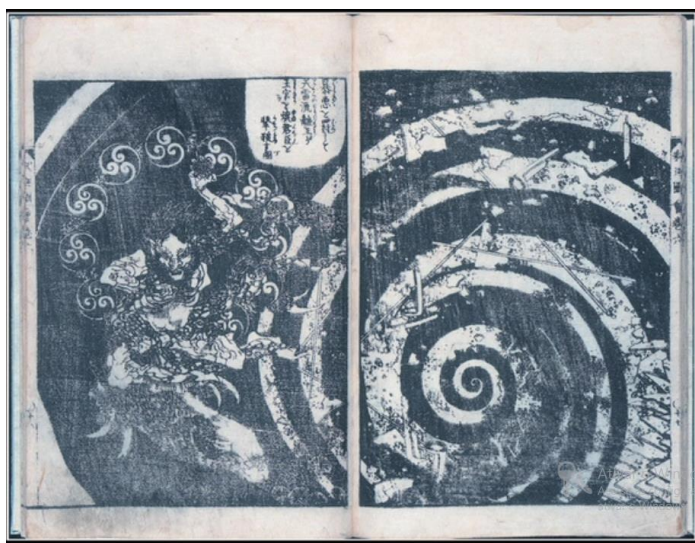


Figura 19 Estampa do livro de Hokusai/ Movimento espiral

Fonte: Disponível em <https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159>



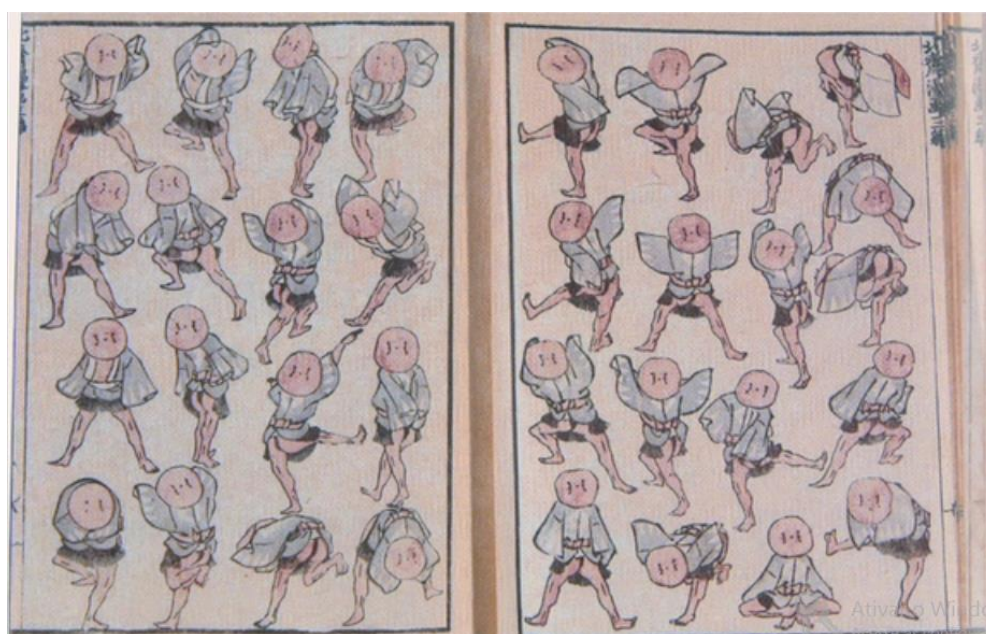


Figura 20 Estampa do livro de Hokusai/ Movimentos de personagens

Fonte: Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159

Koyama-Richard²⁰ (2012), com base em suas pesquisas, nota que a ideia e a busca pelo movimento expressivo, acontecimento este encontrado hoje nos mangás japoneses e nas animações, é datada de longos anos. De acordo com a imagem mostrada acima e a posterior, verifica-se que, ainda que os desenhos sejam estáticos, destituídos de movimentos factuais, a impressão que é dada pelo todo advindo do contato com o grafismo propicia um deslize do olhar do espectador, dando a sensação verdadeiramente que ali ocorreu ou ocorrerá um movimento, uma ação. Havia nesse momento uma tentativa constante em exprimir os movimentos dos personagens e dos acontecimentos das cenas projetadas, sejam elas nos rolos pintados, nas páginas dos livros ou nas estamparias das roupas.

²⁰ KOYAMA-RICHARD, Brigitte. *L'animation japonaise des origines à nos jours*. Conférence 2012. Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159. Acesso em 15/12/2019.





Figura 21 Estampas japonesa antiga com ideia de movimentos

Fonte: Disponível em <https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159>

Posteriormente à essas transformações nos desenhos japoneses, iluminações detrás das imagens foram introduzidas e testadas tendo como objetivos efeitos de mudanças climáticas e sensações de movimentos, ansiando cada vez mais a saída do estático. Por exemplo, a imagem abaixo era apreciada com a introdução de uma luminosidade colocada para dar a impressão das mudanças do dia (KOYAMA-RICHARD, 2012²¹).

²¹ Idem





Figura 22 Obra “bairro dos prazeres”

Fonte: Disponível em <https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159>

Mais adiante, somente com a lanterna mágica que verdadeiramente as imagens comecem a se mover. Inicialmente, por trazê-las ao Japão, seu transporte era complicado, levando os japoneses a criarem sua própria lanterna mágica, denominadas em japonês de “*Utsushi-e*”, objeto feito de madeira (KOYAMA-RICHARD, 2012²²).

²² Idem





Figura 23 Lanterna mágica japonesa feita em madeira

Fonte: Disponível em <https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159>

De acordo com Lechenaut (2013), as produções do Japão tinham variadas riquezas em suas composições gráficas e pictóricas, todavia com a introdução da cultura ocidental advinda da chegada da frota americana, em 1853, comandada por Commodore Perry, no porto de Yokohama, o Japão sai não somente de dois séculos de um aprisionamento cultural, mas concomitantemente se abre para a entrada do alheio. Mais adiante, em relação aos desenhos, o francês Georges Ferdinand Bigot (1860-1927) e o inglês Charles Wirgman (1835-1891) fazem com que as normas gráficas em vigor se modifiquem, introduzindo o desenho satírico, a caricatura e os jornais ilustrados, que por ocasião teriam suas ressonâncias nas animações.

Georges Ferdinand Bigot introduz o estilo europeu de caricatura, fundando em 1887 a revista *Tobae*, em referência ao padre Toba, com a publicação de desenhos satíricos.

Com a revista *The Japan Punch*, Charles Wirgman torna-se um respeitado desenhista no Japão, e atualmente é reconhecido como um “santo padroeiro” do desenho humorístico moderno do Japão.



Figura 24 Capa da revista The Japan Punch²³

Fonte: <https://www.abebbooks.fr/signe/Japan-Punch-WIRGMAN-Charles-1865-1870-Yoko-Hama/30130185749/bd#&gid=1&pid=1>

A partir de tais interlocuções, novas manifestações artísticas passam a ser gestadas, pois ao passo que formações poéticas diferentes são inseridas, não se encontra mais uma fidedignidade de uma composição afeita a uma cultura ou de outras possibilidades restritas, com formas próprias do país, todavia gesta-se uma nova conformação nesse processo. Ao se debruçar, tanto nas produções do Japão quanto do ocidente, pensando na variedade de países que se beneficiaram com tais diálogos poéticos, nota-se que há uma Arte mais conectada, mas que ao mesmo tempo em momento recentíssimo, em seu bojo carrega também suas raízes, sua percepção, sua visão de mundo real palpável e de seu próprio imaginário.

Face às variadas formas dos desenhos mais modernos apresentados nos grandes jornais japoneses, já influenciados e influenciadores também de poéticas gráficas, avante, em 1920 aparece um dos primeiros mangás para os jovens, *Shô-chan no Bokên*, (as aventuras de Shô-chan), realizado por Katsuichi Kabashima, que posteriormente foi difundido pela imprensa cotidiana popular, em 1923. É necessário salientar também que durante o ano de 1920, aparecem as primeiras produções mensais para os jovens, que até então é o mercado que rege a indústria do mangá (LECHENAUT, 2013).

²³ Créé à la manière des magazines anglais, *The Japan Punch* est composé à la fois d'articles et de dessins humoristiques, caricaturant le comportement des Européens découvrant le Japon et inversement, celui des Japonais faces « aux merveilles » venues de l'Occident. Ce magazine était à l'origine destiné à la communauté anglaise du Japon, mais il connut rapidement les honneurs d'une édition japonaise (LECHENAUT, 2013, p.44).



E adiante, com a difusão da linguagem audiovisual advinda dos outros países imbricada nas figurações poéticas dos mangás japoneses, foi se inserindo e se conformando de maneira própria uma Arte expressiva, peculiar e comumente denominada contemporaneamente no Brasil de “Animê”. Infelizmente, existem somente algumas imagens dos primeiros desenhos de animação.



Figura 25 Fragmento de um dos primeiros desenhos animados japoneses, de 1917, de Kitayama Seitarō (1888-1945)

Fonte: Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159





Figura 26 Fragmentos do desenho animado (ko buturi/homem gordo) de 1929 feito por Murata Yasuji (1896-1966)

Fonte: Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159



Figura 27 Fragmento de um desenho japonês datado de 1930

Fonte: Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_conference_de_brigitte_koyama_richard.10159



No Japão, os desenhos animados chegaram somente em 1909, impulsionando novas criações para as produções cinematográficas animadas, todavia, na confecção de tais obras foi Kenzo Masaoka (1898-1988) que ganhou o título de pai da animação japonesa, desenvolvendo o longa-metragem **A aranha e a tulipa**, pronto em 1943 (ROCHA, 2008), mesmo tendo existidos outras animações, como as supracitadas.



Figura 28 Frames da animação A Aranha e a Tulipa de 1943

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=4GlcLGNbFT4>> e

https://www.canalu.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_c_onference_de_brigitte_kovama_richard.10159

Após a segunda guerra mundial, a compra para os materiais necessários a produção das animações tornou-se dispendiosa, sendo retomada a partir de 1958, com o primeiro longa metragem colorido, Hakuja Den (A lenda da Serpente Branca), dirigida por Taiji Yabushita (1903-1986) (ROCHA, 2008).



Figura 29 Frame da animação Hakuja Den (A serpente Branca)

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=BdLeV4tMivo&t=227s>>.



Em conversa com Dan La Laine Sene, professor titular de Rádio e TV da FAAP na época, foi relatada a Monte (2010, p.42) que “(...) dois dos primeiros desenhos animados exibidos no Brasil já nos anos 50 foram Andy Panda e –quem diria- Pica-pau”, tendo esse último, grande repercussão, além de objeto de pesquisa dentro do campo acadêmico, como a tese de doutorado da professora Elza Dias Pacheco, que posteriormente virou livro²⁴. Afinal, algo que atraía a criança de tal forma por fazê-la parar diante de um objeto (televisão), seria de fato benéfico ou não aos indivíduos em formação?

Estreitamente vinculada à televisão, “o avanço tecnológico, aumento de vendas de televisores, e a expansão no sistema de comunicações contribuíram para que outras emissoras” como Bandeirantes, Record e SBT, “conseguissem criar e/ou ampliar seu alcance nacional”, além da rede Manchete, que nos anos 90 possibilitou a “explosão que mudou a história da animação japonesa no Brasil” (MONTE, 2010, p.32).

Entre idas e vindas no processo de produções cinematográficas, de desenhos animados e o advento da televisão, é somente por volta de 1960 e 1970 que as animações japonesas chegam ao Brasil, com a projeção de “O oitavo homem”, de Kazumasa Hirai (1938-2015) em 1968, e o grande sucesso, “Cavaleiros do Zodíaco”, de Masami Kurumada (1953), em 1990. Vários fatores foram de extrema importância para o crescimento e a expansão das animações japonesas no Brasil, sendo este como fonte de cultura e conhecimento para o país, além de contribuições para diálogos criativos de seus apreciadores. Com isso, o que se pode notar nesse início de inserção cultural através de uma animação é “(...) que o legado de Cavaleiros do Zodíaco ficou. E seus reflexos permanecem até hoje no mercado editorial e na própria cultura brasileira. Este anime revolucionou a ideia de animação japonesa em nosso país” (MONTE, 2010, p.60) na metade dos anos 90, e de certa forma veio como porta de entrada para as demais animações.

²⁴ PACHECO, Elza Dias. O Pica-Pau: herói ou vilão. Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyolas, 1985.





Figura 30 Animação “O oitavo homem”

Fonte: Disponível em <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/anime-os-cavaleiros-do-zodiaco-esta-disponivel-na-netflix/>



Figura 31 Animação “Cavaleiros do Zodíaco”

Fonte: Disponível em < <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/anime-os-cavaleiros-do-zodiaco-esta-disponivel-na-netflix/> >

É digno de nota ressaltar brevemente sobre a importação da cultura nipônica quando em paralelo à americana. “A segunda veio junto de diversos produtos industrializados (fogões, geladeiras, carros, etc.) e culturais (filmes, músicas, desenhos animados, histórias em quadrinhos, etc.)”, e a primeira passou a fazer parte do domínio brasileiro sem esse excesso encontrado na americana (MONTE, 2010, p.74).

A partir dessa inserção cultural advindas dos veículos comunicacionais, como as próprias animações, é interessante notar que, de acordo com Sarlo (2006), “aparentemente,

não há nada mais democrático do que a cultura eletrônica, cuja necessidade de audiência a obriga a digerir, sem interrupções, fragmentos culturais de origens as mais diversas” (SARLO, 2006, p.104), como aconteceu com a cultura japonesa, advinda grande parte por intermédio das animações, que em suas mais diferentes produções carregavam em si a alma oriental em sua quase totalidade, permeada estas por formas e cores inebriantes.

2.3. O cérebro criativo; o brincar com as memórias à luz de teorias convergentes

A presente seção toma como elemento fundante para sua constituição as reflexões atreladas ao se pensar o que é “memória” e quais são suas funções basais na conformação do imaginário e da criação de produtores cinematográficos brevemente relatados, e de forma mais densa, na criação de Naruto.

Segundo a psicóloga Wechsler (2002), vários fatores influenciam o processo e a expressão do potencial criativo, sendo o ambiente circundante ao ser humano um dos grandes propulsores para tal ação, em constante interlocução entre as diferentes áreas de saberes. Nesse processo, o cérebro absorve muito das coisas que o ambiente propicia; informações significativas propiciadas constantemente são consolidadas internamente, e quando há a necessidade de evocá-las, os fragmentos espalhados por esse arcabouço cerebral são trazidos à tona.

Entre um grande rol de pesquisas dirigidas por estudiosos sobre o processo criativo, elas acordam que a criatividade não se dá por um estalo advindo de um determinado momento, de uma iluminação divina, que aparece de forma súbita, todavia ela se constitui e necessita de um grande “esforço mental concentrado sobre o tema ou problema em questão, a fim de que se possa encontrar uma solução criativa para este” (WECHSLER, p.50, 2002).

Izquierdo (2011, p.127) salienta que a criatividade, como a advinda dos artistas, seria uma “composição de memórias, mas que não é igual à soma de suas partes”, e antes disso, para serem consolidadas²⁵ como de longa duração, requerem de três a oito horas, sendo persistidas pelo “(...) nível de ‘alerta emocional’ que acompanha sua consolidação inicial (...);

²⁵ Para Izquierdo, existem memórias que são constituídas em segundos, como algo marcante, outras em semanas, como o andar de bicicleta e outras em anos, como a formação em medicina (IZQUIERDO, 2011).



todos recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional” (IZQUIERDO, 2011, p.76).

Diante disso e de demais recortes de pesquisas das neurociências e da antropologia filosófica sobre as fases inerentes ao processo criativo e o produto final propriamente dito, tais reflexões aqui são tomadas como objetos propulsores para as análises do processo de criação, tanto de Masashi Kishimoto no presente capítulo, quanto das próprias crianças pesquisadas que farão parte do próximo. Contudo, não se almeja por esmiuçar os pormenores das configurações e ações cerebrais *in loco* mediante um ato criativo ou possíveis manipulações de memórias, todavia a partir do saber pesquisado por Izquierdo sobre as composições de memórias e a consequente criação, além das fases criativas compreendidas e condensadas na presente dissertação (Experiências—Memórias—Imaginação ativa= Criação), como já supracitadas, crê-se que tais dados são tão logo as bases fundamentais e importantes impulsores para uma análise crítica e reflexiva sobre o ato criativo.

O primeiro momento está vinculado ao experienciar algo de forma visual, tátil, gustativo, olfativo e sonoro; a consolidação de memórias, que na maior parte dos casos são arquivadas carregando em sua composição fragmentos com mais de uma via sensorial, apresenta-se como um segundo momento, mas que de fato é tecido concomitantemente às experiências, visto que o sentir em determinado período gera a conformação e o arquivamento de memórias; e como antecedente ao ato e o produto criativo, há o feito da evocação e imaginação em processos constantes, e como consequências, a quebra dessas memórias evocadas, a reformulação e as possibilidades de novas roupagens ao que se tinha, dando a cabo o produto criativo.

Ademais, Paul Ricœur (2000; 2006) compõe essa estrutura de análise clarificando sobre sua concepção de memória e o processo de evocação, que para ele foi uma questão debatida dentro do campo da antropologia filosófica, em densos estudos sobre a fenomenologia e a análise da linguagem por intermédio da teoria do mito, do modelo científico e da metáfora.

2.3.1 Extensão das experiências

Já não se pode dizer que a sociedade atual é uma representação viva e factual que simplesmente imita os acontecimentos de outrora; a sociedade na qual se vive é uma nova elaboração de um mundo que se transforma a cada dia, que se desvencilha de algo e agrega



tantas outras coisas, com novas roupagens e conhecimentos. O sujeito se conforma desde seu nascimento dentro de uma realidade em comparação aos seus predecessores, que o impele a buscar novos sentidos, ações e assimilações diante das produções comunicacionais.

Para Prado e Mungiolli (2016);

Se hoje temos o conhecimento de uma audiência com múltiplas mediações, e que, segundo Orozco, transformou o receptor passivo em um sujeito ativo e criativo, capaz de ressignificar e reenviar mensagens, entendemos que foi esse o resultado das significativas mudanças que atingiram e ainda atingem nossa sociedade (PRADO e MUNGIOLI, 2016, p.91).

Atualmente inúmeras produções são feitas para o cinema, a televisão e a internet, aumentando cada vez mais a quantidade de consumidores, ao passo que potencializam-se experiências emocionais e a existência de um diálogo com questões atinentes ao espectador, podendo levá-lo a um desfecho de ação reflexiva e não somente passiva. Para Dietrich, “experiências emocionais intensas criam uma forte necessidade de expressão criativa” (DIETRICH, 2004 *apud* XIMENDES, 2010, p. 87). Espectador pode experienciar, de acordo com seu nível de atenção, momentos emocionantes diante dos audiovisuais, consequentemente pode se ver em uma necessidade expressiva de criar a partir do que vivenciara.

Vale ressaltar que as questões relacionadas às experiências aqui dissertadas provenientes do contato do espectador ativo e atento diante dos produtos audiovisuais, estão calcadas na concepção desenvolvida por Jorge Larrosa Bondía (2002). Para ele, experiência é “(...) o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Logo, o filme que nos retrata, que nos toca, nos ensina, nos faz ir além, constitui esse processo. É totalmente o contrário do “(...) que se passa, (...) o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21), ou que muito precisamente não dialoga com nossos medos, alegrias, nossa vida.

Mais do que entretenimento, os produtos audiovisuais consumidos tendem a se estender para além das experiências tidas comumente pelas vias sensoriais que não são somente as do olhar ou da escuta. Acredita-se, —e cabe aqui o leitor também fazer um resgate de suas experiências audiovisuais—, que a partir do momento em que há uma interação entre o espectador e a obra audiovisual, há um chamamento de memórias consolidadas em determinadas ocasiões de sua vida. Pode-se não encontrar cheiros ou sensações táteis na obra com a qual se tem contato, todavia há a possibilidade de memórias que foram consolidadas em algum momento terem sido gravadas com fragmentos que levem aspectos de tais vias



sensoriais a serem ativadas, resgatadas em determinado momento dessa experiência. É comum se ver determinadas cenas audiovisuais e ser transportado para um lugar em que se sinta a temperatura daquele momento ou o cheiro de algum alimento ou objeto material.

Os produtos audiovisuais não são o olfato, o paladar ou o tato em sua materialidade como os sentidos em nosso plano de experiências, em nossa realidade palpável, contudo são os atos imaginativos em seus mais intrigantes acontecimentos, vinculados ao mesmo tempo aos aspectos visuais e sonoros, vivenciados simultaneamente, sejam no campo da imaginação ou não.

Entende-se aqui que a extensão da experiência não se pauta somente por um acesso através das imagens e dos sons das obras animadas/fílmicas, no entanto para além delas, um resgate mnemônico e um ato imaginativo concomitante a esses processos vivenciados ao mesmo tempo, de forma quase que simbiótica, talvez, inefável para algumas produções.

De acordo com Machado (2000, p.197) com a popularização da televisão, como um desses veículos audiovisuais propiciador de experiências, com difusão exacerbada de informações e saberes advindos dos diversos produtos massivamente produzidos, “do intelectual ao agricultor, do executivo à dona de casa, todos indistintamente podem provar o gostinho desse fino biscoito de confeitaria que Oswald de Andrade queria democratizar para toda a sociedade”. A população, tão depressa, agora tem para além da televisão diversos aliados na busca por informações, experiências, conhecimentos e, em sua própria construção como sujeito em sociedade, uma vez que a televisão passou a ser “uma referência importante dentro da cultura de nosso tempo” (MACHADO, 2000, p. 16), e mais adiante, os demais meios comunicacionais.

Dialogando com Morin, há um pensamento complexo dentro dos produtos audiovisuais advindos dessa cultura, que é o próprio produto criativo, o que consequentemente propicia uma gama de possibilidades para o indivíduo experienciar e reter as informações narrativas, visuais e sonoras, e tão logo constituir um arcabouço muito mais propício por articular, mover, configurar imagens e externalizá-las criativamente por meio de infindas possibilidades criativas.

O pensamento complexo que preconiza Morin (2003, p.15) consiste em não “compreender o ser humano apenas através dos elementos que o constituem”, mas o conhecer dentro de uma sociedade em que “há interações entre indivíduos” e que entre eles, “formam um conjunto, e a sociedade como tal, é possuidora de uma língua e de uma cultura que transmite aos indivíduos”. Somos seres trinitários, dotados de capacidades que se conformam



através da própria individualidade, de uma espécie biológica e do âmbito social, fazendo com que nossa unicidade seja múltipla e vice versa, que haja não somente contatos, mas diálogos, interações factuais (MORIN, 2003).

2.3.2 Memórias

A memória enquanto fruto de experiências e, necessária ao assegurar o passado e o presentificá-lo de alguma forma ao evocá-la, é inerente ao homem, o constitui como um ser consciente de seu real papel dentro da sociedade. Ela organiza a vida, constitui fator inerente ao processo de reprodução humana e é capaz de gerar coisas além do que já existe. “É necessário colocar a palavra Memória no coração da vida”, —sejam as humanas ou as arquivadas no patrimônio cultural— pois para haver evolução, sua conformação se torna elemento basal em todo o processo do desenvolvimento humano (MORIN, 2015²⁶).

Para Ricœur (2000), em suas pesquisas com base em diferentes autores (Sócrates, Platão, Aristóteles, Bergson, Husserl, entre outros), existem diversos graus de variações para com as significações das lembranças e, da memória enquanto capacidade de consolidação de experiências e de produtos dessa capacidade. Concentrado em seus estudos sobre a memória e o evocar, utilizando a palavra lembrar para tal ação, para ele;

A memória está no singular, como capacidade e como atribuição, e as lembranças estão no plural: se tem lembranças (dizem perversamente que os velhos têm mais lembranças que os jovens, mas menos memórias) (RICŒUR, 2000, p.27).

Verifica-se aqui que a palavra memória é tomada não como fragmentos de experiências vivenciadas por quem as possui, todavia como a capacidade de consolidar fatos, sejam eles dos mais inimagináveis possíveis acontecimentos. Todavia as composições reflexivas se deterão aos produtos mnemônicos, como processos e produtos, e não a esse processo de forma singular, como uma ação fechada.

Dentro de sua complexidade, no arquivamento de memória e evocações, Ostrower (1987, p.19) supõe que seus processos;

²⁶ Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : la mémoire de la vie, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUjg>. Acesso em 07/12/2019.



(...) se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. (...) de um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. Assim, circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original.

Já para Izquierdo (2011, p.11), segundo suas pesquisas, a memória tem um significado plural, muito mais do que simples arquivamento de informações, e pronto. Memória, além da capacidade de aquisição, é ela mesma o processo de “(...) formação, conservação e evocação de informações”, sendo a aquisição também chamada de “aprendizado ou aprendizagem”, pois “só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também denominada de “(...) recordação, lembrança, recuperação. “Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido”, vivenciado, experienciado.

Memórias, sejam elas para a criação ou não, são tão importantes que precisamente não se teria um auto-reconhecimento se de fato elas não viessem à tona, quando chamadas, para uma pessoa se reconhecer como tal. Izquierdo (2011) salienta que;

No fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes deambulando solitário e preocupado pelas ruas, (...). Sem suas memórias, não seria ninguém; sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver (IZQUIERDO, 2011, p.128).

Fayga ressalta em suas pesquisas que a memória é a capacidade de “(...) interligar ontem ao amanhã”, a possibilidade em que ele pode “(...) atravessar o presente, pode compreender o instante atual como extensão mais recente de um passado, que ao tocar no futuro novamente recua e já se torna passado” (OSTROWER, 1987, p. 18).

Paul Ricœur (2000) complementa com uma discussão indiscutivelmente factual entre os planos do passado e as necessidades do presente ao resgatar lembranças, salientando que;

Ora, coisas e pessoas não só aparecem, elas reaparecem como sendo as mesmas; e é segundo essa identidade de quem era²⁷ de reaparecimento que nós nos lembramos. É da mesma maneira que nós nos lembramos dos nomes, dos endereços e números do telefone dos nossos entes queridos. (...) Assim dizemos que nos lembramos ainda da tabela das declinações e conjugações gregas e latinas, dos verbos irregulares ingleses ou alemães.

²⁷ O termo utilizado pelo autor foi MÊMETÉ, e tem sua significação dada pelo dicionário online como identidade de quem era. Disponível em <<https://www.universalis.fr/dictionnaire/memete/>>.. Acesso em 09/11/2019.



Não ter esquecido é poder recitá-las sem ter que reaprendê-la (RICŒUR, 2000, p.28; 29).

Assimila-se que ao evocar as lembranças, fruto da capacidade de memória concedida ao homem, é trazer a tona a si mesmo, como um ser dotado e capaz de se reconhecer e, ser quem o é por intermédio das informações consolidadas no vagar de sua vida, de fato apreensões através do que se passou. Izquierdo (2011, p.12) integra ainda que “(...) somos o que resolvemos esquecer, sem dúvida”, mas não esquecimento absoluto, e sim memórias que são selecionadas para serem guardadas e não mais tocadas, ou melhor, “(...) de difícil acesso”.

Edgard Morin complementa salientando que, “não vivemos se não tivermos um mínimo de lembranças²⁸”; se um ser humano por uma desventura perde suas memórias, sua capacidade de evocar suas lembranças, concomitantemente perde suas qualidades como ser humano (MORIN, 2015).

Fayga Ostrower (1987, p.19) conclui que “o espaço vivencial da memória representa, portanto, uma ampliação extraordinária, multidirecional, do espaço físico natural”, que ao agregar “áreas psíquicas de reminiscências e de intenções forma-se uma nova geografia ambiental, geografia unicamente humana”, e singular a cada indivíduo.

2.3.3 Imaginação

Gaston Bachelard (1985), antigo pensador sobre os processos imaginativos, o ato imaginativo em si, a define em dois tipos; imaginação formal e imaginação material, sendo esta última a que interessa de forma preponderante o texto dissertativo no presente e próximo capítulo. A primeira, refere-se à contemplação passiva do devaneador que imagina através de estruturas imagéticas prontas, que compelido pelo ócio mantém-se na mesmice. A segunda imaginação, refere-se ao processo de imaginar, reestruturar e materializar essas imagens. Estas podem ser as ações dos artesãos, artistas, trabalhadores manuais, homem-demiurgo, criador, obreiro, tanto da arte quanto da ciência.

Imersos em tais elucidações, os transcritos se direcionam novamente ao fator Memória e a ação de retomá-las como parte desse processo ao se imaginar ativamente. O “(...) lembrar-se e saber, se abrangem inteiramente (RICŒUR, 2000, p.29)”, ou seja, lembra-se daquilo que se sabe, e alguém pode muito bem saber de algo a ponto de mostrá-lo por meio de

²⁸Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : la mémoire de la vie, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUjg>. Acesso em 07/12/2019.



uma materialidade que careça de conhecimentos *a priori* para construí-lo, ou até mesmo ensiná-lo. Contudo, isso requer a capacidade de se lembrar das inúmeras facetas de tais objetos de conhecimento, em suas mais diversas nuances ou possibilidades conectivas a outras áreas de saberes, a outras possibilidades de ação, logo, nada “(...) melhor que a memória para significar que alguma coisa teve lugar, aconteceu, se passou antes (...)” (RICŒUR, 2000, p.26). E é nesse vai e vem de informações confeccionadas, “(...) sob o signo da associação das ideias que é colocado essa sorte de curto circuito entre memória e imaginação: se estas duas afecções estão ligadas por proximidade, evocar uma —portanto, imaginar—, é evocar o outro, portanto se lembrar” (RICŒUR, 2000, p.5). Isto é, imaginar é um processo advindo somente da capacidade de evocar lembranças e ao mesmo tempo de contê-las dentro de si mesmo como produtos de experiências muito bem arquivados e passíveis de evocação e manipulação por parte de quem as possui.

Ostrower (1987, p.19) contribui com o pensar sobre as memórias e o ato imaginativo notabilizando que “acompanhamos a interpenetração da memória no poder imaginativo do homem e, simultaneamente, em linguagens simbólicas”, pois há nesse ato a ampliação da consciência “(...) para as mais complexas formas de inteligência associativa, empreendendo seus vãos através de espaços em crescente desdobramento, pelos múltiplos e concomitantes passados-presentes-futuros que se mobilizam em cada uma de nossas vivências”.

No campo das neurociências, para Houzel (2012), a base da imaginação, ação anterior ao ato criativo como já falado, é a **sensação**. Ela se constitui por intermédio das experiências e incute um neurônio²⁹ ou um conjunto de neurônios que respondam as imagens evocadas. Em concomitância com experiências animais, a autora salienta que:

(...) o cérebro não nasce com neurônios para todos os objetos possíveis: ele vai aprendendo de acordo com o que vivencia. No cérebro de um macaco que nunca viu pássaros, por exemplo, não há neurônios que reconheçam araras. E sem neurônios que reconheçam araras, como imaginar uma arara? (HOUZEL, 2012, p.162).

Mediante aos transcritos de Houzel (2012), nota-se uma similitude ao se pensar o ato imaginativo dentro do campo da teoria da Arte desenvolvido por Ostrower (1987). Para ela,

²⁹ Neurônios são “células especializadas na condução e no processamento da informação. Os neurônios conduzem a informação por meio de impulsos elétricos que percorrem sua membrana e a passam a outras células por meio de estruturas especializadas (...). COSENSA, Ramon M. e Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.25.



não são todas as imaginações iguais, desenvolvidas e gestadas calcadas na mesma área material, entretanto há especificidades em cada campo de trabalho. Haveria então uma “(...) imaginação artística, uma imaginação científica, tecnológica, artesanal e assim por diante”, “(...) um pensar específico sobre um fazer concreto” (OSTROWER, 1987, p. 32) de acordo com o que de forma mais tocante e forte se vivenciou.

Em sequência, se há nutrição imagética, há imaginação, e se nesse processo houver uma ação mental mais apurada, reflexiva e distante de padronizações, tão logo existirá um ato criativo. De fato, um verdadeiro conhecimento criador, que “(...) dialetiza sem cessar a permeabilidade observador-observado, ‘subtraindo’ e ‘acrescentando’ (MORIN, 1997, p.21), mas não uma adição e subtração de uma área pobre, entretanto nutrida pelas informações circundantes, permeando as imagens internas do espectador com as experiências externas, e tão depressa consolidando uma extensão de experiências.

2.3.4 Ato imaginativo: o acervo de memórias e o processo de criação

Nas pesquisas psicológicas de Paul Torrance (1978) apud Wechsler (2002), há uma divisão em diferentes etapas em que uma pessoa cria um determinado produto, entendendo estes momentos como consequências da existência de um arcabouço de memórias consolidado por intermédio das experiências. Para o autor, existem cinco fases em tal processo: tornar-se sensível a falhas ou desarmonias; encontrar as dificuldades ou algo faltante; formular hipóteses a partir das memórias consolidadas, do que se apreendeu; testar e retestar hipóteses e por fim, comunicar todos os resultados encontrados. Entre tais ações e etapas, ocorre um jogo entre os mecanismos receptores e os executores, entre as diversas vias sensoriais humanas; ora se recebe informações, ora há interações com o meio para sanar tal problema e, ora volta-se às elucubrações concernentes às ações propriamente cerebrais.

O processo de criar incorpora em si “(...) um princípio dialético. É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação” (OSTROWER, 1987, p. 26), um processo constante entre aceitar e recusar, resgatar memórias e esquecer-las.

Nesse ato imaginativo constante, em uma ação destituída do ócio e de ferramentas que talvez sejam castradoras, como benefício para o homem, para sua produtividade, “(...) em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia” (OSTROWER, 1987, p.27), possibilitando novas



culturas, sociedades, relações, conquistas e, encontrando “(...) sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas” (OSTROWER, 1987, p. 31).

Para que haja criação, não basta somente se nutrir constantemente de toda a sorte de imagens, sejam elas visuais, sonoras, olfativas, gustativas ou táteis, em “uma acumulação estéril” (MORIN, 2002a, p.24), nem fazer com que elas sejam meras apreensões dentro do arcabouço cerebral. Ao contrário, é preciso que esses estímulos sejam elementos que se reconfigurem em constante devir dentro do sistema nervoso.

O cérebro é arcabouço com quase que infindas redes de conexões, chamadas de neurônios, como já falado anteriormente; ao passo que essas redes são interligadas, conectadas e acionadas, as ações —falas, pensamentos, memória, aprendizagem, comportamentos e etc.— começam a, cada vez mais, serem requintadas, tornando-se uma estrutura qualitativa que congrega as imprescindibilidades da vida humana. A saber, processos emocionais, sociais, químicos e físicos (DAMÁSIO, 2012; COSENSA E GUERRA, 2013; RAMACHANDRAN, 2014).



Figura 32 Hemisférios cerebrais visto de cima

Fonte: <http://cristalfanucci.blogspot.com/2014/12/radiestesias-e-radionica.html>

Adiante, com o galgar dos estudos, ficou claro que o **hemisfério esquerdo** “processa melhor as informações de maneira sequencial, lógica, linear, detalhista, organizada e analítica” (WECHSLER, 2002, p.43). Expressões verbais, matemática, computação ou aritmética, leitura, lógica e recordação de fatos ou situações passadas com o uso de material verbal, compõem o rol das funções delegadas a essa área cerebral.

Nas especificidades do funcionamento do **hemisfério direito**, concentra-se o processamento de informações de maneira holística, sem lógica, não linear e emocional. Irromper pensamentos em um momento qualquer, sonhar acordado, apreender por meio de experiências tangíveis, utilizar analogias e metáforas, interpretação da linguagem corporal,



desenhar e fruir de qualquer material visual fazem parte das funções desse hemisfério (WECHSLER, 2002).

Para que toda essa maquinaria tenha seu desenvolvimento pleno, além dos fatores internos que constituem o ser humano, fatores externos participam grandemente nessa ampliação, inclusive as produções audiovisuais, que hoje pelos avanços tecnológicos e digitais, já não mais trabalham com uma área sensorial em detrimento de outra. Elas congregam um constructo de informações que estimulam diversos campos, tanto a visão, como audição, em um pensamento argumentativo, linear ou não, construtivo, ativo, reflexivo, além de possibilitar a evocação de memórias das demais vias sensoriais. De forma ampla, uma vez que somos indivíduos dentro do complexo social em que a comunicação audiovisual constitui parte fundante nesse processo de interação, “com a sua cultura, com os seus interditos, com as suas normas, com as suas leis, com as suas regras”, ela nos produz concomitantemente “como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos produtores”, além de não sermos somente uma ínfima “parte de um todo, o todo social”, mas sabendo “que esse todo está no interior de nós próprios” (MORIN, 2003, p.17).

Segundo Paul Torrance (1982) apud Wechsler (2001) acreditava-se que o hemisfério direito, supracitado, imperava preponderantemente no processo criativo, porém, no galgar das pesquisas, percebeu-se “que os dois tipos de processamento, direito e esquerdo, contribuem, em etapas diferentes, para a produção criativa” (p.151).

Para o autor, em primeiro momento o hemisfério direito contemplaria os elementos experienciados de forma holística, emocional, intuitiva, fluente e flexível, e frente a ele, as ações posteriores seriam atreladas na busca de configurações e reconfigurações imagéticas, de maneira linear, lógica.

O hemisfério esquerdo sucede a essas etapas fazendo uma ampla análise das soluções encontradas, alterando-as, julgando-as e formando-as para dar cabo a uma produção final criativa. Em paralelo aos textos de Torrance, os espanhóis Marcos Nadal Roberts e Albert Flexas Oliver (2012) concluem que as atividades advindas do campo da criatividade “(...) implicam regiões do cérebro relacionadas com a tomada de decisões, a percepção, a memória, a atenção” e as emoções, e “(...), nenhuma destas regiões participa de maneira exclusiva neste tipo de tarefa (...), é um resultado da ação integrada de processos cognitivos e afetivos (ROBERTS; OLIVER, p.99, 2012), do hemisfério direito com o esquerdo do cérebro. Dietrich soma-se às suas produções, validando tal tangibilidade de pesquisa, além de salientar



que a produção de novidades (criação) pode ocorrer tanto em estruturas emocionais quanto cognitivas (LIMA JÚNIOR, 2016).

A título de exemplo breve dentro do campo cinematográfico, e em paralelo aos escritos das ações criadoras de Masashi Kishimoto, discutidas mais adiante, grandes expoentes que marcaram o cinema também empregaram às suas criações algo de si, agindo de maneira bem similar entre eles. Ainda que não sejam criadores de animações, os seguintes relatos foram tomados como importantes fragmentos de consagrados artífices do mundo do cinema como elementos para uma discussão que clarifica os pontos fundantes de um ato criativo.

Fellini (1986) relata que;

Só penso bem se estou com pressa, pressionado, em meio a dificuldades, com assuntos por tratar, problemas a resolver, feras a domesticar. Isto me esquento, me põe em forma. Nem sempre fui assim. Antes de começar a dirigir, achava assustadora a idéia de ter que criar no meio da confusão. (...) E, agora, cheguei a tal ponto que não consigo produzir se não houver à minha volta uma grande confusão. (Fellini, 1986, p. 48 apud DABUL e PIRES, p.81, 2009).

Compreende-se aqui tal confusão não como somente a profusão de pessoas ou acontecimentos e pressões circundantes, mas também o mover de informações e constructos imagéticos que o cérebro configura e reconfigura, ao passo que também o faz esquecer memórias que não agregam no fazer do presente trabalho. Para Dabul e Pires (2009), muitas dessas experiências que possibilitam ou até mesmo propiciam esses estados especiais de criação são “(...) interativas, coincidindo com situações em que o artista interage intensamente com outros indivíduos— outros artistas, colaboradores, o público (DABUL e PIRES, p.80, 2009)”, ou até mesmo, em grande parte, consigo mesmo.

Em outra parte coletada sobre o processo de criação de um personagem, relatado por Charles Chaplin, constata-se que também os elementos circundantes como as próprias vestimentas que o ator utilizava o impeliram para execuções não passivas, mas articuladoras entre os diversos fatores, internos e externos, para a um diálogo de memórias. Chaplin diz...

Mas, no momento em que assim me vesti, as roupas e a caracterização me fizeram compreender a espécie de pessoa que ele era. Comecei a conhecê-lo e, no momento em que entrei no palco de filmagem, ele já havia nascido. Estava totalmente definido (Chaplin, 1989, p. 142 apud DABUL e PIRES, 2009, p.84).



Nessa compreensão, à época das grandes produções de massas, que já não se aceita mais o padrão monótono na construção de uma narrativa visual e sonora dentro das animações, visto que os meios tecnológicos alçam e possibilitam cada vez maiores vãos imaginativos —os espectadores querem mais... Querem sair de casa lá estando, ouvir e ver discussões sem ter ninguém com eles; voar sem tirar os pés do chão—, esmiuçar um produto e suas ressonâncias dentro do âmbito de seus receptores é tarefa plausível. Diante disso, nota-se um caminho de mão dupla; um nutrir imagético através das produções animadas e, um criar cada vez mais instaurado pelas fantasias e desejos do inconsciente trazidos a tona. Nesse devir, segundo Prado e Trinta (2018, p.54), “(...) a influência do imaginário se dá de forma cada vez mais intensa, visto que o inventário de possibilidades, de porte tecnoestético e expressão artística, que o alimenta –tal como o evidencia a animação- só faz ampliar-se”.

Ao se referir à cultura de massas, Morin se vale de longos redigidos para compor seu arcabouço textual, discutindo da forma mais elucidativa possível ao leitor, ao passo que dialoga com os prós e os contras da sociedade atual em constante mudança e profusão de produções capitalistas, criativas e culturais. Em paralelo, ao discorrer sobre o método, medida pela qual se segue a fim de chegar a algum lugar, reitera e defende o posicionamento e as ações da cultura de massas, argumentando que, “é preciso seguir a cultura de massa, no seu perpétuo movimento da técnica à alma humana da alma humana à técnica (...)” (MORIN, 1997, p.21), legitimando a necessidade de uma interlocução entre fatores endógenos e exógenos que constituem os seres humanos e suas consequentes ações dentro do âmbito no qual habita.

As animações, de forma geral, que após serem gestadas e produzidas no ocidente e que mais tarde chegaram ao Japão, não eram mais produtos criativos de pequenos lugares sociais, mas passaram a ser qualificadas cada vez mais pelos equipamentos e a serem produzidas massivamente, imitando a alma humana e reinventando-a (ROCHA, 2008: PRADO, TRINTA, 2018).

2.4 Resgate e processos de criação na construção de Naruto: As memórias de Kishimoto...

Sous l’histoire, La mémoire et l’oubli. Sous la mémoire et l’oubli, la vie. Mais écrire la vie est une autre histoire. Inachèvement
(RICŒUR, 2000, p.657).



O assenhorear-se sobre informações das produções de algumas animações para posteriormente falar do diálogo que se estabelece entre o espectador e as produções em massa que são passadas na televisão são de suma importância, visto que, “pra pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente” (MORIN, 2002a, p.25). As produções televisivas, como alguns outros meios comunicacionais da sociedade atual, trazem o globo para a unicidade de cada indivíduo que a ela se prostra ativa e reflexivamente, uma vez que “o acervo de obras criativas e inquietantes produzido pela televisão”, ou por outros produtos audiovisuais “não é maior nem menor do que aquele acumulado em outras linguagens (...)”, com “trabalhos complexos” (MACHADO, p.10, 2000).

As animações, como a própria criação de Masashi Kishimoto, dentro de aspectos socioculturais e históricos da contemporaneidade, passam a ser úteis, de extrema importância para os estudos da criatividade, ao passo que elas carregam elementos subjacentes e indicativos de uma nova organização de memórias, entrelaçamentos e materialização de tal ato; elas fazem com que os olhares venham resgatar “a inteligência, a criatividade, o espírito crítico e tudo isso que tem ficado reprimido na maioria das abordagens tradicionais (...)” (MACHADO, 2000, p.21). Entender a complexidade com que se deu o processo de criação de um produto audiovisual ao ser desenvolvido é também compreender como o ato criativo em si se dá, pois ao analisar perspicazmente todo seu constructo, suas nuances, indo da parte para o todo e do todo para as partes, nota-se que existiu um caminho, que não foi fácil nem rápido, mas entrelaçado com quase que infindas tramas que se comunicaram para formá-lo.

Antigos ou mais atuais, existem diversas animações que marcam gerações, desde o pai que assistiu, o filho e o irmão mais novo, e, ao passar dos dias, tais interações vão marcando infâncias, em verdadeiras experiências, em extensões da realidade, para além de meras racionalidades e das coisas palpáveis. Animações de outrora e de agora constituem partes fundantes em processos de criação que dão possibilidades de novas e futuras obras, sejam elas animadas ou não.

Ao criar o personagem Naruto e toda a narrativa que se transformou em uma longa saga, Masashi Kishimoto passou por um longo processo de nutrição visual, com experiências a partir das ações do personagem Goku, da série Dragon Ball (criado por Akira Toriyama), totalmente desvinculadas da realidade, do tangível racional. De personalidade forte e



marcante, Goku tornou-se inspiração primordial dentro do arcabouço imagético de Kishimoto, levando-o a criar Naruto, que mais adiante receberia adaptação para animação.

Além de Dragon Ball e Doraemon, que também constituíram-se como fatores imagético durante a infância e posterior inspiração para o criador de Naruto, existiram outras estruturas animadas que se arraigaram e fizeram parte da extensão de experiências de Masashi Kishimoto, todavia as produções posteriores detiveram-se somente em verificar a inter-relação do trabalho de Akira Toriyama com o criador de Naruto, levando a crer de fato que “a animação se consuma como uma modalidade de representação, afetando instâncias do imaginário” (PRADO;TRINTA, 2018, 38), além de propiciar trabalho mental para articulação de memórias, imaginários e possíveis criações.

Naruto, criado em 1999, primeiramente como Mangá, teve sua adaptação para anime em 2002 e posterior estréia em primeiro de janeiro de 2007, no canal pago Cartoon Network, e mais adiante, em 3 de julho do mesmo ano, passou a ser transmitida em canal aberto, pelo Sistema Brasileiro de Televisão, SBT (SILVA, 2012). Atualmente, tal animação concentra um expressivo número de espectadores ávidos por acompanhar e viajar nas mais emblemáticas narrativas constituídas dentro dos episódios, entretanto em outros meios para além da televisão.

Para entender um pouco melhor quais as ressonâncias que a série Dragon Ball causou à Masashi Kishimoto, torna-se conveniente explicá-la brevemente.

Desenvolvida primeiramente em mangá por Akira Toriyama, em 1986, em uma grande revista que publicava semanalmente suas histórias, e posteriormente adaptada para a animação, a série conta a história de um menino chamado Goku, que se distingue das demais personagens humanos, pois; mora longe da civilização, possui uma força colossal e porta em seu corpo um rabo de macaco. A narrativa se segue na busca das esferas do dragão, que ao encontrá-las, a pessoa que as possui pode ter um desejo concedido. Paralelamente a essa narrativa, a história se pauta também na proteção do planeta e de seus habitantes (SILVA, 2005; JÚNIOR, 2005).

O processo de criação de Toriyama se delineou a partir da fusão de uma lenda chinesa que discorria sobre sete esferas do dragão, juntamente com a lenda indiana que relata a vida de um macaco de pedra que torna-se humano, além de ter como prerrogativa um bastão mágico e a possibilidade de voar em uma nuvem (SILVA, 2005).

Adiante, já na série de Masashi Kishimoto, conta-se a história de um garoto órfão, Naruto Uzumaki, que tem por ação do destino carregar dentro de si uma raposa de nove



caudas que outrora tentou destruir sua vila, o que conseqüentemente o fez ser rejeitado pelos amigos e a comunidade circundante. Toda a narrativa tem como objetivo mostrar a busca do personagem na conquista de tornar-se um poderoso ninja, enaltecido por todos (SILVA, 2012).

Nota-se que na evocação das imagens visuais e sonoras, seu criador faz um resgate das memórias outrora consolidadas ao consumir seus desenhos animados favoritos, tão logo evidenciando um resgate e uma nova conformação de tais elementos através de seus desenhos e da posterior animação de Naruto.

Nascido em 8 de novembro de 1974, no Japão, Masashi Kishimoto passou a infância a assistir Doraemon, uma animação japonesa criada por Fujiko Fujio e transmitida entre 1979 e 2005 pela Nippon Television, além de, mais adiante, consumir as imensuráveis aventuras de Dragon Ball. Nesse processo, memórias foram se constituindo, possibilidades de recordações foram sendo propiciadas...

Uma recordação surge ao espírito sob a forma de uma imagem que, espontaneamente, se dá como signo de qualquer coisa diferente, realmente ausente, mas que consideramos como tendo existido no passado. Encontram-se reunidos três traços de forma paradoxal: a presença, a ausência, a anterioridade (RICŒUR, 2006, p. 21).

Doraemon pode ainda existir na mente de Masashi, pode estar nos arquivos audiovisuais encontrados pela internet ou qualquer outro meio, porém restam-se somente retalhos de experiências que se consumaram somente no momento em que o criador de Naruto teve contato quando jovem. Seus atos, seu conhecimento, seu corpo, suas sensações, existiram naquele determinado momento, porém só lhes restam memórias que não mais fazem parte em sua concretude, mas como a ausência daquilo que foi presente um dia e que no momento se presentifica como sendo anterior, somente.

Em face deste trabalho de consumo e árdua reflexão sobre as possibilidades de narrativas e personagens, Masashi Kishimoto passa a desenvolver um de seus personagens mais famosos, Naruto, que também dá nome a própria série. Ela é dividida em três sagas, até então, a saber; Naruto clássico (220 episódios), Naruto Shippuden (500 episódios) e Naruto *Next Generations*: Boruto (138 episódios, até então), com duração de mais ou menos 23



minutos cada episódio. Há também alguns filmes que foram lançados, a saber; 3 filmes no *Naruto Clássico*, 7 filmes do *Naruto Shippuden* e 1 do *Naruto Next Generations: Boruto*³⁰.

No primeiro momento da criação, acontecimento este imbuído de **sensibilidade ao entorno**, seguindo a linha neuropsicológica, identifica-se que Masashi tivera um deslocamento de seu corpo do estado normal para a sensação de que em seu meio como artista/produtor existia algo a irromper como problema (no bom sentido), e que carecia de ser resolvido por ele. Todas as manifestações desse problema o perturbavam e o impeliam a buscar soluções; uma possibilidade criadora, uma forma novel de olhar e fazer personagens dentro do mercado do mangá. E para isso, não se tinha nada que somente suas memórias advindas da singularidade de sua vida como jovem, desenhista e apreciador de obras animadas. E muito mais do que saber que ele possuía ou possui tal acervo mnemônico, foi necessário ele reconhecer que “(...) se lembrar, não é somente acolher, receber uma imagem do passado”, mas também “procurá-la, fazer alguma coisa” (RICŒUR, 2000, p.67).



Figura 33 Masashi Kishimoto em processo de pintura

Fonte: Disponível em < <https://www.coisasdojapao.com/2017/04/criador-de-naruto-detalha-origens-e-cita-curiosidades/>>. Acesso em 18/08/2019.

³⁰ Informações coletadas no aplicativo **AnimeTV** e no site <http://konohastreaming.eklablog.com/naruto-vf-liste-des-episodes-a177559756>. Acesso em 30/07/2020.



Este momento perceptivo pelo qual ele passou nessa fase criativa, que segundo os estudos neuropsicológicos, quem cria passa, podem advir de diversas vias sensoriais; tátil, visual, auditivo, gustativo ou olfativo, expandindo e validando o ato criativo não como uma mera representação de algo, não obstante uma trama de conexões sensoriais, de vida, de memórias.

Para Amaral (2014), as possibilidades experienciais de;

(...) enxergar, ver o mundo à volta e reconhecer uma face ou expressão facial
(...) ver, ouvir, tocar, perceber o odor e o paladar- são triunfos da nossa capacidade analítica. (...) o encéfalo permite esses feitos computacionais pelo fato de suas unidades de processamento de informação —suas células neurais— estarem interconectadas de uma forma muito precisa (AMARAL, 2014, p.315).

Em meio às análises do experienciar, resgatar memórias e criar um produto gráfico como Naruto, entre os achados das neurociências, pesquisas consideram que “a retina representa a rede neural mais elaborada para o processamento da informação sensorial” (GARDNER; JOHNSON, 2014, p.403), podendo³¹ ela ser “a janela do encéfalo para o mundo (...)”, processando todas as informações da “(...) experiência visual” (MEISTER; TESSIER-LAVIGNE, 2014, p.503).

Somos animais fundamentalmente visuais e, por isso, não é estranho que dediquemos mais de 50% dos recursos de nosso córtex cerebral a realizar uma tarefa extraordinariamente complexa: criar em tempo real, uma representação interna do mundo exterior que possa ser utilizada por outras partes do cérebro para guiar nosso comportamento. (OTERO, 2012, p. 66/Tradução nossa).

O processamento visual consiste em uma organização de duas vias hierárquicas; uma responsável no reconhecimento de objetos e uma via envolvida na utilização das informações visuais para guiar os movimentos, utilizando “quase a metade do córtex cerebral” envolvida com a visão (GILBERT, 2014, p.486), e recrutando “um milhão de fibras do nervo óptico” (MEISTER; TESSIER-LAVIGNE, 2014, p.503).

³¹ Utilizou-se tal possibilidade, pois pessoas que não enxergam também têm a janela para o mundo, todavia utilizam outras vias sensoriais.



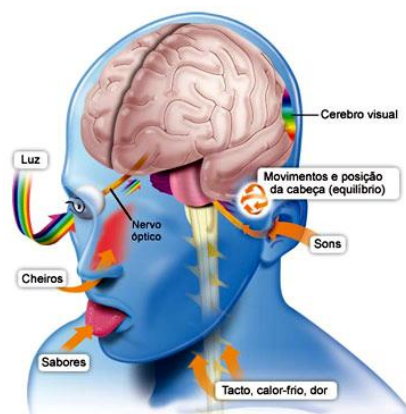


Figura 34 Visão e nervo óptico

Fonte: disponível em < <http://www.cochlea.org/po/ouco>>.

A experiência do criador, sua imagem visual, sua imagem-recordação, “(...) está presente no espírito como alguma coisa que já não está lá, mas esteve (RICŒUR, 2006, p. 21), porém imersa em sua inteligibilidade em quem a carrega, que é propícia de ser manipulada, agregada, esquecida, costurada, reconfigurada, passível de novas criações, “Novos Narutos”. É claro que as imagens, sejam elas de qual via sensorial for, ou especificamente a visual, em um ato criativo “a técnica e o sonho estão ligados desde seu nascimento”, levando a crer que “não se pode colocar cinematógrafo, em momento algum de sua gênese e de seu desenvolvimento, no campo apenas do sonho ou apenas da ciência” (MORIN, 2014, p.26). Pensando nisso, pode-se considerar aqui também o árduo trabalho do produtor de animações; Naruto não é e nem é passível de ser colocado como produto advindo somente do virtuosismo técnico de Masashi, ou tampouco de sua capacidade imaginativa em brincar com suas memórias fantásticas... Há processos comunicativos entre essas capacidades.

Produtores como tal, não podem estar calcados somente nas representações factuais da realidade circundante, ou somente na ciência da técnica das produções animadas, todavia devem estar imersos tanto na ciência da técnica quanto na ciência do sonho; devem transitar entre os dois mundos, o dos seus sonhos e o de seu saber como produtor. Tão logo seja o nascimento do cinematógrafo, de “inventores, curiosos, sonhadores”, desenhistas, animadores e tantos outros, que “fazem parte de uma mesma família e navegam nas mesmas águas onde o gênio tem sua fonte” (MORIN, 2014, p.26).

Cérebro-espírito. Não se pode dissociar esses dois termos que se remetem perpetuamente um ao outro. Esse sistema não conhece diretamente a realidade exterior. É fechado numa caixa-preta cerebral e só recebe, através



dos receptores sensoriais e redes nervosas (eles próprios representações cerebrais), excitações (elas próprias representadas sob forma de trens ondulatórias/corpusculares), que ele transforma em representações, isto é, em imagens (MORIN, 2014, p.13).

Através deste fragmento muito bem elaborado por Morin, compreende-se que o cérebro-espírito, que está circundado pela materialidade de nossos corpos, consegue tocar de alguma forma o externo, não por sua propriedade, todavia pela sensorialidade advinda da capacidade humana em tocar, ver, ouvir e sentir suas mais possíveis experiências quando em contato com o mundo.

As percepções de Masashi Kishimoto se detiveram aos elementos configuracionais das imagens que outrora vivenciara, instaurando não uma cópia imagética do que vira nas animações com as quais teve contato, mas um novo arranjo que, ao mesmo tempo em que se encontram elementos que vagamente remetem as formas e as narrativas visuais contidas, por exemplo, em Dragon Ball, também reparam-se aspectos totalmente novéis, quiçá, de seus sonhos infantis, latentes, ansiosos por viverem na realidade. Mais exemplos disso encontra-se nos personagens principais das séries de Dragon Ball e Naruto.



Figura 35 Son Goku de Dragon Ball



Figura 36 Naruto

Fonte: Disponível em: <https://www.writeups.org/songoku-age-23-dragon-ball/> e <http://agaleranaruto.blogspot.com/2014/01/naruto-uzumaki.html>

Seguindo, na **formulação de hipóteses** que, nada mais é do que, para se decidir frente a um problema, faça resgates mnemônicos e posteriormente se paute por uma ação, tem-se notado as seguintes conjecturas por intermédio das obras neurocientíficas: outrora as



emoções eram vistas como acontecimentos que deveriam ser separados na tomada de decisões, todavia ao passo que as pesquisas de António Damásio (2012) se expandiram, ideias inerentes a ações racionais se confluíram às emocionais. Segundo o autor, quando uma pessoa vivencia e experiencia diversos acontecimentos em sua vida, acreditando como o próprio ato de assistir a um desenho animado ou apreciar um filme na sala de cinema, com o galgar do tempo e diante de um problema (aqui tomado como uma materialidade passível de manipulação e criação), de uma questão a ser resolvida, uma proposição, uma criação, as emoções outrora suscitadas irrompem em seu corpo, fazendo com que ele tome decisões assertivas para a aceitação ou não de determinados caminhos, balizados pelo que outrora sentira.

Ante isso, ele denominou tais acontecimentos de marcadores-somáticos (Marcas no corpo), que seriam as marcas que o corpo passa a agregar conforme acontecimentos com os quais tem contato, que nada mais são que memórias consolidadas pelo corpo. Face às decisões, por meio da evocação de memórias, o cérebro traz à tona as imagens pertencentes a esses acontecimentos em forma de cenários que se desdobram em diversos córtices sensoriais iniciais “de forma esquemática e praticamente simultânea, de modo demasiado rápido para que os pormenores possam ser bem definidos”, “(...) onde se podem formar representações topograficamente organizadas” (DAMÁSIO, p.164; 170; 2012). Todas as hipóteses, que podem ser levantadas em questões de milhares de milissegundos cerebralmente, por vezes são “soltas, fluentes, flexíveis (...), dando asas à fantasia e à imaginação” (WECHSLER, p.40, 2002).

A articulação entre os sistemas constitutivos do cinema, sendo também do cinema animado que remonta a um passado não longínquo, e o sistema cultural e suas inúmeras facetas, tão necessários ao ato criativo, “(...) só é possível quando se sabe integrar a produção e a produtividade do imaginário na realidade social; quando se percebe que a realidade antropológica é feita de transmutações, circulações, misturas entre o real e o imaginário”, [e não de simples mecanizações tão afeitas aos sistemas opressores desnudados da essência primária do verdadeiro ato criativo]. E ainda, acrescenta-se que o “(...) o real apenas emerge para a realidade quando é entremeado pelo imaginário, que o solidifica, dá-lhe consistência e espessura, em outras palavras, vem reificá-lo” (MORIN, 2014, p.17); [afinal, não se existe vida sem as materialidades reais entremeadas aos fatores imaginários, da mesma forma, o contrário lhe é verdadeiro].



Posto que os apontamentos de Huyssen (2000) tomem partido de fatos mais específicos e marcantes na história da humanidade como objetos de estudos em que neles subjazem as relações da memória e seus resgates, é interessante notar que suas reflexões transcendem ao que foi escrito para outras infindas áreas e anos em sociedade.

Em seus trabalhos, ele notara brilhantemente o real emergir dos estudos que versavam sobre a memória em uma época que estava por dar grandes saltos ao se conformar, além disso, que “um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais” (HUYSEN, p.9, 2000). Nota-se que mesmo que os anos tenham passado desde seus textos, refletir sobre memória como um fator premente da nova sociedade é de suma importância, pois ela faz parte da atualidade não só como algo que passou e não existe mais, entretanto como objeto pertencente, sequencial e balizador na construção de um presente e um futuro, ao mesmo tempo como objeto possível de configuração e reconfiguração de projetos, inerente ao ato criativo, independentemente da área de conhecimento.

Mais do que nunca, as memórias e os seus resgates na vida de Kishimoto se tornaram como elementos propulsores e constituintes para de fato tornarem-se uma representa/ção de tudo que outrora foi consumido por ele. Levar em conta seu contexto histórico, sua inserção dentro de todo um sistema cultural, social, físico e etc. dentro do Japão, quando tomado como passado que de alguma forma tocou e propiciou a consolidação de memórias, faz parte de um processo também inerente a história, como um momento que evidentemente já existia todo um sistema de comunicação audiovisual que o possibilitou devanear para além das experiências externas.

Ao imaginar o personagem Goku de Dragon Ball, grande inspiração de Kishimoto, e concomitantemente se debruçar sobre as ações do personagem de Naruto, notam-se ressonâncias factuais em sua criação; de fato, um resgate mnemônico que circundou seu processo, mas que não o fez como fator preponderante, como cópia, mas como fragmentos de suas percepções. Ele não se pautou somente pelo que estava posto naquele momento, todavia por seus infindáveis resgates e novo trabalho de conexões de memórias.

Além do próprio protagonista, outros personagens, como o Mestre Jiraya, terceiro professor de Naruto, e o mestre Kame, professor de Goku, têm características muito próximas quando colocados em relação às suas atitudes atinentes aos desejos libidinosos manifestos durante os episódios. Seduzidos por mulheres de biquínis, sangramento nasal ao se sentirem



atraídos e, velhos mestres dos protagonistas, são algumas das semelhanças encontradas ao relacioná-los.



Figura 38 Mestre Jiraya/ Professor de Naruto



Figura 37 Mestre Kame

Fonte: disponível em < <https://otakumangakalife.blogspot.com/2011/05/jiraya.html> > e < https://aminoapps.com/c/dragonballoficial/page/blog/semelhancas-de-naruto-com-dragonball/5Bkr_bDNiVuPl1k77K6l171dY1bJQ6o7nn >

Ao esmiuçar as memórias, todo um passado que foi construído com faturas de imagens prazerosas de serem vivenciadas como também as mais dolorosas, de alguma forma, neste resgate, nem sempre ao se mostrarem virão como objetos integralmente construídos em sua mais sutil perfeição, pois quem o faz está a tentar recorrer a algo que existiu em sua materialidade, mas que ao mesmo tempo não existe mais, a não ser em imaterialidades mnemônicas, fotográficas, fílmicas ou gráficas.

Utiliza-se aqui o sentido de imaterialidades pensando; mesmo que os objetos fílmicos, fotográficos ou/e gráficos são passíveis de toques pelas nossas vias sensoriais da visão, táteis ou sonora, a experiência ocorrida que outrora consolidou memórias por diferentes vias sensoriais concomitantemente, torna-se praticamente impossível resgatá-las em sua propriedade e totalidade material por meio dos objetos ou da própria memória. O que se passou já não está mais lá em cores, cheiros, sensações, sabores, texturas, ou sorrisos, relações, personalidades, subversões... Restam-lhe sensações, sentidos, memórias...





Figura 40 Mestre Jiraya com Mulheres em cena ousada



Figura 39 Mestre Kame em cena ousada

Fonte: disponível em <

https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwiH2IH89-XmA hVnIbkGHTpCAzsQjhx6BAgBEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D2hFUBegYuIg&psig=AOvVaw2tj_gQtPt0alZ2XpOpN30q&ust=1578089543568688> e <
https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwiH2IH89-XmA hVnIbkGHTpCAzsQjhx6BAgBEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D2hFUBegYuIg&psig=AOvVaw2tj_gQtPt0alZ2XpOpN30q&ust=1578089543568688>.

Para Huyssen (2000) “(...) nem sempre é fácil traçar uma linha de separação entre passado mítico e passado real, um dos nós de qualquer política de memória em qualquer lugar. O real pode ser mitologizado tanto quanto o mítico pode engendrar fortes efeitos de realidade” (HUYSEN, p.16, 2000). E é nesse engendramento de possibilidades reais e míticas, que se faz e se toma partido o ato criativo, sejam eles de diversas instâncias possíveis. O real e o mítico se confundem em um jogo simbiótico de olhares, sensações, prazeres e devaneios. Um ato criativo cria o real, mostra o mítico, apaga o passado e constrói o futuro... E por vezes, muda-se toda essa ordem.

Problematizando o sistema social de Estado e o privado, Edgard Morin salienta que ao desprover-se de uma intenção capitalista, “as possibilidades criadoras dos autores podem ser maiores do que no sistema capitalista, uma vez que as considerações a respeito de lucro comercial são secundárias nesse tipo de sistema (1997, p.28)”. Para ele, infelizmente, parte da indústria cultural “atrai e prende por salários muito altos os jornalistas e escritores de talento: ela, porém, não faz frutificar senão a parte desse talento conciliável com os padrões (1997,



p.32)”, podendo a parte fluida do ato criativo. Em paralelo, nota-se que o processo de criação de Naruto, de forma breve, tem em comum sua possibilidade fluida, desprovida da égide cerceadora, quiçá, do sistema capitalista que conserva o trabalhador para produzir, não dando uma total liberdade para as ações criativas.

Assim, no que concerne ao cinema, o próprio modo de pensar reinante oculta à unidade complexa e a complementaridade do real e do imaginário, cada uma das noções excluindo necessariamente a outra. Da mesma forma, esse modo de pensar quebra, sob a forma de alternativas disjuntivas, aquilo que é a própria originalidade do cinema: o fato de ele ser ao mesmo tempo arte e indústria, ao mesmo tempo fenômeno social e fenômeno estético, fenômeno que remete ao mesmo tempo à modernidade do nosso tempo e ao arcaísmo dos nossos espíritos (MORIN, 2014, p.14:15).

Com vistas as pesquisas do autor acima, compreende-se, um pouco mais além da complexidade das produções, fazendo um paralelo com a própria constituição do ato criativo do criador de Naruto, que nele está incluso tanto o ser imaterial de quem o criou no que concerne à amores, anseios, previsões e tantas outras sortes de pensamentos, quanto o próprio sistema midiático no qual estava inserido, sendo ele compelido a instaurar tal complexo dentro de sua famosa animação. Fica evidente, diante e dentro de todo o galgar desse processo e seu produto final, que esse todo em um sistema tecido junto com múltiplos membros e particularidades, “é mais que a soma das partes, isto é, no nível do todo organizado há emergências e qualidades que não existem no nível das partes quando são isolados” (MORIN, 1999, p.28). É como se Naruto não existisse em sua totalidade, caso fosse desmembrado ou desvinculadas algumas das experiências de seu produtor. O todo vive e é reinante, pois existem as diversas partes em um processo de conformação segura e lúcida, vínculos que se estabeleceram graças às diversas partes experienciais tidas com outras animações e com sua própria vivência.

Em Naruto, houve a possibilidade de confrontarem as partes de um todo e de haver uma criação por parte do produtor em um pensamento complexo, pois “destacados de um todo, os múltiplos componentes expressivos podem ser parcelados, podem ser codificados individualmente e podem ser recombinaados para formarem outras totalidades” (OSTROWER, 1987, p. 23).





Figura 42 Naruto com roupa semelhante a do Goku



Figura 41 Semelhança da roupa de Goku e Naruto na versão Shippuden

Fonte: disponível em < https://aminoapps.com/c/dragonballoficial/page/blog/semelhancas-de-naruto-com-dragonball/5Bkr_bDNiVuPl1k77K6l171dY1bJQ6o7nn> e https://favpng.com/png_view/naruto-naruto-shippuden-ultimate-ninja-storm-2-naruto-ultimate-ninja-storm-naruto-shippuden-ultimate-ninja-storm-generations-naruto-uzumaki-kakashi-hatake-png/ADkcd4PH

Outro aspecto semelhante que vale ressaltar é a prerrogativa que os dois protagonistas têm em transformarem-se em monstros gigantes temidos pelos demais personagens da obra. Quando estão diante de turbulências, envolvidos por abalos emocionais, eles são tomados por uma força extra que os direciona e os induz aos objetivos.



Figura 43 Naruto em transformação para a raposa de nove caldas

Fonte: Disponível em < <https://criticalhits.com.br/anime/estas-sao-as-5-melhores-transformacoes-de-naruto-shippuden/>>.





Figura 44 Naruto em transformação completa da Raposa de Nove Caudas

Fonte: Disponível em < https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Modo_de_Chakra_do_Nove-Caudas?file=Mode_de_Chakra_Nove-Caudas_Naruto_Minato.png> e < http://vignette3.wikia.nocookie.net/naruto/images/0/06/Kurama_Accumulating_Energy.png/revision/latest?cb=20160930065149>



Figura 45 Goku transformando-se em Oozaru

Fonte: Imagens disponíveis em < <https://www.youtube.com/watch?v=e7BbgMnANGg>>.



Figura 46 Goku transformado em Oozaru

Fonte: Imagens disponíveis em < <https://www.youtube.com/watch?v=e7BbgMnANGg>>.



De certa forma, ao pensar nesses diálogos entre as duas animações, percebe-se que tudo gira em torno da imagem/memória, seja ela visual, sonora, tátil, gustativa ou olfativa, dependendo das experiências, pois ela “(...) não é apenas o entroncamento entre o real e o imaginário, é o ato constitutivo radical e simultâneo do real e do imaginário” (MORIN, 2014, p.14); não é o entroncamento simples entre Goku, Naruto e a realidade de Masashi Kishimoto, todavia a obra em si se presentifica como uma simultaneidade da realidade, das memórias e do imaginário. Logo, não há que se dedicar às mais detalhadas explicações sobre o real, desvinculando o imaginoso ativo como parte fundante nos processos criativos, quando na verdade tal ação pertence de forma imponente e indissociável ao se construir o novel, bem como nas produções animadas.

Vale salientar que uma análise mais solidificada que possa “(...) conceber não apenas a distinção, mas também a confusão entre real e imaginário; não apenas sua oposição e concorrência”, como se manifestam em diferentes áreas de conhecimento, “mas também sua unidade complexa e sua complementaridade”, são de suma importância na compreensão de todo o problema que se cria frente a eles. Há uma necessidade de “(...) conceber as comunicações, transformações e a permutação real – imaginário” (MORIN, 2014, p.14), que por sua vez é um diálogo incessante.

Pensando de maneira abrangente, vê-se que nas animações não há meras representações do arcaísmo somente, do presente ou do futuro, mas uma articulação que ora impele os olhares ao que se passou e ora os lança às imagens possíveis no futuro, talvez, próximo. São elementos imbricados que de alguma forma dialogam com sociedades pregressas, com o que se vive e concomitantemente com o que se espera de uma nova qualificação estrutural da sociedade vigente. Claro que não no sentido de poderes superfantásticos como possuem os protagonistas, todavia na ideia de dispositivos que mantenham um equilíbrio biossociocultural e subsidiem nos inúmeros desejos emergentes em uma era tecnológica.

2.4.1 Breves fases da produção da animação Naruto nos estúdios Pierrot

Posteriormente a um dos momentos, talvez, mais difícil, que é o ato criativo, e após a decisão de transformar o mangá em um desenho animado, o trabalho árduo volta-se para a



construção de um produto audiovisual que chame atenção de seu público, inserindo não somente o visual, mas o articulando com toda a paisagem sonora atinente a narrativa. Segundo Lopéz (2013), as bases para o desenvolvimento de uma animação são basicamente as mesmas, todavia os processos sejam eles de criação, de estilo artístico, que por vezes pode variar de forma totalmente disparez fazendo um paralelo entre animadores, e de tratamento das imagens, podem variar. Tomou-se por importante brevemente discorrer sobre esses processos por meio das imagens encontradas na tese de doutorado de Lopéz (2013), sem se ater as minúcias técnicas, visto que o intuito está pautado na imagem como um todo construído e sua articulação com a composição sonora mais adiante, como exemplo, as falas argumentativas dos personagens.

O início desse processo consiste no esboço da forma básica dos desenhos, suas trajetórias, e uma sinopse com a ideia principal das cenas, sem perder de vista a originalidade dos desenhos do mangá. Decidir as diferentes paisagens que estarão no decorrer da historia, o posicionamento da câmera e a estrutura final da história demandam diferentes processos, como mostrados nas imagens a seguir.



Figura 47 Esboço de Sasuke



Figura 48 Esboço de Naruto

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoal de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.





Figura 49 Esboço 1/ personagem Sasuke/ noção de movimentos

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoral de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.



Figura 50 Esboço 2/ Movimentos do personagem Sasuke

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoal de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.

Quando os desenhos estão bem definidos e digitalizados, a confecção da animação da sequência começa com o processo de introdução e, suavização de cores e linhas, sejam elas dos personagens ou das paisagens.





Figura 51 Inserção de cores no personagem Sasuke e Sakura

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoal de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.

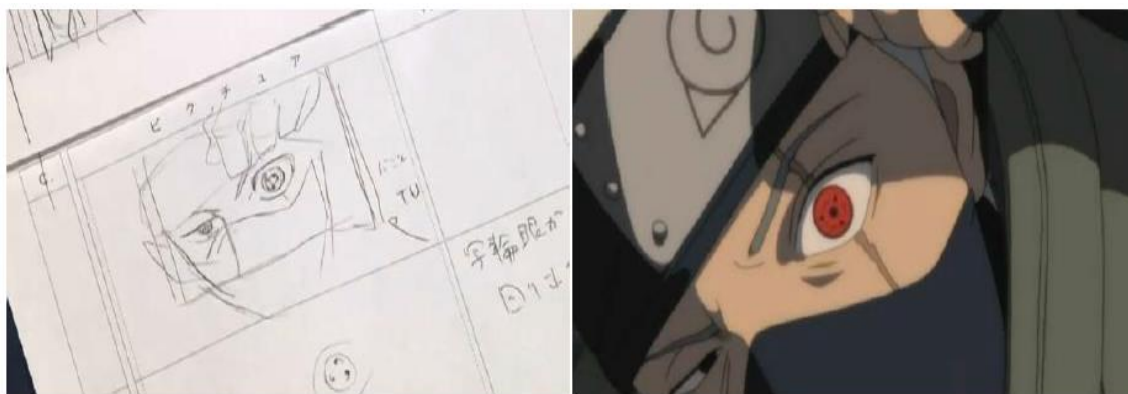


Figura 52 Inserção de cores no personagem Kakashi

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoal de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.

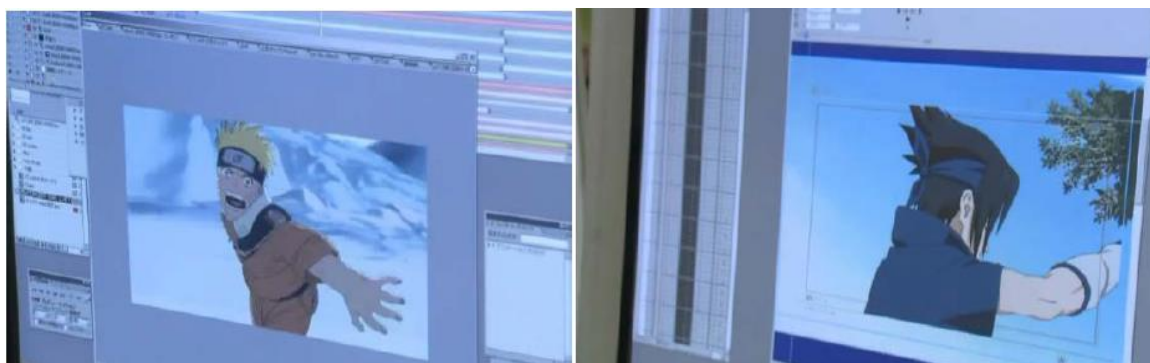


Figura 53 Inserção de cores nos personagens e ao cenário

Fonte; LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales*. Tesis doctoal de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.



2.4.2 Naruto; a porta de entrada para o mundo Ninja e o imaginário das conquistas

A partir do processo fílmico verificado nos cinco primeiros episódios de Naruto, que acredita-se ser a porta de entrada para o interesse do espectador frente à animação, buscou-se compreender as cenas de sentidos sociais (convívios) e imaginativos (mundo ninja e super poderes) dentro do universo infantojuvenil propiciados por essa animação, e como esta significação se constitui à luz da teoria na interação dos sistemas visuais (imagens dos personagens e ambientes) e sonoros (Falas dos personagens), mesmo que de forma breve. É importante salientar que esse universo aqui relatado e por vezes encontrado na animação de Naruto, não terá por pretensão por agora analisar a relação do interesse da criança e do jovem e sua inserção no processo de fazer Arte, deixando a cargo do próximo capítulo.

A animação narra a história de uma criança impulsiva e travessa, Naruto Uzumaki, que juntamente com seus novos companheiros de luta, Sakura e Sasuke, além do professor, Kakashi Hatake, enfrentam poderosos adversários. A relação de Naruto, até então, com seus colegas, não é das melhores, pois sua pretensão constante é namorar Sakura, e ao mesmo tempo ser melhor que Sasuke, grande amor de Sakura.

Em paralelo, o trio está na conturbada, por vezes, fase da pré-adolescência, momento este em que conflitos externos e internos aparecem, com novos desejos e pensamentos frente ao convívio e as dificuldades em sociedade, crescendo o sentido de responsabilidade e objetivos, e em paralelo, a demanda consciente por mais atenção concernente a tais questões. O que por vezes podia dar prazer quando criança pode já não mais satisfazer, todavia a vontade por alcançar o que se almeja joga constantemente entre o deixar se levar pelo que outrora o impelia livremente e o que agora se mostra atinente no processo de amadurecimento. Um exemplo claro é a postura de Naruto; uma criança/adulta, com responsabilidades.





Figura 54 Naruto; Sasuke; Sakura e Kakashi Hatake

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=kj18GbbGeGI>>.

Episódio 1- Naruto Uzumaki chegando 参上! うずまきナルト

O anime se inicia contando a história de uma temível raposa de nove caldas (Kyuubi, que a partir da saga Naruto Shippuden passa a ser chamada de Kurama), que sendo tida por impossível de ser vencida, é aprisionada pelo quarto Hokage³² dentro do corpo do bebê Naruto Uzumaki, sabendo todos que ela destruiria toda a vila, caso não fosse contida. A partir desse momento, muitos que ouviram falar ou que conhecem sua história, temem por aceitá-lo dentro do convívio social.

Posteriormente, o episódio da série continua com uma das travessuras de Naruto, não sendo a única; por sua vez, o infante pichou as pedras esculpidas com as cabeças dos grandes Hokages. Ele é punido, tendo que limpar o que fizera e, ao tentar justificar sua lentidão ao limpar a pintura, expõe um de seus pontos, talvez, mais doloroso; “E daí, não tem ninguém em casa me esperando! Não estou com pressa”. Por sentir que há algo faltante em sua vida, como seus pais, um nicho familiar no qual possa estar inserido, suas travessuras justificam-se mediante os minutos do desenrolar do primeiro episódio. Mesmo sendo o “herói” que leva nome a animação, sua postura foge dos padrões da boa moral, da “perfeição infantojuvenil”, ou não.

A dinamicidade das imagens e até mesmo o exagero das expressões faciais, chamam a atenção, dando um tom de divertimento, de algo engraçado, mas que ao mesmo tempo expressa muito dos sentimentos que por vezes não são possíveis de serem demonstrados na

³² Nome dado aos líderes das aldeias, que por sua vez são guerreiros antigos e considerados os mais fortes.



realidade. Além do mais, processos imaginativos que expõem raiva, desejos ou qualquer sorte de sentimentos que por vezes são contidos, na tentativa de manter a boa conduta dentro do convívio humano, são mostrados de forma cômica em diferentes momentos do episódio.

Nesse processo, “o imaginário mistura na mesma osmose o real e o irreal, o fato e a necessidade”, e tudo isso “não apenas para atribuir à realidade os encantos do imaginário, mas também para conferir ao imaginário as virtudes da realidade” (MORIN, 2014, p.248), além de lhes conferir possibilidades para um melhor agir durante os problemas. [Entende-se que as ações sem imaginar, sem pensar a priori, levam a impulsividade, que por vezes proporcionam reações não assertivas, fracassos não esperados e frustrações paralisantes. Por vezes, o ato imaginativo do que se poderia ter feito é muito mais saudado, em relação ao ato impulsivo que ocasiona uma reação triste e inesperada].

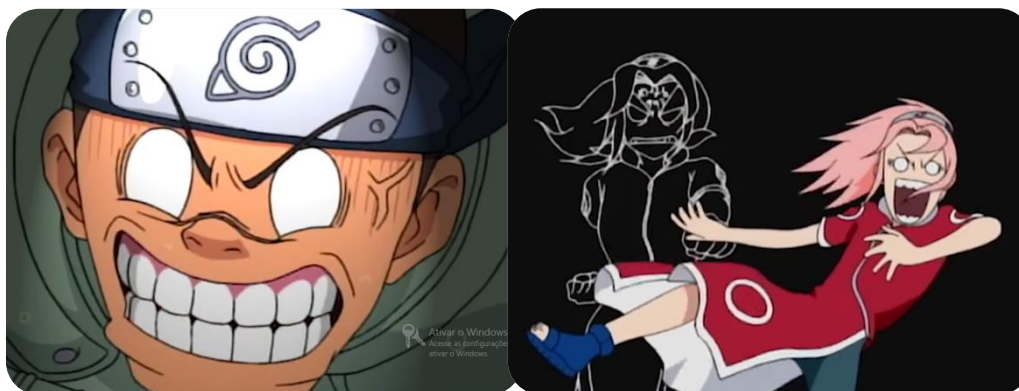


Figura 55 Da esquerda para a direita; professor Iruka brigando com Naruto, e Sakura irritada por ver Naruto beijando Sasuke sem querer

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=kj18GbbGeGI>>.

Adiante, Naruto tenta passar de graduação no teste final, tendo como prova o Jutsu³³ de clonagem, que nada mais é do que a capacidade de fazer com que seu corpo seja replicado em vários, possibilitando uma quantidade maior de lutadores do seu próprio Eu. Por sua imaturidade, até então, sua clonagem sai errada, com um corpo em estado cadavérico, totalmente diferente de sua vivacidade. Mais uma vez ele é reprovado, não ganhando sua tão

³³ Habilidade mística utilizada pelos ninjas na animação Naruto, lhes conferindo diferentes poderes. Para fazê-lo, o ninja precisa controlar seu Chakra, que por sua vez é a energia elementar da vida usada para se fazer diferentes tipos de Jutsus. A arte ninja, segundo a animação, reúne a energia física das células do corpo, misturando com a energia mística que é intensificada através do treinamento de experiências. Quando esses dois chakras (energias) se misturam com uma posição especial das mãos, há a possibilidade do Ninja concentrar suas energias em um Jutsu.



sonhada bandana de ninja, levando-o a se isolar e maquinar possíveis ações para sua aprovação.

A bandana tão sonhada por Naruto é o símbolo de seu processo de avanço dentro do mundo ninja, além de representar o objeto de graduação na academia. Tendo em sua superfície a inscrição identificando o referido ninja, com o desenho que representa sua vila, ela pode ser utilizada em diferentes partes do corpo.



Figura 56 Tipos de Bandanas

Fonte: disponível em <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Protetor_de_Testa?file=Kyoh%C5%8D_Fuefuki%281%29.png>

Notando a fraqueza de Naruto mediante a reprovação no teste, um dos ninjas, Mizuki, com más intenções o incita a roubar o pergaminho sagrado, salientando seu poder e sabedoria dado a quem possui-lo. Naruto obstinado a melhorar suas técnicas de luta, o rouba e foge para a floresta, no entanto é perseguido pelos demais ninjas, que tão breve foram avisados pelo grande Hokage.

Mizuki e Iruka encontram Naruto com o pergaminho, e em um extenso diálogo e resgate de memórias entre os três personagens, Uzumaki descobre que o espírito da raposa de nove caldas está selado dentro de seu próprio corpo, e que mais do que isso, ela foi o motivo pela morte de seus pais bem como os de Iruka, além da destruição de parte da aldeia. Iruka, consciente da marginalização que Naruto sofreu por carregar esse espírito e sendo advertido pelo Hokage, tenta protegê-lo das maldosas palavras de Mizuki, que de forma cruel, tenta deturpar os sentimentos do jovem aluno. A vida de Mizuki e Naruto se parecem, pois da mesma forma foram criados, sem seus pais, fora do convívio familiar.

Em uma luta um tanto rápida, Naruto se mostra mais capaz ao defender Iruka de um golpe que seria deferido por Mizuki, finalizando a luta com o jutsu de clonagem, capacidade esta outrora quase impossível para ele. O jovem guerreiro se multiplica em diversos outros,

legitimando a si mesmo sua capacidade e mostrando ao seu professor que está apto para receber sua bandana e enfim transformar-se em um ninja.

Entende-se que o primeiro episódio visa salientar o corpo como constructo inerente ao ser humano, objeto passível de mudanças e qualificações atreladas ao empenho de cada um face ao contexto inserido. Ele é a casa, o invólucro da mente, que por sua vez pode fazê-lo com que esteja engessado dentro de uma servidão aos ditames dos que os cercam, como os pensamentos e as ações que o humilham, ou pode ele ser o lugar para a transformação e objeto imprescindível para alcançar o que se almeja frente às intempéries da vida.

Exemplo disso é visto nas falas constantes de Naruto, que incessantemente reitera seu desejo por tornar-se um Hokage.

Episódio 2- Eu sou Konohamaru 木ノ葉丸だコレ!

O segundo episódio começa com Naruto tirando uma foto para o formulário de admissão. À revelia dos padrões fotográficos da academia, Naruto posa para a foto de um jeito um tanto engraçado, que por consequência tem a reprovação de seu documento pelo Hokage. Tentando ser aceito e burlar o padrão de seriedade contido nas fotos dos ninjas, Naruto usa seu jutsu de transformação, tornando-se uma mulher sedutora e assustando de forma chocante o grande chefe dos ninjas. Em mais uma expressão exagerada, afeita a animação, o grande Hokage cai de sua cadeira, tomado pelo espanto e desfigurado pela ousadia do menino.



Figura 57 Grande Hokage e seu espanto com o Jutsu sexy de Naruto

Fonte: Disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=J_pIYQgDGnQ>



Posteriormente ao susto, o neto do Hokage chega com uma pequena arma perfurante e tenta atacá-lo, porém seu golpe é frustrado com sua queda imprevisível, começando a chorar e colocando a culpa em Naruto, deixando-o nervoso. O pequeno menino tenta amedronhá-lo, salientando que é neto do grande Hokage, todavia suas argumentações não o intimidam, dando mais ainda raiva a ponto de apanhar.

Independente da apresentação entre os dois ser um tanto conturbada, Naruto passa a se afeiçoar ao pequeno, que o mesmo o toma como um mestre para lhe ensinar grandes técnicas, tornando-se mais confiante e um tanto ensimesmado por esse fato.

Adiante, o Hokage conversa com Iruka, relatando ao professor sobre o processo de aprisionamento da raposa no corpo de Naruto, que até então, deveria ser considerado um herói, segundo o quarto Hokage morto em tal batalha. Para eles, o desprezo que muitos podem dar a ele é uma das coisas mais nefastas que o ser humano pode receber, acreditando que; “quando as pessoas renegam a existência de outras e mesmo assim ainda olham para ela, seu olhar se torna tão gélido quanto uma tempestade no mais duro inverno (HOKAGE)”.

Da mesma forma que Naruto, o neto do Hokage almeja o posto de seu avô, contudo muita das vezes suas esperanças foram frustradas por sua incapacidade enquanto ainda criança. Com isso, Uzumaki dá uma tocante lição de moral ao menino, salientando a ele que para se tornar Hokage, primeiramente deve-se acreditar em si mesmo. Nesse acreditar, nada mais há do que processos imaginativos que legitimem as possibilidades e capacidades inerentes a quem os possui para então agir, salientando que;

(...) o imaginário não pode se dissociar da ‘natureza humana’ —do homem material. Ele faz parte do homem, uma parte integrante e vital. Ele contribui para sua formação prática. Ele constitui um verdadeiro arcabouço de projeções-identificações a partir do qual, ao mesmo tempo em que se mascara, o homem se conhece e se constrói (MORIN, 2014, p.247).

Ademais, o jovem ninja continua com seus conselhos, em uma tentativa de instigar o pequeno Konohamaru a se conhecer e se construir acordado com suas vontades, para dar cabo em uma formação deveras prática. “Olha para mim, —diz Naruto—, já passei maus bocados, mas apesar de tudo eu achei alguém que acreditasse em mim, mas para achar essa pessoa eu tive que cair muitas vezes, enfrentando muito suor e lágrimas enquanto aprendia a ser um ninja”. Por fim, Uzumaki finaliza dizendo que se o menino quer ser um Hokage de verdade, deve vencê-lo em uma batalha, levando-o a dizer que a partir daquele momento eles seriam rivais, e esperariam até o grande dia em que lutariam para o título tão esperado.



Em suma, no presente episódio a palavra mais salientada e vista nas ações dos personagens em cena se resume em objetivo, que nada mais é do que processos feitos diariamente, com um foco tanto interno quanto externo para algo, olhando e fazendo o possível e o impossível para o que se espera alcançar um dia.

Episódio 03 – Inimigos?! Sasuke e Sakura宿敵!? サスケとサクラ

O presente episódio começa com Naruto se alimentando, e posteriormente, andando pela rua, é surpreendido pelo neto do grande Hokage, que mais uma vez frustrado, tenta deferir um golpe de luta em seu “adversário” (Naruto).

Adiante, Sakura se enfurece rapidamente ao ser advertida por sua mãe pelo horário que deveria ir a escola, todavia seu sentimento de raiva ou o desejo de falar alguma coisa a ela não é exposto por suas palavras, mas pelos seus pensamentos, que de forma novamente exagerada e descontraída aparece na cena. O tratamento que sua mãe a deu não está conivente, pois agora, segundo Sakura, ela mesmo já é uma ninja.



Figura 58 Sakura ao ser advertida pela mãe

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=kj18GbbGeGI>>.

Por serem genins, o primeiro nível ninja, os jovens estudantes deverão passar por próximos desafios em equipes de três pessoas, que juntamente com um professor terão propostas para provar suas capacidades e as qualificá-las dias após dias.



Naruto, Sasuke e Sakura caem na mesma equipe, sendo uma felicidade para a jovem Sakura, isso por nutrir um sentimento de amor por Sasuke, e ao mesmo tempo para Naruto, por nutrir também um sentimento de amor por ela, todavia, ambos são negados por seus amores.

Uzumaki, como sempre, tenta mais uma vez se utilizar de estratégias que o favoreça, usando por sua vez o jutsu de clonagem para obter a réplica do corpo de Sasuke. Em uma luta rápida, Naruto vence e aprisiona Sasuke, tendo agora a possibilidade de flertar Sakura e/ou descobrir seus verdadeiros sentimentos e pensamentos sobre sua pessoa, visto que estaria transfigurado em outro corpo. Para sua decepção, Sakura o declara que Naruto (ele mesmo) se mete de propósito nas coisas, que gosta de fazer isso para que ela se sinta mal, que não a compreende nenhum um pouco, além de ser irritante. E para completar, Sakura declara seu amor e sua vontade de aceitação por parte de Sasuke (Naruto).

Mas, para além das palavras escutadas, Naruto transfigurado em Sasuke tenta beijá-la, porém é impedido por uma forte dor de barriga, que o leva rápido e diretamente ao banheiro.

Tendo se desvencilhado da armadilha de Naruto, Sasuke parte por procurá-lo, encontrando a frente Sakura, que por achar que verdadeiramente estava a alguns segundos atrás próxima de beijá-lo, sai ao seu encontro entusiasmada com a ideia, crendo que era sua timidez que o tomava. Ao se aproximar, Sasuke pergunta secamente onde se encontra Naruto, mas Sakura de forma grosseira o responde, deferindo duras palavras a sua infância, seu comportamento e suas ações advindas da falta de seus pais, além de se auto-enaltecer. Sasuke rebate seus comentários e diz que ela não tem ideia do que ele passa, complementando que ela também o irrita profundamente. Sakura extremamente chateada com o comentário de seu colega se coloca no lugar de Naruto e percebe que ele não sente nada mais do que ela está a sentir naquele momento, confabulando em seus pensamentos que sua postura mudaria quando em contato com o jovem Uzumaki.

Naruto volta do banheiro e encontra-se com Sasuke, porém não concluem sua conversa, pois a dor de barriga o toma novamente. Quando, enfim, acha que está melhor, volta ao encontro de Sakura, porém sem transformação, e para sua surpresa, é recepcionado de forma calorosa e graciosa por Sakura. Naruto acha muito estranho seu sorriso e sua recepção, chegando a cogitar que Sasuke teria feito a mesma coisa com ele para enganá-lo, no entanto, quando começa a falar o que pensa, é tomado novamente pelas dores advindas do



leite estragado bebido no começo do episódio, levando-o até o banheiro, lugar onde finaliza o episódio.



Figura 59 Expressões exageradas do personagem Naruto no banheiro

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=rjqrDBqzglA>>.

Percebe-se que o terceiro capítulo se foca também em objetivos, porém mais voltados para a parte amorosa que para outros fins dentro da sociedade Ninja, mostrando os desejos e a passagem da vida mais infantil para a pré-adolescência e a adolescência, momento de novas conquistas, desejos, amores...

Episódio 04 – Teste! Treino de sobrevivência 試練! サバイバル演習

Este episódio mostra a apresentação do professor e a equipe de Naruto, além das provas que terão que passar para continuarem sua formação.

A cena começa com Naruto, Sasuke e Sakura esperando o professor, que como de hábito, chegará sempre atrasado nas demais cenas no decorrer dos episódios. Mais uma vez, Uzumaki faz uma de suas travessuras, colocando o apagador em cima da porta para que ele caísse sobre a cabeça de seu novo professor, mestre Kakashi. Mesmo que já seja um ninja, sua infância e seu desejo por brincar com coisas que lhe dêem prazer, travessuras que o façam rir, o impelem constantemente por agir como uma simples criança travessa.

Sakura o adverte de forma ríspida, dizendo sobre os problemas provenientes de uma brincadeira sem graça como essa, no entanto seu pensamento é mostrado, exaltando a ação de

Naruto, ação esta que ela não teria coragem de fazê-la, mas a enaltece. Essa cena nada mais é do que acontecimentos que incessantemente acontecem na vida de muitos, contudo todos os valores e as regulações éticas tecidas e construídas dentro da família e da sociedade fazem com que ações não sejam feitas, atitudes tomadas. Por vezes há o grande desejo para se fazer algo, alguma pequena travessura, no entanto as boas condutas apreendidas direcionam ao não agir diante de uma possibilidade jocosa.



Figura 60 Sakura feliz internamente com a travessura de Naruto

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vChbC1M2KdE> >

Após ter caído na travessura do pequeno Ninja, Kakashi lhes dirige a palavra dizendo que a primeira impressão que ele teve deles é que são grandes “idiotas”. Posteriormente, ele pede para que os jovens ninjas se apresentem, falando de seus objetivos e passatempos. Naruto expõe mais uma vez seu sonho de se tornar Hokage, além do gosto por comer macarrão. Sakura paralisa e não consegue dizer praticamente nada, a não ser que odeia Naruto. Sasuke diz que detesta muitas coisas e que não há nada que goste em particular, focando sua fala somente em seu objetivo; destruir uma pessoa e reconstruir seu clã.

Após as apresentações, o professor diz que no dia seguinte passarão por uma prova de sobrevivência, que contrariamente é debatida por Sakura, que diz já passar por tudo isso na academia. Naruto se mostra prontamente curioso e ansioso para o teste.

No dia seguinte, lá estavam os três estudantes, sem comer e tomados pelo sono da madrugada. Mais uma vez o professor chega atrasado, aumentando mais uma vez a raiva dos jovens ninjas. A prova parece simples, no primeiro momento; tirar dois guizos presos ao cinto do professor até o meio dia, caso contrário, ficariam sem comer.



Uzumaki, sem que o professor mandasse, vai diretamente ao seu encontro para atingi-lo e pegar seus guizos, porém é rapidamente impedido por ele, que o considera como uma criança estranha.

Entre idas e vindas, diversas tentativas frustradas de Naruto para atingir Kakashi, ele acaba sendo pego por uma armadilha próxima aos guizos jogados propositalmente pelo professor. Com isso, quando o professor chega para lhe dar um sermão sobre sua falta de atenção para com as coisas óbvias e fáceis (guizos no chão), é atingido por vários kunais (armas pontiagudas) lançados por Sasuke, que somente naquele momento decide por de fato deferir um grande golpe nele.



Naruto se mostra totalmente assustado e preocupado pelo professor, gritando e perguntando apavoradamente a Sasuke o porquê ele teve coragem de fazer aquilo com ele, finalizando então o episódio.

Verifica-se que nesse episódio as falas, a imaginação e os pensamentos dos personagens são colocados mais em pauta em relação aos anteriores, evidenciando de forma mais expressiva os processos de decisões e ações face a um problema, a algo por ser resolvido. Por vezes as cenas são quase totalmente estáticas, sem ação, porém em um constante diálogo mental dos personagens.

Atreloadas a realidade, compreende-se que nesse processo de reflexões internas, consigo mesmo, cheias de possibilidades, “geneticamente, o homem se enriquece durante todas essas transferências imaginárias; o imaginário é o fermento do trabalho de si sobre si e

sobre a natureza, através do qual se constrói e se desenvolve a realidade do homem (MORIN, 2014, p.247)”, suas ações, seus desejos e conquistas.

Mais uma vez, o episódio voltou-se para a tomada de decisão frente a um problema, tendo como foco um objetivo claro e motivador.

Episódio 05 – A decisão de Kakashi失格? カカシの結論

O presente episódio retoma as últimas cenas passadas anteriormente e se inicia com a fuga de Sasuke de seu lugar que até então era tomado para se esconder. O professor, pensando em ser atacado, faz o jutsu de troca, colocando um tronco no lugar de seus corpo na hora do golpe de Sasuke. Felizmente, tal golpe foi mal sucedido, pois as kunais simplesmente atingiram somente o tronco, ao invés do próprio corpo de Kakashi.

Mediante ao sermão do professor, o jovem Uzumaki passa a refletir mais sobre sua impulsividade e os enigmas da vida e dos desafios colocados por ele. Nesse momento, percebe-se e acredita-se que o imaginário precede a técnica “(...) à frente do mundo, na realização onírica das necessidades (...)”. E paralelamente a isso, sabe-se que “máquinas entre máquinas, o avião nasceu de um sonho (MORIN, 2014, p.248)”, e que lutas entre lutas, o tornar-se Hokage para Naruto se mostra possível diante das cenas projetadas. Ainda que impulsivo, seu processo de amadurecimento o mostra que o imaginar mais conscientemente ante aos fatos, antes de tomar decisões, como sonhos, ele (imaginar) o projeta cada vez mais para a concretude de seus objetivos.

Em outra cena, temendo ser encontrado pelo professor, Sasuke sai em disparada, sendo seguido por Sakura que, perdida entre árvores se sente sozinha e amedrontada por não saber se existe ou não alguém naquele lugar. Ao andar mais alguns passos, se depara com uma cena aterrorizante de Sasuke atingido por várias kunais, levando-a gritar apavoradamente.





Figura 62 Sasuke atingido por kunais e Sakura apavorada ao vê-lo

Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=tSxkDGOUFfi>>.

Diante de tal cena, Sakura desmaia e o professor percebe que exagerou um pouco no jutsu de ilusão, contudo permanece de acordo com sua ilusão criada, pois segundo ele, ela deveria aprender um pouco mais diante dos acontecidos. Mesmo que ela tenha aprendido na academia sobre tal jutsu, ainda não o sabe reconhecer como deveria. Se em sua vivência como ninja tivesse tido mais experiências e nutrido seu arcabouço de memórias, possivelmente seu ato imaginativo a faria tão depressa buscar imagens que as esclarecessem sobre aquele momento dolorido para ela.

A fonte “(...) permanente do imaginário é a participação” e “aquilo que pode parecer o mais irreal nasce do que há de mais real”. “A participação é a presença concreta do homem no mundo: sua vida (MORIN, 2014, p.245), a concretude de suas ações enquanto sujeito pensante, dotado de capacidade por apreender, imaginar, refletir e agir assertivamente.

Posteriormente, Sasuke entra em uma luta feroz com o professor, que em algum tempo é finalizada por um golpe vindo debaixo da terra; Kakashi desaparece em uma tentativa de golpe dada por ele com uma bola de fogo, e aparece debaixo da terra, puxando seu pé, prendendo-o, e deixando somente seu pescoço aparente.

Ao acordar, Sakura sai andando pela floresta em busca de Sasuke, que quando o encontra tem outro susto, vindo a desmaiar novamente. Por estar enterrado, somente sua cabeça aparecia, levando a crer que ele foi degolado e deixado pelo caminho. Mais adiante, Sasuke se livra da prisão de terra e tenta reanimar a garota.



Figura 63 Frames de Sakura que se assusta ao ver Sasuke vivo, porém somente sua cabeça está à mostra

Fonte: disponível < <https://www.youtube.com/watch?v=tSxkDGOUFFI> >.

Naruto se desprende da armadilha e foge para pegar o almoço escondido, mas tão depressa é surpreendido pelo professor, que o castiga preso em uma árvore por desobedecê-lo. Quando Sasuke e Sakura chegam próximo ao professor e a Naruto, são notificados que serão eliminados do programa, pois, segundo Kakashi, eles não pensam como ninjas, mas como garotinhos mimados, que não sabem o que significa ser um ninja de verdade. Pensam somente em si e acham que tudo isso que passaram é um simples jogo.

Mais à frente, o professor os questiona do real motivo de tê-los colocado em equipe e não individualmente, gerando então revolta e dúvida por parte de todos. Para ele, o real motivo de tudo o que eles ainda não sabem é o trabalho em equipe, postura esta não tomada durante o desafio.

Naruto, por sua sede em vencer pensou somente em si, almejando o seu único objetivo, sem ao menos se integrar com os demais colegas para com eles pensar em um plano que os pudessem fazer pegar os guizos.

Sakura, estava tão perdida com seu amor por Sasuke, que os golpes do garoto e suas tentativas frustradas de deter o professor eram mais importantes para seus olhos do que o trabalhar junto.

Sasuke, se achava tão grande e poderoso, que seus colegas eram fracos demais para se agruparem em busca do objetivo; tudo para ele era tão complicado que somente sua própria capacidade seria possível, longe, obviamente, de seus companheiros de equipe.

Kakashi, em uma conclusão incisiva diz que se os três tivessem trabalhado em equipe, talvez tivessem tirado seus guizos, fora que um Genin deve ter o instinto natural de trabalhar em equipe.

Após isso, ele volta atrás e dá a chance de Sasuke e Sakura almoçarem, além de mais três horas para conseguirem pegar os guizos, o que gera uma reação um tanto assustadora por parte de Naruto, pois quem o tentasse alimentá-lo perderia imediatamente.

Tocados pelo agir em equipe e ao perceberem que Naruto estava fraco pelo longo tempo que passara sem comer, Sasuke e Sakura o alimentam. Subitamente, Kakashi aparece e grita que cometeram um erro descumprindo sua regra, no entanto os três se defendem dizendo que estão unidos como uma equipe, o que faz o professor interrogá-los veementemente mais uma vez; vocês são um?

Por fim, em um momento angustiante de segundos sobre a decisão final dos jovens, ele diz, “vocês passaram!!!”.

Estupefatos diante de tal pronunciamento, os questionamentos do motivo de tal aprovação irrompem diante do professor, que sabiamente os explica o motivo; “A regras são escórias, é verdade, mas aqueles que abandonam seus amigos são piores que as escórias, e, além disso, vocês pensaram por si próprios, não pautados pela imposição do que eu disse, como muitos outros que faziam tudo o que eu dizia e caíam em todas as armadilhas que eu praticava. Enfim, por esse motivo vocês passaram”.

Diante das narrativas audiovisuais de Naruto, compreende-se que “(...) nós, vocês, completamente sob o efeito do encantamento, possuídos, erotizados, exaltados, assustados, amando, sofrendo, fruindo, odiando, não deixamos de saber que estamos numa poltrona contemplando um espetáculo imaginário” que vivemos a animação “(...) dentro de um estado de dupla consciência” (MORIN, 2014, p.15), e hoje, mais do que nunca, a vivemos através de diversos meios como a representação do real transcendida por meio das cores e formas como em sua possível essência, dentro de caminhos que ora se parecem reais, e ora são formas factuais do imaginário do devaneador.

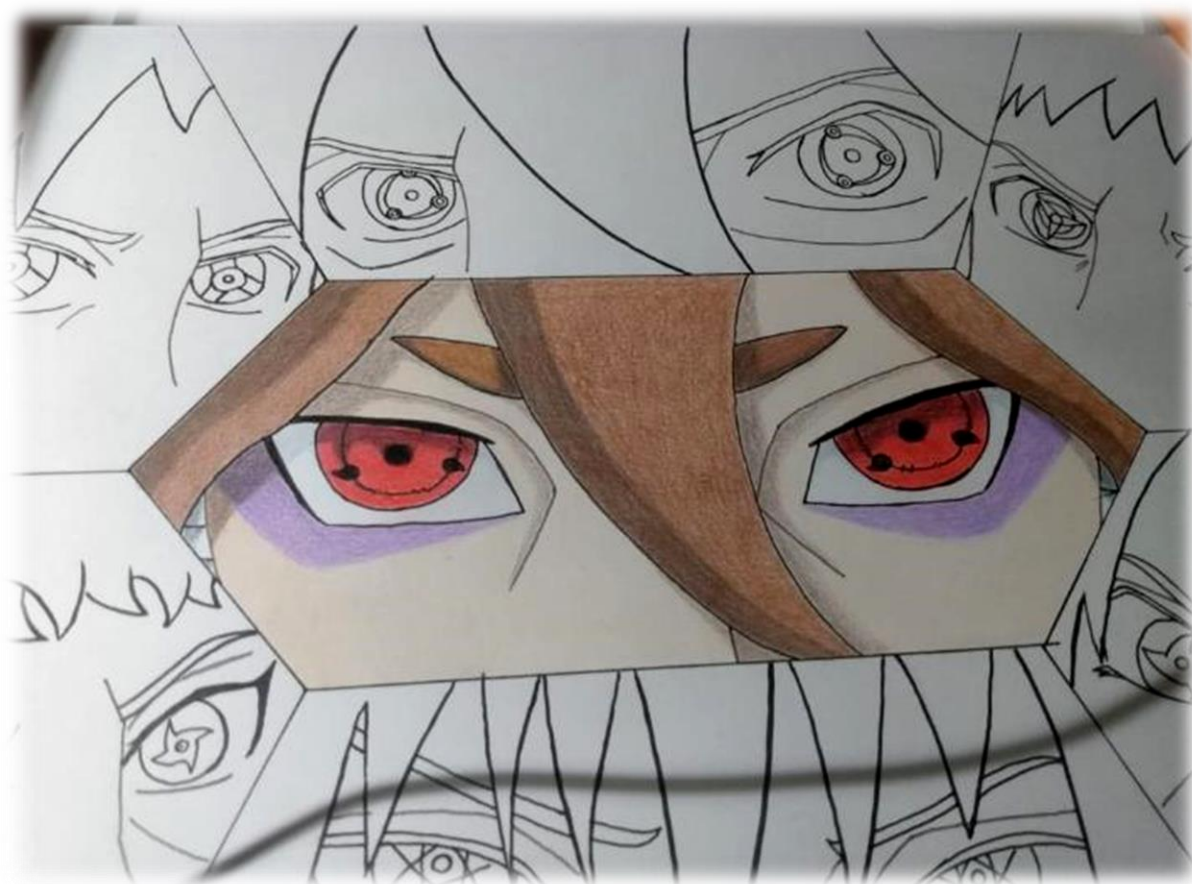




Figura 64 Sequência de frames. Naruto furioso, Sasuke refletindo sobre o trabalho em equipe. Sakura alimentando Naruto. Kakashi observando o diálogo da equipe. Sasuke, Naruto e Sakura impressionados com a aparição do professor.

Fonte: Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=tSxkDGOUFfi>>.

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, MEMÓRIAS DA VIDA: NARUTO E A ARTE
INFANTOJUVENIL



O MENININHO

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho!

-Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar.

Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

- Agora nós iremos desenhar flores.

O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

- Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. E o prato era um prato fundo.



O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola.

Esta escola era maior ainda que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho

Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala.

Quando veio até o menininho perguntou:

-Você não quer desenhar?

-Sim, o que nós vamos fazer?

-Eu não sei até que você o faça

- Como eu posso fazê-lo?

-Da maneira que você gostar

-E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um?

-Eu não sei! Respondeu por fim, o menininho, e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.

Autor: Helen E, Buckley



CAPÍTULO 3- FILMES CRIATIVOS, CÉREBROS CRIATIVOS: EXPERIÊNCIAS, IMAGINÁRIO E A DIGITAL POÉTICA DA CRIANÇA

“O sinal sonoro nos convida. Uma lojinha entre outras oferece em seus balcões enormes rostos pintados, fotografias, beijos, abraços, cavalgadas. Entramos na escuridão de uma gruta artificial. Uma poeira luminosa se lança e dança sobre uma tela; nossos olhos se saciam; ela toma corpo e vida; ela nos leva a uma aventura as sombras sobre a tela que volta a ficar branca. Saímos e falamos das qualidades e dos defeitos de um filme” (MORIN, 2014, p.19).

Sob o encantamento das palavras de Morin, inicia-se a parte final da dissertação, de maneira teórica e prática; não mais estando dentro de uma gruta artificial, não mais inebriados pela poeira luminosa, não mais convidados pelo sinal sonoro, no entanto levados hoje pelos inúmeros dispositivos tecnológicos que nos apresentam os filmes animados, que agora, mais uma vez, nos leva a sonhar a vida, leva as crianças a imaginarem e a criarem seus mundos.

A animação Naruto, uma série, um encantamento e um convite a imaginação, não foi tomada aqui como estudo tendo como base sua audiência que existiu, existiu ou deixa de existir na rede de televisão e na internet, todavia ela foi selecionada como fator preponderante na pesquisa ao ser percebida pelo pesquisador sua inserção de forma expressiva, eficaz e inerente no processo criativo em quantidade e qualidade expressiva de crianças ao criarem nas aulas de Arte, principalmente, e das demais disciplinas dentro da escola pública. Entendendo que no consumo constante que elas fazem frente a essa e às demais animações propiciadas pelos meios, dialogam com toda a dimensão discursiva que nelas estão inseridas, de tal forma por inseri-las em suas produções gráficas quando diante de uma proposta de desenho dentro da sala de aula, por exemplo.

Mesmo com a força alcançada por Cavaleiros de Zodíacos, Dragon Ball e Pokémon, atualmente, nota-se muito mais na sala de aula o “(...) sucesso que não pode ser esquecido”, a animação Naruto, que iniciou sua exibição em julho de 2007 na TV aberta. A vinda deste anime, que por sua vez é um ganho para o universo lúdico infantojuvenil, é fruto de um “acordo entre o SBT e o distribuidor americano Viz Media” (MONTE, 2010, p.64).

Todo o constructo pleno do individuo decorre de diversos fatores indissociáveis aos saberes que se instauram a partir da inserção no campo do conhecimento. A Arte, o galgar



criativo, soma-se nesse processo como fator constituinte e imprescindível, instigando, sensibilizando e inquietando o aluno dentro de um contexto transeunte e imprevisível, que requer olhares e ações que deflagram o ócio do pouco ou do não saber. Com isso, o presente capítulo reporta a uma pesquisa que surgiu da inquietação suscitada a partir da reflexão sobre até que ponto a comunicação audiovisual e seus hiperestímulos, especificamente animações televisivas, hoje encontradas na internet deixam de ser meros entretenimentos dentro do complexo contemporâneo para de fato serem úteis para os estudos da criatividade, além de subsidiar no processo criativo das crianças do fundamental I que as consomem.

É sabido que a assimilação de tais constructos carece da atuação de diversos campos sensoriais, que retém e encaminham as informações às diversas vias cerebrais. Logo, em diálogo com os pressupostos do pensamento complexo de Edgard Morin, doravante, o texto objetiva entender algumas das faces das animações infantojuvenis enquanto arcabouços complexos, que se instauram e afetam diversos campos do imaginário e, tão depressa propicia o ato criador ao propor novas animações, como o caso de alguns produtores. O capítulo dá sequência na pesquisa bibliográfica para caracterizar os conceitos que embasam a investigação, bem como análises de algumas narrativas visuais presentes nas produções audiovisuais de desenhos animados e nas produzidas pelas crianças. Aqui será entendido que tais narrativas animadas serviram e servem como base na conformação do arcabouço imagético das crianças que as consomem constantemente nos momentos de lazer —não como produtos infrutuosos— agregando-os e externalizando-os em suas percepções por meio de desenhos dentro da sala de aula, quando o ambiente escolar os motiva a isso. Ressalta-se que as proposições das fases do grafismo infantojuvenil sistematizada por Iavelberg, percorridas mais a frente, serão tomadas como base para a análise de desenhos arquivados pelo pesquisador, iluminando suas pesquisas ao verificar as relações das produções audiovisuais com a evolução dos desenhos das crianças em sala de aula.

De forma geral, essa interação (Criança e produtos audiovisuais), que para o docente tem que ser clara, é mais do que necessária na atual contextura. A Educação e a Comunicação, campos que por vezes podem ter sido considerados antagônicos, lugares que não dialogam ou talvez não deveriam, segundo alguns pensamentos restritos;

“(...) necessitam cada vez mais uma da outra diante das lógicas de mediatização que impregnam os modos de transmissão de informações e de saberes (como testemunha a noção de Educação e Entretenimento) (...)”
(JACQUINOT-DELAUNAY, 2001, p.403/Tradução do autor).



Face a essa necessidade exposta por Jacquinet-Delaunay, acordado com as concepções de Pacheco (1991), aqui a criança é entendida dentro de todo esse campo argumentativo como “ativa, criativa, histórica e produtora de cultura”, que não pode de forma alguma “prescindir de espaço para essa criação” (PACHECO, 1991, p.10; 11).

Considera-se que o grande temor ao pensar as animações como um desses espaços propícios para a criação dentro do sistema educacional, bem como “(...) o rádio e a televisão”, frutos do avanço tecnológico e com dificuldades de serem adsorvidas pelo campo da educação, foi “(...) especialmente por seu caráter lúdico e mercantil” (SOARES, 2011, p.26). Diante disso, ao pensá-las em uma sociedade conformada pela cultura do som e da imagem em movimento, evidencia-se diante dos arquivos gráficos (desenhos das crianças) do pesquisador à luz da teoria, que os desenhos animados não somente foram assimilados pelas crianças como imagens passíveis de ludicidade, objetividade inocente, cópias ou reinterpretações, todavia como constructos estéticos geradores do mesmo modo de poéticas artísticas, de conhecimentos para ao longe do lazer por lazer.

Cabe aqui, seguindo as reflexões de Morin, tentar brevemente esclarecer sobre essa sociedade de informações, que eventualmente é tomada e refletida de forma infrutífera, inócua, com acerto, talvez, em sua concepção, mas com um erro em sua prática; informações podem gerar conhecimentos, contudo elas por si só não o são. Para o autor;

A sociedade de informação é uma expressão viciosa e insuficiente, pois a informação não é nada sem sua organização, permitindo unicamente o conhecimento. Nesse sentido, a sociedade de informação refere-se a uma miríade de informações diversas incessantes, mas que se dissolvem, e isso por falta de ligações orgânicas entre elas. Só existe conhecimento quando há informações religadas em um sistema (MORIN, 2018, p.131/Tradução do autor).

Um desses sistemas pode ser aqui entendido como a própria educação, e que mais do que nunca deve estar consciente da necessidade dessa ligação, da organização de informações dentro do sistema educativo, religando das mais diversas formas os contextos e tendo como objetivo e conquista o conhecimento. O homem (criança) é, em sua complexidade, “(...) concomitantemente um, e vários por suas características, sua cultura, suas ideias, sua moral” (MORIN, 2018, p.132/tradução do autor), entendendo então que há uma necessidade de tentar religar e dialogar todas essas facetas que dele fazem parte, que o constitui. As informações o constituem, todavia sua dissolução sem a ligação exata o torna efêmero, longe de saber o que



de fato passou, e o que efetivamente pudesse a vir fazer parte de seu Eu, dos conhecimentos que poderiam constituí-lo.

Em suma, atualmente há uma sociedade de informações, mas que inúmeras vezes, pode ou não propiciar conhecimentos; a organização, que por ela clamam os teóricos, sejam os da Educação e Comunicação juntas, é o que se espera.

Adiante, como prelúdio às análises da relação criança e Imagem animada, de forma mais esparsa, as composições reflexivas deslocam-se brevemente por salientar a interlocução massiva entre as obras audiovisuais e as produções das crianças de EMEI, EMEFs e uma do Instituto Federal da Bahia, verificando questões de sociedades, imaginárias, culturais e identitárias que subjazem às suas produções visuais. Posteriormente, são feitas as análises poéticas/visuais dos desenhos das crianças que consomem Naruto e, suas produções em sala de aula.

É importante destacar que os desenhos coletados pelo pesquisador e dispostos no texto, não são desenhos de livre expressão em sua integralidade, mesmo que haja alguns; são propostas mediadas dentro da sala de aula, com um tema totalmente dispare à Arte das animações, porém que foram criados a partir da estética visual/narrativa nelas contidas.

A faixa etária das crianças que criaram os desenhos que fazem parte do acervo analisado no presente capítulo corresponde dos seis aos onze anos e meio, com exceção de um dos alunos, que agora tem 15 anos.

Durante esse percurso no fundamental I, a criança passa por dois ciclos estipulados pelas pesquisas psicoeducacionais, dentro do sistema público de educação da prefeitura de São Paulo na qual o pesquisador está inserido. Estas duas etapas que compõem seis anos são; o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano/entre 6 e 8 anos) e o interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano/entre 9 e 12 anos)³⁴, porém a pesquisa focará nas produções das crianças até o 5º ano. Esses dois ciclos podem corresponder quase que indistintamente os demais âmbitos educacionais, sejam eles privados ou fora da cidade de São Paulo³⁵.

O primeiro ciclo tem por objetivos moldar propostas pedagógicas que insiram o aluno no mundo leitor, criador e integrador de possibilidades entre o contexto dinâmico e por vezes efêmero das ações feitas por ele e por seus colegas, com a materialização de tais

³⁴ Currículo da cidade de São Paulo. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/44126.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.

³⁵ Informações disponíveis em < CURRICULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/44126.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.



determinantes por meio das imagens e da escrita. Tudo o que ele aprendeu pelo toque, pela escuta, pelos movimentos e pelo cheiro, anteriormente ao fundamental I, prontamente ele perceberá que pode transmitir através de conjuntos silábicos às pessoas leitoras, sendo mais uma ferramenta de comunicação dentro de seu nicho igualitário.

Adiante, quando as palavras já estão muito bem articuladas, suas ações muito mais assertivas dentro da escola, os dispositivos legislativos contidos dentro dos currículos educacionais norteiam o trabalho escolar para a conscientização de uma das ações mais imprescindíveis da formação humana, que nada mais é do que a total articulação dos saberes, mesmo que tal entrelaçamento seja feito aos poucos, paulatinamente dentro das propostas docentes e acordadas com as necessidades dos estudantes. É evidente que essa articulação já ocorre dentro das propostas pedagógicas em sala de aula, todavia é a partir do segundo ciclo que os educandos passam a ter consciência dessa conexão, e tão depressa se mostram mais engajados por validarem e permanecerem nessa relação interdisciplinar. Nessa intersecção, as áreas de conhecimentos passam a ser elucidadas como partes de um todo, de um complexo que dialoga entre si, ao mesmo tempo em que se mostra como fatores imprescindíveis uns aos outros para sua plenitude. Sabido isso, face a esses dois ciclos em que as crianças da pesquisa estiveram ou estão inseridas, nota-se que há uma relação íntima em seu processo de desenvolvimento como sujeito pensante, estudante ativo dentro do quadro educacional e o próprio processo com o sistema educativo em fase de alfabetização e interdisciplinar.

É crido que a partir desta contextura, as possibilidades dentro do âmbito escolar vão se fundando na ideia de possibilitar aos educandos os bens de conhecimentos diversos próximos de sua realidade, para mais de saberes advindos de outros lugares, outros quadros políticos, culturais, físicos e psíquicos, sejam com e dentro das mídias, direcionando-os então às infinitas realidades presentes universalmente.

3.1 A máquina das memórias, a máquina dos sonhos na Educação

Não só de conhecimento palpável vive o homem, bem como não só de sonhos sem ação, sem o embate real com a matéria, que as conquistas são alcançadas; existe um processo associado entre esses dois campos que fazem com que o homem não seja somente um mero receptáculo da vida, como igualmente um simples sonhador. Esses campos de informações dialogam entre si, o chamam para a realidade, o chamam para o sonho das possibilidades.



“A cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação” (BARBOSA, 2010, p.111), devendo se tomar partido disso para o crescimento da inteligência humana imaginativa na construção de novos saberes e de novas descobertas.

O cinema, e depois, mais adiante, as possibilidades de criações dentro de outras configurações audiovisuais, como as animações, vieram para salientar a necessidade da imprescindibilidade de uma conversa constante entre conhecimento e o sonho do homem, mostrando não somente suas realizações, mas dando asas a imaginação, às possibilidades de conquistas por intermédio de seus devaneios poéticos.

Recorrendo ao passado longínquo, segundo Morin (2014);

É certo que desde seu aparecimento na Terra, o homem alienou suas imagens, fixando-as em osso, marfim ou na parede das cavernas. É certo que o cinema é da mesma família dos desenhos rupestres de Eyzyes, de Altamira e de Lascaux, dos rabiscos de crianças, dos afrescos de Michelangelo, das representações sagradas e profanas, dos mitos, das lendas, da literatura... Mas nunca a tal ponto encarnadas no próprio mundo, nunca a tal ponto atacadadas à realidade natural. Por isso foi preciso o advento do cinema para que os processos imaginários fossem exteriorizados de forma tão total e original. Podemos finalmente ‘visualizar nossos sonhos’ porque eles se lançaram na matéria real (MORIN, 2014, p. 257).

E visualizando os sonhos, o homem pode continuar a seguir a vida em seu processo de busca para a realização de suas aspirações, de novos conhecimentos. Tudo nasceu de um sonho, do imaginar possibilidades dentro das matérias palpáveis e evidentes por si mesmas, sem trabalho, manipulação, ação... Talvez, tudo nasceu de um desenho da vida...

Vindo dos primeiros rabiscos e desejos por fazer uma imagem se mover, os sonhos humanos que compõem parte do cinema;

Retornam em nossa vida prática para modelá-la, ensinar-nos a viver ou a não viver. E nós os reassimilamos, socializados, úteis; ou, então, se perdem em nós, e nós neles. Ei-los ectoplasmas armazenados, corpos astrais que se alimentam de nossas pessoas e alimentam-nos, arquivos de alma... Seria preciso questioná-los— ou seja, reintegrar o imaginário na realidade do homem... (MORIN, 2014, p. 257).

O compilar dados teóricos e práticos sobre as animações como elementos constitutivos dessa nova geração de crianças ansiosas por assisti-las, é ter desígnios por “(...)



projetar alguns futuros construtivos para a nossa espécie. Sem medo de sonhar. Sem medo de revisitar os paraísos de nossa infância” (TASSARA, 2001, p.12) e dos infantes que crescem dia após dia dentro do mundo mágico das animações, do inconsciente e consciente arcabouço de memórias, prontas para serem evocadas, revisitadas.

O artista, ou até mesmo a criança, mistura, como diria Izquierdo (2011, p.128), “(...) suas memórias e cria suas obras para se refugiar ou para se afastar de uma realidade com a qual não compactua”, rumo ao fantástico, a um mundo que é só deles, talvez.

Hoje já não mais se encontram conhecimentos e experiências que consolidem memórias significativas somente dentro do campo educacional, todavia os diversos sistemas midiáticos reúnem e manifestam as mais distintas informações e conhecimentos que somente a escola hoje não mais dá conta para tal. Os educandos se constituem não somente mais com as informações culturais que lhes são passadas dentro do sistema educacional; eles imergem dentro de diversas outras manifestações imagéticas que passam cotidianamente nas telas dos objetos tecnológicos e com ela se nutrem. Em vista disso, há uma necessidade de uma conversa aprofundada, mais apurada e adulta diante de tais profusões comunicacionais face o que as crianças tomam como conhecimentos ao interagirem com o contexto midiático, juntamente com o que os professores de fato trazem de suas vivências.

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2010, p.111).

Sendo então, de compreender não só sobre o que está a sua volta como Educador, mas o que cerca o educando, o que o toca, o chama, conversa, induz; pois entendê-lo como um sujeito receptor, como diria Soares (2010b, p.21) “(...) é essencial para projetos que pretendem ver tais sujeitos assumindo o protagonismo de uma ação educadora”, seja ela qual for dentro desse grande sistema.



3.2 O desenho da criança e o ato comunicativo no ensino da Arte

“O desenho é um pedacinho da alma criança deitado num papel” Claparède

Freire (2018), quando imerso nas proposições teóricas da comunicação entre os sujeitos, cria uma reflexão dentro de uma visão agregadora, caracterizando-a como elemento fundante na construção dos saberes. Paralelo a isso, fruto não de uma ação inócua, desprovida de percepção e comunicação, a linguagem expressiva/artística da criança advinda de seus desenhos, mesmo quando esta começa por edificar seus primeiros traçados em uma superfície possível de manipulação e criação, é uma possibilidade narrativa que não conta somente seu interior, mas dialoga com seus interlocutores, com seu contexto, com sua capacidade comunicativa.

Ao mesmo tempo, quando esta em contato com as produções animadas, que como salientado anteriormente, articula o sonoro e o visual, mexendo com mais de uma via sensorial humana, passa a construir relações conscientes que fogem das meras representações de elementos descontextualizados de sua realidade, e isso se deve, segundo Paul Ricœur, pelo fato de nós nos lembrarmos “(...) do que fizemos, experimentamos ou aprendemos, em tal circunstância particular” (RICŒUR, 2000, p.28/tradução do autor), que de alguma forma marcou, nos tocou, conversou com os anseios, com o mundo interno que cada um possui.

Segundo Damásio (2012), em diversos cérebros a partir das experiências sociais, psíquicas, culturais, educacionais, audiovisuais e etc., compõem-se arcações imagéticos, e a começar por tais estruturas, exteriorizam-se e materializam-se ações, decisões, pensamentos, como os próprios grafismos infantojuvenis. Tão depressa, sabe-se que o desenho é a exteriorização e a materialização da confluência da cultura, sociedade, inteligência, habilidades e do olhar holístico sobre o mundo que cerca a criança, e frente a isso, que as ações docentes, caso feitas de forma errônea, podem de forma avassaladora ou pouco dolosa, alienar, podar, engessar e incutir estereótipos nesse processo, permeando a vida do indivíduo, encarcerando-o criativamente e comunicativamente.

Entende-se aqui que, tal qual como a linguagem falada, em um jogo comunicativo, carente de emissor e receptor, o desenho da criança que se imbuí e se desenvolve de acordo com aspectos exógenos e endógenos, é da mesma forma uma função superior cerebral; que da mesma forma o “aprender a formar e usar signos visuais pode ser considerado coisa análoga ao ato de aprender a formar palavras” (WILSON:WILSON, 1982, p.106). Os aspectos



exógenos estão relacionados aos fatores socioeconômicos, manifestações culturais, a total interação com o meio, intenções, frustrações, entre outros. Os aspectos endógenos estão relacionados à cognição, sensações, formas infindas de ver o mundo, emoções e auto-expressão. Todos esses aspectos engajados contribuem e corroboram no ato criativo da criança; sua coordenação motora, seu psicológico e seu meio unem-se no processo de construção do desenho infantojuvenil.

Perceber isso para o professor é compreender concomitantemente que o;

“(...) homem é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural, que o cérebro estudado em biologia e a mente estudada em psicologia são duas faces de uma mesma realidade e que para que a mente possa emergir é necessário que exista linguagem, ou seja, cultura” (MORIN, 2015b, p.123).

O homem, tido aqui tanto como a criança, necessita do todo em sua multiplicidade; ele é isso, como também é aquilo que lhe permitem ser. Ele pode expressar em seu grafismo tanto o seu 100% cultural, quando este vinculado ao seu contexto e suas possibilidades externas, quanto pode criar combinações dialógicas com seu interior, com seu 100% biológico, psicológico. Nessa perspectiva, acordado com Freire (2018, p.54), o educando, como um ser em formação passa a ter cada vez mais um “corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade)”, ele atua “(...), pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que da mesma maneira atuam, pensam e falam”.

O desenho da criança, imerso nos produtos midiáticos é outrossim uma forma de comunicação, consciência, atuação, pensamento e intenção de dizer algo por meio do não verbal somente, mas do visual, dos signos que ela constrói ao longo de seu processo de interação com o meio.

Kaplún interroga dizendo: “o estudante não tem nada propriamente valioso para dizer? A única comunicação que importa preservar é a do aluno com o docente? A comunicação dos estudantes entre si não é um componente capital no processo da aprendizagem?” (KAPLÚN, 2011, p.180). Frente a isso, sabe-se que de fato há essa necessidade de interação e comunicação por parte dos infantes, todavia nada mais consciente do que ela ser feita por intermédio de sua linguagem própria, de seus desenhos, uma de suas possibilidades mais reais e claras afeitas à infância em seu desenvolvimento e pensamento.

Ao desenhar, tanto a criança como o jovem impelem seu discurso, seja ele passado, presente ou futuro; discorrem livremente sobre o papel ou os demais suportes ali presentes,



sua expressão de conhecimentos adjacentes a eles e ao próprio âmbito no qual encontram-se inseridos. Na construção gráfica há uma narrativa passada, um presente gracioso que se irrompe e um porvir de algo que se deseja, necessitando alguém que lhes valide e contribua com ações comunicantes em seu processo de aprendizagem.

(...) todo educador é um comunicador. A objeção se deve tanto pela idealização de um dever ser que presume que todo docente real, de carne e osso, possui uma competência comunicativa, mas sim, sobretudo, porque o entroniza como o único investido dessa faculdade. Se o educador for o comunicador, os educandos o que são? Meros receptores? Eles não são também comunicadores? (KAPLÚN, 2014, p.60: 61).

Frente ao seu último questionamento, a resposta à Kaplún seria, obviamente que sim! Percebe-se que mais evidentemente tal comunicação é real muito nas aulas de Arte, ao passo que os desenhos são construídos e deles se ouvem relatos imersos em uma narrativa, em um discurso latente de um conhecimento ademais da oralidade ou da escrita feitas por si só.

Outro fator importante de salientar, que por vezes podem suscitar dúvidas e questionamento é entre à Arte da criança (desenho) e a técnica (possibilidades e materiais e usos para se alcançar um resultado), que por sua vez remetem muito ao ensino tradicional na busca da perfeição do real, ou da proibição da cópia da Arte adulta do ensino modernista de Arte/Educação. Aqui, entende que no fazer desenhista do aluno, a técnica está dentro do planejamento didático do Arte/Educador como elemento subsidiário no processo de desenvolvimento dos alunos, e não como um engessamento ou alienação para uma determinada manifestação artística ou forma de se desenhar pautada em algum virtuosismo adulto.

A partir do momento em que se propiciam diferentes materiais e diferentes técnicas, o processo de desenvolvimento gráfico da criança terá muito mais oportunidades de se desenvolver em relação às suas restrições. Pode-se muito mais e melhor criar determinado trabalho quando este por sua vez é tomado como uma obra passível de manipulações, em diferentes direções técnicas.

Verifica-se também que as grandes dificuldades para muitos Arte/educadores, professores estes em constante formação, são; a falta de conhecimentos inerentes ao contexto midiático, o processo criador da criança, como se dá tal orquestração e inter-relação, e quais os fatores imprescindíveis para seu acontecimento de forma plena. Com isso, sem tal articulação de saberes, há um desarranjo em algumas de suas propostas durante as aulas, visto



que o contexto no qual estão inseridos, seja ele midiático ou não, não está desvinculado de todas suas produções, contudo existem diálogos incessantes.

Assim, fica claro que deveras tem que haver essa necessidade do olhar para com os trabalhos e o contexto dos estudantes – deveras um prostrar-se –; não de submissão no sentido hierarquizado de poder ou qualidade, mas apenas de entender e de saber que de todo esse arcabouço, imbuído de propriedades, amplas criações, existem obras que de alguma maneira auxiliarão na construção do arcabouço mnemônico do aluno que futuramente terá necessidade de boas imagens cerebrais para então agir diante dos problemas em sociedade.

A Proposta Triangular, mencionada brevemente no primeiro capítulo da dissertação, tida como “(...) um sistema epistemológico”, foi sistematizada e amplamente testada “(...) entre os anos de 1987 e 1993, no museu de Arte Contemporânea da USP (...)”, e a partir de 1989 utilizou o “(...) vídeo para a leitura da obra de Arte (BARBOSA, 1998, p.35: 36)”. Em resposta a sistematização para se trabalhar com o ensino da Arte em diferentes lugares tendo o uso do vídeo, por exemplo, como parte inerente desse processo, as crianças que foram ensinadas dentro de tal proposta, “(...) ao fim do semestre, haviam se desenvolvido mais, tanto na criação artística quanto na capacidade de falar sobre Arte (BARBOSA, 1998, p.36), levando a crer sua eficácia na aprendizagem.

Ressalta-se aqui que o fazer e o falar sobre Arte é entendido não só como a forma de se expressar oralmente, mas a partir dos desenhos que se faz, que automaticamente cria-se uma dimensão discursiva, falando sobre Arte, sobre o entorno, as culturas e tudo o que se vem percebendo e aprendendo dia após dia. Com isso, toma-se como importante a discussão da criança e dos constructos audiovisuais atrelados ao ensino da Arte, bem como o contrário, no refletir sobre essas relações à luz das epistemologias teóricas fundamentadas em ações deveras factuais dentro do sistema educacional.

Os produtos audiovisuais, como agenciadores de relações entre a Arte e o grande público, se estendem para uma experiência afora os objetos palpáveis e das materialidades encontradas em diferentes âmbitos pelas crianças, produzindo múltiplos e diferentes imaginários, configurando e reconfigurando memórias das experiências em seu ato criativo por meio de desenhos. Mais do que simples grafismos, nota-se que contemporaneamente entre os bombardeios de imagens das mais distintas possíveis projetadas pela cultura de massa, há constantes interlocuções das grandes produções fílmicas com o repertório imagético das crianças, que agora se estende para os sons discursivos nelas encontradas. À título de



exemplo; Uma criança representa por meio de seus traços no papel um discurso oral que vivenciara e apreciara em uma determinada animação.

Em suma, em paralelo com a concepção de Morin, (2014, p.252) toda essa edificação de produção audiovisual “(...) voltada não para a fabricação de bens materiais, mas para a satisfação de necessidades imaginárias, suscitou uma indústria de sonhos”, que somente ela pode fabricar os devaneios tal qual se conhece, e, evidentemente, propiciar a fabricação de novas materialidades e relações criativas e comunicativas.

3.3 Das primeiras ações às proposições discursivas; para além do desenho cultivado

Fazendo um panorama breve e geral, Barbosa (2015) relata que durante o século XX ressonâncias das pesquisas psicológicas européias chegaram ao Brasil, influenciando e balizando trabalhos docentes, sendo uma dessas pesquisas feita por Artus Perrelet, que antes de instalar-se no país – em 1929 –, trabalhou no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra³⁶. Pesquisas crescentes eram feitas com vistas a qualidade educacional, de forma prática e efetiva. Desde sua fundação, preconizações como a importância da Arte respaldada por análises psicológicas para crianças foram desenvolvidas e difundidas aos grupos docentes.

Dentre essas pesquisas, o desenho, por exemplo, era investigado do ponto de vista genético, voltado as fases de desenvolvimento; do ponto de vista patológico, com o estudo das crianças com diferentes problemas; e do ponto de vista da pedagogia, com os métodos mais apropriados para seu desenvolvimento como expressão artística (Barbosa, 2015). Ele não foi somente inserido, mediante as pesquisas de estudiosos, para o desenvolvimento infantojuvenil em sala de aula, mas como uma atividade inclusa nas formações docentes. Ressalta-se que o desenho não se restringia ao desenho geométrico, como muitos o viam dentro de uma proposta estudantil, mas à prática de desenho decorativo, gráfico, observação e imaginação (BARBOSA, 2013).

Seguindo, atualmente Iavelberg (2013; 2017) discorre em seus textos o processo do grafismo infantil, e no galgar em que suas pesquisas se desenvolveram com diferentes autores

³⁶ Atualmente é chamado de *Faculté de psychologie et des Sciences de L'Education*. Conhecida internacionalmente por ser o centro de pesquisas de Jean Piaget. Formalmente fundado em 1912, e criado por Claparède e Bovet (Barbosa p.101, 2015).



sobre tal tema, ela propôs seus próprios momentos conceituais para classificá-los em fases de desenvolvimento. Aqui, toma-se tais períodos conceituais criados pela autora como provas factuais do processo gráfico das crianças e dos jovens quando começam a desenhar, nutridos não somente por seu interior, mas também por seu contexto. No entanto, mais do que um desenho que pode ser cultivado, como a autora o denomina, aqui ele é entendido por si só como uma dimensão representativa e discursiva, cultivada ou não pelo auxílio docente, entretanto que deve ser bem desenvolvida no sistema escolar para que todo esse aparato comunicativo construído pela criança durante seu processo gráfico seja mais rico e eficaz em sua aprendizagem com o mundo e consigo mesma.

Essa ação discursiva é aqui entendida como a representação da linguagem oral ou corporal, podendo ambas ser articuladas ou não, e que começa a se manifestar no começo da aprendizagem gráfica, advinda de seus primeiros traços e que posteriormente evoluirão do abstracionismo para a concretude das imagens. No início, vê-se a criança desenhando e dançando ao mesmo tempo ou posteriormente a sua produção, sendo esta expressão uma tentativa de relatar o que se desejou fazer ou passar para quem está a sua volta. Mais adiante, além das formas mais concretas em seus desenhos, sua capacidade oral por vezes complementa o discurso circunscrito nos traços e nas cores inseridas por ela em algum suporte possível de desenhar.

Há representação discursiva e comunicativa tendo ou não o cultivo do desenho infantojuvenil (a criança pode desenhar/discursar ou não criativamente, com abstrações ou concretudes imagéticas e técnicas bem desenvolvidas), contudo ela não existe de maneira eficaz afeita à infância e a Arte/Educação pós-moderna se nela não houver o trabalho com o desenho, sendo ele o início, complemento, disparador ou sua própria comunicação. Há um processo ligado entre o agir da criança, o brincar, sentir prazer e discursar sobre as linhas e as formas grafadas em alguma superfície. Ela não desvincula uma ação da outra, pois existe em todo o momento do processo todas essas vivências e experiências, que agregadas às boas práticas didáticas, sejam elas do Arte/Educador ou do professor que trabalha com desenho em sala de aula, pode propiciar.

Compreender o desenho em sua dimensão discursiva e representativa de tudo que é inerente a criança, ao seu ato de desenvolvimento até a criação, é simultaneamente entender que dentro de todo esse processo existe um pensamento complexo, como salientara Morin, que existem interconexões; se as aulas de qualquer disciplina, principalmente de Arte, forem



bem mediadas, a compreensão sobre essa complexidade e sua necessidade dentro do sistema escolar será alcançada.

Morin (2010, p.59) salienta que o pensamento complexo;

Não é um conceito manipulável, mas é o de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade, a contextualização. É uma ajuda ao pensamento pessoal, não é um programa, um método que pode sair da minha bolsinha e ser utilizado. É uma integração com sua mente de alguns princípios fundamentais (MORIN, 2010, p. 59).

É também considerá-lo sob um viés claro que “(...) tudo que está separado está ao mesmo tempo inseparável, e que tudo que é inseparável está separado” (MORIN, 2018, p.131/Tradução do autor).

Para Iavelberg (2013, 2017), não existem fases conceituais universais quando a criança desenha, mas símbolos universais em dados momentos da aprendizagem do desenho e fases que permeiam a vida dos estudantes de forma que alguns da mesma idade possam estar em fases diferentes ou até mesmo nem passar por todas elas. A autora entende que neste processo que o denominou de “desenho cultivado”, ao invés de incutir fases rígidas e específicas a cada faixa etária ou pelo seu desenvolvimento cognitivo —ideia renegada com o início do pós-modernismo— hoje, por intermédio de suas pesquisas, ela associa o contexto educacional com o desenvolvimento da criança enquanto desenha.

Submersa nos estudos modernistas de autores como Rhoda Kellog, Luquet, Lowenfeld, Cizek, Vygotsky, Piaget, Fraisse, Claparède e, autores pós-modernistas como Elliot Eisner, Fernando Hernandez, Brent Wilson, Marjorie Wilson entre outros, Iavelberg dividiu as fases conceituais do desenho em cinco, a saber; desenho de ação, imaginação I, imaginação II, apropriação e proposição (IAVELBERG, 2017).

As crianças podem passar por todas as fases de desenvolvimento do grafismo infantojuvenil, porém o que as diferencia umas das outras é o tempo de permanência que existe em cada uma, sendo representadas não como degraus, entretanto como momentos indistintos que afasta a ideia de momentos “(...) que se superam em fases distintas” (IAVELBERG, 2013, p.21). Elas não são hierarquizadas, pois;

(...) os momentos conceituais representam um conjunto de ações e ideias que agrupam desenhistas cujo fazer e pensar sobre desenho apresentam semelhanças e aproximações, que serão transportadas para o momento



seguinte, que por sua vez reunirá, além delas, um conjunto mais avançado de ações e ideias (IAVELBERG, 2013, p.21).

Algumas ficam fadadas à somente uma forma de desenhar, de se expressar, coisa que já não acontece com outras, que progressivamente buscam se apropriar de todo o arcabouço imagético com que tem contato na pós-modernidade para então proporem novas possibilidades de se desenhar, ou por vezes, não. Entende-se que “cada desenho é uma parte que alinhava um percurso de criação individual” (IAVELBERG, p.34, 2013), e no decorrer em que as atividades propiciadas pelo docente vão lhe cobrando esse desprendimento do simples para o complexo, as estruturas psicomotoras das crianças vão sendo requeridas e acionadas gradativamente, restando em suas obras em cada momento a presença pretérita de seu saber desenhista.



Figura 65 Os cinco momentos conceituais do desenho infantil segundo Iavelberg

Fonte: Fases do desenho cultivado encontradas no livro, **Desenho na educação infantil**, 2013

Conforme as criações das crianças vão sendo nutridas pelas experiências propiciadas nas aulas de Arte ou fora delas, elas vão adquirindo consciência crítica sobre seus estudos gráficos. Segundo Kandel [et al.] (2014), todo o comportamento é uma expressão sólida das



atividades neuronais³⁷, que por sua vez só são plenas se tiverem a possibilidade de experienciar algo; precisamente, depreende-se do excerto citado que as expressões criativas em todo seu comportamento advindas do contato e do fazer Arte constituem-se parte dessas atividades. E no fazer Arte, especificamente o desenho dentro do sistema escolar como parte desse experienciar, Iavelberg (2013, p.20) complementa que ele se associa “(...) as oportunidades educativas às possibilidades construtivas e expressivas das crianças”, que por sua vez não é “(...) alienada das imagens que se veem e da educação que se recebe”, mas há uma constante conversa.

Fruto desse contexto, as obras analisadas a seguir coletadas pelo pesquisador, com exceção dos desenhos de ação e imaginação 1, fazem menção de forma total ao entorno audiovisual discente e suas produções em sala de aula. E, mesmo que o grande foco esteja em Naruto e suas possibilidades criativas, a princípio, é importante salientar que não são somente seus episódios que se constituem como objetos de influência na poética artística da criança, todavia diversos outros constructos edificadas dentro de uma narrativa que cativa e chama sua atenção são objetos passíveis de introjeção e assimilações para a construção de novos imaginários e ações criativas, sejam eles ora conscientes e/ou ora inconscientemente.

3.3.1 Desenho de ação

A criança ao dar seus primeiros passos e adiante, ao refinar seus movimentos e sua capacidade motora, passa a ter consciência mais clara dos objetos que a cercam e das possibilidades manipulativas quando em contato com eles; tão depressa, sua expressão corporal torna-se uma ação de pesquisa e descobertas dentro do contexto no qual se encontra. Frente a isso, o desenho, proposta esta possível de ser feita em diferentes superfícies (chão, folhas, papelão, parede, tecido, plástico e etc.) e com diferentes materiais, (giz de cera, tinta, lápis de escrever, caneta, canetinhas, lápis de cor, pastel oleoso ou seco, carvão e etc.) converte-se em mais uma chance de pesquisa e descoberta; é o corpo que está em jogo, são as sensações de tocar os materiais, sentir as texturas e perceber ao olhar que diferentes materiais em contato com diferentes superfícies causam transformações.

³⁷Células nervosas ou neurônios que se conversam entre si (dentro do crânio, no cérebro), conectando e reconectando para a transmissão de informações, tanto do cérebro para o corpo, quanto do corpo para o cérebro. Esses contatos são chamados de Sinapses (RAMACHANDRAN, 2015). Há “dezenas de bilhões” de neurônios (COSENZA e GUERRA, p.12, 2011).



Cores se confrontam, se misturam, se transformam, todavia “(...) sem significado simbólico (...), sem referente real ou imaginário” (IAVELBERG, 2013, p.23), puramente ação, sensação, pesquisa e descoberta.



Figura 67 Desenho de ação



Figura 66 Desenho de ação

Fonte: disponível em <https://www.noticiasinfoco.com.br/colunista/seu-filho-desenha-ou-rabisca> e <https://projectobrincaaprender.files.wordpress.com/2015/06/images1.jpeg>

Esse momento é conhecido e comumente denominado de fase das garatujas, onde as ações e os traços da criança superabundam qualquer outra possibilidade de tentar representar algo, e que pouco a pouco são coordenados com o olhar e o equilíbrio do corpo todo, mas ainda sem intenções de copiar o mundo externo ou o interno de si própria com bases puramente lógicas, simbólicas (IAVELBERG, 2017).

3.3.2 Desenho de imaginação 1

O desenho de imaginação 1 conceituado por Iavelberg (2013) é o momento em que se acredita, segundo as pesquisas feitas nessa dissertação, começarem os primeiros discursos advindos da aprendizagem e das percepções internas e externas das crianças. Em uma ação na tentativa de representar algo palpável por intermédio do grafismo, que tenham significados importantes para ela, a criança age por fazê-lo através de traços mais ordenados e concentrados possíveis para ela sobre o papel, brincando, falando, cantando e se expressando.



Durante o momento em que ela está a desenhar, toda uma narrativa discursiva é concentrada sobre o papel e/ou uma superfície qualquer, que ao mesmo tempo em que pode ser uma história, uma fantasia criada, ela pode mudar e transformar-se em algo totalmente diferente, levando os elementos gráficos para lá de sua significação, tornando-os colaboradores no processo de comunicação, mas não como elementos fixos. E que fique claro, acordado com o pensamento de Morin (2018, p131), que “(...) a comunicação está em todo o lugar, mas ela está de maneira diferente no mundo psíquico, biológico e no mundo humano”.

Agora, os símbolos circulares que a criança desenhou podem ser seus pais e seus amigos brincando, e isso ela fará uma narrativa para quem a escuta; daqui alguns minutos, todas as circularidades serão cavalos em torno de uma grande montanha. As imagens não são fixas, mas são por si mesmas dispositivos, disparadores para o processo comunicativo.

Para Iavelberg (2013), o desenho de imaginação 1 é o que;

(...) mostra imagens com significados simbólicos lidos pela criança, feitos de maneira não aleatória, mas dando sequência às suas aprendizagens. (...) Essas formas são desenhadas separadamente no papel; são apenas justapostas, mas a criança pode falar sobre elas, pois já estabelece uma relação simbólica (IAVELBERG, 2013, p.25).

É crido que o importante nesse momento não é ter um significado fixo nas linhas e nas formas do desenho para a criança, no entanto é de suma estima o que aquelas ações e aquelas experiências vão propiciar em seu processo discursivo e comunicativo na relação com os outros e consigo mesma. Ela não desenha por vezes somente para si, mas para seus admiradores, para as pessoas que a cercam, que a direcionam... Ela não comunica para si, mas para o mundo.

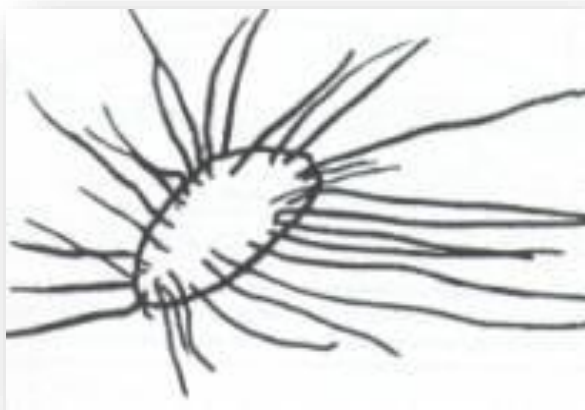


Figura 69 Desenho de Imaginação

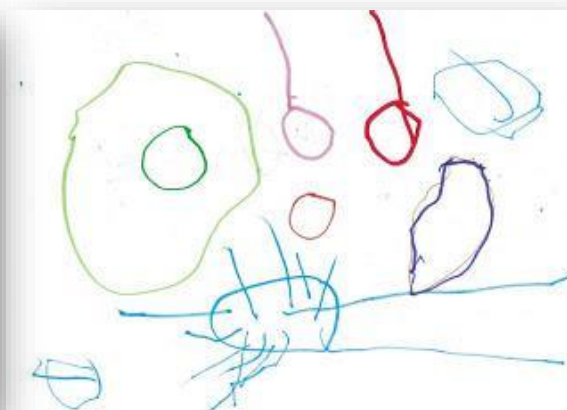


Figura 68 Desenho de Imaginação

Fonte: disponíveis em https://projectobrinicareaprender.files.wordpress.com/2015/06/art_do3.jpg



Nessa fase há tentativas de representação de casas, carros, animais, pessoas, lugares, objetos e etc., mas de forma separadas e abstratas, sem uma “sequência lógica visual”, mesmo que haja uma cronologia congruente em seu discurso, seja ela fazendo o desenho ou quando é inquirida para contar o que produziu.

3.3.3 Desenho de imaginação 2

A presente fase consiste em uma possibilidade muito maior de coordenar os movimentos e criar formas que de algum jeito se pareçam mais com os objetos concretos da realidade, saindo então de elementos separados em um espaço visual e os articulando entre si. Nesse momento há a articulação da representação do discurso comunicativo da criança juntamente com suas formas. A cobrança por representá-las nasce e aumenta a cada momento.



Figura 70 Desenho de imaginação 2 pintado com tinta guache feito por Menino de 7 anos/ Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015

Ela segue com os símbolos anteriores e a partir deles vai agregando mais elementos visuais que de algum jeito os transformem em desenhos semelhantes com a realidade palpável, em uma concretude maior diante dos olhos “adultos”.

Nesse percurso de amadurecimento gráfico, a criança toma como elementos pertencentes ao seu repertório artístico não somente as imagens com as quais tem contato tridimensionalmente ou em planos bidimensionais encontrados em revistas, álbuns e outros tipos de materiais imagéticos, contudo ao final dessa fase para a próxima, fase de apropriação, timidamente ela começa por dialogar com obras de seus colegas, das pessoas que desenhavam ao seu redor. Há uma inserção de planos simbólicos simples para o complexo, como será visto



no próximo momento. Seria como uma pré-apropriação simbólica do complexo, do plano simples para representações mais detalhadas.

Em uma evolução crescente do desenho da criança, Para Wilson e Wilson (1982), ela;

(...) aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura (WILSON:WILSON, 1982, p.92).

As pinturas abaixo evidenciam um momento de apropriação no desenvolver de uma paisagem feita com tinta guache. Feita na Escola Estadual Madre Marie Domineuc por duas alunas de seis para sete anos na época, ela mostra a construção de uma obra que passa a se apropriar, mesmo que timidamente — diz-se em relação às cores e as formas simples—, de elementos visuais que lhes interessam, além de evidenciar um olhar mais atento das estudantes para com o entorno e as obras dos próprios colegas de sala de aula. Esse instante marca o fim da fase do desenho/pintura de imaginação 2 na passagem para o desenho/pintura de apropriação, com elementos mais complexos.



Figura 71 Desenho/pintura de apropriação. Meninas de 7 anos.

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2016



É relevante descrever que, por ser uma técnica e uma utilização diferente das utilizadas no desenho convencional, a pintura por algum momento pode estar em uma fase paralela ao próprio desenho na vida do estudante ou, se mostrar totalmente dispare entre elas. Exemplo; um aluno pode estar inserido na fase de apropriação ao produzir seus desenhos, porém, pela dificuldade, gosto ou discrepância com os materiais pictóricos (tintas), pode estar na fase da ação, da abstração total, do fazer por investigar e sentir os materiais. Isso não significa que ele possa estar atrasado ou não, quando verificado simultaneamente esse processo, contudo pode estar relacionado às oportunidades com as quais tem contato em sala de aula.

3.3.4 Desenho de apropriação

A partir daqui as obras selecionadas do acervo do pesquisador contam com desenhos de apropriação e proposição advindos integralmente de crianças que consomem diariamente filmes, tidas como preferidas, e as representam por intermédio de seus grafismos. O acervo do pesquisador foi construído durante cinco anos, período este que ele catalogou e fotografou os desenhos, bem como entrevistou brevemente os jovens desenhistas, tendo como objetivos encontrar relações de seus consumos animados e suas produções.

Em processo puramente metodológico e investigativo, seja ele do professor ou do pesquisador em geral, para Leandro (2015), nos arquivos “(...) o pesquisador, antes de ser leitor, é uma espécie de montador de *enunciados* distantes, que o método arqueológico torna sensíveis ao presente” (LEANDRO, p. 5, 2015). Paralelo ao trecho citado, crê-se que ao agrupar desenhos de crianças que consomem constantemente os produtos audiovisuais, há em suas produções mais do que simples traços; elas comunicam, compõem uma dimensão discursiva conformada a partir de suas interações com as imagens animadas e os sons apreciados nas aventuras, nos romances, nas comédias, no terror, levando a crer que para mais das produções fílmicas e gráficas, segundo Pacheco (1995, p.46), “(...) o bem e o mal estão dentro” dela como fatores que dialogam em sua interioridade. “Ela é boa e má ao mesmo tempo. Como todos nós” e, dentro dela “(...) existem monstros que a assustam e” que é “através desses jogos, o lúdico, que ela os exorciza” e se constitui como sujeito crítico e ativo contemporaneamente, construindo possibilidades de ações diante de seus embates com a realidade palpável e o encontrado nas produções audiovisuais.



Prontamente, produções audiovisuais como as de “Naruto”, “Dragon Ball”, “Avatar, a lenda de Aang”, “Nanatsu no Taizai” e a série “Stranger Things”, como as mais comentadas na escola, dentre algumas outras, elas podem contribuir para desenvolver um pensamento criativo nas crianças, uma vez que lhes inspiram a participação reflexiva e ativa, com opiniões e ações, em diversos aspectos imbricados nas próprias narrativas. Por vezes, as crianças não aceitam o final da história, não compactuam com as características de alguns personagens, pensam que falta algo na fala de tal protagonista ao proferir seu discurso na série; com isso, elas modificam, desenham e reescrevem um novo final, uma nova dinâmica, um novo começo, refletem sobre o processo narrativo de seu criador.

Lucena Júnior (2001, p.27) diz que “a Arte, como espelho da sociedade, é atingida e reflete fielmente (à sua maneira) essas transformações”. Tão depressa, vê-se a Arte da criança atingida e refletindo fielmente as transformações da sociedade audiovisual, do contexto animado, fantástico e instigante das produções que crescem diariamente.

O aceitar essa influência e o propiciar trabalhos para que essas conversas entre a Arte audiovisual e a produzida pela criança aconteçam, são sem sombra de dúvida, respaldados nas concepções de Wilson e Wilson (1982), não cair no erro ao se trabalhar com desenho na sala de aula, em uma mera mediação mascarada dentro de um pensamento fechado para uma aprendizagem imagética e sua construção, uma vez que lhes são propiciados fazeres. Para eles, há a seguinte pergunta e a posterior afirmação;

Como podemos deixar de ver a forte influência da ilustração e da fotografia no desenho de crianças? Talvez a crença, de quase um século, de que a arte das crianças desenvolve-se naturalmente, conduza a práticas que suprimam —pelo menos nas aulas de arte— as influências mais óbvias, ao mesmo tempo em que sutilmente ‘motivam’ as crianças a produzir as concepções adultas de como a arte infantil deveria ser (WILSON:WILSON, 1982, p.88).

Quando há essa postura da proibição da imagem alheia ou do fazer infantil como os adultos acham que o são, muito calcada no pensamento modernista de Arte/Educação, acontece um descompasso na aprendizagem do desenho da criança, pois ela passa a ser considerada como um indivíduo não dotado de capacidade de criação, e breve tem se o pensamento que não há uma real necessidade de se mediar conceitos, ideias e produtos imagéticos que de fato contribuiriam para a construção de um arcabouço de memórias mais amplo.



A fase do desenho de apropriação é o momento comumente denominado por cópias, o “horror do modernismo”, aonde a criança vai aos poucos copiando tudo o que vê, se apropriando do que mais lhe apraz em todos seus aspectos visuais e colorísticos. Para ela, o que lhe chama atenção e lhe dá prazer ao contemplar é o que deve ser apropriado e internalizado, sendo trabalhado dia após dia até chegar ao nível visual almejado. Uma fotografia que ela viu, o desenho do colega, uma animação ou um filme na televisão; tudo isso é passível de apropriação por parte dela, restando-lhe somente o manipular materiais artísticos na tentativa de representá-los, da forma mais fiel possível, a seu ver.

Fissurado pelos episódios conflitantes e instigantes da série de Dragon Ball, o estudante abaixo, Lucas, com a idade de 8 anos, o desenha constantemente em seu caderno, de forma livre, e, quando alguma atividade artística lhe é pedida, suas representações são calcadas totalmente nas produções visuais dos personagens da série. Dois de seus desenhos são inseridos como uma introdução de amostragem de sua fidedignidade para com suas apropriações imagéticas. Atualmente, ele cursa o quarto ano do Ensino Fundamental I na EMEF Paulo Setúbal.



Figura 75
Personagem Goku



Figura 74 Desenho de
apropriação



Figura 73 Desenho de
apropriação



Figura 72
Personagem Goku

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e desenhos da animação Dragon Ball disponíveis em³⁸.

³⁸ https://www.google.com/search?q=goku+de+dragon+ball&safe=active&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj8cXu5ZznAhWNI7kGHS63DrYQ_AUoAXoECBAQAw&biw=1366&bih=654#imgc=9d8_v6jj6FOL0M: e



A título de exemplo, sobre a passagem das fases conceituais e a permanência em uma delas, os desenhos da aluna abaixo, com a idade entre seis e sete anos na época, passaram por um momento rápido dentro das fases conceituais construídas por Iavelberg (2013:2017), dando saltos avançados na construção de proposições, até então, no ano de 2015 em que o pesquisador teve contato durante os dois semestres, registrando e catalogando algumas de suas produções.

As imagens a seguir ilustram um período longo de apropriação da jovem desenhista, haja vista sua imensa coleção de desenhos apropriados de personagens semelhantes, que remetem brevemente a alguma animação. Privilegiou-se por não inserir imagens comparativas das animações com as quais tal estudante teve contato, visto que seriam extensas as relações; as imagens foram introduzidas integradas de duas em duas a título de exemplo do desenvolvimento do desenho de imaginação 2 para os de proposição, para possíveis comparações entre elas.



Figura 76 Passagem do desenho de imaginação 1 para imaginação 2/ Menina de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwivg5mV6ZznAhVGELkGHed-DJMqjhx6BAgBEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F771100767426918112%2F&psig=AOvVaw1kRseNH0t-1md1phOKrY52&ust=1579975385971339>



Figura 77 Passagem do desenho de imaginação 2 para o desenho de apropriação

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Figura 79 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc



Figura 78 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Figura 80 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc



Figura 81 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015





Figura 82 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc



Figura 83 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015

Como relatado anteriormente, a apropriação pode não somente ocorrer diretamente do contato com personagens ou imagens encontradas em locais restritos, contudo ela pode advir das conversas artísticas entre as próprias crianças da mesma idade, ou não. Ilustrando caso análogo, a fotografia abaixo feita pelo pesquisador valida o diálogo poético estabelecido no contato de uma colega com a aluna autora dos desenhos anteriores, que diariamente estava ao seu lado nas aulas de Arte.



Figura 84 Desenho de apropriação feito por Menina de 7 anos/ Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Independentemente do ciclo escolar, da idade ou do virtuosismo técnico apresentado pela criança, o desenho de apropriação se manifesta em muitas idades; alguns têm características mais evidentes com o objeto visual apropriado, e outros menos, que por vezes advêm de sua maturidade e experiências com o fazer desenhista. Contudo isso não os invalida como uma apropriação, uma vez que há perceptivelmente em seus desenhos um olhar da criança para com o entorno e o copiar a partir do que se percebeu.



Figura 86 Desenho de apropriação a partir da animação do Dragon Ball/ Menino de 6 anos da EMEF Paulo Setúbal



Figura 85 Personagem Goku

Fonte: acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem do Goku disponível em <https://pt.aliexpress.com/item/32785556385.html>

Os desenhos a seguir retomam o acervo da coleção gráfica do jovem desenhista Lucas, feitos durante o ano de 2019; ainda que haja um virtuosismo no grafismo do educando para com a similitude dos traços e das intenções dos personagens mostradas em suas produções, ele decidiu, não se sabe até então o motivo, por ficar e desenvolver muito mais sua fase de apropriação, haja vista suas produções fidedignas as animações as quais assiste, ao invés de tentar propor algo.

Encontram-se também, mesmo que timidamente, algumas poucas de suas produções que leva a crer que há desenhos de proposição, todavia seu acervo está grandemente tomado por apropriações gráficas do que de fato proposições, sem evidências claras de acordo com a análise aqui desenvolvida de novas reformulações de memórias visuais.





Figura 87 Personagem Goku

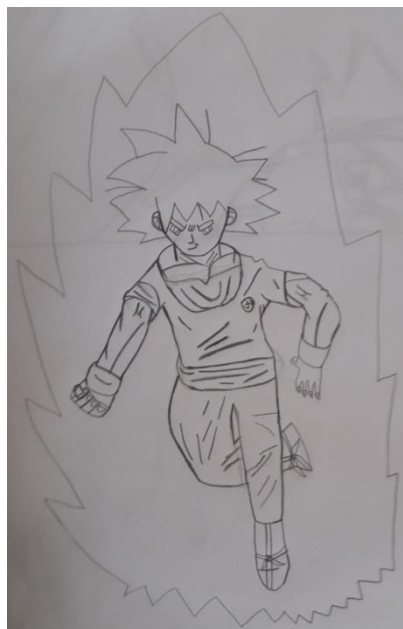


Figura 88 Desenho de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/EMEF Paulo Setúbal

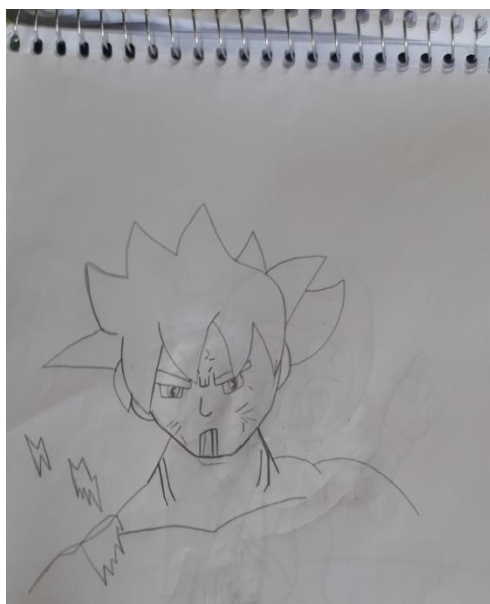


Figura 89 Desenhos de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/EMEF Paulo Setúbal

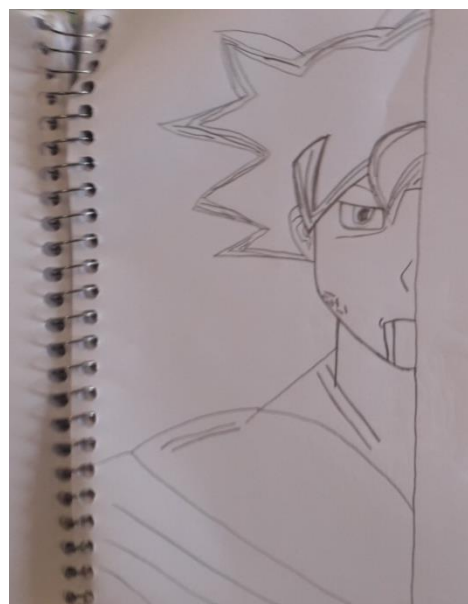


Figura 90 Desenhos de apropriação (Memória) da animação Dragon Ball/EMEF Paulo Setúbal.

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e Goku disponível em<
<https://personagensdedragonball.wordpress.com/alguns-guerreiros/goku/>>.



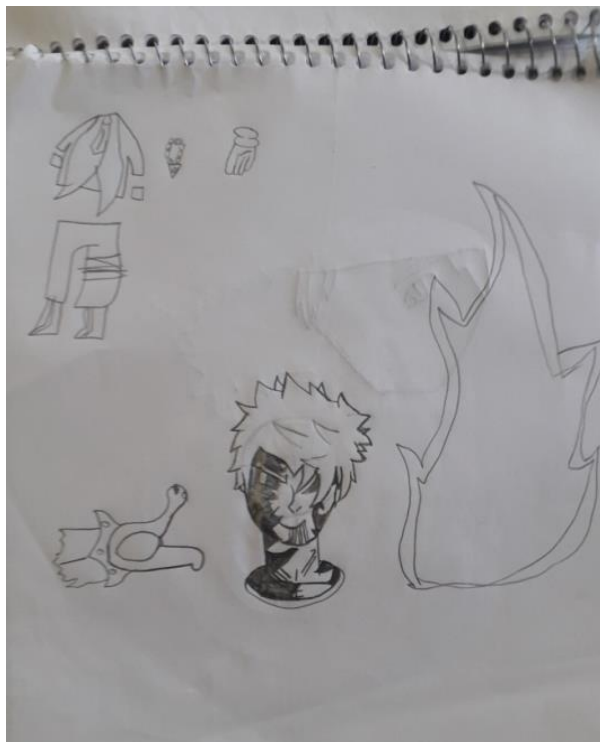


Figura 91 Desenho de apropriação (Memória) da animação Nanatsu no Taizai /EMEF Paulo Setúbal



Figura 92 Desenho de apropriação (Memória) da animação Nanatsu no Taizai /EMEF Paulo Setúbal



Figura 93 Personagem de Nanatsu no Tazai

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, e imagens da animação disponíveis em:
<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1149670016-fantasia-cosplay-meliodas-nanatsu-no-taizai-sob-confecco-JM?quantity=1>





Figura 94 Personagem Sasuke em Naruto Shippuden



Figura 96 Desenho de apropriação do personagem Sasuke



Figura 95 Desenhos de apropriação (Memória) do Goku da animação Dragon Ball

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e Sasuke do Shippuden

Disponível em <https://www.pinterest.cl/pin/504895808198971521/>



Figura 97 Exercício 1 para desenhos de apropriação



Figura 99 Exercício 2 para desenhos de apropriação



Figura 98 Exercício 3 para desenhos de apropriação

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019



Por intermédio das fotografias do caderno anual de Lucas, percebe-se que sua intenção, mais do que propor algo novo, é tornar-se virtuoso ao desenhar as animações conhecidas por muitos e as quais aprecia inegavelmente, imitando não só o desenho como um todo, mas suas particularidades, minúcias gráficas, tendo recentemente a inserção do sombreamento como uma técnica para a qualificação de suas obras.

3.3.4.1 Desenho de apropriação e identificações culturais

Ao se constituir como sujeito dentro do contexto midiaticizado, a criança se identifica com as diversas formas sensoriais propiciadas pelas animações televisivas, sejam elas identificações culturais ou não, o que tão depressa a impele a constituir um imaginário mais rico, mais nutrido das imagens, dos sons e das narrativas reflexivas que foram estabelecidas dentro de tais produtos. Nesse processo de identificação, podem-se estabelecer vínculos dentro de seu campo de memórias constituído por imagens visuais e sonoras, e conseqüentemente uma possível criação da sua própria identidade, permeada por ações e considerações sobre as demais manifestações culturais com que tem contato diante de tais produções. Os fatores animação, aventura e magia podem ser legais e instigantes para a criança, mas o que a toca, o que mexe, o que a faz refletir mais detidamente são os fatores culturais propiciados por elas, em suas múltiplas diferenças e manifestações artísticas.

À título de breve exemplo, a animação “os camundongos aventureiros” dos anos 90, transmitida pela TV Cultura³⁹, ultrapassando as aventuras, ela mostrava as diferentes culturas estabelecidas pelo mundo, suas peculiaridades e as características das manifestações artísticas muito conhecida em cada lugar, como as Artes do museu do Louvre, na França, a tecelagem no Japão, a música na Alemanha, entre outras. Os episódios articulavam a emoção de viajar e se aventurar na resolução de problemas com a aprendizagem das culturas locais visitadas pelos camundongos protagonistas da animação.

³⁹ Informações coletadas no site < <https://minilua.com/desenhos-inesqueciveis-camundongos-aventureiros/>>. Acesso em 02/2020.





Figura 101 Frames da animação “Os camundongos Aventureiros”

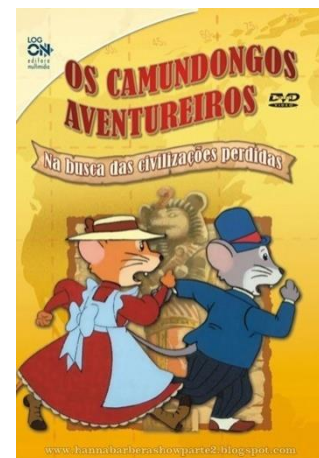


Figura 100 Catálogo da animação "Os camundongos Aventureiros"

Fonte: disponíveis em < <https://i.pinimg.com/originals/c2/f4/c5/c2f4c54a012d374a88cc97dc9102bfa9.jpg> > e <http://tudosobretudodotudo.blogspot.com/2012/05/os-camundongos-aventureiros-1-temporada.html> >

Doravante, entende-se nesse caminho imprevisível e instigante que “(...) o “uno” pode ser “múltiplo”, e que o “múltiplo” é suscetível de unidade” (MORIN, p.18, 2003), que as partes não somente advindas do cenário familiar ou escolar, mas o múltiplo encontrado nas produções audiovisuais pode constituir o processo de identificação cultural da criança, afora de representá-la por intermédio de seus desenhos.

Ela pode copiar e criar a partir das animações, pois se identifica com as culturas manifestas dentro dos produtos, sejam elas culturas de um povo, sejam elas as possibilidades criativas audiovisuais contidas nas animações, com suas múltiplas formas configuracionais.

Os primeiros contatos que a criança tem com as imagens do contexto que estão inseridas acontecem no núcleo familiar, onde passam a explorar constantemente muito do que se vê, mas no momento que elas são inseridas dentro de uma educação que de forma agregadora os ensina a olhar o mundo e a lê-lo, suas identificações e a formação de sua própria identidade é construída de forma rica, com ações volitivas.

Dubar, brevemente, explica que existem as;

(...) identificações atribuídas pelos outros (o que chamo “identidades para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“identidades para si”)



(...) a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. (...) a identidade é a diferença (...) a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p.13-14).

Ao consumir as animações televisivas a ponto de se nutrir e dar novos formatos as imagens advindas de todas as figuras e cores em seus desenhos verifica-se que, de fato não houve uma passividade diante das exibições, mas uma nutrição imagética e reflexiva. Para Raymond Willians, a Arte é “(...) como uma organização da experiência, especialmente em seu efeito sobre o espectador ou uma audiência” (WILLIAMS apud BARBOSA, 1998, p.107). Se houve projeção em suas próprias produções de desenhos de formas visuais advindas das animações com que ela teve contato, e isso ultrapassando o grafismo encontrado na produção audiovisual, vinculando a fatores culturais e de identificações, houve de fato um efeito especial sobre si, uma sensibilização e identificação com algum filme, por exemplo.



Figura 102 Desenho de apropriação cultural/ Menino de 7 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: acervo pessoal, 2018

O aluno que criou o desenho acima diz se identificar com a cor dos indígenas e com as máscaras africanas. Nesse constante devir em sua formação e na imersão com que faz constantemente entre as mídias audiovisuais, produziu seu desenho dentro das formas



advindas de manifestações culturais distintas e alheias as suas, demonstrando uma total identificação com elas.

Se há uma identificação da criança com as formas estéticas e culturais advindas das animações produzidas, difundidas e mais adiante consumidas por elas, há algo que dialoga com a particularidade do seu ser infantojuvenil; há elementos que de algum modo fazem ativar memórias do Eu que está por gestar e se desenvolver dentro de si. “Na mídia todo mundo pode sentir que há algo de próprio e, ao mesmo tempo, todo mundo pode imaginar que o que a mídia oferece é objeto de apropriação e desfrute” (SARLO, 2006, p.104).

Ana Mae Barbosa (1998) compõe sua obra e complementa os escritos frisando que a função da Arte;

(...) na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro (BARBOSA, 1998, p.16).

Aqui, entende a identidade conformada após esse processo de identificação não somente como alguém se relaciona e ver o próximo externamente, todavia como ele o recebe em sua pluralidade e diversidade orquestrada e configurada pelo seu EU interno, e inconscientemente, por vezes, o recebe como um membro produtor de Arte, uma criança que faz parte de um lugar que comunica algo. Não são suas roupas, seu modo de ser somente que estão em jogo nesse processo de identificação ao conformar sua própria identidade cultural, mas a sua forma de comunicar alguma coisa à alguém de um jeito singular, de se mostrar criança/artista, como ela é, sua forma de expressão, e não como o desejariam que fosse.

Morin (2018, p.130), convictamente, afirma que “não há organização sem comunicação, seja biológica, psíquica ou humana”, entendendo assim que nesse processo de organização do que é significativo para a criança, que ocasionalmente ela representa em seus desenhos, necessita-se de uma comunicação factual, que ocorra tendo claramente e conscientemente o receptor e o emissor, em uma troca, em uma ação, que pode e deve ser mediada pelo Arte/Educador.



3.3.5 Desenho de proposição

De forma sucinta, para início de conversa, o desenho de proposição da criança quanto de qualquer outra pessoa, nada mais é do que o ato gráfico feito criativamente por intermédio das memórias consolidadas em determinadas e específicas experiências, sejam elas palpáveis ou não. Nele há uma recorrência da criança muito maior às suas diversas memórias quando posto em paralelo aos momentos anteriores, haja vista sua intenção em precisar o máximo de alguns detalhes existentes em uma determinada imagem e posteriormente, inserindo-as de maneira fragmentada, um tanto distante da cópia.

A sequência das demais imagens a seguir foi construída a partir do que o pesquisador tomou como características artísticas semelhantes entre as obras dos pequenos estudantes. Algumas produções foram feitas pelos mesmos estudantes, evidenciando desde já uma poética conformada e solidificada pelas produções consumidas por eles.



Figura 106 Desenho de proposição/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal



Figura 104 Demogorgon da série Stranger Things



Figura 105 Personagens da animação Pokémon



Figura 103 Desenho de proposição/ Menino de 10 anos da EMEF paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019. Imagens disponíveis em
<[https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-](https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQA)
[d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQA](https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQA)
[w&biw=1366&bih=654](https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQA) e <<https://geneticliteracyproject.org/>>



Nesse instante, mais do que falar sobre algo ou propor algo para a criança desenhar, é o cenário cultural e midiático no qual ela se encontra inserido que vai balizar seus caminhos na construção de sua poética visual, nas proposições que serão tecidas em diálogos com seus intuitos, com seu mundo imaginário, suas fantasias e devaneios infantojuvenis. Não é mais somente o visto em seu entorno que agora “ditam” as regras, mas tudo o que foi internalizado até então é que passará a fazer parte de uma mistura e estruturação de memórias para a externalização criativa, inclusive o mundo fantástico, surreal. Isso não significa que o estudante não fará mais o que é proposto pelo Arte/Educador nas aulas, mesmo assim fará algo que articule suas significativas memórias com as comandas da aula.

As obras anteriores foram feitas como desenho de livre expressão, sem intervenção pedagógica ou proposição docente, não obstante nota-se uma linha de pesquisa feita pelo educando ao selecionar suas memórias dentro do arcabouço imagético construído no contato com os filmes e as animações que tivera a oportunidade de apreciar. As semelhanças dos desenhos se evidenciam na composição corporal dos monstros criados com os que foram apreciados na série *Stranger Things* e na animação de *Pokémon* (animações relatadas serem preferidas e assistidas por ele); garras salientes, bocas exageradas e, ora rosto um tanto dócil, como na primeira imagem encontrada em *Pokémon*, e ora um tanto hostil, como na imagem da série *Stranger Things* e no desenho a esquerda. Há de fato uma proposição gráfica feita pelo desenhista a partir de elementos visuais encontrados nos personagens dos produtos audiovisuais supracitados.



Figura 108 Demogorgon



Figura 107 Desenho de proposição a partir do Monstro da Série *Stranger Things* feita por Menino de 10 anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2019



Embora as construções gráfico-pictóricas acima como as posteriores não sejam frutos somente de crianças que consomem, constroem memórias e desenvolvem seu imaginário a partir de animações como elemento fundante, evidencia-se que as obras articulam partículas de memórias advindas de diversas produções visuais, que até então fizeram e fazem parte de sua relação com esta nova extensão de experiências. Diante disso, pensar esta articulação de consumo com a educação, o grande problema, precisamente, se funda na inabilidade da leitura e inserção de tais imagens e sons quando estas estão em sala de aula como objetos de Arte e passíveis de contextualização, reflexão e trabalho prático ao desenvolvê-las.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado (BARBOSA, 2014, p.36).

Nisso, fazendo um paralelo com a fase de apropriação e proposição, até o momento discutida, entende-se que é importante a leitura da imagem, pois os meios, como especificamente os produtos audiovisuais, não são ou podem ser meras representações, mas estão imbricadas em sua construção objetivos e ações que de quando em quando podem ser nocivos ao leitor leigo. Eles são “educadores, representantes da realidade e são geradores de conhecimento, autoridade e legitimação política” (OROZCO, 1997, p.26). E ante a essa afirmação de Orozco, dúvidas como as postas a seguir aparecem; educadores ensinam somente o que é certo? Pode-se aprender somente o desejado por uma sociedade, ou mediações errôneas criam ações errôneas? Obviamente que nem tudo o que possa ser visto nos meios contribuem para a qualificação do âmbito humano, fazendo então se valer de uma mediação qualitativa por parte do Arte/Educador na leitura dessas imagens animadas que são geradas velozmente dia após dia, trazendo-as para o âmbito escolar como obra de análise, consumo consciente e geradores de novas propostas artísticas, sejam elas do campo do teatro, da música, da dança ou das próprias Artes Visuais, como demonstradas nos desenhos.

Em suma, há uma necessidade premente de gerar na sala de aula por intermédio da prática didática do Arte/Educador “um conhecimento que seja útil para explicitar com e para as mesmas audiências”, aqui entendida como a criança em casa e na sala de aula:



(...) os distintos componentes do processo comunicativo e suas interconexões, que os possibilite modificar seus processos de escuta, leitura e olhares frente aos meios, fortalecendo suas competências comunicativas, organizativas e participativas para transcender sua condição de espectadores a interlocutores dos meios (OROZCO, 1997, p.29).

Para Leandro (2001, p.29), “(...) por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede —o discurso pedagógico— a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam (...)”; prevalecendo ainda hoje aquela “pedagogia do transporte”, da “mensagem a ser transmitida”, como diria Jacquinet-Delaunay (1977, p.16 apud LEANDRO, 2001, p.29).

No acelerado crescimento de criações das mais distintas formas de animações, todos os meios que são inventados e qualificados gradualmente pelos sistemas tecnológicos contemporâneos impelem composições de desenhos animados mais complexos, articulando os fatores que constituem o produtor internamente com os que o circunda.

Ao se inter-relacionar com diversos constructos sensoriais advindos do meio externo, as áreas cerebrais assimilam e conseqüentemente criam memórias sobre tais interações, sejam elas significativas de forma positiva ou negativa. Em um desenho animado ou outro tipo de produção, o espectador está diante de estímulos que o impelem a olhar mais, ouvir mais e seguidamente, a imaginar possibilidades de como o enredo terá seu desfecho na resolução dos problemas que se organizam em tais obras e, ou tantas outras possibilidades imaginadas por ele.

Dentro desse contexto que a criança está inserida acontece o que Huergo (1997) *apud* Baccega (2001) atribuiu como sendo uma alfabetização pós-moderna, ação concernente ao aprender a ler os diversos estímulos dos produtos audiovisuais propiciados pela televisão, “na qual eles se banham e da qual aprendem” (BACCEGA, 2001, p.11) e, conseqüentemente se constituem como ser dotado de saberes imagéticos consolidado em sua memória para o ato imaginativo, e tão logo, criador, propositor. Isso se deve, pois, o campo cultural e atual está marcadamente tomado por projeções animadas, “(...) impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário” (BACCEGA, 2001, p.9).

Falar ou refletir sobre a terminologia dada por Huergo da alfabetização pós-moderna seria indubitavelmente se referir e se debruçar na tomada de lugar da imagem na atualidade, como fonte de elementos nas proposições gráficas dos discentes. Ocasionalmente, de forma negativa, ela é inserida dentro de um discurso dominante, que aqui não será tomado como



objeto de argumentação, mas que por vezes resvala no sistema educativo quando é usada como objeto de análise. Leandro (2001) salienta que a imagem é;

(...) portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos a oportunidade de examinar. As imagens que povoam o nosso cotidiano –a imagem de televisão, o cinema produzido em escala industrial, a publicidade- aparecem e desaparecem numa tal rapidez que não temos tempo nem para analisá-las nem para aprender a fabricá-las, uma vez que a aprendizagem não é o seu objetivo (LEANDRO, 2001, p.34).

Em tal caso, infere-se que o aguardado quando se fala da prática audiovisual e sua inserção no sistema educativo como meio e componente de aprendizagem da Arte, seria uma apreciação dentro da contextualização, reflexão e do fazer, considerando “(...) o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética” (LEANDRO, 2001, p.34), em um verdadeiro processo de construção imaginativa, propícia a novas ações, a novas tomadas de decisões, criações.

Mas para construir esse imaginário, para reter essas informações dispostas, Morin (1999, p.25) salienta que:

(...) quando captamos uma informação na televisão ou nos jornais, para conhecê-la, para compreendê-la, temos que contextualizá-la, globalizá-la. Nós a compreendemos a partir do seu contexto, e se ela faz parte de um sistema, tentamos situá-la nesse sistema (MORIN, 1999, p.25).

Essa inter-relação que se estabelece ao lidar com a mídia subsidia no desenvolvimento de diferentes habilidades, visto que ao consumir tais produtos o espectador não se prostra de forma passiva diante das imagens e dos sons, todavia seu cérebro assimila e absorve por diferentes áreas as informações que ali estão sendo expostas. Não se trata de um receber informações de forma inócua, mas deveras um vai e vem constante, momento em que espectadores reúnem suas mais complexas estruturas internas e dialoga com as que recebem das animações, em uma verdadeira trama que vai se costurando como suporte em seu âmbito.

Nesse momento há o que Pillar (2010) denomina de contaminação, não no sentido negativo, mas no pensar que existe uma permeabilidade entre as Artes, sejam elas das crianças ou das animações, ademais o próprio sujeito com as produções.



Seria ingênuo pensar na total desarticulação do meio com o ser, da televisão, dos tablets, do celular e etc. que constituem esse meio e a criança como apreciadora, hoje imersa nas grandes produções de massa, dentro do complexo midiático que se estende continuamente. A sociedade “está em nós” e “somos uma pequena parte da sociedade”, e tão depressa, “esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia” (MORIN, 2003, p.17). Das mais simples às mais belas obras de Arte, sejam cinematográficas, televisivas ou não, elas “(...) devem ser consideradas não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (MORIN, 2001, p.48), constituindo parte indissociável na conformação do ser. Tanto a vida quanto as produções animadas carregam um conglomerado de um sincretismo textual, de textos ora visuais, ora sonoros, ora escritos, e em constante devir, elas se unem, se hibridizam, está em nós e estamos nelas.

Parte ainda do acervo de monstros do estudante citado anteriormente, os monstros que a assustam são os mesmos representados e que lhe dão forças para vencê-los; são os que a alimentam, que constituem sua poética visual.



Figura 109 Capa da Série Stranger Things



Figura 110 Desenho de proposição com elementos mnemônicos advindos do contato com a série Stranger Things/ Menino de 9 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2018



Dentro de uma proposta tematizada, outra criança, de cinco anos na época, criou sua produção gráfica a seguir integrando variadas formas visuais encontradas nas animações que consome diariamente. Dragon Ball Z e o desenho dos vingadores os estimula de forma expressiva a se atentar a narrativa e todas suas formas. Em sua representação, percebe-se evidentemente ressonâncias da cumplicidade encontrada em “os vingadores”; notam-se olhos salientes destacados nos desenhos de “Dragon Ball” e, um estilo de vestuário e intenção de movimentos muito característicos nos grandes lutadores de tais desenhos animados, bem como nos próprios monstros encontrados nas animações de “Ben 10”, sendo todos relatados por ele à professora de classe⁴⁰.



Figura 111 Personagem Goku da Animação Dragon Ball

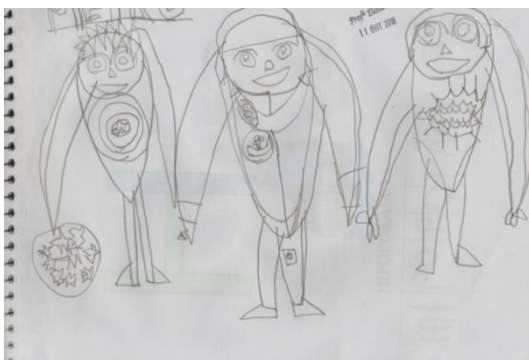


Figura 112 Desenho de proposição; diálogos visuais entre o personagem Goku de Dragon Ball e dos monstros do Ben 10/ Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas



Figura 113 Personagens da Animação Ben 10

Fonte: Elaboração e acervo do Autor, 2018.

⁴⁰ Os desenhos coletados na EMEI Orlando Villas Boas foram arquivados pela professora de classe, Sirlei, a pedido do pesquisador como parte de sua pesquisa. Da mesma forma que o pesquisador, a professora fez uma pequena entrevista com o estudante anotando todas suas preferências de animações assistidas constantemente.



No desenho anterior, não existe uma simples cópia de uma animação em detrimento de outra, mas uma atribuição das formas visuais condensadas em uma nova expressão gráfica, que para Izquierdo (2011), como citado anteriormente, seria uma composição de memórias, e mais adiante, acordando com a fala de Morin (1999, p.30-31), tal produção se evidenciaria como “(...) a união da simplicidade com a complexidade”, as partes de um membro compondo um novo, agora, de forma indissociável.

Adiante, em outra proposta feita a partir da luta de dominação apresentada em “Avatar, a lenda de Aang”, que mistura as crenças de equilíbrio espiritual oriental juntamente com a conquista do controle humano, uma aprendizagem sobre o Eu interior, a criança que criou o desenho seguinte, o desenvolveu com base em uma aula sobre cultura egípcia e a utilização do papiro como suporte para os hieróglifos. Nota-se a conformação da proposta articulando os movimentos de lutas da série que ele teve contato com o cânone egípcio aprendido na aula. Os meios que se tornaram indissociáveis em sua formação como criança/estudante, propiciaram à uma alfabetização visual múltipla para o ato criador, pois as próprias animações encontradas na televisão “(...) elaboram novas formas de conhecimento”, que não pode ser controlada, recortada e organizada pela escola, com variados e “(...) diferentes modos de comunicação que por sua vez suscitam múltiplas e diferentes estruturações da percepção”, produzindo “(...) múltiplos e diferentes imaginários (HUERGO, 1997, p.84 apud BACCEGA, 2002, p.9).

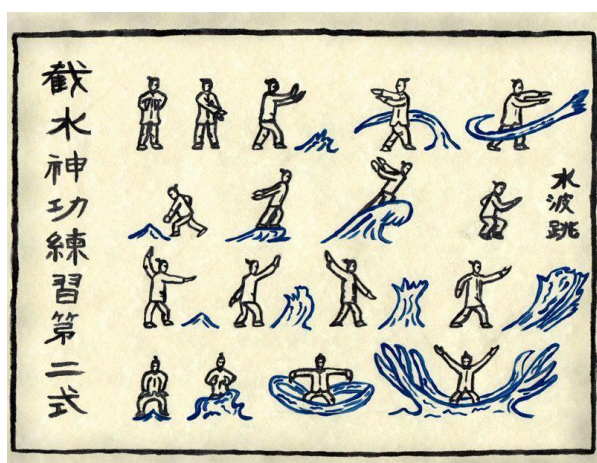


Figura 115 Pergaminho de dobra d'água da Animação "Avatar, a lenda de Aang"



Figura 114 Desenho de proposição feito a partir de aula sobre o Egito, tendo a animação a Lenda de Aang como influência na poética visual/Menino de 10 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo pessoal, 2014 e imagem disponível em <

https://pm1.narvii.com/6662/19045fd168132c119f9ac1ffba7bb2e2da2550f5_hq.jpg>



Afeitos à animação, a criança, que com vagar se torna um apreciador pelas produções, cresce e se desenvolve ao dialogar constantemente com os produtos que lhes vão sendo apresentados, que em uma pesquisa rápida pela internet por algum tipo de saber, pela curiosidade ao clicar nos botões do controle da televisão em busca do lúdico, ela vai investigando, atrás daquilo que lhe interessa, que lhe chama atenção, e nesse investigar transita em um constante devir, incessante imaginar, um nutrir para a criação. Nessa lançadeira e imersão nas paisagens audiovisuais ela pode conhecer a si mesma, o certo e o errado, bem como os caminhos a serem escolhidos.



Figura 118 Cartaz do filme Jurassic World



Figura 116 Desenho de proposição a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal



Figura 117 Desenho de proposição a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal. Imagem do catálogo disponível em < <http://www.close-upmag.com>>.

3.4 Resgates Mnemônicos e processos de criação nos desenhos infantojuvenis; Naruto, um artista ou um intruso na sala de aula?

Como ver, como ouvir, como aprender e ensinar as artes aliadas às novas tecnologias é a indagação dos epistemólogos contemporâneos. Como usá-las como instrumento de mediação cultural é tarefa dos Arte/Educadores de hoje (BARBOSA, 2010, p.112).



Salienta-se que, mesmo que as animações japonesas tenham adentradas ao âmbito familiar nas décadas de 60 e 70, anterior ao movimento de Arte/Educação pós-modernista, tais produções não eram e nem poderiam ser inseridas dentro do âmbito educacional como forma de Arte a ser apreciada, contextualizada e até mesmo feita pelos alunos, visto que a educação estava balizada pelas concepções da psicologia que nortearam por longo tempo a Arte/educação modernista, fadadas a livre expressão. E mais do que isso, a democratização dos meios dentro das residências até este momento era tímida, diferentemente da explosão que se encontra hoje, com possibilidades de se apreciar qualquer animação em diferentes lugares, momentos e objetos.

No movimento de Arte/Educação modernista havia um pensamento calcado na ideia da pureza infantil, da virgindade visual e criativa da criança, que cria em sua capacidade expressiva desvinculando totalmente suas obras das construídas pelo adulto; evidentemente, não se agregaria nenhuma obra audiovisual às suas práticas como produto de Arte que subsidiasse criações e que fossem passíveis de leitura e contextualização.

A partir do novo paradigma da Arte/Educação pós-modernista, o fazer graficamente e pictoricamente nas aulas de Arte passa a ser não mais uma ação fadada à livre expressão, mas a figuração de um arcabouço em que o contexto coetâneo ao grupo dos educandos vem para promover atos de criação balizados e mediados de maneira crítica e reflexiva pelos produtos midiáticos advindos dos desenhos televisivos e cinematográficos e mais do que isso; sabendo que em diversos momentos:

(...) enquanto sujeitos, as audiências são ativas e, as vezes, hiperativas, capazes de construir a partir de sua vinculação com os meios, mas também de dispersar-se e perder-se no banal, veiculado por eles” (OROZCO, 1997, p.28).

Foram-se os tempos em que as carteiras, como que em uma liturgia em algum templo religioso, preconizavam as ações de entrarem, se sentarem e somente ali se nutrir de conhecimentos, ou mais; saberes docentes adquiridos somente por intermédio de suas leituras e participações em palestras e/ou aulas presenciais. Atualmente, os saberes dos mais distintos cenários tornam o Arte/Educador consciente “(...) uma espécie de visionário, aquele que, literalmente vê (LEANDRO, 2001, p.36), para lá de seus paradigmas.

Hoje, ao lado de sua carteira, o aluno encontra Naruto em sua singularidade e diversão para desenhar, à sua frente ele se depara com as falas de um personagem que vivenciara em sua casa quando assistia, e atrás, imagina os movimentos dos super-heróis com



quem tivera e que agora, ainda existem não estando mais lá, mas em seu imaginário. Por sua simpatia, infantilidade e amadurecimento pessoal ao mesmo tempo, Naruto lhes convida para seu mundo impalpável e ao mesmo tempo se apresenta nas aulas em seu processo de criação.



Figura 119 Naruto na abertura de episódio

Fonte: <https://www.netflix.com>

Os estudantes têm os professores, os colegas e os filmes para dialogar; ele não precisa só de um em detrimento do outro, contudo de todos, uns mais em determinado momento e outros menos.

Todavia, Jacquinet-Delaunay salienta que;

(...) para ser escolar e/ou mais largamente educativo, livro, jogo, filme, emissão ou CDROM, ou todo outro ambiente de aprendizagem (...) eles necessitam de uma aproximação em termos comunicacionais e em termos de ensino e aprendizagem (JACQUINOT-DELAUNAY, 2001, p.405/Tradução do autor).

E nas palavras de Freire (2018, p. 92), pode-se compreender que não há como ter a possibilidade de uma relação comunicativa, seja com mais ou menos a intervenção de objetos tecnológicos, se “(...) entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo”. Sem demora, deve haver uma intervenção consciente por parte do Arte/educador nesse processo de fala do educando e de seu mundo imaginativo construído a partir dessas relações para que esse processo seja pleno, imbuído de ineditismo, e



não como um direcionador único, desprovido de possibilidades e vertentes a serem seguidas e possibilitadas.

Desde as projeções dos irmãos Lumière;

(...) o que mais atraiu as primeiras multidões não foi a saída da fábrica ou um trem entrando na estação (bastaria ir à fábrica ou à estação), mas uma imagem do trem, uma imagem da saída da fábrica. Não era pelo real, mas por uma imagem do real que as pessoas se empurravam às portas do *Salon Indien* (MORIN, 2014, p.31).

E da mesma forma, a imagem do real que está arraigado ao imaginário humano, que de alguma maneira existe dentro da mente do devaneador, do ser imaginativo, que passa a fazer parte dos produtos animados, das animações que levam centenas de crianças e jovens a apreciá-las, traz em seu bojo a imagem do real imaginado, do real transcendido para as vontades do homem, para os desejos do infante brincante, da criança livre.

Nessa relação comunicativa, seja verbal ou não, acontecem possibilidades das mais inimagináveis possíveis de criações dentro das atividades com desenhos construídas na sala de aula, propostas estas vindas não somente das aulas de Arte, mas as tendo como grande momento de produção. Há aulas, por exemplo, sala de leitura, informática, inglês, português, ciências ou geografia, que os docentes propõem atividades com desenhos.

3.4.1 Memórias animadas; neuropsicologia e o processo criativo

Os processos de criação a seguir tendo como exemplo, os desenhos das crianças, dando sequência na pesquisa, são tomados com base nas etapas estabelecidas por Paul Torrance (1978 apud Wechsler (2002)). A título de recapitulação: tornar-se sensível a falhas ou desarmonias; encontrar as dificuldades ou algo faltante; formular hipóteses a partir das memórias consolidadas, do que se apreendeu; testar e retestar hipóteses e por fim, comunicar os resultados encontrados.

Ao propor um trabalho, como por exemplo, a criação de uma síntese poética visual por intermédio do desenho feito posteriormente a aula de dança, o aluno se sente incomodado frente a proposta, não no sentido negativo, mas deveras instigado a manipular os materiais propostos e a desenvolver um desenho que se articule com suas vontades em concomitância com a proposição do Educador. Nesse momento, a área receptiva está ativa mais do que a executora, pois nesse curto período de explicação do Arte/Educador, o corpo do aluno



internaliza as informações para posteriormente agir, isso caso ele esteja **Sensível** a proposta passada.

Essa sensibilidade, por inúmeras vezes sendo a “casca de banana”, como salienta Barbosa (2014, p.99), sendo um dos problemas passíveis dentro do campo da Arte/educação, e que por vezes bons professores resvalam em sua problemática e que cabe aqui clarificá-la brevemente. Tal capacidade, que os alunos podem ter e que a Arte deve carregar em si como um de seus objetivos, é aqui entendida como o “(...) desenvolvimento dos sentidos”, salvo ser “a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte”, pois é essa a “definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade” e que correspondem muito bem as “condições da pós-modernidade” (BARBOSA, 2014, p.99).

Em tal palavra encontram-se inúmeros riscos e ações tomadas mediante a ela, que para a autora lhe evoca dolorosas e chocantes reflexões. Mais à frente do conceito feito por ela acima, fazendo um paralelo com a segunda guerra mundial, as memórias que são evocadas e que povoam seu imaginário são as;

(...) de homens ‘sensíveis’ à música que, nos intervalos, assassinavam a sangue frio judeus, comunistas, ciganos e opositores nos campos de concentração. Por isso hoje, quando escuto Arte/Educadores caírem no lugar-comum de dizer que a função da Arte na educação é desenvolver a sensibilidade, vem-me à mente aqueles nazistas sensíveis à Arte, a Música, nos campos de extermínio, sessenta anos atrás (BARBOSA, 2010, p. 99).

Prontamente, compreende-se que o desenvolver da sensibilidade dentro da Arte/educação não é e nunca foi o ser tocado simplesmente pelas obras de Arte, mas o ascender das possibilidades das diversas vias sensoriais, em que nelas encontrem meios para quem as aprecia, refletir e agir como um cidadão consciente. O apreciar, o ler e o situar-se crítico e reflexivamente dentro desse contexto é o que importa ao evocar a palavra sensibilidade dentro do campo da Arte.

Adiante, em uma linha neuropsicológica, para Gardner e Johnson (p.413, 2014); “as sensações surgem quando os estímulos externos interagem com alguns dos bilhões de receptores sensoriais que inervam cada órgão do corpo. (...) essas mensagens são analisadas centralmente por diversos milhões de neurônios sensoriais”, subsidiando as reflexões e propondo ações.



Ao fazer um desenho, fruto de uma proposta docente, “o desenhista é desequilibrado pela ação educativa intencional, por outros desenhos que observa de crianças e adultos e, ainda, pela interação com outros enquanto desenha” (IAVELBERG, p.29, 2013), fazendo-o **encontrar o problema** que o circunda e a buscar ações que o inserirão na próxima fase criativa. Em meio a esses processos, segundo Wechsler (2002, p.40), é de suma importância “ter conhecimentos básicos sobre o problema em questão, ser capaz de identificar várias facetas desse problema, ampliar a conceituação do problema ou redefini-lo (...)”, para então buscar a solução mais eficaz.

Mediante aos estudos anteriores entende-se que ao contemplar as imagens trazidas pelo professor, as produzidas por seus colegas mais apressados ou de trabalhos anteriores, com seu papel em branco e já com as comandas bem entendidas, as informações advindas dos materiais plásticos são recebidas pelas vias visuais e auditivas até o cérebro. Em concomitância, regiões como o lobo temporal, ilustrado na imagem a seguir, resgatam e persistem as falas que o professor precisou para explicar a atividade, enquanto que os lobos frontais juntamente com o parietal organizam as ações mais assertivas a serem feitas para o desenho, o manuseio do lápis e das misturas de cores.

Os Wilsons relatam esse processo da seguinte forma;

A medida que um instrumento seguro pela mão começa a marcar uma superfície, o receptor sensorial vivencia um fluxo de energia ou intensidade assim como uma sensação ou a qualidade da intensidade. A configuração (do objeto a ser desenhado) é lembrada e as transições são feitas, conduzindo a sequências de ordenamentos para delineamento de subconfigurações, até que sejam percebidas relações ou regularidades entre os elementos do desenho (WILSON:WILSON, 1982, p.94).

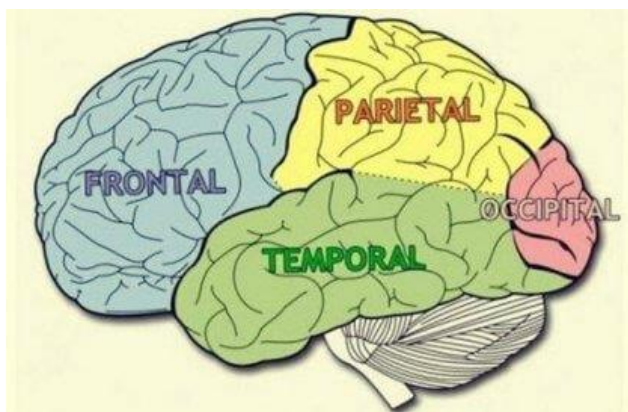


Figura 120 Representação das divisões externas do cérebro/ou córtex

Fonte: Disponível em < <https://amenteemaravilhosa.com.br/lobos-cerebrais-caracteristicas/> >



No silêncio da contemplação⁴¹, quiçá pelo turbilhão de ideias que irrompem em seus corpos de estudantes/pesquisadores, que por vezes —inertes, estupefatas diante da magia dos materiais da aula de Arte por alguns segundos, vislumbram o acaso, o intangível, a brevidade, as materialidades que o impelirá ao devaneio poético— eles se prostram a mirar os problemas para a formulação das melhores **hipóteses**.

Fazendo um paralelo e resgatando as informações sobre as fases do desenho infantojuvenil formuladas por Iavelberg (2013;2017), nesse instante de formular hipóteses podem haver dois caminhos a serem tomados; entende-se que a criança pode muito bem, diante da proposta do professor, mesmo que estupefata pela atividade ou pelos materiais, “simplesmente” representar na superfície possível de grafar, memórias de imagens arquivadas durante suas experiências com o entorno, puramente como cópias do que vira (desenho de apropriação); ou, ela pode muito bem escolher outro caminho, um tanto mais complexo, o de fragmentar e atribuir novos formatos a essas memórias na composição de uma nova imagem (desenho de proposição).

À título de exemplo, as imagens a seguir foram construídas por alunos que, a partir da proposta do professor, para as crianças foi muito mais oportuno e interessante grafar sobre o papel imagens já vistas na animação Naruto, como desenhos de apropriação, do que o ato em si de usá-las como subsídios na criação de novas figuras.



Figura 122 Raposa de Nove caldas



Figura 121 Desenho de apropriação feito a partir de palito de sorvete/ Menino de 7 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2016 e imagem da animação Naruto disponível em <
<https://aminoapps.com/c/naruto-shippude>>

⁴¹ Termos criados e enfatizados pela autora Regina Machado, em seu livro: MACHADO, Regina Stela Barcelos (2004). **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL.



O desenho anterior de apropriação, como o inserido a seguir feitos por um estudante de oito anos tentaram seguir rigidamente as características visuais encontradas na raposa de nove caldas apresentada na animação de Naruto. Suas orelhas, caldas e garras seguem as formas das linhas de maneira precisa quando em paralelo com a verdadeira encontrada na animação, mostrando não somente a vontade por representá-la, mas o desenvolver de seu virtuosismo técnico gráfico para alcançar a igualdade da imagem em sua obra.



Figura 123 Raposa de nove caldas liberando chakras



Figura 124 Desenho de apropriação/
Raposa de nove caldas da animação
Naruto/ Menino de 7 anos da Escola
Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2016 e imagem de Naruto disponível em <
<https://memoriasdehokage.wordpress.com>>

Segundo Iavelberg (2013, p.27), tal instante pode ser considerado por alguns uma estagnação da criança, pois ela não está preocupada em criar, mas copiar tudo o que para ela é importante. Contudo, não é algo para se preocupar “(...)”, pois faz parte do desenvolvimento e permitirá a passagem ao próximo momento, o de proposição”. São nessas apropriações e experiências que a criança terá possibilidades maiores para o arquivamento de uma quantidade mais eficaz de memórias que servirão para novas reconfigurações ao proporem suas composições gráficas, sejam elas pintadas com lápis ou com tintas.



Ressalta-se que essa cópia não necessariamente é feita tendo a obra desejada frente ao desenhista, todavia ela pode ser feita de memorização, uma busca por todos os detalhes existentes nas imagens com que ele teve contato.

As quatro imagens a seguir, fruto do contato de um estudante de oito anos da Escola Municipal Paulo Setúbal com a animação Naruto, evidencia piamente a apropriação do desenhista por todas as possíveis minúcias existentes no personagem. Tais desenhos foram feitos durante as aulas de Arte, após o término da atividade proposta pelo Arte/Educador. É evidente que a intenção do educando não foi propor, criar nenhum novo personagem ou algo semelhante, no entanto de factualmente representar o que gosta em toda sua totalidade possível.



Figura 126 Naruto

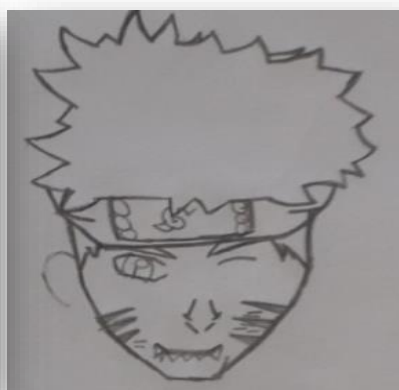


Figura 125 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < <https://www.spiritfanfiction.com>



Figura 128 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal



Figura 127 Desenho de apropriação feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < <https://www.spiritfanfiction.com>





Figura 129 Desenho de apropriação feito por menino de 8 anos/
EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < <https://www.spiritfanfiction.com>

Diferentes modalidades de percepção —um objeto visto, uma face tocada, uma melodia ouvida— são processadas de modo semelhante pelos diferentes sistemas sensoriais. “(...) os receptores para cada sistema na periferia corporal são sensíveis a determinado tipo de evento físico -luz, pressão, som, substâncias odoríferas. (...) são selecionados e combinados em uma percepção aparentemente sem emendas” (KANDEL, p.327, 2014).

Essa percepção sem emenda se dá pelo fato de existir um mosaico de receptores individuais, que articulando e somando-se todas as informações recebidas —sinalização de tamanho, contornos, textura, cor e temperatura— dá a consciência de quem os percebe que tudo está organizado, montado, coerente (GARDNER, 2014).

Caso a opção do estudante não seja o desenho de apropriação, mas a escolha pela proposição de uma obra que articule e o faça brincar com suas memórias, as ações seguintes partem para o testar e retestar essas possibilidades imagéticas, e um possível inserir e excluir de conteúdos apreendidos durante suas experiências com o entorno.

O **testar e o retestar** as hipóteses advindas do fervilhar do arcabouço imagético mediante as tomadas de decisões, no caso aqui o fazer um desenho, direciona o estudante para então manipular os materiais dispostos, das formas mais convergentes possíveis. Nessa ocasião, as inúmeras imagens trazidas pelo cérebro se reorganizam e tomam por ajuda os diversos lobos. Esse testar e retestar tornar-se-á paulatinamente qualitativo quando ações volitivas e sensibilizadoras forem propiciadas pelos docentes que trabalham com Arte, entendendo que “a matéria-prima da imaginação é a experiência” (HOUEL, p.161, 2012), e



sem esse possibilitar a formulação de hipóteses seria nulo. Aqui, o desenhar, apagar, refazer e trocar de folha/suporte, faz parte do processo de aprendizagem.

O tocar e o reconhecer objetos, pessoas, imagens, é processado pela área interna cerebral e depois enviada ao córtex, que conectados em várias áreas dos lobos, discriminam os diversos materiais ali dispostos. Em todo o corpo existem ramificações de neurônios que se conectam da parte mais interna do cérebro até o córtex (áreas externas ao cérebro dentro do crânio), e conforme as ações motoras e sensitivas vão sendo feitas pelo corpo, todos esses sinais são recebidos e processados da forma mais precisa, por exemplo —movimentar um lápis, misturar cores, sentir a textura da folha e etc. (AMARAL, 2014). Só o fato desse movimentar ocorrer diante da proposta supracitada —seja do corpo por inteiro ou dos dedos— “(...) o cérebro ativa o circuito correspondente, de modo a realizar a ação adequada” (COSENZA; GUERRA, p.20, 2011).

As informações advindas das características de um objeto, como a forma e o tamanho, são guiadas para áreas do córtex parietal que reconhecerá o objeto, as informações do peso e da textura e somando-se a isso, as informações serão encaminhadas às áreas motoras frontais para o planejamento e a manipulação do objeto. Cada conjunto de neurônios receptores agrega diversos outros especializados para uma função, que respondem a variações limitadas de estímulos.

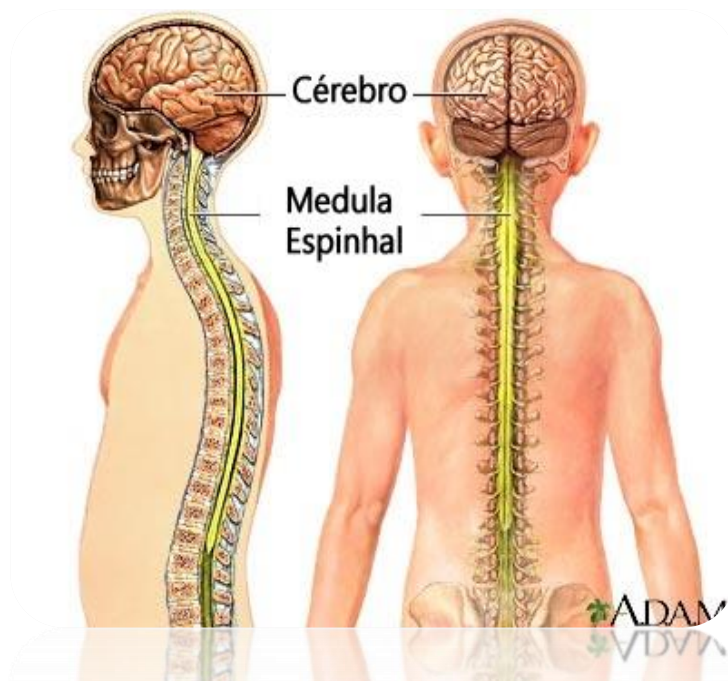


Figura 130 Conexões entre cérebro e Medula Espinhal

Fonte: <https://ceticismo.net/2013/06/27/cientistas-restauram-parte-de-medula-espinhal-lesionada-de-ratos/>



É igualmente oportuno relatar, tal qual como a importância das áreas responsáveis pela visão, concernentes a formação das imagens, sejam elas tridimensionais ou não, que mediante as ações táteis e motoras, mais neurônios “(...) são necessários para inervar o maior número de músculos e regular a maior complexidade de movimentos dos membros em comparação aos do tronco”. Nessa constante construção de obras artísticas dentro do campo das Artes visuais (desenho, por exemplo), há uma demanda maior dos receptores sensíveis, que por sua vez “(...) medeiam a discriminação tátil mais fina e, por isso, enviam mais fibras para a medula” (AMARAL, p.317, 2014).

Wilder Penfield⁴² apud Amaral (2014) descobriu que:

Embora todas as partes do corpo sejam representadas somatotopicamente no córtex, a área cortical dedicada a cada região corporal não é proporcional à sua massa. Em vez disso, é proporcional à densidade de inervação, o que traduz o refinamento da discriminação de cada parte do corpo. (...) a área do córtex dedicada aos dedos é maior do que aquela dedicada aos braços. Da mesma forma, (...), dos lábios e da língua (...) do que a do restante da face (AMARAL, p.321, 2014).

Em suas pesquisas, Penfield desenvolveu a figura que se segue, que de forma mais clara discrimina a relação da densidade de inervação cerebral com determinadas áreas do corpo.



Figura 131 Fotografia de representação tridimensional do Homúnculo de Penfield

Fonte: <https://aprendepsicologiafisiologica.wordpress.com/2014/05/23/homunculo-de-penfield/>

⁴² Reconhecido como um dos maiores neurocirurgiões do século XX, **Wilder Penfield** foi especialista em tratamento cirúrgico da epilepsia e em fisiologia do cérebro humano. Suas descobertas sobre a localização das funções do cérebro tiveram profunda repercussão na neurologia, psiquiatria, psicologia e educação. Dedicou-se também à história da medicina, obras biográficas e vários assuntos educativos. Disponível em < <https://www.cobra.pages.nom.br/ecp-penfield.html> >. Acesso em 27/01/2020.



Mais do que nunca, nesse jogo de testar e retestar as hipóteses levantadas pelo educando, pode haver uma maior demanda de ações táteis frente aos materiais, visto que a colocação de sua mão, o jeito de sentar, os olhares conjugados com os materiais e seus próprios movimentos deverão precisar para que tudo o que ele venha a fazer seja de acordo com o que propusera anteriormente ou concomitantemente ao se pensar fazendo a atividade gráfica proposta pelo Educador.

A **comunicação**, fase posterior ao testar e retestar, se dá na amostragem do que fora desenvolvido para a atividade do docente, que dependendo do produto criativo, ele poderá dar subsídios técnicos no manuseio com os materiais pictóricos ou gráficos, levando-o a elucubrações dentro do campo da cultura, percepção dos sentidos, das linguagens e etc., complementando com algo ou simplesmente tornando-o como produto validado e proposta bem sucedida. Nesse instante, o retorno de quem faz a mediação é de extrema importância, pois “nada adianta termos mil ideias em constante criação e elaboração, se não podemos receber o feedback ou a avaliação das pessoas ao nosso redor” (WECHSLER, p.41, 2002).

Tendo como exemplo disso, os desenhos a seguir, mesmo que muito bem inseridos na fase de apropriação em transição para a proposição, eles demonstram que a partir desse momento, qualquer que seja o ato comunicativo estabelecido pelo aluno e pelo Arte/Educador, esse será de extrema importância, pois poderá não somente legitimar seu desenvolvimento gráfico, bem como instigá-lo a confeccionar novos desenhos que tenham por primazia uma liberdade maior concernente as memórias arquivadas das imagens da animação de Naruto.





Figura 133 Desenho de apropriação em transição para o de proposição/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

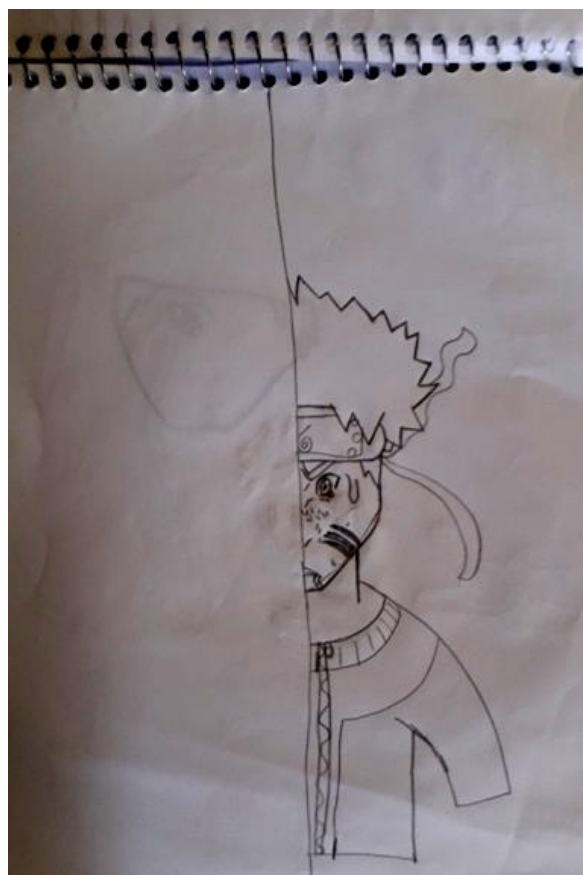


Figura 132 Desenho de apropriação em transição para o de proposição/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019

O segundo desenho anterior, a direita, especificamente, evidencia uma liberdade maior para com o trabalho nos traços gráficos, tendo por princípios as conformações visuais de Naruto, porém brincando com a divisão do corpo, mostrando somente uma parte.

O desenho abaixo também faz parte do processo de transição de outra criança, que tenta por brincar mais com as linhas, cores e formas sobre o papel, porém até o momento está um tanto presa as composições imagéticas com as quais obteve êxito e dialoga constantemente, representando-as da forma mais fidedigna em suas produções.





Figura 135 Desenho de transição da apropriação para a proposição/ Menina de 10 anos da escola Madre Marie Domineuc



Figura 134 Professor Kakashi

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015 e imagem do professor Kakashi disponível em <<https://imperfect-girl14.blogspot.com/2013/02/dia-33-ninja-favorito.html>>

Elementos que inferem a passagem da apropriação para a proposição no desenho acima são notáveis em suas cores e leves modificações nos trajes do personagem.

3.5 Por que Naruto ainda na sala de aula? Narrativas visuais que dialogam com as crianças e os jovens

Fazendo um paralelo entre a história desenvolvida no decorrer da série Naruto e sua obra visual, verifica-se que o personagem chama a atenção da criança, pois não é uma mera representação de um herói bonzinho que salva o mundo e fim. Ele cativa as crianças, uma vez que estando da mesma maneira em uma transição para a pré-adolescência, luta pelos seus objetivos à medida que subverte as regras, brinca, e se apaixona, nutrindo o imaginário de quem o assiste, em busca de aventuras sem fim, formando assim a audiência, a criança apreciadora. Além do mais, sua sensibilidade e interação e proteção dos amigos a todo custo é mantida em cenas após cenas.





Figura 136 Naruto, Professor Guy e Rock Lee extremamente emocionados.
Finalização do episódio 3 da quinta temporada de Naruto Shippuden

Fonte: <https://www.netflix.com>

Essa audiência, tão necessária e fundamental na construção de conhecimentos, “vai se constituindo no que são, fundamentalmente através de seus processos de recepção-interação com os diversos meios e como resultado das mediações que aí intervêm” (OROZCO, 1997, p.28).

Para Pacheco, “conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada” (PACHECO, 1998, p.32), por exemplo, pelas diversas animações com as quais ela tem contato, tornando-a um ser que transita entre o imaginário das produções e sua própria realidade; que imerge na paisagem quase que infindável das animações e traz consigo um vasto repertório de imagens e possibilidades de criação.

É também;

“(...) pensá-la, num determinado tempo, em espaços públicos e privados, interagindo dinamicamente. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações (...) em casa, na escola, no clube, na rua (...). conhecer a criança é pensá-la não apenas consumindo, mas também produzindo cultura (PACHECO, 1991b, p.6).

Face a este saber, mais do que nunca palpável contemporaneamente, quando imerso no mundo das produções infantojuvenis, “em lugar de confiná-las a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmo gerem mensagens próprias,

pertinentes ao tema que estão aprendendo” (KAPLÚN, 2011, p.182). O que as crianças aprendem com as animações na televisão ou qualquer meio tecnológico que os projeta, como por exemplo, o saber sobre o trabalho em equipe e sua necessidade social, elas podem muito bem externalizá-lo através de infindas possibilidades comunicativas, incluindo os seus próprios desenhos. Todavia, esse aprender não está calcado na interação da criança com as animações em um mundo de informações estéreis —no sentido de não serem utilizados dentro do cotidiano artístico e/ou fora dele—, que destitui os infantes de experiências/saberes singulares provenientes de seu contato, por exemplo, com Naruto.



Figura 137 Cena de Naruto Clássico representando o trabalho em equipe.



Figura 138 Cena de Naruto Clássico representando o trabalho em equipe

Fontes: <https://www.netflix.com>

Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Tão depressa, compreende-se que esse aprender se dá na relação das crianças com esse mundo mágico despertado por Naruto, que sem obrigatoriedade, sem um afogar em informações, coloca-as em conversa com parte de seu mundo infantil, de seu repertório imaginativo, na construção de experiências significativas, mesmo que sejam irreais, propiciando saberes, seja dentro do campo da Arte ou não, tornando-as comunicantes.

Para Kaplún (2014, p.71), “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente”, logo, o que a criança aprende para adiante dos componentes metodicamente inseridos dentro da sala de aula como poéticas visuais e formas de se descobrir e ver o mundo através da escola paralela chamada Comunicação, deve ser dialogada de maneira que ela se articule com sua vida em diferentes cenários.

Ainda, em paralelo e complementando Kaplún, é importante saber que, segundo Baccega (2011, p.32) deve haver uma procura por “(...) colocar em sintonia mídia e escola”, além de aceitar que “(...) a escola já não é mais o único lugar do saber (...)”, além do mais que é “esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania” (BACCEGA, 2011, p.32).

Ao projetar, saber dialogar e ler tal obra animada existe a possibilidade de se desenvolver a cidadania, aspecto esse tão importante e necessário na formação do indivíduo. Mesmo que muito do existente nos minutos que sucedem os episódios sejam obras do devaneio de Masashi, há igualmente muito que se pode utilizar em paralelo, fazendo relações, ligações e contextualizações com a realidade palpável escolar, como a do conhecimento interior evidenciada em Naruto.

Nessa produção, bem como em outras, nota-se que “na cultura de massa não há descontinuidade entre Arte e vida” (MORIN, 1997, p.18), pois o todo apresentado, como caso análogo, os desenhos animados, dialogam com a unicidade da criança, ao tempo em que sua unicidade compõe uma identificação, levando-a a internalizar as questões atinentes as suas experiências ali presentes juntamente às alheias a sua vida, uma vez que, segundo Morin (1997) “esse consumo é psíquico”.

A criança e o jovem se identificam com a postura por vezes infantilizada, como as de Naruto, e em outros casos, mais madura, como dos demais integrantes do grupo. O



personagem principal pode estar na pré-adolescência, em processo de amadurecimento, seja físico ou psicológico, contudo os prazeres da infância o transportam para o mundo do brincar, do ser divertido frente a todos os embates da vida, mesmo tendo responsabilidades. Frente a isso, pode acontecer que a criança que o assiste, ao invés de criar a partir dos elementos contidos na presente animação, o copiar (desenho de apropriação) seja mais “palpável” na hora de imaginar o mundo envolto pelas batalhas, objetivos e decepções de um ninja, mas bem como, não menos importante para o processo de aprendizagem do desenho.

Ela discursa para si mesma e para quem aprecia suas obras que a “realidade” encontrada em Naruto articula o responsável e a liberdade infantil, as possibilidades reais e o seu mundo mágico; ao apropriar-se e representá-lo de maneira fidedigna, por vezes pode estar a dizer que é isso que ela busca e é isso que lhe interessa naquele momento.



Figura 140 Olhos dos personagens de Naruto



Figura 139 Desenho de apropriação com uma representação dos Dōjutsus (Jutsu ocular) da animação de Naruto. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019





Figura 142 Desenho de apropriação feito após a aula sobre o Egito antigo. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal



Figura 141 Criação de paródia na aula de música com representação visual pautada nos ninjas de Naruto. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico, 2019 pessoal, 2019

Os desenhos a seguir pertencem a outra criança, na época em uma EMEI de São Paulo, que atualmente cursa o segundo ano do ensino fundamental I. Como consumidor voraz das aventuras do personagem Naruto, nota-se que, diferentemente do anterior, o educando de algum jeito não o copiou, mas compôs uma atividade pedida pela professora com base nas cores, formas, conhecimentos e significados advindos do desenho que mais consome dentro de casa, segundo ela, evidenciando “(...) que as fontes de aprendizagem se multiplicam progressivamente na televisão” (BACCEGA, 2011, p.10). Mais do que uma tentativa de representação do real ou de seu repertório de imaginação, o desenho é fruto de uma dimensão discursiva de sua própria vida com seu Eu interno e com as interlocuções que estabelece face ao seu entorno, com o mundo que a cerca e a propõe algo.





Figura 144 Desenho sobre as brincadeiras preferidas com base nas imagens apropriadas de Naruto. Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas



Figura 143 Naruto e Sasuke contra inimigos



Figura 145 Naruto contra Kakashi



Figura 146 Desenho sobre as brincadeiras preferidas com base nas imagens apropriadas de Naruto. Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2018 e imagens de Naruto disponíveis em < <https://www.netflix.com>>

Ela, de certa forma, confere diferentes e importantes atributos a essas imagens projetadas pela animação, perpassando por diferentes vieses sua percepção e seus elementos mais importantes como partes inerentes ao seu brincar e desenhar. De natureza igual, as lutas e os movimentos incansáveis e transcendentes sentidas pelo corpo do personagem na animação, face ao desenho da criança, é notada em sua transcrição. Evidencia-se que os desenhos mais do que meras representações, são idealizações e figurações imagéticas imbuídas de movimentos, que convida o contemplador de sua obra a imaginar, prefigurar e a agir ante as linhas de ações de seus personagens.



A primeira imagem, a esquerda, fruto de uma atividade sobre o final de semana das crianças, demonstra que muito mais do que as brincadeiras que ela fez durante o período longe da escola, suas ações imaginárias as transformam como um personagem que ao mesmo tempo em que é herói, busca fazer o bem e salvar o mundo, e paralelamente é uma criança que brinca e se diverte com os amigos.

Os elementos das formas e das cores, as roupas, os cabelos e os movimentos são objetos encontrados nas produções de Naruto e sincronicamente são discutidos nos desenhos como que fatores irreais, mas igualmente pertencentes ao seu mundo palpável como criança. É evidente que o significado que tais produções animadas têm para o pequeno desenhista é imenso, visto que ele se autoretratou como o próprio personagem, em seus expressivos detalhes, do jeito mais semelhante possível que conseguiu exprimir em sua obra. Ao criá-la com traços da poética visual do personagem, ela discursa a si mesmo e aos seus contempladores que pode sim ser herói, salvar o mundo e brincar, tudo quase ao mesmo tempo. Ela pode se jogar, voar, falar, lutar e correr sem parar em seu ato imaginativo quando desenha e representa as imagens que outrora vivenciara no contato com as animações, mas depois tudo passa, fez parte de sua brincadeira com o mundo, consigo mesmo, com seus traços, movimentos, seu mundo lúdico.

Imersa no ato imaginativo e criador diante da animação de Naruto, as ações impelem o corpo do infante à momentos inefáveis, a galgares que irrompem caminhos dispares, vicejam olhares cosmológicos que deflagram o monótono, o fazer reiterativo, os períodos serenos da pacificidade humana. Buliram-se ideias, congregam-se imagens, sons, texturas, cheiros e gostos.... Criam-se mundos, transfere a alma do criador ao intangível, ao inefável, que as simples palavras que elucidam o arcahouço cerebral não são capazes de descrever. Transcendem-se os sentidos, o externo, o enigmático cérebro... Tudo não passa de um mundo imaginativo, mas que lhes diz muito na hora de aprender, sobre si e sobre o mundo.

A segunda imagem acima, a direita, manifesta um movimento mais que plural, uma mescla de dança, luta e brincadeira em um ambiente que só existe na mente da criança imaginativa, que resvala no mundo mais adulto imbuído de uma grande responsabilidade, como mostrado na Animação de Naruto, durante o tempo em que se entrega aos prazeres da infância. Sua realidade não o permite, talvez muitas ações, mas sua construção imagética o dá a possibilidade de assim fazer, de assim transcender a materialidade que a prende sobre o solo. Seu corpo é leve, pode voar, pular e saltar...



O desenho a seguir convida o leitor para a apreciação de outro desenho que caminha para novas proposições a partir de Naruto...



Figura 147 Naruto sorrindo



Figura 148 Semelhanças do olho com os Dōjutsus (Jutsu ocular) e com o sorriso de Naruto/ Menino 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

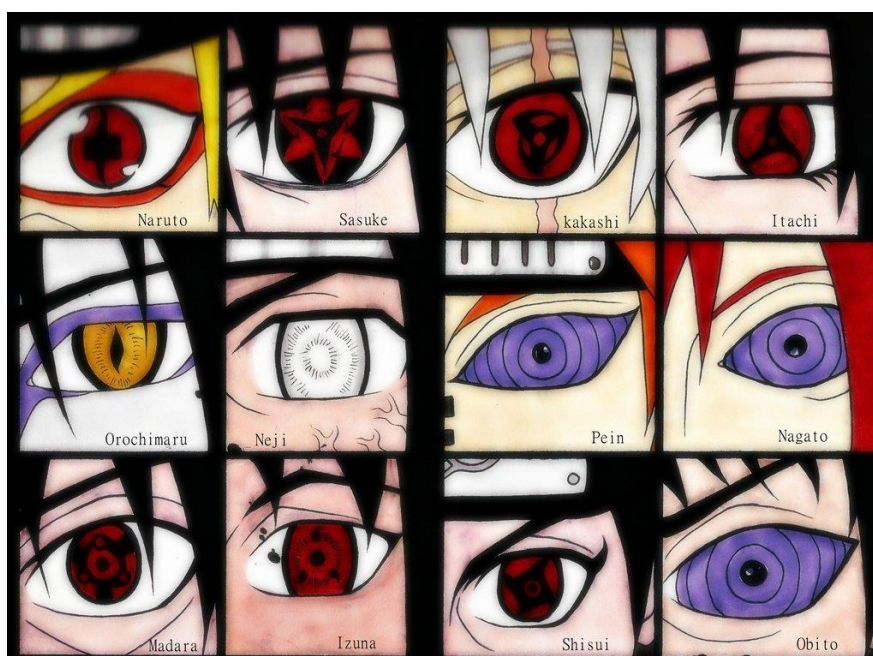


Figura 149 Olhos de alguns personagens principais de Naruto

Fonte: Acervo fotográfico pessoal e imagem de Naruto disponível em

<https://xnarutolifex.skyrock.com/3191907297-Dojutsu.html>

Na reprodução acima não se encontra Naruto em sua integralidade ou algum outro personagem semelhante de maneira literal em sua estrutura, mas existem factualmente fragmentos de memórias visuais conformadas a partir da experiência do estudante com a



animação. O sorriso, um tanto esperto e malandro apresentado por vezes em Naruto, é muito bem representado acima, ao mesmo tempo, as habilidades ninjas que utilizam os olhos, lhe concedendo capacidades oculares em vista de um não possuidor e que se manifestam conforme sua utilização, é igualmente percebida.

Direcionando-se novamente para a reflexão “no vasto campo das problemáticas abordadas pelas ciências da educação, a questão da função das mídias e das tecnologias de mediação das informações e dos saberes sempre teve um lugar marginalizado”, de acordo com Jacquinot-Delaunay (2001, p.392). Tão depressa, diante dessa afirmação da autora, seria um tanto ingênuo uma postura docente em sala de aula que suprimisse ou inserisse qualquer sorte de impedimento nas aulas de Arte entre a criança e as Artes das animações, das produções audiovisuais que tomam conta desse novo universo, mesmo que o sistema possa impedi-las. Por muito tempo, como outros autores já o relataram, existiu e atualmente, infelizmente, se encontra essa dificuldade de aceitar esse novo momento tecnológico dentro do âmbito escolar, contudo tal acontecimento deve ser tomado de forma a ser pensada em como introduzi-las e não rechaçá-las, que no caso, seria uma postura mais fácil.

De forma análoga, ao se pensar na interação dos meios e da criança, trazendo outro desenho infantil para a conversa, a obra abaixo carrega muito dessas memórias advindas de Naruto em sua totalidade como personagem, mas concomitantemente, se evoca, ora a raposa de 9 caldas da animação, ora o devorador de mentes da animação *Stranger Things*.

Por intermédio de seu desenho, o estudante mostra que pode discursar sobre questões da vida, como seus sentimentos e suas escolhas muito evidentes em sua representação, à proporção que pode utilizar das imagens que vivenciara como suporte nesse processo de discursividade, de combinações dialógicas, de reelaboração de seus pensamentos, sejam eles poéticos ou não. As imagens, como as advindas das produções audiovisuais com as quais o estudante relatado tem contato “(...) ensina na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo, veicula um pensamento, encorajando assim o pensamento no espectador” (LEANDRO, 2001, p.34), ação reflexiva esta que o fez idear e dar forma a um discurso imagético, que mesmo estático, dialoga, narra e conta algo para si mesmo e para quem o aprecia, mostrando formas, tonalidades, momentos e significados importantes, como o próprio sentimento.





Figura 150 Imagem da Série Stranger Things

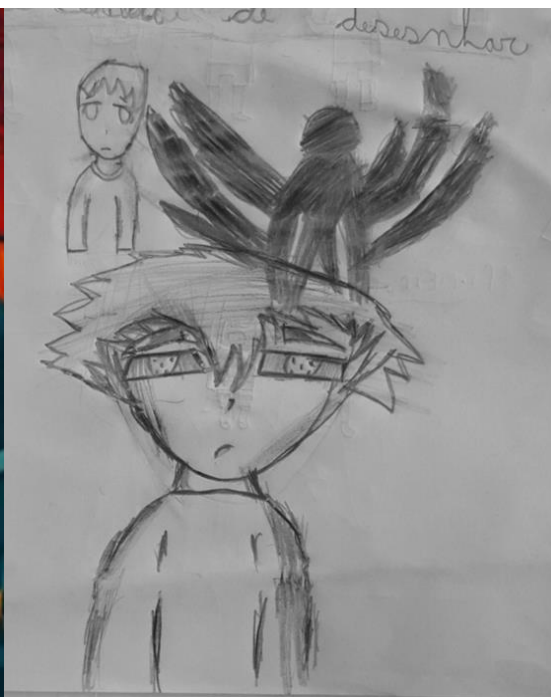


Figura 151 Desenho com Cabelos e olhos semelhantes aos de Naruto/ Devorador de mentes/Exteriorização visual de sentimentos/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal e imagem disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=j-iDiXL2LEI>>

Falar de sentimentos pode por vezes ser uma questão delicada dentro do campo da Arte/Educação, isso caso eles sejam tratados de forma errônea. Para Barbosa (2014, p.43), “o subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao acaso”, e mais, se a Arte for tratada na educação como “um grito da alma”, não se faz “nem educação cognitiva nem educação emocional”. A obra de Arte acima como produto dessas duas áreas (Cognitiva e Sentimental) organiza-se em uma proposta didática em que nela dialogam o ato reflexivo e o criativo ao longe do expressar da alma, da livre expressão sem o pensar sobre os processos.

Breve, se justifica a necessidade da contribuição simultânea, como já salientado ao falar sobre a Abordagem, ou Proposta Triangular, da reflexão pautada na história e nas “(...) teorias da arte que iluminem a leitura da obra de arte assim como de uma prática problematizadora”, pois a “prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte” (BARBOSA, 2014, p.42).

As produções animadas, em todo seu arcabouço imagético com faturas de imagens e sons que “envolvem e embebem a alma” (MORIN, 2014, p.123), trazem uma imensa gama de

composições que nutre o repertório de quem assiste, consequentemente inserindo fatores que constituir-se-ão partes precursoras em um ato criativo, visto que criação não se faz do nada.

Baccega (2002) complementa a reflexão atribuindo à televisão um amplo valor, pensando de forma mais ampla, adiante das produções fílmicas, discorrendo que ela “conforma desejos, influencia a categorização dos anseios, generaliza particularidades, compõe o tecido da cultura. Educa” (BACCEGA, 2002, p.7). E integra Pillar às reflexões (2010, p.1930), dizendo que ao assistir, “experimentamos sensações, emoções, pensamentos provocados por este contato direto, que nos contagia, nos transforma”.

Nos projetos crescentemente engenhosos, o homem vai avante e de forma até então quase inimaginável, a título de exemplo; tira seus pés da terra, levando-o na máquina denominada avião, veículo esse que ganharia cada vez mais notoriedade, pois até então fazia o homem voar sem ter asas, ser rápido sem se cansar. Todavia, foi somente o filme;

(...) que se projetou, cada vez mais alto, num céu de sonhos para o infinito das estrelas –das “stars”-, envolto em música, povoado de adoráveis e demoníacas presenças, escapando da terra a terra do qual ele deveria ser, segundo todas as aparências, o servidor e o espelho (MORIN, 2014 p.23,).

Ao analisar perspicazmente os episódios da animação Naruto, percebe-se que, voltando-se para algumas características notáveis dos personagens, têm nelas em comum o pensamento subversivo, que diverge de todas as convenções que os impõe a sociedade coetânea a eles. Tão depressa, existe de algum modo uma figuração sonora e imagética que os coloca como seres que subvertem muitas convenções para alcançarem objetivos que, apesar disso não são ações que provoquem danos a outrem, mas tomadas de decisões que os inserem em lugares de destaque, os direciona para a resolução de problemas que, quiçá, as padronizações não os auxiliariam. Subversões estas tão afeitas à infância, no se jogar no mundo de descobertas da criança.

As ações divergentes são acordadas com as pesquisas de Guilford (1977) apud Wechsler (2002, p.37), que salientam a necessidade de “produção de respostas diferentes e alternativas” para o ato criativo, seja na produção de um determinado objeto ou na solução de problemas suscitados frente a algum acontecimento. Respostas alternativas nem sempre estarão dentro dos cânones ou das regras impostas por um sistema qualquer.

Morin (2003) contribui com as discussões afirmando que o problema universal para todo o cidadão é em “(...) como adquirir a possibilidade de articular e organizar as



informações sobre o mundo”, e que na verdade, “(...) para articulá-las e organizá-las, necessita-se de uma reforma de pensamento” (MORIN, 2003, p.24). Pensar dentro da caixinha, como comumente se ouve em diversos locais, não seria o mais viável em um ato criativo, ao resolver algo; não obstante, se existir de fato uma reforma do pensamento, um agir não calcado nos engessamentos dito os mais corretos, as possibilidades de erros poderão ser grandes, porém as chances de acertar serão muito maiores em comparação ao prostrar-se restritamente aos ditames descritos como “normais”.

Um fato curioso e interessante na animação, como citado brevemente no capítulo anterior, está no exagero na amostragem dos sentimentos manifestos pelos personagens e na maneira como Masashi Kishimoto construiu algumas cenas que, são pautadas em respostas sérias diante de algum problema do personagem e ao mesmo tempo trabalhadas de formas engraçadas, carismáticas.



Figura 152 Naruto furioso 1/Exagero nas expressões



Figura 153 Naruto furioso 2/Exagero das expressões



Figura 155 Rock Lee exausto pela luta



Figura 154 Rock Lee combatido

Fonte: <https://www.netflix.com>

Isso leva o jovem artista a também querer representar uma normalidade (Ações, angustias e conquistas do cotidiano) totalmente fora da realidade, concedendo-lhes não



somente o instigar para fazer algo em toda perfeição e harmonia com o que se vê, entretanto que mostre muito mais seus sentimentos, sensações e desejos face a algum acontecimento.

A criança, ao se relacionar com o meio e consigo mesma, faz com as ações que lhes são “naturais” e impostas, subversões, articulando, se lançando ao mundo e organizando grande parcela das informações em conhecimentos, sejam eles recebidos na escola, na rua, nos parques e/ou na própria televisão com que tem contato constantemente. Para ela, não existe uma égide padronizada, fixa, mas se comporta como um verdadeiro aventureiro, que se joga em busca de novas possibilidades, de novas organizações de pensamento, de saberes, de criação.

Sabendo que “(...) o que caracteriza o *homo*, não é tanto de ser *faber*, fabricante de ferramentas; sapiens, racional e realista’; mas sim o fato de ser também *demens*, produtor de fantasias, mitos, ideologias, magias (...) (MORIN, 2014, p.12)”, verifica-se que tais questões estão muito atreladas, gradativamente, ao constructo da animação *Naruto*, sendo ela não somente como uma conformação racional fabricada e pronta, mas uma forma que se banha nos sonhos, nas vontades do humano, sejam elas do homem adulto ou da própria criança, muito mais propícia e pronta para devanear, para se “sentir ninja” por alguns instantes.

Um exemplo para tais “subversões” como elementos constituintes no processo de criação, é o desenho abaixo feito por um dos alunos do pesquisador, com oito anos de idade na época. A proposta era clara; após a aula de dança os alunos teriam que criar uma composição visual dos movimentos vivenciados, tentando ao máximo inserir linhas e grafismos diversos que evidenciassem de forma mais precisa para si próprio toda a essência coreográfica trabalhada no dia da aula. Ninguém citou *Naruto*, seus amigos ou os personagens apresentados na animação durante a aula de dança, e tampouco ao propor a atividade de desenho foi pedido para desenhá-lo; contudo o personagem esteve de algum jeito dançando com as crianças; seus movimentos e suas ações dentro da luta ninja os direcionaram para compor suas coreografias, ao passo que foi necessário de forma mais concreta representá-los ao desenhar.



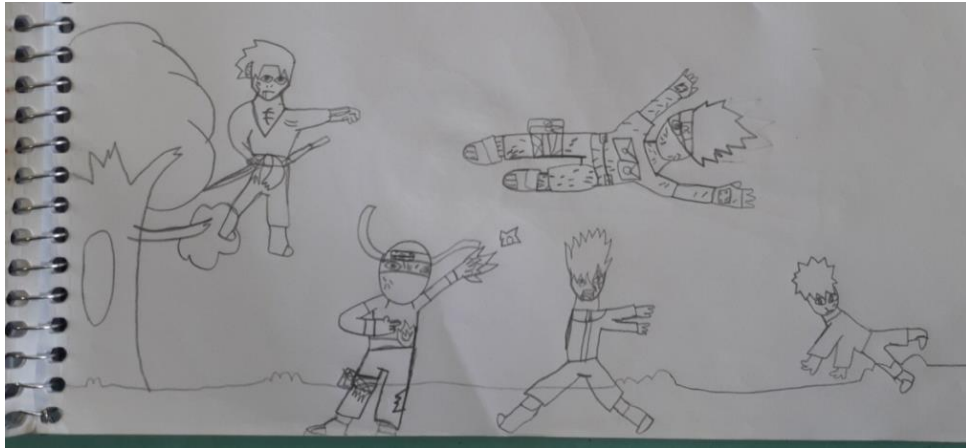


Figura 156 Desenho de apropriação (com transição para a proposição) feito após a aula de dança com base na luta de Naruto e Zabusa/ Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019

A luta pode ser em si própria esse esporte tão fantástico e instigador, como pode possibilitar ações e coreografias que de alguma forma se arranjam nesse processo criativo ao dançar levado pela música inserida pelo professor na aula. As lutas e os feitos de Naruto estão arraigados no processo de aprendizagem do aluno, vendo que não existe mais fazer Arte sem que o personagem não componha, brinque, dance ou dialogue com ele ao desenhar, seja ele de proposição ou não.

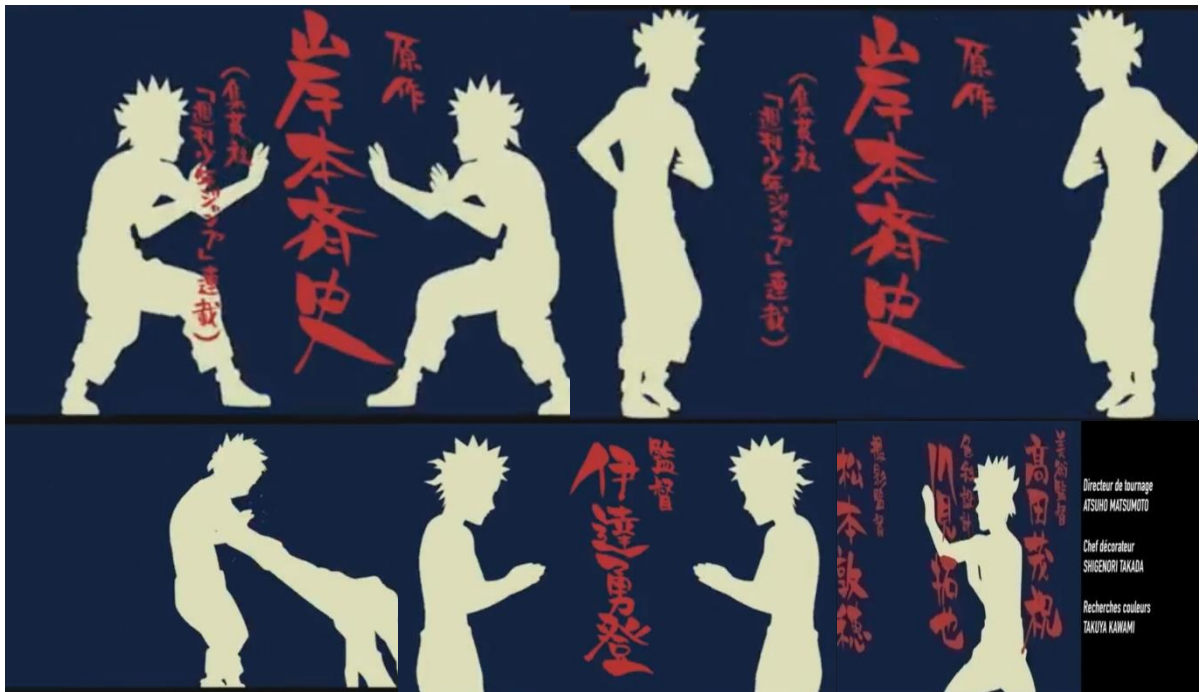


Figura 157 Frames da abertura de Naruto clássico a partir da 9ª temporada

Fonte: <https://www.netflix.com>



É verdade que Naruto foi um desenho criado para o público infantojuvenil dentro do contexto da época, não tão longínqua, todavia não há como existir somente, olhando detidamente as produções animadas, o que Arlindo Machado (2000, p.23) diz ser uma modesta contribuição da televisão “de introduzir o público leigo e bárbaro dentro do campo da cultura secular e legítima”, pensamento este, segundo o autor, advindo de concepções rígidas e conservadoras de teóricos ao longo do tempo. Salvo do que se costurou ou se costura dentro de tais episódios, há ressonâncias muito mais duradouras do que apenas o conhecimento estático em si; há um instigar que desloca o espectador, a criança ávida por novas produções, que as emociona, as toca, as ensina algo.

De forma holística, percebe-se que tanto a animação Naruto, e acredita-se que muitas outras que existem, podem propiciar “uma variedade de valores e oferecer propostas que sintetizem o maior número possível de ‘qualidades’” (MACHADO, 2000, p.25). Além disso, que nelas não se trabalha com o foco em uma narrativa pobre, com um segmento muito obvio e previsível nos desenhos, contudo se opera com uma gama muito distinta de cânones que por vezes engessam o despertar do imaginário pelo desenrolar da história e fadiga por serializações. São partes qualitativas de avultadas percepções, concepções, ações, culturas e tantos outros saberes que se agrupam em um produto e que, conseqüentemente, ressoam aos consumidores.

Tocando brevemente em outro ponto do ensino da Arte que, por vezes pode se relacionar a Naruto, fazendo um paralelo com algumas proposições ditas didáticas encontradas na internet, ao verificar os desenhos, dialogando teoricamente com Viktor Lowenfeld, Arte/educador do movimento modernista de Arte/educação como salientado no primeiro capítulo, que por sua vez tinha concepções sobre o ensino da Arte muito para lá de seu tempo, acredita-se piamente que dar desenhos prontos à criança, sejam eles de Naruto ou outra animação qualquer;

(...) é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora (...) apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar como arte os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (Lowenfeld p.71).

Ela se frustra, pois tenta imitar da forma mais perfeita como aparece nas impressões, nas Xerox, nas revistinhas, e automaticamente inibi sua expressão gráfica, que muito mais do



que as linhas vistas em tais suportes na construção desses desenhos, ela poderia brincar de forma mais livre e poética, do jeito que desejasse para além do estabelecido nos desenhos prontos.

Isso tudo é muito diferente daquilo que o estudante de Arte como os já mostrados anteriormente tentam fazer. Para eles, o que foi visto e ouvido em *Naruto*, deve ser representado tanto de forma próxima que eles conseguirem ou querem fazer, tanto da maneira mais simbólica. Nisso, não há de cara uma frustração, pois as tentativas são, ora imaginativas em uma sequência narrativa, ora tentando copiar de forma fidedigna o que foi visto, no entanto, nada de modelos prontos, ditames artísticos, concepções adultas.

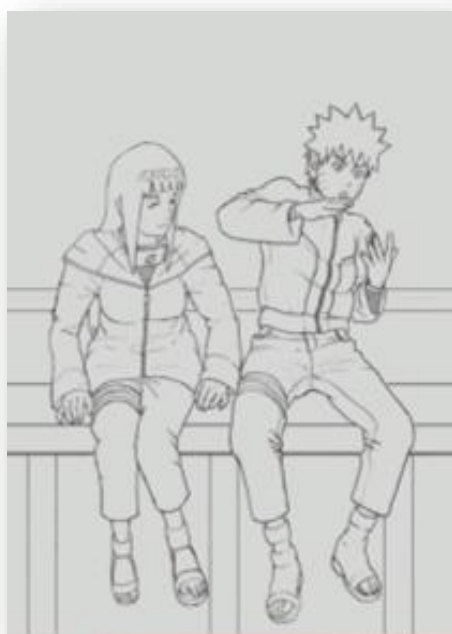


Figura 159 Desenho de Hinata e Naruto para pintar



Figura 158 Personagem de Naruto para pintar

Fonte: disponíveis em <<https://www.desenhosinfantis.com/Imagens/kakashi.jpg>>

3.6 Experiências de outrora, experiências de agora

Com uma análise mais detidamente aos processos gráficos de dois estudantes em específico, os desenhos a seguir legitimam visualmente mais uma vez a influência de Naruto em suas produções, não em um momento único, mas em um processo que se constrói em seu próprio diálogo com a animação, visto que suas poéticas visuais tão específicas, como serão vistas, sofreram modificações quando analisada cronologicamente suas obras.

O primeiro estudante, Matheus (...) é aluno regularmente matriculado na EMEF Paulo Setúbal, na qual o pesquisador atua há três anos e meio, tomando partido de sua atuação como Arte/Educador para catalogar suas produções e seu desenvolvimento em sala de aula. Seus desenhos correspondem ao ano de 2018 e a transição é evidente na construção de uma nova poética visual no ano de 2019, momento em que começou a ter contato com as animações japonesas que lhe chamaram atenção, em especial, Naruto.

Já a segunda análise, compõe um acervo que foi montado durante oito anos em que o pesquisador conviveu com Filipe, um de seus alunos da qual a relação professor e aluno se expandiu para além da sala de aula, para uma vivência paternalista, talvez, ou alguns diriam, de “mestre” e “discípulo”. Torna-se importante destacar tal relação, pois foi por seu intermédio que o olhar do pesquisador para com suas produções do aluno se expandiu e o levou a crer mais nos princípios hipotéticos da pesquisa, isso devido ao longo período em que juntos vivenciaram a Arte, sejam as tradicionais vistas nos museus, sejam as encontradas nos objetos tecnológicos que projetam as animações.

3.6.1 As memórias de Matheus

Calcado nas produções de videogames e algumas animações com características tão próprias, como por exemplo, Minecraft, durante mais ou menos um ano e meio o seguinte estudante propôs seus desenhos com expressões singulares, quando em paralelo com seus colegas de sala, e ao mesmo tempo, evidentemente, tão arraigadas aos seus consumos audiovisuais diários. É interessante ressaltar que as propostas de natureza igual desse estudante não foram totalmente livres e tampouco criadas somente nas aulas de Arte, mas sua conformação poética se estendeu para as demais disciplinas quando diante de propostas de desenhos.



Nota-se que, ainda que haja uma poética visual muito específica do educando, há fases dentro de suas proposições em que algumas produções visuais o influenciaram mais em detrimento de outras, que por vezes foram remodeladas ou superadas.

Por exemplo, os desenhos abaixo foram criados com base nas aulas de música, representando de forma visual os sons, intensidades e velocidades, acrescentando outros aspectos visuais advindos da poética do educando. Os desenhos a seguir foram criados por Matheus quando tinha oito anos, tendo como tema a música, sendo os dois primeiros feitos para a apresentação de Arte na escola e o desenho abaixo, como síntese poética de uma aula de ritmos e timbres dada pelo pesquisador da presente dissertação.



Figura 161 Desenho de proposição 1

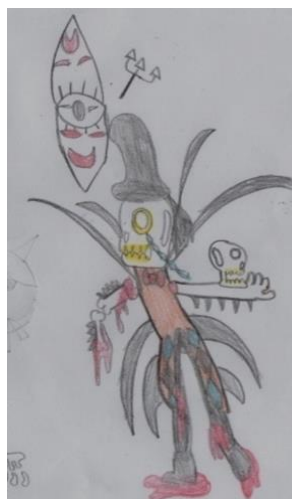


Figura 160 Desenho de proposição 2

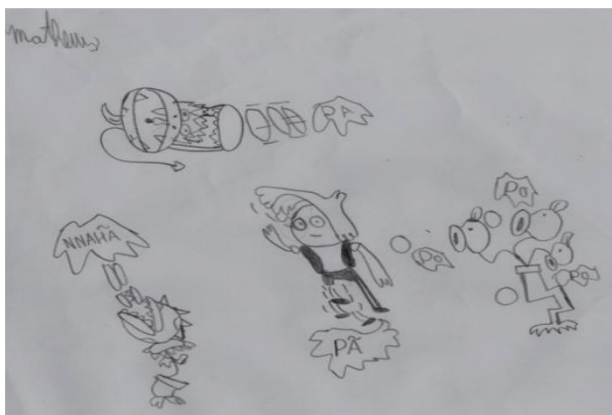


Figura 162 Desenho de proposição 3

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2018



Os posteriores desenhos evidenciam fases gráficas distintas dentro de suas proposições, ora com elementos mais orgânicos e ora com elementos mais geometrizados, formas estas muito pautadas nos desenhos do minecraft. Identifica-se fases muito específicas do estudante, em que mesmo que as propostas de desenhos na sala de aula tenham sido díspares, sua característica gráfica evidenciava indubitavelmente uma apreensão para com a maneira de representar e discursar em seus desenhos. Naquele momento, naquela época toda a poética de determinadas animações eram as que lhe interessavam.



Figura 164 Desenho de proposição com o tema Matemática feito na aula regular com a pedagoga



Figura 163 Desenho de proposição com o tema Ciências, história e geografia feitos na aula regular com a pedagoga



Figura 166 Desenho de minecraft



Figura 165 Desenho de proposição com base em Minecraft

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, 1º semestre e desenho do minecraft disponível em<
<https://www.elo7.com.br/lista/painel-minecraft#bm=pbs2s>>





Figura 167 Desenho de Minecraft



Figura 168 Desenho de proposição criado a partir de Minecraft e das obras dos grafiteiros gêmeos.



Figura 170 Desenho de proposição feito em aula com a pedagoga com o tema família



Figura 169 Desenho de Minecraft

Fonte: Acervo fotográfico pessoal do pesquisador, 2019 e desenho do minecraft disponível em<
<https://www.elo7.com.br/lista/painel-minicraft#bm=pbs2s>>





Figura 172 Desenho 1 com formas mais orgânicas



Figura 171 Desenho 2/ proposição livre com formas mais orgânicas



Figura 174 Desenho 3/ Proposição livre com formas mais orgânicas



Figura 173 Desenho 4/ Proposição livre com formas mais orgânicas



Figura 176 Desenho 5/ Proposição com formas mais orgânicas



Figura 175 Desenho 6/ Proposição com formas mais orgânicas

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, 1º semestre



Na fase de finalização do ciclo de alfabetização, 3º ano do ensino Fundamental I, e próximo para um novo ciclo, o interdisciplinar, que se iniciou no ano de 2020, os interesses do estudante pelas produções audiovisuais foram mudando, direcionando-o para a animação *Naruto* e seus quase que infinitos episódios, como relatado por ele ao pesquisador, bem como uma influência da animação japonesa *Nanatsu no Taizai*, devido as semelhanças gráficas. Mesmo já estando na fase de proposições gráficas, o estudante não contentou com o arcabouço de memórias consolidadas pelas produções que tivera contato, passando a inserir suas novas experiências visuais nas produções de desenhos.

E nesse meio caminho trilhado pelo estudante, delicado e importante quando pensado sobre o papel do Arte/Educador em sala de aula, é que devem ser acionadas práticas didáticas para que nesse processo de desenvolvimento, de novas buscas e vontades sejam feitas de maneira plausível. Por vezes, o grande problema da inserção ou das conversas que se fazem dentro do sistema educacional entre aprendizagem e produtos audiovisuais é, segundo Leandro (2001, p.31) “a apropriação não problematizada das imagens em movimento”, contribuindo para “(...) legitimar certas perversões, fazendo do filme a loura burra da pedagogia, que ilustra, mas não pensa”.

Nesse conglomerado de imagens, cada uma com suas particularidades, com suas vicissitudes pictóricas dentro das animações, complementa Pacheco que (1995, p.47), o espectador infantil joga, brinca com seu imaginário, elabora suas penosas perdas, ao mesmo tempo que é “inaceitável acreditar que durante tais jogos a criança seja passiva e acrítica. É inacreditável pensar que ela confunda ficção com realidade”. Ela introjeta muitas das coisas que visualiza e se desvencilha daquilo que não lhe apraz enquanto indivíduo imaginativo, visto que:

(...) o desenho animado possibilita que o imaginário infantil viva experiências que não poderiam ser vivenciadas no seu dia a dia real, estimulando sua capacidade imaginativa e de autoconhecimento (PRADO; MUNGIOLI, 2016, p.95).

A criança joga com o seu real e o irreal encontrado nas animações, e ao jogar brinca com as imagens, as manipula e as introjeta criativamente em seus desenhos.

Matheus não fez diferente; a partir do momento em que ele começou a ter contato com novas extensões de experiências em animações japonesas, como *Naruto*, a conformação de seus desenhos, em um jogar com suas memórias, deu vazão e sofreu nitidamente



influências do grafismo encontrado na animação, para mais das possibilidades de novas proposições, diferente das que até então ele havia feito.

Os grafismos não estão mais fadados somente a formas orgânicas ou geometrizadas, contudo com uma dinâmica e variação maior entre as possibilidades de linhas, além de serem personagens adolescentes quando em paralelo com seus antigos desenhos, muito pautados em uma composição mais infantilizada.

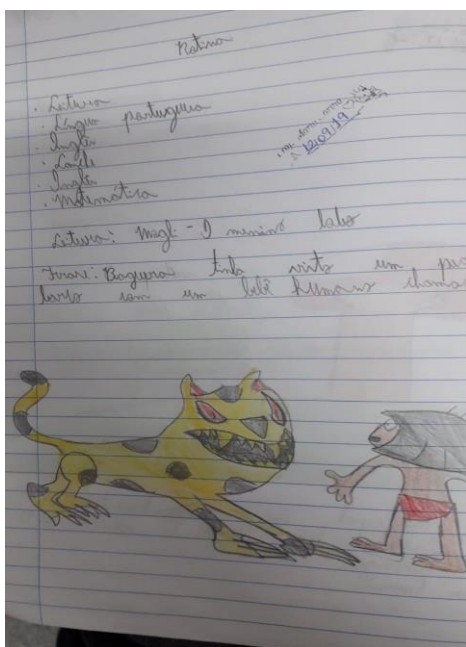


Figura 178 Desenho de proposição com base em uma história contada pela pedagoga



Figura 177 Desenho de proposição com características diferenciadas a partir do contato do estudante com a animação Naruto

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, 2º semestre

Para Morin, “É enquanto representação da representação viva que o cinema”, cujas as produções mais tarde seriam exibidas na televisão dentro dos grandes vínculos familiares, que “nos convida a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário (2014, p.14)”. Face a isso, percebe-se que tais produtos estabelecem uma relação de permeabilidade com os mecanismos internos de apreensão de imagens⁴³ visuais e auditivas reconfiguráveis

⁴³ O termo Imagens visuais e sonoras é utilizado pelo neurocientista António Damásio em seus trabalhos e na entrevista acessada em Nov de 2018, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n_g5vHzKaZQ.



dos consumidores, trazendo às diferentes vias e campos sensoriais uma internalização consciente ou não, disposta em todo o arcabouço artístico/audiovisual, com uma ampliação do diálogo com outras imagens distantes do constructo da realidade (ficção). Tais produções ao invadirem as televisões e adentrarem de forma nova mudando rotinas, pensamentos e até mesmo ações de seus espectadores, são vistas, deusas, “como um fenômeno de massa, de grande impacto na vida social moderna”, que levadas a uma reflexão mais detida, compreende-se a “amplitude das experiências e a magnitude de suas repercussões” (MACHADO, 2000, p.10-11).



Figura 180 Processo de desenho de proposição criado após influências com a poética visual de Naruto



Figura 179 Desenho de proposição finalizado, criado após influências com a poética visual de Naruto

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, 2º semestre

Como proposta de finalização de ano sobre as aulas de Arte e a aprendizagem propiciada por elas, o desenho a seguir foi criado com base em diferentes campos mnemônicos, evidenciando tal reflexão por intermédio das imagens dispostas no papel, fora uma expressiva fragmentação na composição total de sua obra. Há uma imagem clara do professor de Naruto na parte esquerda superior (que obviamente evoca o sistema de ensino),



ao passo que ela se complementa com imagens de suas antigas memórias advindas dos games e das demais animações com as quais tivera contato.

Aparece também o símbolo do Yan e do Yang quase no centro da folha, como se quisesse relatar sobre as possibilidades positivas e negativas advindas das aulas durante o ano, além de sua própria postura. Há elementos representativos das aldeias e dos países apresentadas na animação de Naruto; aldeia da Nuvem, aldeia da névoa, aldeia da folha, país do trovão e o país do fogo.



Figura 182 Professor Kakashi

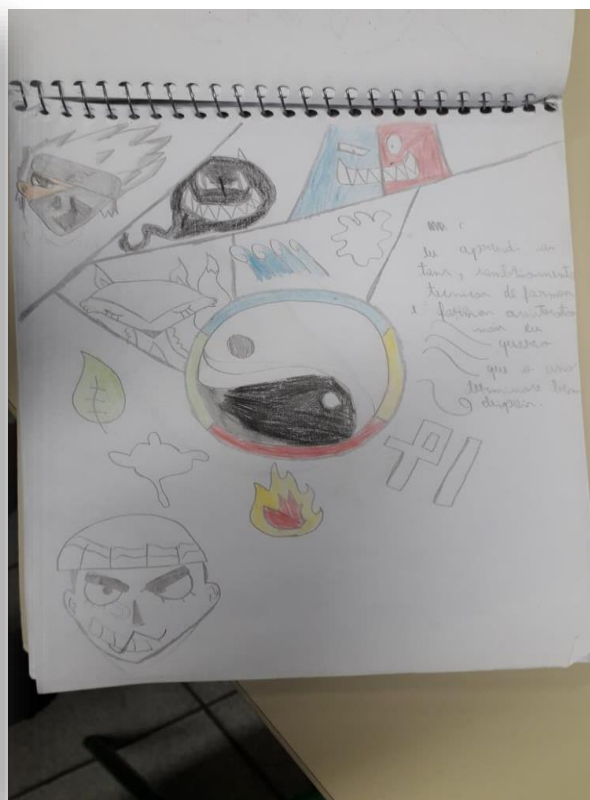


Figura 181 Desenho de proposição, com elementos visuais encontrados na animação Naruto

Fonte: Acervo fotográfico pessoal e imagem da animação Naruto disponível em <https://www.spiritfanfiction.com/historia/meu-professor-kakashi-hatake-17416431> e <https://steamcommunity.com/sharedfiles/filedetails/?id=881724451&searchtext=>.

É importante relatar que algo muito marcante nas animações japonesas e que chama a atenção das crianças e dos jovens no reconhecimento de tais obras, como produtos advindos da cultura nipônica, são os olhos dos personagens. E ao longe dos olhos normais, a animação Naruto os inseri como elementos constitutivos do ser humano dotados de poderes místicos,

para alguns ninjas que receberam a sorte de tê-los. A título de conhecimento sobre a série, fatores como a força e a árvore genealógica influenciam no possuir tais olhos.



Figura 183 Imagem dos olhares encontrados em Naruto

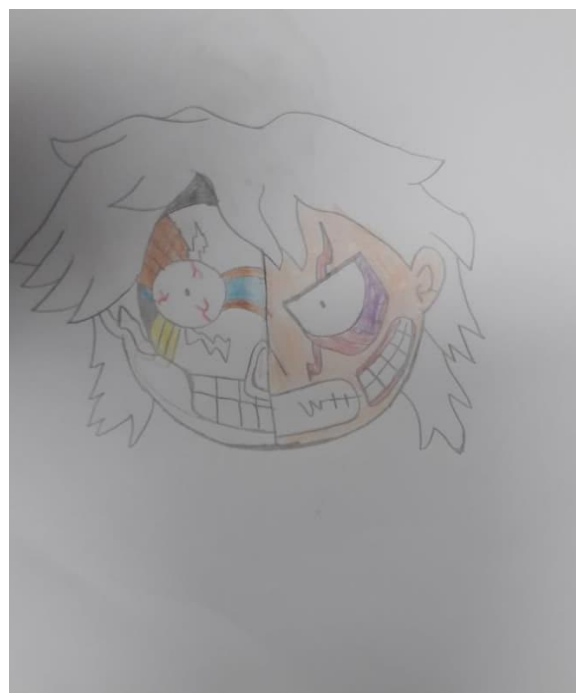


Figura 184 Desenho de proposição com foco nos olhos e no rosto

Fonte: Acervo fotográfico pessoal e imagem disponível em < <https://aminoapps.com> >

Matheus, semelhantemente não ficou de fora ao observar a potência artística e visual que constituem os olhos dentro de uma produção visual, os inserindo às suas obras, ademais de compô-los de forma novel, com elementos apropriados de seu universo imagético e reconfigurados da forma que mais lhe agradara.

Frente a isso, é crido que a Arte e o seu fazer, atualmente, segundo Iavelberg está calcado na “(...) leitura de diferentes tipos de textos que tratam da produção artística em diversos suportes (internet, exposições, jornais, revistas, etc.), sejam eles biográficos, críticos, históricos, informativos ou jornalísticos (IAVELBERG, 2017, p.169)”, que por algum momento pouco importa para o estudante de onde ela venha, contudo que ela seja de fato absorvida, apreciada, degustada.



3.6.2 As memórias de Filipe

Atualmente, Filipe já não faz mais parte do grupo de alunos do pesquisador, visto que cursa o ensino médio no Instituto Federal da Bahia no qual passou a desenvolver, fora as criações com lápis, canetas e canetinhas, desenhos feitos com mesa digitalizadora.

Dentro do mundo do desenho, seu processo foi indiscutivelmente criativo, instigante e livre. À medida que representava —e até então representa— discursos de sua vivacidade como criança e adolescente, seu mundo imaginativo agia desde muito cedo nos papéis, nas canetinhas, nos lápis, levando-o a dar forma a uma poética visual e a conformar obras muito características de suas interações com o mundo, principalmente o das animações, da qual relata ao pesquisador ter assistido todas.

A seguir, seu desenvolvimento será mostrado desde quando tinha sete anos de idade, momento este em que passou a ter contato com o pesquisador e juntos cresceram dentro do campo do desenho e suas infindáveis possibilidades artísticas.

Em algumas conversas com Filipe, mediante aos seus desenhos de proposição e com seu auxílio, o pesquisador tentou fazer o que os Wilsons (1982) chamam de busca de uma fonte gráfica, que nada mais é do que procurar as imagens que fizeram parte da apropriação do desenhista para posteriormente criar suas próprias imagens, em uma verdadeira busca de memórias imagéticas. Em uma carta recente⁴⁴, o jovem artista lhe conta seu processo, propiciando uma interlocução reflexiva interessante entre seu desenvolvimento olhado por si mesmo, a teoria e as análises do pesquisador.

Bom, o início da minha jornada nos desenhos pelo que eu me recordo foi aos 7 anos de idade, onde eu e meus coleguinhas de classe disputávamos quem faria o melhor desenho da sala; naquela época, nós, como crianças, estávamos muito interessados nas aulas de Arte e trabalhos artísticos, e isso influenciou bastante na nossa vida. Alguns partiram para a área de esportes e a maioria de nós que disputávamos quem fazia o melhor desenho, até hoje estamos interessado na área artística.

⁴⁴ Os trechos da carta inseridos no decorrer do texto tiveram pequenas correções, mas sem alteração do conteúdo original. Ela foi anexada integralmente ao final da presente dissertação.





Figura 186 Início de seu processo de apropriação no papel e no computador/7 anos

Figura 185 Início de seu processo no computador/7 anos

Fonte: Acervo pessoal, 2012

Ao descobrir o prazer pelo grafismo, Filipe passou a se destacar nas aulas de Arte, levando-o a obter conhecimentos extras de técnicas de desenho com seu professor, o presente pesquisador, que com o tempo começou a lhe passar estudos mais avançados e suas inúmeras possibilidades técnicas por melhorá-los.

Aos sete anos, juntamente com meus colegas, gostávamos de desenhar dinossauros. Fazíamos desenhos bem exagerados, com traços bem grosseiros; lembro-me que usávamos folhas de caderno com linhas para nos basearmos nelas e fazer o tamanho certo. Todos os desenhos eram de perfil e a disputa funcionava da seguinte forma: venciam quem desenhasse a melhor presa do dinossauro, tanto que fazíamos dentes super exagerados, principalmente o primeiro dente. Lembro-me que apenas desenhávamos a cabeça do Dino, e essa foi uma fase bem marcante, pois influenciou muito no meu processo de evolução.



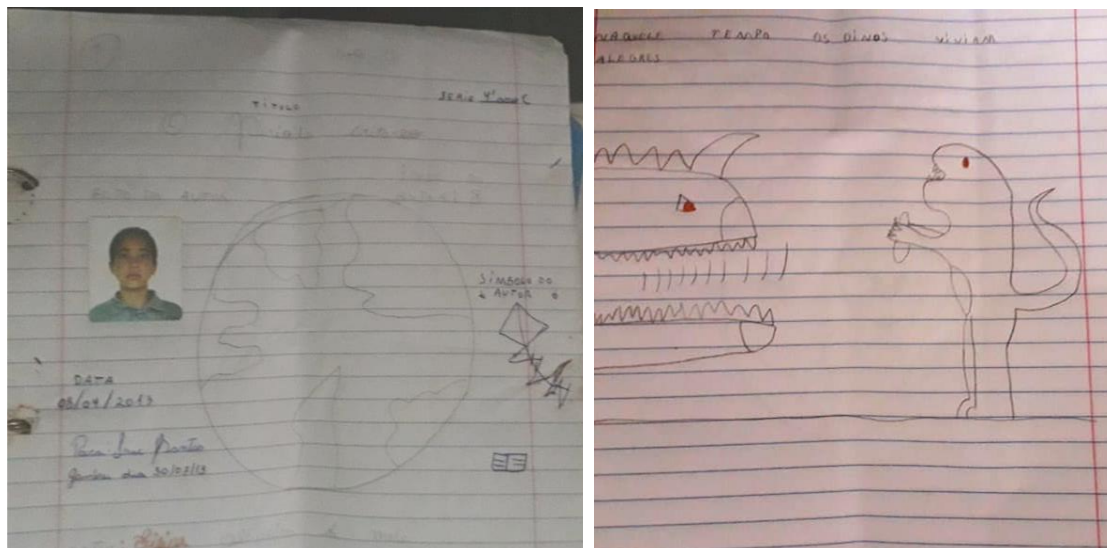


Figura 187 Livro sobre dinossauros criado por Filipe

Fonte: Acervo pessoal, 2013

Aos 8 anos, Filipe passou a se interessar mais por rostos, por pessoas de forma geral, inserindo gradualmente elementos que evidenciassem as características do realismo. Sua fase de apropriação dos elementos constitutivos do real, das minúcias, além da técnica de sombreamento, foi tomando conta de seu percurso como desenhista. Nesse momento, para ele, as disputas eram importantes, inserindo-as como fases inerentes no processo de qualificação de suas obras, e não como superioridade ante os demais colegas.

Passei a desenhar pessoas, rostos no modo retrato. Ainda a disputa influenciava bastante; vencia quem fizesse os melhores acessórios. Lembro-me que exagerávamos muito no cabelo e no rosto, com traços menos grosseiros, mas ainda mantínhamos os desenhos bem característicos. Nessa época me lembro que eu gostava de fazer pinturas abstratas na capa de cadernos velhos em casa.

Mais do que desenhos feitos para seu bel prazer, o desenvolver-se graficamente estava pautado em um objetivo, em um buscar melhorar dentro das Artes Visuais, e um melhorar dentro da corrente realista de desenho.





Figura 188 Desenho de apropriação 1
feito a partir de rosto humano com a
técnica de Hachuras



Figura 189 Desenho de apropriação 2
feito a partir de rosto humano com a
técnica de Hachuras

Fonte: Acervo pessoal, 2013

(aos oito anos) Um pouco depois eu aprendi um pouco de realismo com o professor Isac... Eu nunca tinha visto aquele estilo antes e me interessei muito; aprendi sombreados diferentes e a partir dali eu comecei a desenhar de maneira realista, mas eram traços bem grosseiros. A disputa já não influenciava mais; meus colegas já haviam se separado e eu continuei fazendo realismo, além de não colorir mais. Os desenhos, eu os fazia com canetas esferográficas azul, geralmente, e usava bastante a técnica chamada hachuras.

Nesse momento de apego ao realismo e o desprendimento do colorido tão afeito a sua infância, nota-se que tais escolhas foram importantes, pois a partir das experimentações que ele passou a fazer mais com cores únicas, como o azul da caneta ou o preto do lápis e as possibilidades em fazer nuances, suas pesquisas para com o uso de técnicas com uma determinada restrição, o levou adiante.





Figura 190 Desenho de rosto humano com técnica de sombreamento



Figura 191 Desenho de violero com paisagem ao fundo feito com a técnica de gradação tonal

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2014

Com o passar do tempo, suas apropriações continuavam muito calcadas no realismo; custe o que custar, “suas obras deveriam ter o ar de referência factual com a realidade”, com o que se via no mundo a sua volta.

(aos nove e dez anos) (...) aprendi mais sobre a gradação tonal com o professor Isac. Isso foi o que mudou completamente meu estilo de desenho, pois a partir daí comecei a me interessar em colorir os desenhos. (na escola) A professora sempre levava mandalas em branco e eu me destacava pintando-as de forma diferenciada, usando gradação tonal e hachuras com lápis de cor. Nesta época, eu gostava muito quando ela levava obras de Arte e pedia para reproduzirmos. Tenho memórias de que eu reproduzia sempre duas, uma seguindo exatamente como estava e a outra eu modificava tudo, colocando sombreamento e etc. Mas tudo dentro dessa fase, eu fazia desenhos simples, mas a coloração dava destaque. Eu ainda estava no desenho realista, mas eu coloria com lápis de cor, me baseava muito em quadros de artistas que eu via.



Nesse momento tão longo, tão espaçado durante sua vida como jovem artista/aluno, as apropriações foram longas, evidentes e necessárias para seu amadurecimento gráfico e pictórico. Ora suas apropriações voltavam-se para a técnica que vivenciara, que aprendera e lhe dera prazer ao fazê-las, ora suas apropriações olhavam fixamente para os constructos imagéticos encontrados na realidade.

Contudo, de acordo com suas reflexões sobre seu processo artístico, percebe-se que suas ações volitivas, não somente pautadas nas proposições docentes, mas em se desafiar por modificar o que lhe fora dado, contribuíram para a passagem da fase de apropriação total para as proposições discursivas, criativas, em que estavam por gestar dentro do campo do desenho quando em conversa com o novo, subvertia comandos, realidades.



Figura 192 Desenho de observação feito a partir da pintura de Veermer

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2015



Figura 193 Desenho de proposição feito a partir dos elementos das músicas de Luiz Gonzaga e de sua vida para o concurso de desenho feito na Escola Estadual Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2014





Figura 194 Desenho de observação da colega de Filipe muito pautado no realismo

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2016

Sobre sua formação aos 11 e 13 anos, Filipe descreve que, fora o contato que teve com os desenhos de uma colega que desenhava mangá, houve influências diretas advindas do contexto escolar/cultural e midiático no qual estava inserido, levando-o a não permanecer em uma postura ensimesmada, contudo absorver o que o cercava, o que lhe agradava, movia...

Quando eu entrei no ensino fundamental II, vi vários desenhistas diferentes e, em especial uma colega minha chamada Milena, que desenhava personagens de um anime chamado “Cavaleiros do zodíaco”; eu não conhecia esse estilo de animação, então aquilo me interessou muito, de forma que me fez entrar nesse mundo de animações japonesas além de muito influenciar meus estilos de desenhos. Um fator bem característico que me chamou a atenção era que Milena coloria os desenhos dela e ficavam muito bonitos e isso me lembrou e reviveu a minha capacidade de colorir, além do mais, comecei a assistir animes e a reproduzi-los.

Essa fase de transição, de novas apropriações o moveu de tal forma, a ponto de consumir veloz e ferozmente toda sorte de animações que tinha contato, começando pela



animação americana, “Avatar, a lenda de Aang”, seguindo da animação japonesa Naruto, com inúmeras outras que relata ao pesquisador.

Ele relata; *“a partir daí, comecei a criar desenhos no estilo mangá; o cabelo já era diferenciado, olhos, mas eu ainda mantinha muito do realismo, como o nariz e o corpo e até os traços em si lembravam muito o realismo, mas já não era puro. Fiz vários desenhos assim”*.

A sequência de desenhos a seguir faz parte de seu processo de apropriação das imagens advindas das animações com as quais teve contato, inserindo novas técnicas gráficas, buscando a perfeição em seus traços, além da conservação minuciosa dos desenhos que via.

Concernente a esse momento, que indubitavelmente é imprescindível para o crescimento criativo/pessoal, a autora Fayga Ostrower (1987) salienta que a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Para ela, no indivíduo dialogam-se, confrontam-se e ligam-se dois pólos de uma mesma relação: “a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura”, considerando que há nos processos criativos a interligação de “(...) dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural” (OSTROWER, 1987, p.5), aqui entendida também como a cultura das mídias.

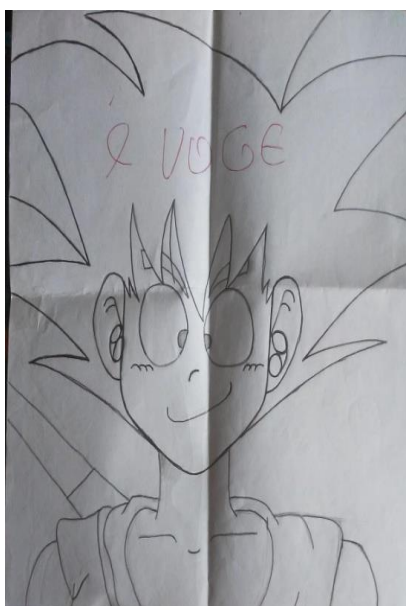


Figura 197 Desenho de apropriação a partir de Dragon Ball

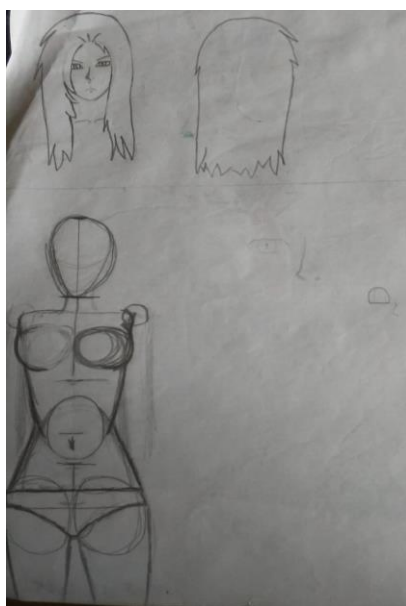


Figura 196 Esboço 2 de desenhos

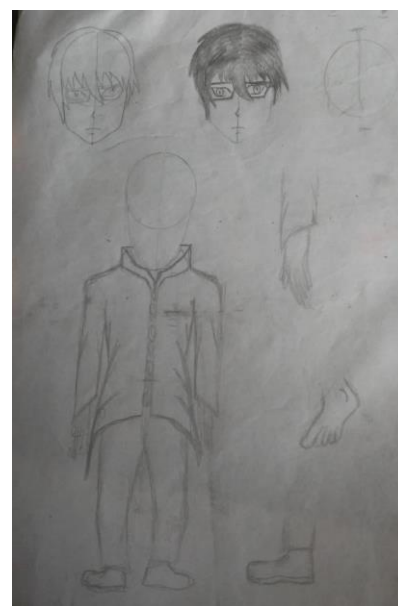


Figura 195 Esboço 1 de desenhos

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2017 e 2018



Dentro de uma linha realista, surrealista, ora moderna, ora clássica, ora animes japonês, ora uma linha representativa do contexto no qual Filipe estava inserido, suas proposições passaram a agrupar elementos reelaborados de forma livre, e simultaneamente se nutria paulatinamente de toda sorte de imagens com as quais ele ia tendo contato. Além disso, sendo um exímio músico ao tocar violino desde seus 8 anos de idade, a música e seus inúmeros signos e representações permearam seu ato criativo, ora mais evidente, ora um tanto mais contido.

Acredita-se que houve e há a possibilidade dos meios audiovisuais animados de apropriação por parte de Filipe, pois elas, para ele, tiveram e têm mais do que “meras imagens e sons”; elas carregam possibilidades de sumarizar múltiplos significados, como diria Ana Mae Barbosa (2014).

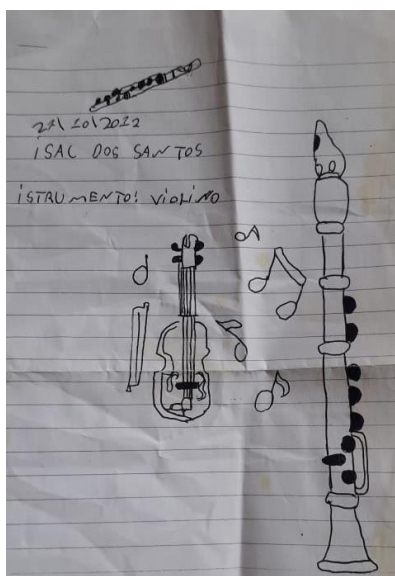


Figura 200 Desenho de apropriação 1 a partir de instrumentos musicais



Figura 198 Desenho de apropriação 2 a partir de instrumentos musicais



Figura 199 Desenho de apropriação 3 a partir de instrumentos musicais

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2012 e 2013

Para a autora, dentro do pensamento sobre a sumarização de significados propiciados pela Arte, a obra para haver qualidade estética deve ter o poder de acioná-los;

Daí se conclui que uma obra de significado único, evidentemente percebido à primeira olhada, não tem a qualidade estética de *saboreo* para o espectador. O *saboreo* advém do poder de sumarizar da obra, da sua



condensação que implica a possibilidade do observador exercitar sua capacidade de criar múltiplas interpretações (BARBOSA, 2014, p.44).

A construção do desenho a partir do que se aprecia tanto nas animações quanto fora dela, para mais do narrar sobre o que foi desenvolvido ou/e das interlocuções que foram estabelecidas entre elas e seu contemplador ativo, faz parte desse criar múltiplas interpretações, pois ele está balizada na sumarização de significados que incitam a atenção de seu apreciador, a reflexão e o desejo por parte da obra animada de se extrair nuances de significações e delas se apropriar ou até mesmo propor.

Tão depressa, fazendo um paralelo com a Educação que Filipe teve com as mídias e as maiores possibilidades que ele teria caso elas tivessem sido inseridas dentro do sistema educacional tal qual como merecem, em uma proposta que foge do entretenimento ou da apreciação do fantástico, as condições de aprendizagem dentro do próprio contexto da Arte seriam maiores.

Diante dessas questões, Leandro (2001) traz uma reflexão interessante. Para ela, a utilização das imagens na educação, não somente as estáticas, mas as próprias imagens animadas construídas dentro de um campo de significações;

(...) só se justifica na medida em que o educador, guardião da ética, do didático, seja também um criador de imagens, de formas, e que o roteirista, diretor ou *cameraman*, criador do épico, do estético, sejam também pedagogos em potencial (LEANDRO, 2001, p.32).

Pensando nisso; será que esses roteiristas, diretores ou *cameramans* não o são? Mesmo que não sejam, suas inúmeras produções foram criadas, e dentro delas existe um sistema complexo que se valeu de dispendiosos tempos e ações reflexivas para os concluírem. Deveras, muitos não são pedagogos em potencial, e tampouco o desejam ser, pois há ainda a forte aversão a Educação, tendo-a como algo baixo dentro do contexto social, algo sem tanta importância de olhares; contudo, se não é possível transformarmos toda a equipe produtora de obras audiovisuais em pedagogos em potencial, transformemo-nos Arte/Educadores em construtores de leitores em potencial de imagens em movimento, sejam elas dentro do campo estético da Arte, do campo histórico, filosófico, político, psicológico e etc..

A proposição, posterior a imagem da paisagem abaixo, um tanto surrealista, agrupa memórias visuais advindas desse seu contato com a música, como o evidencia as notas musicais, no centro, abaixo, e a voluta e o arco do violino, ao lado direito. Os detalhes de



paisagens remontam memórias desde sua infância, quando levado pelo prazer do desenho, como o mostrado abaixo, tentava de diferentes maneiras representá-las, sejam com lápis de cor ou tinta guache.



Figura 201 Desenho de apropriação de paisagem

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2013

O olho acima, quase centralizado na obra abaixo, representa de forma inicial, marcante e inerente ao seu processo artístico o contato com Naruto; para Filipe, sua criação é fruto da mescla de suas memórias no decorrer do tempo e de sua interação marcante com a animação. A evidência de apropriação da referida série animada é tênue, visto que o grafismo é muito pautado no paisagismo, em formas mais orgânicas, tão afeitas ao seu início artístico.

É curioso notar que, se uma criança ou jovem que aprecia animações japonesas for inquirida sobre um dos elementos mais importantes e marcantes na produção visual de sua representação, os “olhos” serão os objetos mais lembrados por eles. Fazendo um paralelo a isso, Filipe começou suas imersões no mundo das animações japonesas por volta do ano de 2017, como supracitado, tão depressa o que lhe marcou, prontamente, foram os olhos, que claramente é mostrado na imagem abaixo, porém resguardado, até então, nas composições dentro da proposta realista.





Figura 202 Fragmento do desenho de proposição

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2017

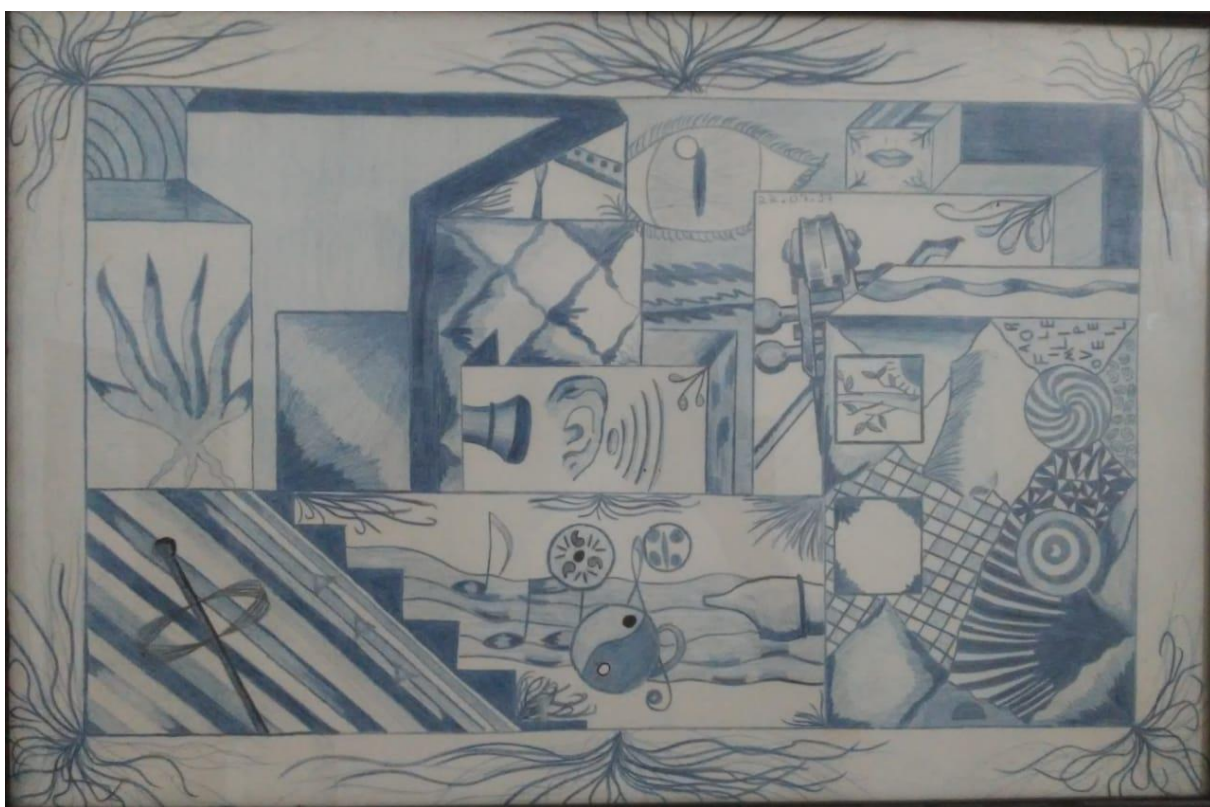


Figura 203 Desenho de proposição feito a partir de diversos elementos visuais

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2017

Após essa nova construção de memórias, de nutrição, de apropriação imagética advinda de seu contato com as produções animadas japonesas, suas possibilidades criativas aumentaram, dentro de um novo campo, de uma cultura tão característica e evidente. “Logo depois de ter muitos conhecimentos sobre animes, eu comecei a ver desenhos profissionais



que misturavam realismo no mangá e comecei a reproduzir obras também nesses estilos. Até hoje eu faço desenhos nesse estilo mangá meio realístico”.



Figura 205 Desenho do personagem Sanji



Figura 204 Desenho de apropriação a partir da Animação One Piece/Sanji

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <

<https://www.comboinfinito.com.br/principal/one-piece-ator-de-hollywood-serviu-de-inspiracao-para-um-dos-personagens-mais-importantes-da-obra/>>

O desenho acima advindo da animação One Piece é uma prova factual de seu virtuosismo na tentativa de misturar tanto a poética visual da animação quanto as técnicas afeitas ao realismo, como a própria pintura, o trabalho detalhado em gradação tonal. O personagem Sanji Vinsmoke da série, representado ao lado esquerdo, dentro do contexto artístico da animação, é feito de forma a relembrar detalhes que evidenciam características da realidade, isso em questão de formas, algumas cores e movimentos dentro das possibilidades corporais reais, porém, a partir disso, especificamente nas figurações visuais do personagem, Filipe toma partido das técnicas de gradação tonal inerentes ao trabalho com o realismo e usufrui de tais probabilidades na construção de seu desenho. Evidentemente, é uma cópia do desenho visto na animação, no entanto ultrapassa as variações tonais do desenho, buscando de fato um realismo maior do que vira.



Semelhante o desenho da imagem anterior, ele o faz com Ban, da animação Nanatsu no Taizai, mesmo que seus traços nesse desenho, especificamente, tenham ficados mais pautados nas características dos desenhos mais geométricos, por vezes tão característicos as animações japonesas.



Figura 206 Personagem Ban de Nanatsu no Taizai



Figura 207 Desenho de apropriação a partir da Animação Nanatsu no Taizai/Ban

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://www.youtube.com/watch?v=IRGqPxElTec>>.



Figura 208 Personagem da animação Yu Yu Hakusho



Figura 209 Desenho de apropriação a partir da Animação Yu Yu Hakusho

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://fatosdesconhecidos.ig.com.br/voce-consegue-se-lembrar-do-nome-de-todos-estes-personagens-de-yu-yu-hakusho-quiz/>>.



Em todo o percurso de Filipe, evidencia-se que, não é porque um determinado desenhista está seguramente na fase de proposição, que ele não pode ao seu bel prazer, por curiosidade ou inúmeras outras possibilidades, voltar a uma das fases anteriores sistematizadas por Iavelberg (2013). Filipe parecia que tinha se encontrado nas proposições pautadas no realismo, contudo, ao ser influenciado pelos desenhos de suas colegas, seguidamente das animações nipônicas, ele decidiu por retornar a fase de apropriação para o máximo que pudesse, se apoderar dos elementos visuais constitutivos em tais obras, para então voltar as proposições nutridas pelas novas memórias. Possivelmente, ele poderia se apegar ao realismo, a todas suas virtudes e minúcias estéticas, e nele se qualificar cada vez mais, porém a influência audiovisual, principalmente, o levou para novos caminhos, para ações já trilhadas, semelhantes, mas não iguais. Ele estava diante de novos desafios, de novas buscas, e para ele, as proposições naquele momento não lhe interessavam tanto quanto a apropriação fidedigna das formas, dos personagens encontrados nas animações.



Figura 210 Personagem Acnologia



Figura 211 Desenho de apropriação a partir da Animação Fairy Tail/Acnologia

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://www.animeunited.com.br/noticias/animes/fairy-tail-final-season-ganha-novo-visual-e-historia-de-acnologia/>>





Figura 212 Personagem da animação Overlord



Figura 213 Desenho de apropriação a partir da Animação Overlord

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2018 e personagem disponível em <
<https://www.youtube.com/watch?v=KOWcj7XKnfQ>>



Figura 215 Diane de Nanatsu no taizai



Figura 214 Desenho de apropriação a partir da Animação Nanatsu no Taizai/Diane

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://pt.quizur.com/trivia/quiz-diane-nanatsu-no-taizai-bbXt>>



É importante situar o leitor que infelizmente os desenhos de apropriação advindos da animação de Naruto que Filipe guardava, foram perdidos em decorrência de ações de pessoas mal intencionadas, restando-lhe somente dois desenhos e, felizmente também, os desenhos de proposição feitos a partir da animação interligadas a outras, com elementos advindos das paisagens, resquícios de suas memórias das proposições iniciais.



Figura 217 Horochimaru, Jiraya e Tsunade da animação Naruto



Figura 216 Desenho de apropriação a partir da Animação Naruto

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://www.pinterest.com.au/pin/351491945895138192/>>

Em todo esse construir, destruir, reconstruir, esquecer e evocar memórias, Filipe passou a propor seus desenhos de forma que ao apreciá-los, a mente é levada para os personagens de animações japonesas e paisagens, talvez, conhecidas; não existe mais Naruto em sua integridade gráfica, ou o personagem Acnologia de Fairy Tail, ou mesmo Ban, de Nanatsu no Taizai em todo seu poderio místico, por exemplo. Sim, existem fragmentos reconfigurados de memórias visuais encontradas em cada uma dessas animações.





Figura 219 Hinata, personagem de Naruto



Figura 218 Desenho de proposição feito em mesa digital

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e personagem disponível em <
<https://ask.fm/NejiHina/best?iterator=75&page=15>>

Hinata, uma das personagens da série Naruto, que por sua vez é apaixonada pelo protagonista, é sempre representada no início da série como uma pessoa dócil, delicada e compreensiva, sendo evidenciado além de sua postura no desenrolar da animação, em sua própria formação visual. A imagem a direita construída por Filipe em uma mesa digital na escola onde estuda atualmente, se assemelha bastante com as características encontradas na personagem, em traços sutis e expressões deveras meigas para quem a aprecia. Contudo, da mesma forma com que trabalhou na cópia que fez do personagem Sanji de One Piece, ele tentou inserir nessa proposição informações pictóricas e gráficas não tão evidentes na própria animação de Naruto.

Em outra proposta, agregando tanto personagens quanto o próprio ambiente, a seguinte obra se faz notar indubitavelmente por sua construção de memórias das mais distintas possíveis em uma composição visual magnífica que evoca momentos, imagens e sensações que, quiçá, uma mera cópia de alguma animação ou de alguma imagem não as trariam ao espectador.



Figura 220 Desenho de proposição e suas possíveis memórias de produções audiovisuais imbricadas



Figura 222 Raposa de nove caldas selada dentro do personagem Naruto



Figura 221 Personagem Kakashi



Figura 223 Personagens da animação One peace

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019 e imagens das animações disponíveis em <<https://www.vox.com/2020/1/29/21114147/one-piece-netflix-live-action-series-oda-eiichir>> e <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Kakashi_Hatake> e <<https://i.pinimg.com/originals/9e/7c/67/9e7c67190fe9d0f1b72a26181b710f2c.jpg>>.



No desenho anterior há de certa forma um discurso que ultrapassa seu cultivo no desenrolar da aprendizagem do estudante na área do desenho. Pressupõe-se que de algum jeito tanto as animações quanto os momentos vivenciados na escola dialogam, interferindo e criando possibilidades de novos discursos. A matemática, que por vezes é o terror para muitos estudantes dentro do sistema escolar, entra representada por alguns números inseridos no aviãozinho de papel a direita do desenho; para Filipe, ela não é seu prazer, os números de forma geral não o são, porém são conhecimentos que fazem parte de sua jornada dentro do ensino técnico. A matemática, os números dentro de todo esse arcabouço gráfico podem ser vistos como verdadeiras lutas travadas dentro da sala de aula, como objetivos a serem alcançados, e que de algum jeito não são tão fáceis como a Arte é para si.

As três imagens inseridas abaixo da representação gráfica, duas da animação Naruto e uma de One Piece, possibilitam fazer uma comparação de sua organização visual com as do jovem artista, colocando-as como partes que constroem um todo, que dialogam, mas que não entram como objeto único, mas como partes inerentes ao complexo.

A mão que escreve, que desenha, pinta, trabalha e manipula objetos na busca por saberes, é introduzida na parte central da obra, segurando o planeta terra em toda sua extensão. Ao redor, estão pequenas cenas que evocam o mundo fantástico das animações, que por sorte somente delas, o homem pode voar, ter super poderes, se autocurar, criar novos mundos, habitá-los. Entende-se que nesse discurso gráfico o homem pode ser dotado de pensamentos fantásticos, de ações que talvez sejam insanas para o real palpável, todavia é inerente no processo de criação para o progresso e a manutenção da qualidade do planeta no qual estão inseridos. E o olho na mão, que é tão evidente e afeito as animações japonesas, e obviamente, constantemente reiterado na animação de Naruto, que seria? É crido que ele está lá como um elemento legitimador da necessidade de se ver com as mãos para além dos olhos na construção de fatores que contribuam para o desenvolver de saberes.

É importante complementar que o olho não é mostrado somente como em sua materialidade, entretanto em sua capacidade de olhar, de subsidiar nas reflexões e tomadas de decisões. Frequentemente quando se fala em objetivos a serem alcançados, os olhares se impõem eventualmente com cores, ou são esquecidos face ao movimento do próprio corpo em sua totalidade.

À título de exemplo, a compilação de alguns frames das imagens abaixo extraídas de Naruto Shippuden evidencia essa preocupação de Masashi Kishimoto com o olhar dos personagens e sua função dentro das narrativas nos episódios.





Figura 224 Cena em que Naruto fala sobre seus dois objetivos; Salvar Sasuke do Mal e tornar-se Hokage da aldeia da Folha /Naruto Shippuden



Figura 226 Shikamaru e dois Ninjas Lutando contra inimigos da facção Akatsuke/ Naruto Shippuden



Figura 225 Naruto e seus amigos se despedindo do personagem Sora após um longo confronto contra vários inimigos/Naruto Shippuden

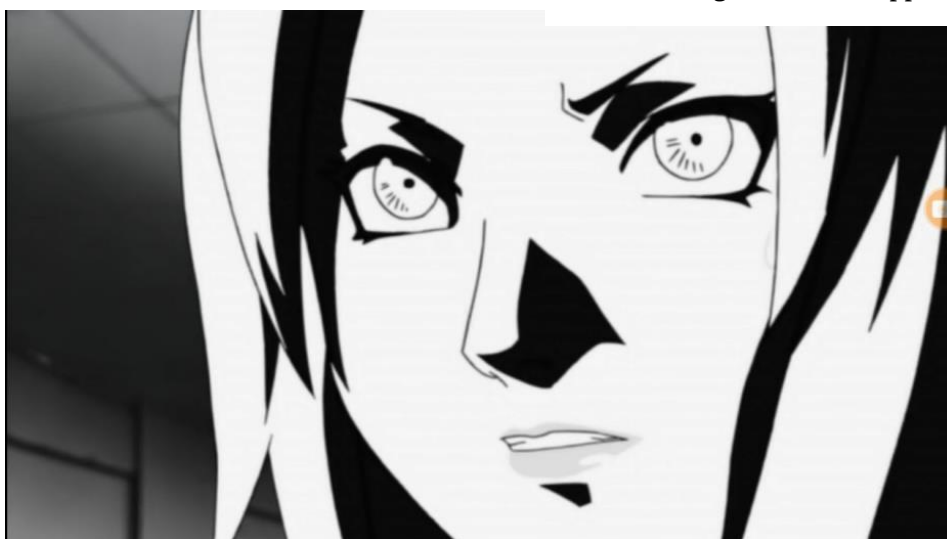


Figura 227 Tsunade preocupada com os inimigos que invadiram a aldeia. Episódio 11 da terceira temporada de Naruto Shippuden

Fonte: <https://www.netflix.com>



Tal qual como os olhos evidentes estão para um dos fatores visuais marcantes nas animações nipônicas, estão as lutas e as conquistas de objetivos em suas narrativas. A busca pelo desejado, pelo desígnio que motiva os personagens a continuarem firmes em diversas cenas, mesmo que desanimados e fracos pelas intempéries das provações nelas mostradas, constituem como partes de si, ora de lutas corporais, imbuídas de poderes fantásticos, ora de ações e conquistas consigo mesmo na procura de algo. Tão depressa, essas características, principalmente as lutas corporais literais, são agregadas ao imaginário infanto juvenil e inseridas em seus desenhos, com novos objetivos, conquistas e formas.

No cenário visual de Filipe não foi diferente; a partir dos personagens eletrizantes, potentes, quase semideuses, ele passou a criar os seus próprios personagens, com características gráficas, claramente, de seus predecessores, de seus heróis.

Seguindo em suas criações, ao apreciar com vagar as obras abaixo, talvez não se tenha uma clareza absoluta de onde tenham vindas as múltiplas partes que as compõem, no entanto é nítido que elas se assemelham aos momentos, as matérias encontradas nessa imensidão do mundo das animações, que nelas subjazem memórias animadas. Assim, decidiu-se por colocá-las abaixo somente como fruto advindo dessa interação do jovem artista, sem mais alguma outra comparação como as anteriores.

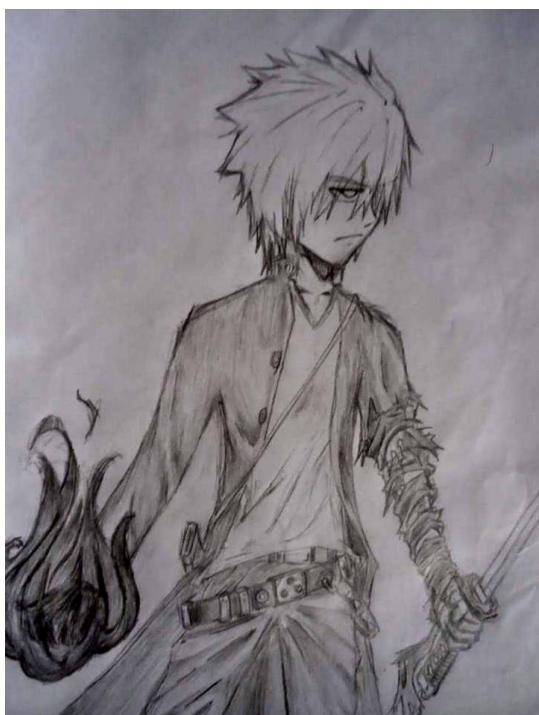


Figura 228 Desenho de proposição 1



Figura 229 Desenho de proposição 2

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019



Face a esse criar, nota-se que para Filipe, em acordo com os transcritos de Leandro (2001, p.31);

(...) a inteligência extrapola os limites de um filme (...). Mas é verdade também que a inteligência das imagens não se reduz ao modelo narrativo hegemônico comumente adotado nas escolas e que, uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo.

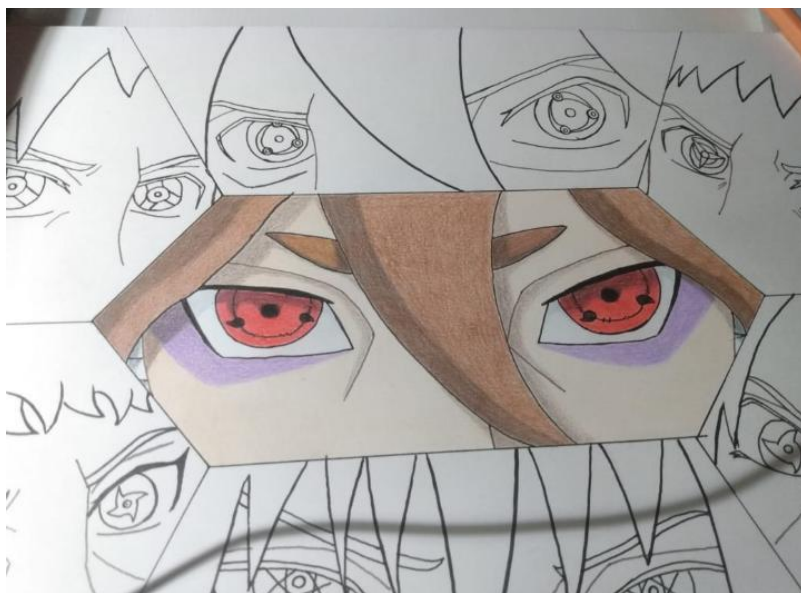


Figura 230 Desenho de proposição a partir de Naruto/ Desenvolvimento e uso mais detalhado da técnica de sombreamento. Jogo de contraste.

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019



Figura 231 Desenho de proposição a partir de animações de lutas

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019



Os traços e a disposição das imagens acima criadas pelo jovem artista se assemelham bastante com o processo de confecção de Naruto mostrado no capítulo anterior. A liberdade ao criá-los e ao mesmo tempo a preocupação para dar uma forma clara e agradável ao apreciador, dentro de uma proposta de criação de animação/ mangá fundida ao realismo, é evidenciada em suas minúcias gráficas. E nessa materialização gráfica existe uma inteligência, um saber construído que se expandiu para ao longe da imagem animada, construindo significados, ressoando ações e propiciando conhecimentos para além da pacificidade, da contemplação infértil. A imagem “pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (LEANDRO, 2001, p.31), principalmente uma pedagogia dentro do campo da Arte.

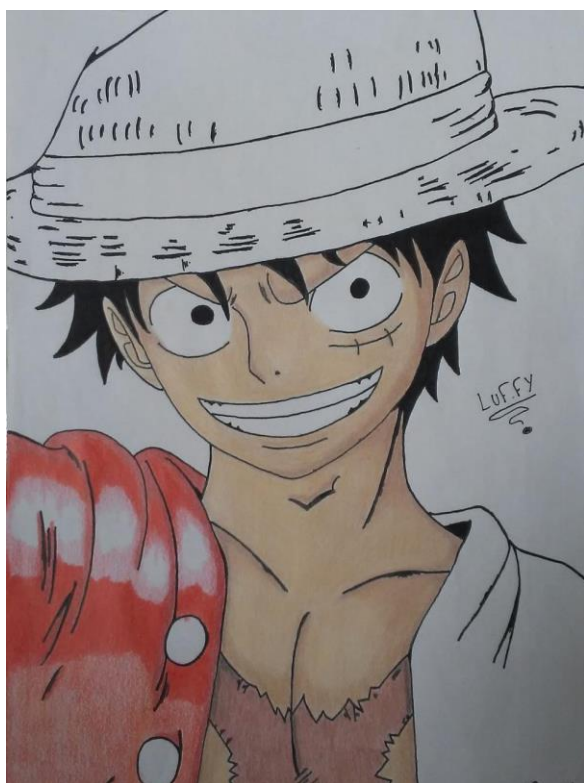


Figura 233 Desenho de apropriação



Figura 232 Desenho de proposição

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2019





Figura 234 Desenho de apropriação do personagem Shikamaru, da animação Naruto

Fonte: Acervo pessoal fotográfico do autor, 2018

A relação de Filipe com Naruto foi intensa, constituindo parte de sua vida como apreciador de animação e artista que copia e cria com base na animação. *“Gosto de Naruto pelo fato de ser uma história bem trabalhada, além da animação nos prender, bastante, tem expressões que nos fazem rir, outras que parecem bem reais. O que me chama a atenção é justamente a história e o desenvolvimento de cada personagem. Eu assisti tudo duas vezes⁴⁵”*.

⁴⁵ Mensagem recebida via Whatsapp em 07/2020.





O tempo do desenho é único, transporta o desenhista para diferentes mundos. Desde que rabisca, a criança reconhece o desenho que faz como seu, o que vem a ser uma boa iniciativa para aprender a construir conhecimento de modo autoral. Os desenhos das crianças apresentam imagens e muitos assuntos gerados por uma modalidade de interação criativa que tem início nos atos entre o desenhista, seus desenhos e a interação com o entorno. Nesse sentido, o desenho é um aspecto da vida da criança (...)

(IAVELBERG, 2013, p.12).



CAPÍTULO 4- MEMÓRIAS DE “AI MEU DEUS!!!”: ACERVO FOTOGRÁFICO

“Quando um aluno observa obras de Arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto”
(BARBOSA, 2014, p.118).

É muito comum ouvir adultos quando apreciam algumas produções gráficas e pictóricas das crianças falarem, “Ai Meu Deus!!!”, o que é isso? Em qual lugar você viu esses monstros, carros, pessoas e lugares? Como você se lembra disso?

Nesse sentido, por conta de espaço e tempo, optou-se por fazer o quarto capítulo de forma curta, composto somente por imagens das quais fazem parte do acervo fotográfico e documental (2016/2017/2018/2019/2020) do pesquisador e que não necessariamente são conformações visuais que comportam memórias imagéticas somente de crianças que assistem Naruto. Logo, através dos desenhos seguintes, fica claro que as animações e demais séries audiovisuais das mais distintas possíveis se inserem de forma radical e qualitativa nas produções das crianças ao assimilarem todo seu entorno, tornando-as mais criativas e causando espantos em muitos adultos, que por sua vez não se cansam de dizer, “Ai Meu Deus!!! O que é isso!?”.



Figura 235 Desenho de proposição/ Lobo no por do sol. Menino de 8 anos, 2019.





Figura 236 Desenho de proposição/ Menina com cabelos longos. Menina de 7 anos, 2016



Figura 237 Desenho de proposição/ menina com olhos que se assemelham os mangás japoneses/ Menina de 10 anos, 2017

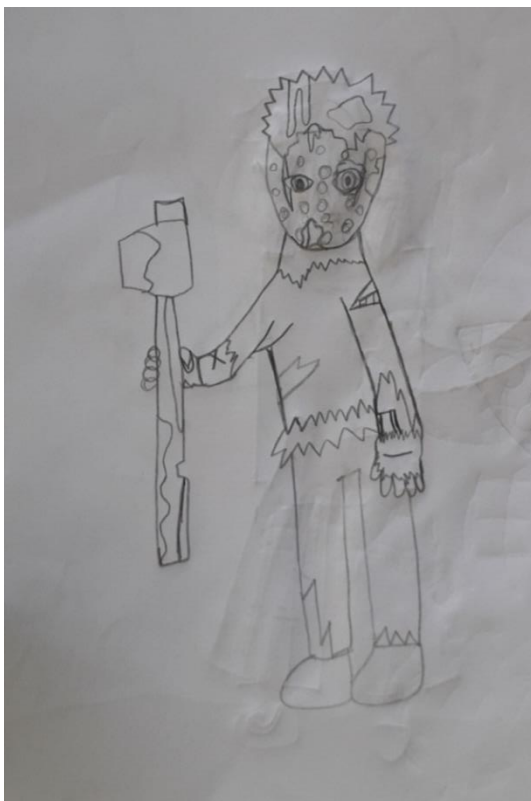


Figura 239 Desenho de apropriação/ Menino de 8 anos, 2019.



Figura 238 Desenho de proposição/ Monstro. Menino de 10 anos, 2019





Figura 241 Desenho de proposição. Menina com jacaré. Menina de 8 anos, 2019.



Figura 240 Desenho de proposição. Meninas conversando. Meninas de 8 anos, 2019.



Figura 243 Desenho de proposição. Crianças brincando no parque. Menina de 8 anos, 2019.



Figura 242 Desenho de proposição. Menininha brincando com animais. Menina de 8 anos, 2019.

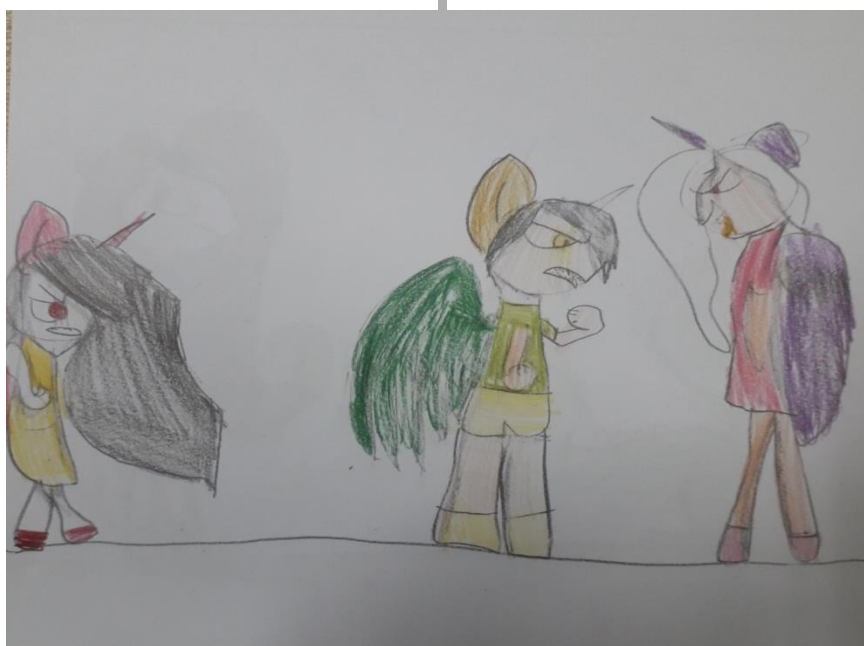


Figura 244 Desenho de proposição. Criaturas híbridas discutindo. Menina de 8 anos, 2019.



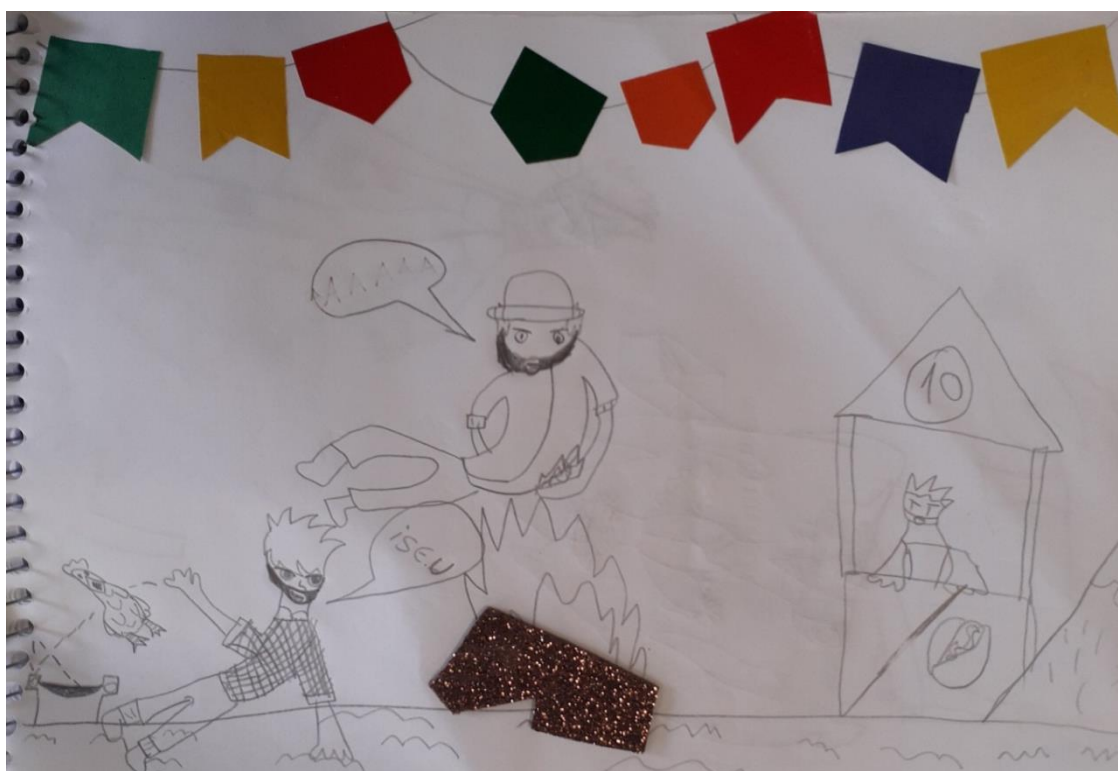


Figura 245 Desenho de proposição com tema de festa junina. Menino de 7 anos, 2018.

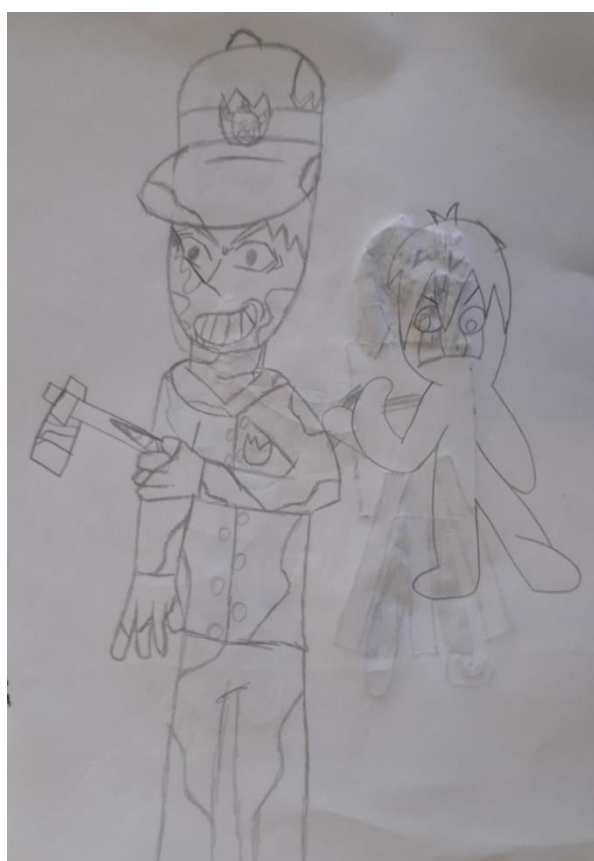


Figura 246 Desenho de apropriação. menino de 8 anos, 2019.

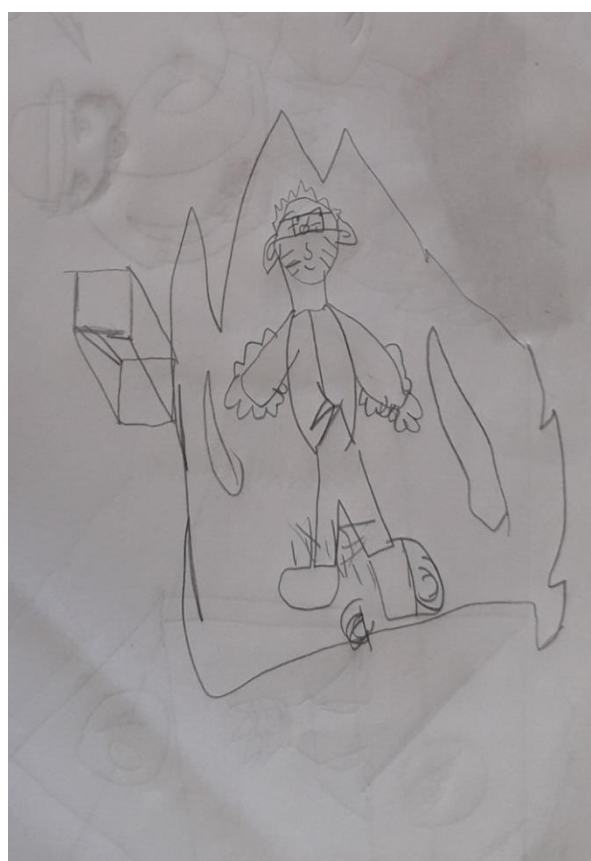


Figura 247 Desenho de proposição com base em Naruto. Menino de 7 anos, 2019.

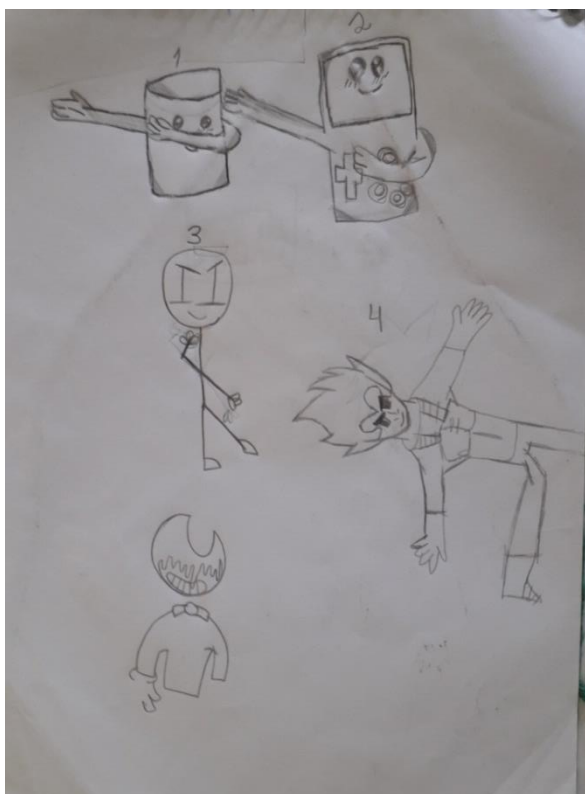


Figura 249 Desenho de apropriação passando para a fase de proposição. Desenho com base em Dragon Ball. Menino de 8 anos, 2019.

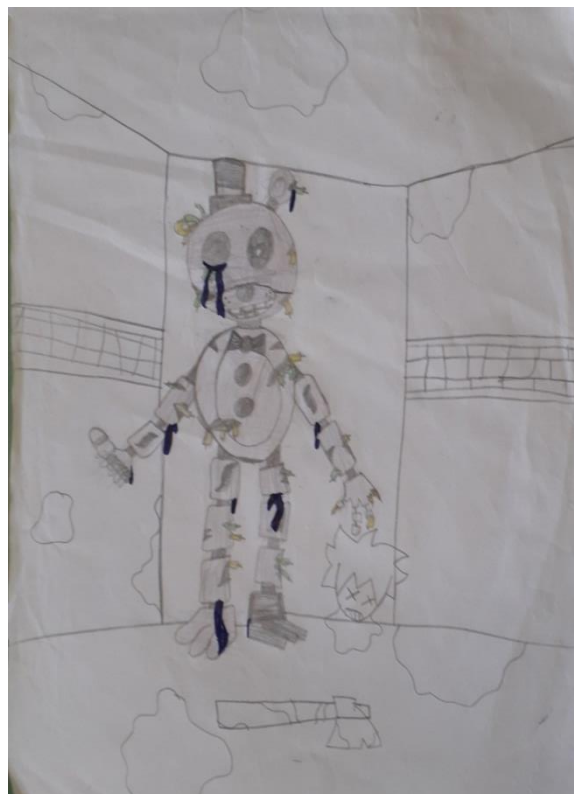


Figura 248 Desenho de proposição. Aparição da cabeça de personagem semelhante aos do Dragon Ball. Menino de 8 anos, 2019.

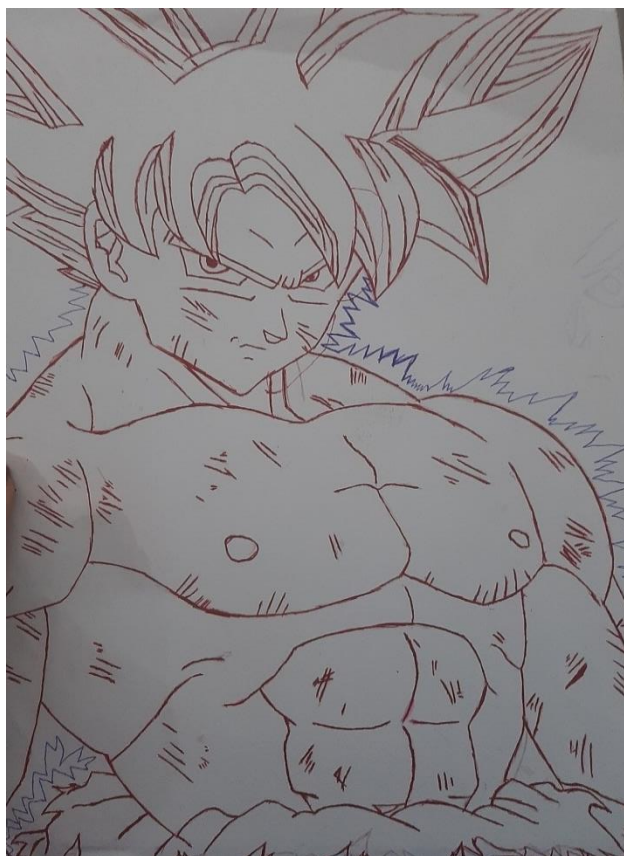


Figura 250 Desenho de apropriação de Dragon Ball. Menino de 9 anos, 2019.



Figura 251 Desenho de apropriação de Naruto. Menino de 9 anos, 2019



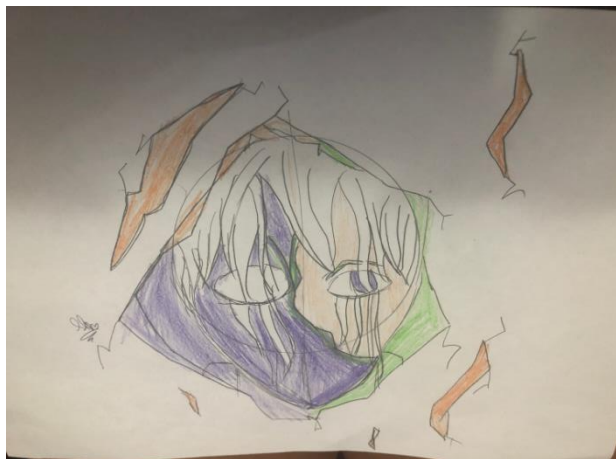


Figura 253 Desenho de proposição. Menino de 9 anos, 2020.



Figura 252 Desenho de apropriação e proposição, abaixo da folha. Menino de 9 anos, 2020.



Figura 254 Desenho de cópia feito a partir de Naruto. Menina de 10 anos, 2020.

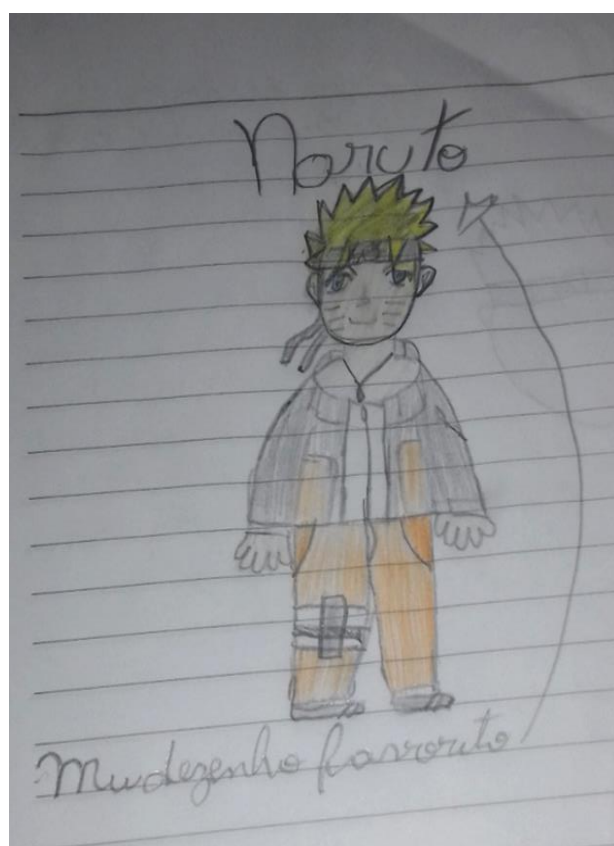
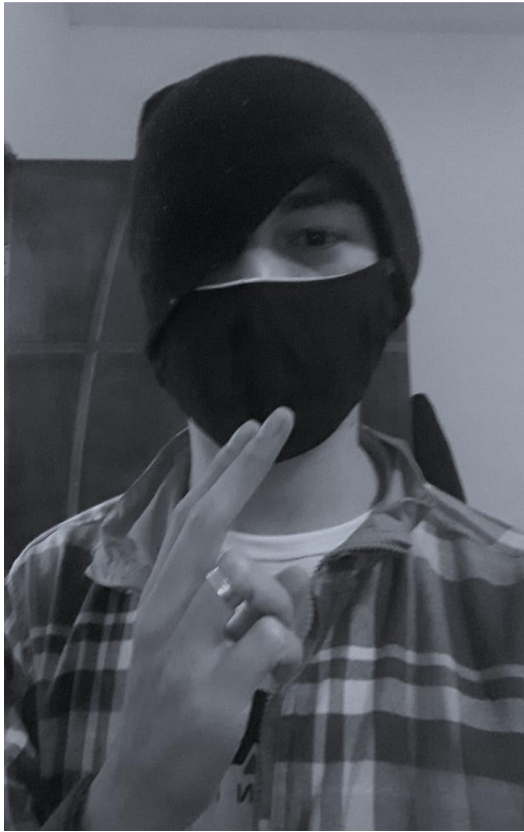


Figura 255 Desenho de apropriação feito a partir de Naruto. Menina de 11 anos, 2020.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Quem nunca, por vezes, assistiu a um filme ou a um desenho animado e quis, em questão de segundos, entrar naquele mundo distante e se alimentar, brincar, correr, voar, ter poderes??? Essa é uma experiência que somente, talvez, tais produtos podem propiciar ao contemplador ativo, que mesmo firme em suas convicções dentro da racionalidade humana, se deixa levar pelas imagens e pelos sons, que de alguma maneira, dialogam com suas memórias, prazeres, sonhos, desejos...

As fotos dos desenhos dos alunos no decorrer da pesquisa e a finalização da dissertação com uma capa para as considerações finais com a foto do autor e de seu aluno/filho imitando ninjas, não foi feita de forma irrefletida, contudo de maneira proposital, em um sentido que, de fato, todos podem entrar e sair do mundo mágico dos ninjas na hora que desejar, sem ferir tudo o que se carrega ou se traz do que vivenciou durante o período de suas existências. O intuito é jogar-se no mundo da fantasia, se nutrir, fugir, se divertir e voltar renovado e imbuído de novas formações imagéticas para a realidade, afinal, não é o que a criança faz constantemente quando assiste e estende suas experiências para o desenho? Obviamente que sim.

O imaginário, ação mental que tem como combustível as experiências que o ser humano vivencia cotidianamente, como carro chefe na construção do mundo, propicia a cada um que o possui, ora a capacidade de fugir da realidade que o toca ou o fatiga, ora por fazê-lo crer que a matéria que se apresenta diante dele é passível de modificação, de alteração, de novas construções, de verdadeiras criações.

Doravante, atualmente as grandes produções de Artes Visuais não estão somente dentro dos museus (pinturas, desenhos, esculturas, gravuras, e etc.) e livros para serem apreciadas e internalizadas cotidianamente de forma massiva, reflexiva e à revelia do que se apresentam (pensamento criativo), todavia elas florescem dentro dos grandes produtos audiovisuais animados e tão depressa influenciam as produções de Arte das crianças e dos jovens, que da forma mais factual e mais fácil, acessam ao mundo das produções difundidas constantemente. Desde a concepção moderna de Arte/educação até a pós-moderna na qual estamos inseridos, nota-se que os desenhos das crianças são nutridos pela Arte circundante, alguns mais tímidos, como os da modernidade evidenciados brevemente em algumas produções dos alunos de Cizek, Lowenfeld, e Mário de Andrade, e outros mais evidentes com o entorno, como os da atualidade, com diversas obras de animações, inseridas em suas



produções. Salienta-se que quando se refere a essa timidez ao se perceber alguma nutrição nos desenhos modernistas das crianças de outrora, não anseia por dizer que suas produções eram desprovidas de qualidades ou até mesmo criatividade, contudo, evidenciou uma fabricação gráfica, mediante aos achados inseridos no primeiro capítulo, por vezes carentes de possibilidades imagéticas do cenário artístico coetâneo como nutrição ao ato criativo quando posto em relação aos desenhos do terceiro e quarto capítulo.

Dentro do contexto das obras de Arte feitas pelas crianças de Lowenfeld (1903-1960) e Cizek (1865-1936), nota-se que a estética das produções foram influenciadas por produções da *Art Nouveau*, evidenciadas nas formas orgânicas e colorísticas, tão característica das Artes Visuais da época. No Brasil, ainda que Mario de Andrade (1893-1945) tenha inserido diversas possibilidades artísticas, sejam elas culturais, olhando para o entorno, ou audiovisuais, pensando nas projeções que eram colocadas na biblioteca infantil, é digno de nota comparar sobre as oportunidades de extensões experienciais que as crianças atuais têm, posto em paralelo a esse auspicioso passado.

Com isso, no fervilhar das produções, verifica-se que atualmente as crianças são de fato colocadas diante de uma imensidão de informações advindas dos processos comunicativos, sejam os mais variados possíveis, todavia está a cargo do Arte/educador balizar essas informações para que sejam faturas de saberes inerentes aos processos de aprendizagem da Arte, além de experiências singulares que as marquem de alguma forma, e obviamente, positivamente. Nota-se que às informações imagéticas eram muito mais restritas comparadas ao passado discutido, e hoje, mesmo que as crianças estejam inseridas dentro de um sistema carente de possibilidades tecnológicas distintas (televisão, celulares, internet e etc.), com a democratização dos objetos comunicativos, por mais difícil que seja, elas terão acesso aos dados e as conformações artísticas advindas das animações. Essa interação pode ocorrer de forma mais expressiva no sistema escolar.

Com ênfase nas propostas dentro de sala de aula, o pesquisador notou que por intermédio das atividades gráficas e pictóricas embasadas em determinados temas, as crianças manifestam seu ponto de vista a partir de seu repertório gráfico, de sua capacidade criadora e de sua própria identificação com que tem diante dos produtos que as nutriram e as nutrem. Logo, para que um ato criativo aconteça cada vez mais de forma plena, que o arcabouço imagético dos estudantes seja nutrido pelas mais diversas possibilidades visuais, o contexto didático fará grande diferença. Se o Arte/educador propicia, cultiva a promoção de variadas experiências e vivências com o entorno, com a Arte, com os acontecimentos da pós-



modernidade, com diferentes culturas, e principalmente, com esse “novo” tipo de obra artística chamada de Animação, elas passam a se repertoriar cada vez mais, pois conversam não só com o que o Arte/Educador gosta ou traz para a sala de aula, mas também com seus gostos infantojuvenis dentro da rede audiovisual.

O desenho aqui foi compreendido como terceiro campo da extensão experiencial das crianças, sendo os outros dois a própria vivência material com as coisas reais e sua vivência com os desenhos animados. O que é vivenciado, seja de maneira real, na sociedade, ou imaginária, na televisão, por exemplo, as crianças estendem para seus desenhos, querendo dizer e comunicar a quem ver que tudo aquilo é inerente as partes do todo de sua vida.

As crianças que constantemente vivem em um cenário sócio-cultural e se sensibilizam aos acontecidos e as brevidades circundantes, elas o fazem como âmbito de pesquisa, ação e reflexão, passando a se encharcar de todas as criações e modalidades gráficas e pictóricas manifestas, das possibilidades de representação do real e a refabricação com o irreal, dando a cabo a uma modificação em seus atos desenhistas, com características próprias. Paralelamente, quando vivenciam sua realidade e a vê diante da animação, elas também vêem o que não existe, levando-as para um mundo que é só delas, construído para as fugas, as reflexões e até mesmo o trabalho inteligente e criativo em processos mnemônicos, como demonstrado nas obras gráficas contidas na dissertação. Com isso, em um constante diálogo criado com as séries de animações, seja de Naruto ou não, por intermédio dos desenhos coletados para a presente pesquisa, constatou-se de forma considerável que as relações de realidade, imaginário e criação estavam muito próximas, em processos constantes e inerentes entre si.

No decorrer da pesquisa da presente dissertação, uma inquietação constante era o saber sobre o motivo de Naruto —um desenho que a primeira vista parece cansativo pelo excesso de diálogos e episódios— constituir-se de forma tão evidente e simbiótica a identidade artística do aluno em sua totalidade, seja nas aulas com as pedagogas, sejam nas aulas de Arte, principalmente. Percorrendo os 220 episódios de Naruto clássico e 290 de Naruto Shippuden⁴⁶, as respostas acalentam, emocionam, transformam o corpo do pesquisador em contemplador, respirando infância e crença para o olhar utópico da vida... Acredita-se que algumas respostas foram encontradas.

⁴⁶ A título de esclarecimento, por conta do tempo, não foi possível apreciar todos os episódios de Naruto Shippuden, todavia os que foram consumidos (510) ajudaram, sobremaneira, no tecer das reflexões. Em vista do interesse e da qualidade artística encontrada na obra de Kishimoto, os demais episódios serão apreciados pelo pesquisador até a possível consumação da história.



Como um desenho animado, a *priori* pensado como um produto para o consumo infantojuvenil, que por alguns pode ser algo sem sentido, simples, desprovido de impactos reflexivos, Naruto vai além dos meros diálogos ou da quantidade excessiva de episódios, como supracitado. Em sua totalidade, a cada 20 minutos mais ou menos de episódios percorridos, a atenção ao próximo, a amizade e, sobretudo, o buscar forças para alcançar seus objetivos, é o que se manifesta a cada imagem e diálogo tecido, que de maneira perspicaz construída por Masashi Kishimoto, relaciona as cenas e todas as demais sessões seguintes.

Dias após dias, meses após meses... Memórias sobre memórias, objetivos sobre objetivos... Lágrimas de dores, lágrimas de conquistas... Amizades... Quiçá, resumam a animação Naruto, resumam os sentimentos emanados no contemplador (criança) ativo.

Face ao jogo de encontros com a realidade da vida vivenciada pelos personagens, a sorte do poder, os dissabores das dificuldades e incapacidades e os choros da infância, as crianças que assistem Naruto levam sua realidade para esse fantástico e de alguma forma, em algum personagem se encontram, conversam, trocam ideias, se constroem. A magia estabelecida entre a animação e elas não está no lutar, nos poderes dos ninjas somente, mas na possibilidade de fazer uma ponte entre esse mundo impalpável e saboroso com suas próprias vontades e capacidades reais.

Sim, há momentos que esse olhar atento e sensível da criança possa se espantar diante de acontecimentos mais assustosos, como o tratamento para com a morte e a violência física e verbal, sobretudo há muito mais ocasiões em que o gotejar das lágrimas de emoção, o suspirar por uma conquista e a pausa corporal por se deixar ser tocado pelas ações e palavras de amor e amizade superabundam à animação.

Entre muitos minutos, nota-se que há personagens crianças, pré-adolescentes e adolescentes, que ao relembrares sua infância, por vezes sofrida, desprovida de bens que pudessem de alguma forma lhes dar prazer, trazem consigo memórias que os conduziram de forma potencial em sua formação como sujeito ninja dentro de seu país. Contudo, mais do que mostrar vida de crianças e suas aquisições, a animação mostra aos infantes consumidores que todo esse processo vivenciado não foi de maneira alguma fácil, tudo a mil maravilhas, não obstante doloroso, sofrido, imbuído de lágrimas de silêncio, murmurinhos sem respostas, objetivos inalcançados, mas nunca esvanecidos pela desistência. O jovem que chorou ontem encontrou hoje em sua amizade e essência sensível e humana a força de fazer dessa ocasião tão cara de pesares um momento de vitórias e encontros com seu horizonte, por vezes, utópico.



Outra questão muito envolvente e interessante está nas capacidades e singularidades de poderes de cada personagem ninja, algo que obviamente, em partes, está dentro da realidade palpável. Exemplo; existem vários ninjas, em diversos patamares de importância e capacidades, porém a grande parte deles tem poderes diferentes, encontrando inclusive personagens que são descritos como os únicos capazes de executarem determinadas proezas.

Dentro dessa concepção, a história que chama a atenção dos estudantes dialoga muito com eles pelo simples e grande fato de mostrar que, parodiando Paulo Freire, não existem poderes melhores ou piores, mas poderes diferentes. Ninguém é igual, e nessa diferença evidente e complexa os indivíduos se conectam, fortalecem, se constroem e destroem obstáculos.

Naruto, como protagonista, não é o garoto perfeito, o príncipe da Disney, o herói semideus que tudo pode, no entanto é um menino que se assemelha por vezes a realidade, com suas fraquezas, incapacidades, percas, dificuldades e muito desejo de vencer na vida para se tornar o grande chefe de sua vila. Suas ações brincalhonas que encantam e tiram risos de quem assiste são também construídas em paralelo com uma sensibilidade que toca e comove ao se preocupar constantemente com seus amigos. Para ele, alguém de seu núcleo de amizade pode ser mais capaz, porém isso não o faz invejoso, mas feliz pelas vitórias e mais ansioso na busca de seus objetivos.

Como toda criança no período escolar, Naruto constrói amigos que, com o passar da série faz com que ele se sinta na obrigação de se manter junto a eles no caminho do bem, da moral, das boas escolhas. Pelo fato de seus desejos serem imbuídos de candura e preocupação para com os seus, as crianças que o assistem se sentem motivadas e sensibilizadas pela amizade verdadeira, que mesmo que haja lutas e combates, pequenas brigas entre eles, o estar, fazer, rir e vencer juntos é o mais importante em toda sua essência.

Por vezes, encontram-se na escola crianças no recreio, na sala de aula ou em lugares mais abertos brincando de lulinhas entre elas, sempre imitando os gestos, a maneira de correr, falar e pular da animação Naruto, mas ao final, tudo é de “mentirinha”, tudo é diversão, coisa esta que os fazem se representar juntos em desenhos, brincando e lutando.

É também digno de nota ressaltar que a trilha sonora contribui de modo expressivo no envolvimento com a narrativa. Corpo parado, sim, sentado em uma cadeira ou sofá, talvez... Os sons transferem-no em sua parcialidade para um ambiente inexistente, mas passível de experimentar. Visualizar e sentir os sons, utilizar duas vias sensoriais ao mesmo tempo, leva o cérebro a resgatar emoções vivenciadas e a construir novas diante do que está



sendo visto na animação, com isso, mais do que meros sons e imagens, ambos se conjugam em sua totalidade como arrebatadores de sentidos, possibilitadores de experiências.

Momentos de confrontos tensos entre o protagonista e algum vilão, ou até mesmo entre seus amigos, são levados com uma sonoridade que sem ela o efeito arrebatador poderia não ser o mesmo. A música de Bach que assusta ao som de um órgão medieval, de um canto semelhante ao gregoriano, mais profundo, em uma harmonização mais tecidas nos graves, ou mesmo uma composição lenta, calma e acolhedora, são exemplos de tempos que se confundem com a própria produção imagética... Eles os levam, me levam, te levam...

Os estudantes que não só consumiram os episódios de Naruto, mas os trouxeram para a sala de aula ao desenvolverem seus trabalhos escolares, que sabe-se fazer parte de forma expressiva durante sua vida estudantil, quiseram de alguma forma evidenciar em suas construções artísticas que os processos tristes e felizes estão sendo consumidos e digeridos de forma lúcida em seu interior, e mais do que isso, fazem parte de sua formação como pessoa criativa, que utiliza o que lhe faz bem para construir novas realidades imagéticas, como seus desenhos.

O presente constructo textual mostrou em linhas gerais que são diversas as possibilidades de introjeção Artística que as produções audiovisuais podem propiciar aos apreciadores, uma vez que sons, imagens e narrativas são tecidas em um complexo que antes de tudo passou por uma ampla reflexão construtiva. Diante deles e a partir deles, evidenciou-se em tal pesquisa que seus espectadores podem criar novas narrativas, nutrir seu imaginário de novas possibilidades de ações e divergir de aforismos configurados que possam estar em desacordo com seus pensamentos, como por exemplo, a mesma forma de se fazer um desenho ou um conto para um determinado personagem ou lugar.

A partir do saber sobre o processo criativo do criador de Naruto à luz de teorias diversas, percebeu-se também que há elementos em comum entre seu processo criativo com dados imersos nas produções fílmicas e nos desenhos das próprias crianças que de fato consomem massivamente tais produções em televisões, computadores, tablets e celulares. Notou-se que tais produtos, deveras, também podem propiciar e subsidiar o ato criativo, visto que a composição imagética cerebral decorrente das experiências externas quanto das relações com os produtos audiovisuais é semelhante, ou por vezes, mais intensas.

Em todos os casos estudados não houve uma criação repentina, contudo um vasto e longo processo em contato com o meio externo, a internalização das experiências, a consolidação dessas memórias e o manusear de forma divergente as circundantes. Tão



depressa, percebeu-se que a animação Naruto deveras não coloca seus consumidores em posição de meros receptáculos diante da profusão das mensagens com que estão tendo contato, mas atribui-lhes a função de consumir e dialogar criticamente, ao tempo em que se nutrem das mais diferentes formas visuais e sonoras. Existem diálogos que são longos, em episódios que as falas ultrapassam a própria ação dos personagens, levando seus consumidores a não somente verem formas coloridas e prazerosas aos olhos, entretanto raciocinar e refletir juntamente com eles, buscando uma solução para vencerem as lutas e serem direcionados aos objetivos de determinada sessão.

Partes cerebrais consolidam as memórias vivenciadas nas produções; mais adiante, com um conjunto de imagens, o ato imaginativo pode reorganizar, montar e desmontar o que bem achar, dando a cabo à criação. Não existe criação sem imaginação; tão depressa, acordado com os teóricos estudados, evidencia-se que a assimilação dos constructos audiovisuais, especificamente Naruto, compõe o rol do constructo imagético necessário a tal ação feita pelas crianças, sejam elas de EMEIs, Fundamental I, II ou até mesmo, no ensino médio, como o caso de Filipe, um tanto discutido ao final da pesquisa. Todo esse processo de contato, de ser tocado pelas narrativas audiovisuais, propiciam o desenvolvimento crítico e criativo de seus contempladores. A título de exemplo; nenhuma criança que não internaliza determinadas animações como fonte de pesquisa artística, seja ela visual, sonora, narrativa, desenha de forma tão fluída e “fora da casinha” como as demais que assim o fazem. Reparou-se que a difusão e assimilação da animação Naruto, boa parte das informações se arraigaram e compuseram parte de todo o repertório visual das crianças em forma de conhecimento, que mais adiante, feito um resgate mnemônico de suas vivências audiovisuais, elas encontraram-se diante de possibilidades maiores para quebrar e remontar memórias, criando algo novo.

Empreender uma pesquisa e se lançar aos acontecimentos circundantes a comunicação audiovisual, seu processo criativo e suas ressonâncias, é estar diante de um fenômeno cultural afeito à nossa própria época, que imersos em questionamentos e reflexões críticas, não somente encontramos coisas ruins, mas deveras produtos que dialogam com seus/nós como espectadores e nos inserem cada vez mais dentro do arcabouço contemporâneo. Agora, a animação entendida como uma dimensão discursiva e artística passa a fazer parte como produto a ser explorado dentro da sala de aula pelos professores e pela criança; analisado, qualificado, discutido, fragmentado e acolhido entre as formas de Arte dentro do currículo educacional.



Em suma, todos os estudantes de Arte do fundamental são capazes de criar a partir das ressonâncias externas a elas, todavia o Arte/Educador ao mediar suas aulas deve ater-se aos fatores circundantes para que todas as insígnias, os movimentos, as cores, as formas e toda a sorte de materialidades se consolidem como memórias significativas, se articulem e criem novas ações, consequentemente, novos atos e objetos criativos. Somado a tal elucubração, o Educador de Arte ou qualquer outro professor que ousa a se aventurar pelo campo da Arte/educação, da mediação do desenho criativo infantojuvenil, deve estar ciente desses processos, tão logo inserir e acolher propostas para que suas ações instiguem e sensibilizem o grupo discente. Naruto foi tomado aqui como uma dessas obras de Arte tão propícia ao trabalho criativo dentro da sala de aula, e que para além da mediação do Arte/Educador, ele entrou sem ser chamado e assentou-se na carteira ao lado das crianças na hora de fazerem sua Arte. Diante disso, um conhecimento e acolhimento que seja digno de um trabalho de Arte/Educação contemporânea passa a não tê-lo mais como um intruso na sala de aula, como alguns podem concebê-lo, no entanto como mais um artista que dialoga e faz parte da realidade imaginária dos infantes atuais.

Seja bem vindo à sala de aula, Naruto!!!



REFERÊNCIAS:

AMARAL, David G. **A organização funcional da percepção e do movimento.** *In:* KANDEL, Eric R. [et al.]. **Princípios de neurociências.** Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5º. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural:** o esclarecimento como mistificação das massas. *In:* ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max (1985). **Dialética do esclarecimento.** Tradução Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AYER, Maurício (Coordenação editorial). **Música nas Montanhas:** 40 anos do Festival de Inverno de Campos do Jordão. São Paulo: Santa Marcelina Cultura, 2009.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar.** Tradução de José Pessanha et al. São Paulo: Difel, 1985.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o Livro. São Paulo. **Revista Comunicação e educação**, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 7 a 14, Maio/Ago, 2002.

_____. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.** *In* CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **A imagem no ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. 9ªed. São Paulo: perspectiva, 2014.

_____. **Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** *In* BARBOSA, Ana Mae (org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



_____. **Um divisor de águas para a arte-educação no Brasil.** In AYER, Maurício (Coordenação editorial). **Música nas Montanhas: 40 anos do Festival de Inverno de Campos do Jordão.** São Paulo: Santa Marcelina Cultura, 2009.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte.** Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/arte, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação nº19, 2002, pp, 20-28.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 1992.

_____. **Reflexões sobre a Arte.** 6º. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da Arte.** Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, (Tese de Doutorado), 2009.

COSENSA, Ramon M. e Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa Cevasco. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: BomTempo, 2003.

CURRICULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/44126.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.

DABUL, Lígia ; PIRES, Bianca Salles . **Set e ação: notas sobre processos criativos no cinema.** Poiesis (Niterói) , v. 12, p. 77-88, 2009.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano;** tradução de Dora Vicente, Georgina Segurado. 3º. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012.



DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 19.ed. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARDNER, Esther P.; JOHNSON, Kenneth O. **Percepção**. *In*: KANDEL, Eric R. [et al.] (2014). **Princípios de neurociências**. Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5°. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GILBERT, Charles D. **A natureza construtiva do processamento visual**. *In*: KANDEL, Eric R. [et al.]. **Princípios de neurociências**. Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5°. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HOUZEL, Suzana Herculano. **O cérebro nosso de cada dia**: Descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. 2°. Ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2012.

HUYSEN, Andreas. **Passados presentes**: mídia, política, amnésia. *In*: Seduzidos pela memória: arquiteturas, monumentos, mídia. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista**: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: penso, 2017.

_____. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. ed. ver. 2°. Reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

_____. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2013.

ITAÚ CULTURAL. **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo, 2013.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2°. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.



JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. « **Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives** », *L'Année sociologique*, vol. 51, no. 2, 2001, pp. 391-410.

JÚNIOR, Roberto Brait. “**Em busca das esferas do dragão**”; Uma Interpretação da Leitura das Crianças sobre o Dragon Ball Z. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Programa de estudos pós-graduados em psicologia social. Dissertação de mestrado, 2005.

KAPLÚN, Mario. **Processo e canais de comunicação**. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Uma pedagogia da comunicação**. In APARICI, Roberto. *Educomunicação; para além do 2.0*. São Paulo; Paulinas, 2014.

KOYAMA-RICHARD, Brigitte. *L'animation japonaise des origines à nos jours ; Conférence* 2012. Disponível em https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/l_animation_japonaise_des_origines_a_nos_jours_confere_nce_de_brigitte_koyama_richard.10159. Acesso em 15/12/2019.

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 21, 2001, PP.29-36.

_____. **Montagem e história: uma arqueologia das imagens da repressão**. In: Alessandra S. Brandão e Ramayana Lira de Souza. (Org.). *A sobrevivência das imagens*. 01ed. Campinas: Papirus, 2015, v. , p. 103-120.

LECHENAUT, Emilie. **Le Manga**: um dispositif communicationnel. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480), 2013.



LIBRAIRIE MICHELE NORET. *Catalogue Décembre 2018*. Boulevard Exelmans, Paris, 2018.

_____. *Catalogue Onze: Novembre 2013*. Boulevard Exelmans, Paris, 2013.

LIMA JÚNIOR, Geraldo Coelho. **Design de moda e neuroeducação**: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual. Tese (doutorado em design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2016.

LOPÉZ, Antonio Horno. *Animación Japonesa; análisis de series de anime actuales. Tesis doctoral de La Universidad de Granada, “Dibujo-diseño y Nuevas Tecnologías”, 2013.*

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou; 1977.

_____. **Viktor Lowenfeld**: Arte/educador número um do século XX, *In*; BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **A arte da Animação**: Técnicas e Estética através da história. São Paulo: Senac, 2001.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____. **Pré-cinemas e Pós-cinemas**. 4º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MEISTER, Markus; TESSIER-LAVIGNE, Marc. **Processamento visual de nível inferior**: a retina. **In**: KANDEL, Eric R. [et al.] (2014). **Princípios de neurociências**. Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5º. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MONTE, Sandra. **A presença do Animê na TV brasileira**. São Paulo: Editora Laços, 2010.



MORIN, Edgard. *Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : la mémoire de la vie*, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUjg>. Acesso em 07/12/2019.

_____. *Communication et complexité*. C.N.R.S. Editions, Hermès, La Revue. n° 80, pages 130 à 133, 2018.

_____. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaios de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo**. IN MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs). **Para navegar no século XXI**: Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3ªed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 6º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **Por uma reforma do pensamento**. In PENA-VEGA: ALMEIDA, Elimar Pinheiro (Orgs). **O pensar complexo**: Edgard Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Cultura de massas no século XX**: O espírito do tempo-1. Neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9º. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: um campo de mediações. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Introdução à edição brasileira**. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto. **Educomunicação**; para além do 2.0. São Paulo; Paulinas, 2014.



OROZCO-GOMEZ, Guilherme. El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar** Nº8, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OTERO, Luis Miguel Martínez. **Las Bases neurobiológicas de la percepción artística**. In: ABRAHAM, Anna [Et al.]. **Creatividad y neurociencia cognitiva**. Madrid, España. Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara/ Instituto Tomás Pascual Sanz, 2012.

PACHECO, Elza Dias Pacheco. **Televisão, criança e imaginário** (org.), São Paulo: Papirus Editora, 1998.

_____. A linguagem televisiva e o imaginário infantil. São Paulo: **Revista Comunicação e educação**, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 43/48, jan/abr. 1995.

_____. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. In PACHECO, Elza Dias. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humana**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi [et al]. 12º. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRADO, Laryssa Moreira; TRINTA, Aluizio R. Pensando a animação: meio é mensagem. São Paulo; **Revista Movimento**, nº10, p.38-59: mar, 2018.

PRADO, Ana Lucia Penteado Brandão; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Educomunicação e mediação escolar: um projeto educ comunicativo para a relação criança, desenho animado e consumo. São Paulo; **Revista Comunicação e educação**, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, nº2, jul/dez, p. 87 a 96, 2016.



PILLAR, Analice Dutra. **Contágios entre arte e mídia no ensino da Arte**. Bahia; 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “entre territórios”. Anpap. p. 1927 a 1940, 2010.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. **Esculpindo a cultura na forma Brasil**: o Departamento de Cultura de São Paulo. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. **O que o cérebro tem para contar**: Desvendando os mistérios da natureza humana. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RICŒUR, Paul. **La mémoire, l’histoire, l’oubli**. Editions Esprit ; 2006/3 (Mars/avril), p. 20-29.

_____. **La mémoire, l’histoire, l’oubli**. Série essais. Paris: Seuil, 2000.

ROBERTS, Marcos Nadal; OLIVER, Albert Flexas. **Bases biológicas de la creatividad**. *El enfoque desde la neuroestética*. In ABRAHAM, Anna [Et al.]. **Creatividad y neurociencia cognitiva**. Madrid, España. Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara/ Instituto Tomás Pascual Sanz, 2012.

ROCHA, Marleide de Moura. **A arte da Animação Japonesa**: em busca dos recursos gerativos de sentidos. Recursos estéticos/efeitos estésicos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP. Dissertação de mestrado, 2008.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na argentina. Tradução, Sérgio Alcides. 4º ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social**: territórios contestados. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11º Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).



SILVA, Priscila Kalinke da. **Educação, cultura escolar e mediação:** em estudo o animênaruto. Maringá; Centro de ciências humanas, letras e artes da Universidade de Maringá. Dissertação de mestrado, 2012.

SILVA, André Luiz Souza. **O Heroi na forma e no conteúdo:** análise textual do mangá Dragon Ball e Dragon Ball Z. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) - Universidade Federal da Bahia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2005.

SINGER, Ben. **Três:** Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In CHARNEY et al (org). O cinema e a invenção da vida moderna. Tradução: Regina Thompson. São Paulo: Cosac &Naify Edições, 2001.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada:** da pré-história ao pós-moderno. São Paulo: Ediouro, 2002.

TASSARA, Marcello. **Prefácio.** In: LUCENA JÚNIOR, Alberto. *A arte da Animação: Técnicas e Estética através da história.* São Paulo: Senac, 2001.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo:** uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

XIMENDES, Ellen. **As bases neurocientíficas da criatividade:** O contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo. Universidade de Lisboa: Faculdade de Belas Artes. Dissertação de mestrado, 2010.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. 3.ed. Campinas: livro, 2002.



INDICAÇÕES DE LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/ **EDUCOMUNICAÇÃO**

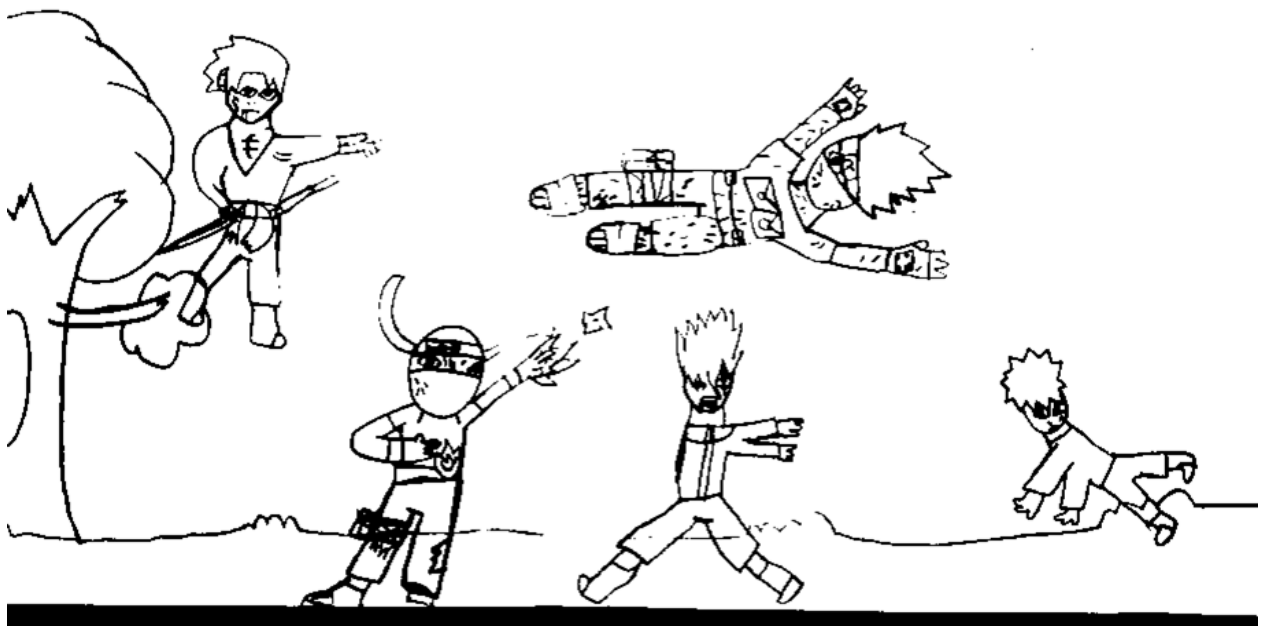
JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. « Éducation et communication à l'épreuve des médias », *Hermès, La Revue*, vol. 48, no. 2, 2007, pp. 171-178.

OROZCO-GOMEZ, Guilherme. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos**. In APARICI, Roberto. *Educomunicação; para além do 2.0*. São Paulo; Paulinas, 2014a.

_____. **LAPIC confronta televisão e educação**. In PACHECO, Elza Dias Pacheco. *Televisão, criança e imaginário* (org.), São Paulo: Papirus Editora, 1998.





Anexos



Meu processo evolutivo nos desenhos

Bom o início da minha jornada nos desenhos pelo que eu me recordo foi aos 7 anos de idade onde eu e meus coleguinhas de classe disputavam quem faria o melhor desenho da sala,naquela época nós como crianças estávamos muito interessado nas aulas de artes e trabalhos artísticos e isso influenciou bastante na nossa vida,alguns partiram para área de esportes e a maioria de nós que disputávamos quem fazia o melhor desenho até hoje estamos interessado na área artística.

Aos 7 anos:

Eu junto aos meus colegas gostávamos de desenhar dinossauros, fazíamos desenhos bem exagerados os traços eram bem grosseiros,lembro que usávamos folhas de caderno com linhas para se basear nas linhas e fazer o tamanho certo,todos os desenhos eram de perfil e a disputa funcionava da seguinte forma: vencia quem desenhasse a melhor presa do dinossauro tanto que fazíamos dentes super exagerados principalmente o primeiro dente do dinossauro. Lembro que apenas desenhávamos a cabeça do dino e essa foi uma fase bem marcante porque influenciou muito no meu processo de evolução.

Aos 8 anos:

Passei a desenhar pessoas,rostos no modelo retrato,ainda a disputa influenciava bastante vencia quem fizesse os melhores acessórios lembro que exagerávamos muito no cabelo e no rosto traços menos grosseiros mas ainda mantinhamos os desenhos bem característicos.Nessa época eu lembro que eu gostava de fazer pinturas abstratas na capa de cadernos velhos em casa.

Uma coisa que mudou tudo no meu processo de evolução nesta época foram as artes de Romero Britto, eu me apeguei bastante e reproduzia muitos desenhos baseados nas artes de Romero,a professora de artes me elogiava bastante e isso me influenciava mais e mais

Um pouco depois eu aprendi um pouco de realismo com o professor Isac...eu nunca tinha visto aquele estilo antes e me interessei muito aprendi sombreados diferentes e a partir da li eu comecei a desenhar realismo mas eram traços bem grosseiros a disputa já não influenciava mais meus colegas já haviam se separado e eu continuei desenhando realismo e



não coloria mais os desenhos fazia com canetas esferográficas azul geralmente,usava bastante a técnica chamada hachuras.

Aos 9 e 10 anos:

Logo no começo aprendi sobre a gradação tonal com o professor Isac isso foi o que mudou completamente meu estilo de desenho pois apartir daí comecei a me interessar em colorir os desenhos a professora sempre levava mandalas em branco e eu me destacava pintando as mandalas de forma diferenciadas usando gradação tonal e hachuras com lápis de cor,nesta época eu gostava muito quando a professora levava obras de artes e pedia pra nós reproduzir, tenho memórias de que eu reproduzia sempre duas,uma seguindo exatamente como estava e a outra eu modificava tudo colocava sombreamento e etc. Mas tudo dentro dessa fase, eu fazia desenhos simples mas a coloração dava destaques, nisso eu ainda estava no desenho realista mas eu coloria com lápis de cor me baseava muito em quadros de artistas que eu via

Quando derrepente tudo mudou em um projeto com o professor Isac eu vi uns desenhos de uma colega chamada Livia que desenhava mangá ela desenhava super bem e eu fiquei muito interessado naquele estilo de desenho e comecei a migrar pro desenho mangá preto e branco, Apartir dai comecei a criar desenhos no estilo mangá cabelo já era diferenciado, olhos, mas eu ainda mantia muito do realismo o nariz e corpo e até o traço em si lembrava muito o realismo,mas já não era puro fiz vários desenhos assim.

Aos 11 e 13 anos:

Quando eu entrei no ensino fundamental II e vi varios desenhistas diferentes e em especial uma colega minha chamada Milena ela desenhava personagens de um anime chamado cavaleiros do zodíaco,eu não conhecia esse estilo de animação então aquilo me interessou muito de forma que me fez entrar nesse mundo de animações japonesas e influenciou meus estilos de desenhos muito um fator bem característico que me chamou a atenção era que Milena coloria os desenhos dela e ficavam muito bonitos isso me lembrou e reviveu a minha capacidade de colorir e comecei a assistir animes e reproduzir

Logo depois de ter muitos conhecimentos sobre animes eu comecei a ver desenhos profissionais que misturavam realismo no mangá e comecei a reproduzir também desenhos nesses estilos. Até hoje eu faço desenhos nesses estilo mangá meio realístico.



E todos os ensinamentos sobre variação e misturas de cores sombreamentos que eu aprendi com o professor Isac ainda estão me ajudando até hoje melhorei todas estas técnicas e misturo sempre tudo o que aprendi, estas técnicas que eu aprendi me influenciaram a procurar novas técnicas e novos jeitos para se usá las isso tudo tornou meus desenhos melhores. Meus agradecimentos professor Isac !

